

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ  
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов  
по материалам  
VII Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 января 2015 г.

В десяти частях  
Часть X



Белгород  
2015

УДК 001

ББК 72

Т 33

**Теоретические и прикладные аспекты современной науки :**  
Т 33 сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть X. – 188 с.

ISBN 978-5-9906141-8-5

ISBN 978-5-9906355-8-6 (Часть X)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VII Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 31 января 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
**[www.issledo.ru](http://www.issledo.ru)**

УДК 001

ББК 72

ISBN 978-5-9906141-8-5

ISBN 978-5-9906355-8-6 (Часть X)

© Коллектив авторов, 2015

© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>	<b>6</b>
<i>Атавина А.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗе .....	6
<i>Баранова Е.С.</i> ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ .....	9
<i>Бедрединова С.В., Тащёва А.И., Цурикова Н.П.</i> ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И САМООПИСАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	11
<i>Белюсова О.Е.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	13
<i>Беляева Н.Л., Костина Е.С.</i> ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ .....	16
<i>Бобылева И.А.</i> РАСШИРЕНИЕ ФОРМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	20
<i>Бондаренко А.С.</i> ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХИКИ У ЛИЦ С АГОРАФОБИЕЙ.....	24
<i>Василенко Т.Н., Полежайкина Е.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	26
<i>Вахрушева Н.В.</i> ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ МАТЕМАТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА».....	29
<i>Власенкова Е.Г.</i> ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.....	33
<i>Вьюркова Т.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ.....	36
<i>Горнева Е.А., Загребельная Е.А.</i> К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ .....	38
<i>Давыдкина О.Н.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ .....	43
<i>Духовникова О.С.</i> К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ .....	46
<i>Иванова В.В.</i> НЕОБХОДИМОСТЬ АКТИВИЗИРУЮЩЕГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДОВ К ПРОФОРИЕНТАЦИИ .....	48
<i>Иванова Э.В., Киугель К.В.</i> ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ С ПЕСКОМ И ВОДОЙ .....	51
<i>Калмыкова Е.А., Ветренюк О.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	56
<i>Калмыкова Е.А., Никольникова Т.И.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ИХ «Я-КОНЦЕПЦИИ» .....	59

<b>Калмыкова Е.А., Трудокова О.М.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ПЕРЕХОДУ НА СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	61
<b>Краснобаева С.А.</b> ВЛИЯНИЕ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ПОДРОСТКОВ.....	64
<b>Куликова С.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	66
<b>Кутбиддинова Р.А., Пек Е.А.</b> РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПИСАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ У СТУДЕНТОВ.....	71
<b>Кутбиддинова Р.А., Быкова М.А.</b> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	75
<b>Леденева А.В.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ПОРТРЕТ МАГИСТРАНТА.....	78
<b>Леонтьева Ю.С., Леонтьев А.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	81
<b>Лукьянова Л.А.</b> О ПРИНЦИПЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	86
<b>Михалец И.В., Миронов А.Ю., Миронова И.А.</b> РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ЦЫГАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ.....	89
<b>Мустаева Ф.А.</b> РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЯЗАННОСТЕЙ В СЕМЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	94
<b>Небыкова С.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ОТЦОВСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СЫНОВЬЯМ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ.....	98
<b>Нестеренко Е.С.</b> ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АДДИКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ .....	101
<b>Николаева Е.А.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	103
<b>Овчинникова Л.И.</b> О ЗНАЧЕНИИ РОДНОГО СЛОВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ .....	106
<b>Павлова Н.В.</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	112
<b>Платонова Т.Е.</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ .....	115
<b>Румянцева Л.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА .....	119
<b>Сафиева Р.З., Фалеев А.Н.</b> СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО: ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗВЕНО .....	125
<b>Свинарева О.В.</b> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ .....	127

<b>Скоробогатова Л.И., Ветренко С.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА .....	130
<b>Смирнова И.В.</b> ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИОТЕХНОЛОГА ....	133
<b>Софейкова М.В., Ветренко С.В.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	136
<b>Стародубцева Л.В.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	139
<b>Степикова Е.В.</b> АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	142
<b>Сыроватская Т.А.</b> ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: КОНЦЕПТ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	149
<b>Тащёва А.И., Бедредина С.В., Малышко Л.Н.</b> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В СВЯЗИ С ИХ ПОЛОМ .....	153
<b>Ульянова И.В.</b> К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	155
<b>Фалей М.В., Мишина Н.В.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	159
<b>Фалей А.В., Иванова Т.С.</b> ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	163
<b>Федорова М.А.</b> ФИЛОСОФСКАЯ СУЩНОСТЬ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ.....	168
<b>Чен О.Е.</b> ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	172
<b>Чугунова Р.Р.</b> ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ.....	174
<b>Шайдуллина Р.М., Бахтигареева Л.Т.</b> СОВРЕМЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ МИР ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ .....	178
<b>Шарафутдинов И.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ НЕТРИВИАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ТРЕУГОЛЬНИКОВ .....	180
<b>Шарафутдинова Г.Г.</b> ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ .....	183
<b>Шевцова И.А.</b> КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ.....	186

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Атавина А.Е.*

преподаватель кафедры иностранных языков ВУНЦ ВВС ВВА,  
Россия, г. Воронеж

В статье освещаются методы и принципы преподавания английского языка в военном ВУЗе. Цель пятилетнего обучения заключается не только в подготовке специалиста с высоким уровнем знания иностранного языка, но и воспитание поликультурной личности с высоким нравственным потенциалом, способной понимать и уважать культуру других стран.

*Ключевые слова:* методы обучения, профориентированность, формы обучения, строевизация.

В последнее время возросла активность взаимодействия представителей военных организаций с международными организациями стран НАТО и ООН. Поэтому очень важно обеспечить языковую компетенцию участников межнациональных проектов. Дефицит опыта коммуникативного общения у военного специалиста отрицательно сказывается на его деятельности в условиях совместных учений или проведения миротворческих операций. Необходимость владения английским языком военным специалистам – факт неоспоримый. Подготовка военнослужащих должна осуществляться на высококачественном уровне, чтобы специалист «на выходе» не только соответствовал определенным требованиям, но и мог быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и демонстрировать высокую эффективность в работе [2, с.2] Традиционная форма организации обучения английскому языку в военных учебных заведениях предполагает изучение английского языка в течение всего периода учебы будущего военного специалиста. Ни для кого не секрет, что на первом этапе курсантской жизни юноши занимаются усиленной организационно-строевой подготовкой, приучаются к дисциплине, несению вахт. На этот переломный для студентов-первокурсников период приходится наибольшее число отчислений, некоторые студенты решают оставить учебу, осознав ошибочность выбора профессии. Кроме того, все курсанты обладают различным уровнем базовых знаний английского языка и успешность изучения данного предмета зависит от самого курсанта.

Поскольку английский язык в рамках военной академии сильно отличается своей профориентированностью, то обучение несомненно вызывает трудности у курсантов первого курса. Для более легкой и быстрой адаптации рекомендуется обеспечивать медленные действия при первоначальном знакомстве с материалом, постепенно сокращая сроки освоения. Отработка и закрепление новых знаний производится тщательно, делается упор на активи-

зацию лексического материала в наиболее типичных ситуациях профессионального общения с иностранными гражданами.

В связи с этим вполне обосновано начинать обучение с общих принципов поведения при знакомстве и общении с иностранными гражданами, познакомить курсантов с правилами комплектации зарубежной армии, рассказать, как проходят службу новобранцы в других странах. При этом можно организовать работу по выявлению сходства и отличий, недостатков и достоинств армий нескольких стран. Иерархия зарубежных воинских званий и знаков отличий, военные академии, нравственные ценности иностранных солдат – эти темы неизменно вызывают интерес и побуждают курсантов к дальнейшему более глубокому изучению, выходящему за рамки учебного процесса.

Обучение английскому языку в военных учебных заведениях весьма специфично и разнообразно как по своему содержанию, так и по форме. От преподавателя требуется соблюдение ряда принципов обучения иностранному языку курсантов.

В отличие от гражданского вуза на занятиях с курсантами широко применяются навыки строевизации: строгая последовательность всех этапов урока, соблюдение правил оформления доски, обязательный порядок начала и завершения занятия, четкие ответы, дисциплина, субординация.

Учеба в военном вузе предполагает обучение диалогической форме иноязычного общения как первичной форме устной межкультурной коммуникации. [3, с. 65]. Искусство ведения диалога приобретает особое значение в плане не только качественного усвоения языка, но и развития коммуникативной культуры обучаемых. Делаем акцент на ролевых играх, которые наиболее близко воспроизводят реальные жизненные ситуации. Преподаватель и курсанты общаются друг с другом, выполняя разные роли. Сам преподаватель может оставаться сторонним наблюдателем, анализируя проигрываемые ситуации, либо сам активно участвовать в игре. Сценарий разрабатывается в соответствии с темой занятия. Методы ведения беседы с иностранным специалистом: как начать разговор, как его закончить, как общаться со старшим или младшим по званию. Телефонный разговор, правила вежливого общения, обращение за медицинской помощью, способы ведения диалога и т.д. Данная технология позволяет по-новому взглянуть на процесс обучения, он становится не таким обыденным и скучным. Курсанты могут проверить свои возможности и способности, преодолеть стрессовые ситуации, лингвистический барьер. Это положительно сказывается на результатах обучения, осуществляется развитие и совершенствование языковых навыков. В дальнейшем военный специалист будет способен адекватно действовать в многообразных конкретных речевых ситуациях, проявлять гибкость в общении, разрешать конфликты, уметь "работать в команде".

На занятиях широко применяется наглядность. Естественная наглядность предполагает применение образцов оружия, боевой техники, специального оборудования. Помимо естественных применяются изобразительные наглядные материалы: макеты, стенды, чертежи. Часто на занятиях необходи-

ма вербально-образная наглядность, такая как словесное описание различных профессиональных действий, обстоятельств и условий их выполнения, примеров и т.д. Для усиления наглядности и более доступного объяснения учебного материала следует подключить одновременно несколько каналов предоставления информации, то есть применить мультимедийную поддержку.

Рекомендуется поощрять самостоятельную работу курсантов, развитие творческого потенциала, стимулирование познавательной деятельности. Очень важно на занятиях давать возможность учащимся самостоятельно решать поставленные профессиональные задачи, организовывать дискуссии, давать проблемные ситуации из реальной жизни. Творческие задания раскрывают способности курсантов, мотивируют их на дальнейшее изучение интересующей темы, вызывают интерес к предмету. Трудно переоценить роль военно-научных секций. Заинтересованные учащиеся в течение года ведут исследовательскую работу на основе аутентичных материалов. Преподаватель помогает курсантам, обеспечивая понимание смысла текста, раскрывая ключевые понятия и термины. Применяются и другие языковые материалы: газетные и журнальные публикации, архивные материалы, буклеты, альманахи на иностранном языке. Они должны быть актуальными, познавательными и информативными. Ежегодно курсанты вместе с преподавателями иностранных языков готовятся к проведению военно-научной конференции, которая в качестве воспитательной цели несет в себе формирование разносторонне развитой поликультурной личности, её мировоззрения, чувство патриотизма и национального достоинства. Темы докладов – самые разнообразные, они касаются различных аспектов военной истории, социально-политических проблем прошлого и настоящего, сравнительного анализа отечественной и иных цивилизаций.

Не подвергается сомнению тот факт, что в ходе изучения иностранного языка образовательная цель не является единственной. Нет другого такого предмета, который так сильно способствовал бы формированию поликультурного мировоззрения личности, способствовал бы расширению кругозора, повышению уровня общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Курсанты совершенствуют морально-нравственные качества, формируют уважительное и толерантное отношение к духовным и материальным ценностям других стран и народов. В современном беспокойном мире способность понимать взгляды представителей другой культуры – важнейшее качество военного человека, позволяющее в большинстве случаев избежать военных конфликтов.

#### **Список литературы**

1. Баклашкина М.В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 9-13.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе// Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Верба Г.И. Развитие коммуникативной культуры специалистов при обучении английскому языку в военно-морском вузе. Дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. – Калининград, 2006. – 132 с.



# ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

*Баранова Е.С.*

студентка 4 курса, направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинского государственного университета»,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

Детско-родительские отношения накладывают свой отпечаток на всю последующую жизнь ребенка. Статья посвящена изучению влияния детско-родительских отношений на социометрический статус подростка в группе сверстников.

*Ключевые слова:* детско-родительские отношения, подростки, статус.

В психологии одной из наиболее актуальных на сегодняшний день тем являются детско-родительские отношения. Это обусловлено тем, что, несмотря на огромное количество научных исследований, и разработок по данной проблеме, никто так однозначно и не может сказать, как правильно воспитывать детей. Единственное, что известно, необходимо с самого рождения прививать и вкладывать в ребенка все необходимые основы для выживания в мире. Как правило, любые детско-родительские отношения рано или поздно, независимо от характера воспитания, проходят довольно трудный период. Одним из таких периодов является подростковый возраст.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учёными на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались ученые Божович Л.И., Выготский Л.С., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., Мухина В.С., Хоментausкас Г.Т., Эльконин Д.Б. и другие.

С целью изучения влияния детско-родительских отношений на социометрический статус подростка, было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ №1 г. Южно-Сахалинска. В нем принимало участие 20 человек, среди них 10 мальчиков и 10 девочек в возраст от 15-16 лет.

Мы предположили, что при благоприятных детско-родительских отношениях в семье (если в семье доминирует принятие, эмпатия, сотрудничество, поощрение автономности, удовлетворение потребностей) социометрический статус подростков будет на высоком уровне. При неблагоприятных детско-родительских отношениях в семье (если в семье эмоциональная дистанция, конфликтность, требовательность, контроль, авторитарность) социометрический статус подростков будет на низком уровне.

Результаты психологической диагностики представлены в диаграмме.

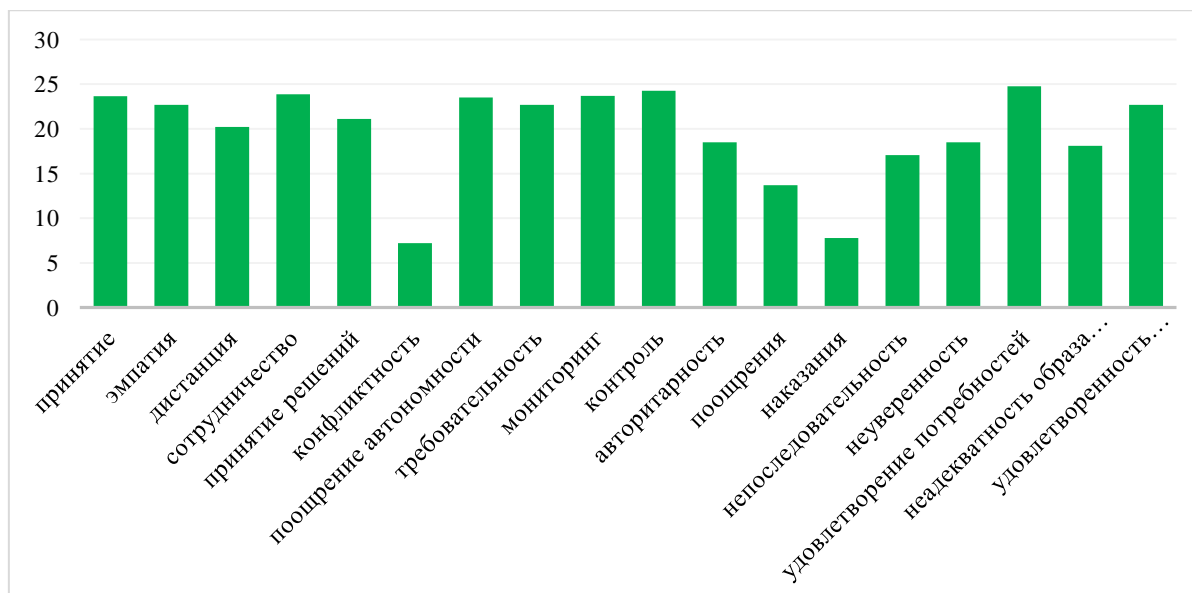


Рис. Результаты психологической диагностики детско-родительских отношений

Исходя из данных, представленных на диаграмме, можно сказать о том, что родители стараются не конфликтовать (7,2) и не использовать наказания к детям (7,8). В большинстве семей преобладает принятие ребенка (24), сотрудничество (24), поощрение автономности (23), а также контроль (25) и мониторинг за детьми (23).

Диагностика межличностных отношений показала, что в классе имеются следующие статусы: 0 – «звезд», 8 – «принятых», 8 – «непринятых», 10 – «отвергаемых», 4 – «изолированных» подростка. Класс имеет высокий коэффициент взаимности выборов (43,3%), низкий коэффициент изолированности (13,3%), и низкий уровень благоприятных взаимоотношений. Выявлен низкий уровень групповой сплоченности коллектива (индекс групповой сплоченности равен 0,03). В классе нет прочных коллективных связей, т.е. его нельзя назвать коллективом.

Математический критерий Спирмена позволил установить наличие ранговой корреляции между показателями «эмоциональная дистанция», «конфликтность», «требовательность», «контроль», «наказания», «неуверенность в воспитании» и негативным социометрическим статусом подростков.

Это говорит о том, что детско-родительские отношения в семье имеют колоссальную роль в развитии личности, её успешности в группе сверстников.

Если в семье преобладает эмоциональная дистанция между родителями, детьми, конфликтность во взаимоотношениях, повышенная требовательность, тотальный контроль, наказания и неуверенность в воспитании, то социометрический статус подростков в группе будет неблагоприятным.

### Список литературы

1. Антонова, И.Г., Зверева, С.В. Социометрический статус подростков в коллективе сверстников в связи индивидуальными и социально-психологическими свойствами и качествами [Текст] / И.Г. Антонова, С.В. Зверева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. –2014. – № 38. – С. 202-210.
2. Гнатюк, О.А. Взаимосвязь отношения подростка к родителям с социометриче-

ским статусом его в группе сверстников [Текст] / О.А. Гнатюк // Актуальные проблемы психологического знания. – 2009. – № 3. – С. 64-66.

3. Медникова, А.А. Исследование коммуникативной активности старшего подростка [Текст] / А.А. Медникова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2008. – №2. – С. 90-95.

## **ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И САМООПИСАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Бедрединова С.В.***

доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, канд. психол. наук,  
Россия, г. Ростов-на-Дону

***Тащёва А.И.***

доцент кафедры психологии личности Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Ростов-на-Дону

***Цурикова Н.П.***

студентка 3 курса ОЗО Академии психологии и педагогики Южного федерального университета,  
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье обосновывается актуальность исследования влияния самооценки на развитие личности детей младшего школьного возраста, что, в свою очередь, определяет успешность их обучения. Иметь обоснованное представление о самооценке ребенка очень важно родителям, педагогам, психологам для установления продуктивных взаимоотношений с ним, для качественного общения, а при необходимости – оказания ему эффективной профессиональной психологической помощи.

*Ключевые слова:* самооценка, описание себя как личности, дети младшего школьного возраста, успешность обучения в школе, профессиональная психологическая помощь.

Актуальность исследования данной темы определяется весомым значением влияния самооценки на развитие личности детей младшего школьного возраста, на успешность их обучения [1, 2]. Иметь обоснованное представление о самооценке ребенка очень важно родителям, педагогам, психологам для установления продуктивных взаимоотношений с ним, для качественного общения, а при необходимости – оказания ему эффективной профессиональной психологической помощи. Самооценка в таком возрасте, как правило, неустойчива, лабильна, и поэтому, в большей мере, чем у взрослых, поддается коррекции.

Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания [1,2,3]. Эти исследования могут быть представлены как в общетеоретическом и методологическом аспектах,

например, в качестве иллюстрации становления самосознания в контексте более общей проблемы развития личности; так и в качестве самостоятельного исследования особенностей самооценки, положим, в ее взаимосвязи с оценками окружающих [2].

Нами было осуществлено изучение особенностей самооценки 60 младших школьников 9 – 11 лет, условно разделенных на 2 равные группы по полу.

Методический инструментарий был представлен опросником А. И. Тащевой «Атрибутивное сопровождение общения» (АСО) и тестом «Несуществующее животное». Рассмотрим основные результаты.

В ходе дескриптивного анализа показателей девочек и мальчиков было выявлено, что общее количество слов и количество характеристик себя как личности у всех детей выборки равнялось  $133 \pm 76,7$  и  $41,7 \pm 13,6$  соответственно, причем, у девочек количество слов и характеристик ( $158,8 \pm 92,5$  и  $33,8 \pm 11,4$ ) оказалось значительно большим, чем у мальчиков ( $107,3 \pm 45,2$  и  $36,5 \pm 10,9$ ). Для сравнения этих данных был использован U-критерий Манна-Уитни, так как проверка на нормальность распределения показала, что результаты, полученные с помощью опросника «АСО», не подчиняются названному закону. Выявлено, что девочки, по сравнению с мальчиками, используют значимо больше слов и характеристик при описании себя как личности ( $U=282,5$ ,  $Z=2,48$  при  $p=0,01$  и  $U=259$ ,  $Z=2,82$  при  $p=0,005$ ).

При описании себя дети, вне зависимости от пола, чаще пользуются негативными характеристиками («я часто дерусь», «вредная», «капризная», «в детстве был злой»); причем, девочки чаще, чем мальчики, при описании себя пользуются нейтральными («у меня голубые глаза», «учусь в школе», «у меня есть брат») ( $U=298,5$ ,  $Z=2,24$  при  $p=0,03$ ) и негативными ( $U=303$ ,  $Z=2,17$  при  $p=0,03$ ) характеристиками. Таким образом, мальчики описывают себя как личности преимущественно негативно, а девочки – негативно или же нейтрально, по сравнению с мальчиками.

Содержательный анализ аутохарактеристик респондентов показал, что все дети выборки чаще используют психологические («плохой», «хороший») и социально-психологические («люблю общаться», «люблю с ребятами играть в футбол») характеристики и достаточно редко характеризуют себя с позиции социально-демографических («у меня есть брат», «я похожа на маму») и социально-экономических характеристик («у меня богатый папа»). При этом девочки, чаще мальчиков, описывают себя психологическими и социально-психологическими характеристиками.

Приведем показатели U-критерия Манна-Уитни сказанного. Девочки, чаще мальчиков, используют психологические ( $U=315,5$ ,  $Z=1,99$  при  $p=0,04$ ) и социально-психологические характеристики ( $U=284$ ,  $Z=2,45$  при  $p=0,01$ ) соответственно. К тому же, обнаружено, что девочки, чаще мальчиков, при описании себя используют социально-демографические характеристики ( $U=282,5$ ,  $Z=2,48$  при  $p=0,01$ ).

Анализ уровня самооценки детей 9 – 11 лет тестом «Несуществующее животное» показал, что все дети выборки имеют преимущественно адекват-

ную самооценку, которая более выражена у девочек, а у мальчиков чаще, чем у девочек, наблюдается завышенная и заниженная самооценка. К тому же обнаружено, что у девочек адекватный уровень самооценки значимо выше ( $U=255$ ,  $Z=2,88$  при  $p=0,004$ ), чем у мальчиков: у последних наблюдается тенденция к более завышенной самооценке по сравнению с девочками ( $p=0,08$ ).

Различающиеся данные о самооценке детей, полученные с помощью двух методик, на наш взгляд, можно объяснить тем, что проективный тест отражает реальную, неосознаваемую самооценку личности. Ведь, «означивая» (вербально называя) свои характеристики, дети могут опасаться «показаться нескромными», быть несоответствующими мнению педагогов о них. Придумывая же и рисуя несуществующее животное, ребята свободны в самопредъявлении уже потому, что, выполняя тестовое задание, они часто полагают, что изучаются их фантазия, творческие способности и прочие характеристики, но не самооценка.

Таким образом, дети 9 – 11 лет, вне зависимости от пола, при описании себя как личности, чаще всего используют негативные, психологические и социально-психологические характеристики, причем девочки, чаще мальчиков, атрибутируют себе социально-демографические, психологические и социально-психологические качества, что может быть расценено как неадекватно низкая их самооценка. Однако показатели проективного теста выявляют адекватную или даже завышенную самооценку детей.

Полученные данные могут быть полезны родителям, педагогам начальных классов, психологам детских образовательных учреждений для оптимизации взаимодействия и работы с младшими школьниками.

#### Список литературы

1. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения личности школьника [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии личности школьника. – 1997. – С. 18-25.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника [Текст] / А.И. Липкина. – М., 1999. – 382 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2007. – 350 с.
4. Тащёва А.И. Опросник «Атрибутивное сопровождение общения» («АСО») / А.И. Тащёва / Энциклопедический словарь по психологии общения / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М., 2013. – С. 543.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Белоусова О.Е.*

магистрант 2 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (магистерская программа «Логопедия») НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

В статье рассмотрены особенности применения компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи. Также проанализированы возможности применения компьютерных технологий для оптимизации педагогического процесса.

*Ключевые слова:* информационные технологии, компьютерные программы.

Новые перспективы для создания благоприятных условий обучения открывает применение информационных технологий в специальном образовании. В последнее время все активнее обсуждаются вопросы о содержании, форме, методах и приемах специального обучения (И. Воробьев, М. Галанина, Н. Кулишов, О. Кукушкина и др.). Новые возможности позволяют разрабатывать обходные пути обучения, благодаря которым становится возможным добиться максимально возможных результатов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями [1].

Перед педагогом, применяющим в процессе своей коррекционно-педагогической деятельности компьютерную технику, прежде всего стоят две основные задачи: 1) сформировать у детей умение пользоваться компьютером; 2) использовать возможности информационных технологий для развития детей и профилактики у них психофизиологических нарушений.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ, которые могут быть использованы в процессе обучения, диагностики и развития различных психических процессов. Эффект применения информационных технологий во многом зависит от профессиональной компетенции педагога, которая предполагает такие умения как: включение информационных технологий в систему обучения каждого ребенка, создание положительной мотивации и психологического комфорта в процессе работы, предоставление воспитанникам свободы выбора форм и средств деятельности [2].

На сегодняшний день информационные технологии активно применяются в системе специального образования. Создано большое количество компьютерных программ различной степени сложности, реализуемых при работе над различными образовательными областями. Так, компьютер может быть использован в качестве оппонента по игре, рассказчика, репетитора, экзаменатора.

При работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста популярны компьютерные программы, направленные на развитие различных психических функций детей, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление и т.п.

Примером такой компьютерной программы является специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» (2004 г.). Данная программа активно применяется в практике профилактики общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. За основу построения программы «Игры для Тигры» взяты методики обучения детей с отклонениями в речевом развитии Л. Ефименковой, Г. Каше, Р. Левиной, Р. Лалаевой, Н. Жуковой, Е. Мастюковой, Т. Филичевой,

Г. Чиркиной и др. Решение учебных и коррекционных задач с помощью программы «Игры для Тигры» встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей. Каждое занятие является комплексным, то есть представляет собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным образовательным потребностям ребенка с нарушениями речевого и языкового развития. Работа с использованием компьютерной программы проводится с опорой на зрительное восприятие и контроль над результатами деятельности пользователя. В некоторых упражнениях, вызывающих затруднения, предусмотрена возможность дополнительной опоры на слух. Таким образом, активизируются компенсаторные механизмы, позволяющие сформировать устойчивые визуально-кинестетические условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе логопедической работы на их основе формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем самоконтроль за своей речью. Это позволяет повысить эффективность и сократить сроки коррекции речевых нарушений. Программа «Игры для Тигры» представлена несколькими сериями упражнений, которые входят в четыре блока – звукопроизношение, просодика, фонематика и лексика. Использование материалов программы позволяет работать над формированием, развитием и коррекцией таких характеристик как: звукопроизношение, просодические компоненты устной речи, фонематический слух и восприятие, фонематический анализ и синтез, лексико-грамматический строй речи, коммуникативные навыки, артикуляционная моторика, мелкая моторика, слуховое и зрительное восприятие, внимание, словесно-логическое мышление.

Таким образом, применение компьютерных технологий в коррекционно-развивающей работе позволяет сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития ребенка.

#### **Список литературы**

1. Кривошеев, А.О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ [Текст] / А.О. Кривошеев // Информационные технологии. – 1996. – № 2. – С. 14–17.
2. Кукушкина, О.И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии [Текст] / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2003. – №6. – С. 67-70.

## **ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

***Беляева Н.Л.***

доцент кафедры педагогики и психологии Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов, к.п.н., доцент, Россия, г. Набережные Челны

***Костина Е.С.***

воспитатель первой квалификационной категории  
МБДОУ «Танаевский детский сад»,  
Россия, с. Танайка Елабужского района Республики Татарстан

В статье рассматривается, что целенаправленное использование профилактических мероприятий, проведения дидактических занятий, развивающих и обучающих игр, мультимедийных презентаций, занимательных заданий способствует формированию у дошкольников навыков и положительных привычек безопасного поведения на дорогах.

*Ключевые слова:* правила дорожного движения, профилактика детского дорожно-транспортного травматизма, безопасность в процессе дорожного движения, безопасное поведения на дорогах

Одной, из приоритетных и важных для человечества потребностей является обеспечение безопасности его жизнедеятельности. На сегодняшний день проблема воспитания у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения на улицах очень актуальна. В отечественной педагогической практике накоплен достаточный опыт по обучению дошкольников безопасному поведению на дорогах, но это обучение должно проводиться с учетом психолого-педагогических особенностей детей дошкольного возраста.

Н.И. Клочанов отмечает, что дети не обладают теми же предпосылками для обучения безопасному поведению при движении на транспорте и дороге, как взрослые. Дети дошкольного возраста не разбираются в дорожных знаках, правилах дорожного движения, в разметке дорог, в возможностях транспортных средств, не обладают способностью оценивать скорость и расстояния, не могут переместить свой взгляд с близких объектов на дальние и, наоборот, с такой же скоростью, как взрослые. Им трудно определить, с какой стороны поступают звуковые сигналы. Небольшой рост ребенка не позволяет ему получить полный обзор дорожного движения, что естественно для взрослого человека. Самой большой трудностью, по мнению автора, является то, что дети не могут перенести, например, правила правильного перехода дороги с того места, где они этому научились, на все другие места, где они должны переходить дорогу.

Умение предвидеть опасность и наличие навыков правильной ориентации в дорожной среде необходимо формировать у дошкольника с самого раннего возраста, поэтому работу следует строить так, чтобы дети постоянно



упражнялись в приобретении трех групп навыков: сенсорных, мыслительных и двигательных. Например, в процессе наблюдения за дорожной ситуацией детям важно прививать умение анализировать, заставляя их проговаривать вслух их мысли о том, насколько опасна данная ситуация и какие безопасные действия необходимо предпринять [2].

В программе, по которой работает наш МБДОУ «Танаевский детский сад» Елабужского района Республики Татарстан, эта задача одна из важнейших. При построении системы работы по формированию основ безопасного поведения на дорогах мы учитывали все виды деятельности дошкольников с тем, чтобы полученные знания ребенок пропускал через продуктивную деятельность и затем реализовал в играх и повседневной жизни за пределами детского сада. В содержание работы по формированию основ безопасного поведения на дорогах входили организованная образовательная деятельность, совместная деятельность взрослого и ребенка, самостоятельная деятельность ребенка, игровая деятельность.

Для уголка безопасности сделали макет улицы с регулируемым перекрестком, подобрали транспорт различного функционального назначения (грузовые и легковые машины, автобус, поезд, пожарную машину, «скорую медицинскую помощь» и т.д.); макеты светофоров с переключающимися сигналами; дорожные знаки; альбомы с сюжетными картинками «Дорожная азбука», «Правила маленького пешехода», «Правила дорожного движения»; атрибуты для сюжетно-ролевых игр в регулировщиков, водителей и пешеходов (жезл, свисток, фуражка, руль, макеты дорожных знаков на стойках); настольно-печатные игры: «Дорожные знаки», «Светофор», «Летит, плывет, едет», «Большая прогулка», «Законы улиц и дорог».

Первоначально мы активно знакомили детей с различными дорожными ситуациями, в процессе которых ребята воспринимали и называли предметы, явления, действия людей, их взаимоотношения между собой, анализировали эти отношения. С этой целью проводились целевые прогулки по сельской улице, к пешеходному переходу, к автобусной остановке для наблюдения за движением, за действиями пешеходов и водителей транспорта, за посадкой и высадкой из автобуса, объясняли, как правильно перейти дорогу.

Во время целевых прогулок обращали внимание детей на то, что за крупногабаритным транспортом (автобусы, троллейбусы, трамваи, грузовые автомобили) может скрываться маленький (легковые автомобили, мотоциклы, велосипеды) транспорт, а также, что в селе дороги без тротуаров и не везде обозначены пешеходные переходы, поэтому особое внимание уделяли ходьбе по обочине дороги. Закрепляя правила перехода через дорогу, подчеркивали, что следует переходить в том месте, где нет разделительной полосы, ограждений, и где она хорошо просматривается в обе стороны. Объясняли, что дети при переходе проезжей части должны держать взрослого за руку. Дети закрепляли полученные представления на занятиях с использованием макета, в дидактических играх «Наша улица», «Дорога домой».

Для эффективной работы с детьми мы составили картотеку художественной литературы по правилам дорожного движения. Детям читали стихи

О. Емельяновой «Дорожные знаки», «Как веселые человечки учили дорожную азбуку» Н.А. Извековой, «Осторожные сказки» Т.А. Шорыгиной. Для закрепления знаний мы организовали просмотр мультфильмов с дальнейшим их обсуждением «Смешарики: Азбука безопасности», рекомендованные Е.А. Козловской, В. А. Козловским.

Затем мы продолжали знакомить детей с правилами поведения в транспорте. Объясняли, что маленьким детям без родителей нельзя ездить в транспорте, разговаривать надо тихо, чтобы не мешать другим; нельзя стоять у дверей – это мешает входу и выходу пассажиров, высовываться и выставлять руки в открытые окна, принято уступать место пожилым людям, пассажирам с маленькими детьми, инвалидам.

Сюжетно-ролевые игры позволяли моделировать типовые варианты дорожной обстановки и реализовать возможность разнообразного участия ребенка в игре. Для закрепления знаний организовывали игру «Поездка в автобусе (трамвае)», «Путешествие». Вместе с детьми из стульев оборудовали салон автобуса и обыгрывали различные ситуации. В играх использовали проблемные ситуации, например, «В автобус вошла бабушка», «Зайка собрался в гости – объясни ему дорогу» и др.

По совету Е.А. Козловской использовали интерактивный метод обучения, направленный на активное включение детей в диалог, с помощью которого воспитатель помогает дошкольникам визуально представить движение транспорта и пешеходов, понять опасные и безопасные действия в конкретных ситуациях; сформировать у детей умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать наглядную информацию и переносить ее в конечном итоге на реальные дорожные условия [3].

Чтобы дети лучше научились различать дорожные знаки, мы провели развлечение «Приключения сказочных героев на селе». На развлечениях присутствовали родители, представители Фонда БДД г. Елабуги и Елабужского района. Инспектор провела с детьми беседы и подарила светоотражающие браслеты.

Наиболее эффективно использовались разнообразные методы: в дополнение рассказа воспитателя включали таблицы, макеты, схемы, игрушечные автомобили, слайд-презентации, рассказы самих детей. Дополняли занятия играми, прогулками, спортивными упражнениями, этюдами, моделированием уличных ситуаций и чтением вслух. Все это было полезно для активизации у детей всех каналов восприятия информации.

Очень хорошо в работе помогали плакаты, стенды, игры по дорожной тематике. Яркие, красочно и методически грамотно оформленные, привлекали внимание детей, активизировали их образное мышление, способствовали лучшему усвоению правил дорожного движения [1].

Большое внимание мы уделили работе с родителями. Провели родительское собрание «Роль семьи в воспитании грамотного пешехода»; консультации «Каждый автомобиль на своём едет месте, водитель за рулем, а малыш в автокресле», «Типичные ошибки взрослых при обучении детей правилам дорожного движения»; индивидуальные беседы «Как воспитывать

примерное поведение при пользовании общественным транспортом», «Как воспитывать примерное поведение при пользовании общественным транспортом»; оформили папки-передвижки «Безопасное дорожное движение – главное для детей умение», «Учите с нами»; раздали родителям памятку «Поведение родителей на дороге – образец для ребенка. Также родители помогали в изготовлении атрибутов к сюжетно-ролевым играм, костюмов и декораций для развлечения.

Кто бы ни обучал детей правилам дорожного движения, будь то родители или педагоги дошкольных учреждений, важно помнить, что самое большое влияние на формирование поведения ребенка на улице имеет соответствующее поведение взрослых. Ведь мало просто прочитать, рассказать, научить ребенка, нужно своим примером показать ему как нужно правильно вести себя на улице. Иначе всякое целенаправленное обучение теряет смысл [4].

Знания правил дорожного движения и поведения на улице для современных детей должны стать основным ориентиром и в небольшом селе, и в большом городе. Ведь от них зависит жизнь подрастающего поколения, чем раньше малыши усвоят эти правила, тем спокойнее будет их родителям и воспитателям.

Проходящая через всю нашу работу мысль – ребенок дошкольного возраста не должен без сопровождения взрослых появляться в зоне движения транспорта – побуждала к максимальной концентрации внимания на проблеме: родителей – через практическое обучение и воспитание, воспитателей – через организацию и наполнение игр и занятий соответствующим содержанием, работников госавтоинспекции – через усиленное внимание за обстановкой и организацией движения, всех взрослых – через личный пример уважения к правилам дорожного движения [4].

Учитывая, что участниками дорожного движения дети дошкольного возраста становятся намного раньше, чем учениками школы, необходимо целенаправленно организовать работу дошкольных образовательных учреждений по подготовке детей к безопасному поведению на дорогах. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент жизненных ориентировок в окружающем, и все, что ребенок усвоит в детском саду, прочно останется у него навсегда.

#### Список литературы

1. Авдеева, Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. / Н.Н. Авдеева, Н.Л. Князева, Р.Б. Стеркина – СПб.: «Детство – пресс», 2004. – 144 с.
2. Елжова, Н.В. ПДД в детском саду: развивающая среда и методика по ознакомлению детей с ПДД, перспективное планирование, конспекты занятий. / Н.В. Елжова. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 173 с.
3. Козловская, Е.А. Воспитание и обучение дошкольников безопасному поведению на улице (для учреждений дошкольного образования) / Е.А. Козловская, В.А. Козловский – М.: Издат. Дом «Третий Рим», 2007.
4. Шорыгина, Т.А. Беседы о правилах дорожного движения с детьми 5-8 лет / Т.А. Шорыгина. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 80 с.

## РАСШИРЕНИЕ ФОРМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Бобылева И.А.*

главный специалист-эксперт Благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»,  
заведующий лаборатории социально-педагогических проблем детства ФГБНК ИСВ РАО, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Москва

В статье рассматривается новая форма деятельности образовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – семейное устройство воспитанников. Это одно из направлений развития социально-педагогической поддержки в интернатных учреждениях.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая поддержка, семейное устройство, образовательные организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В рамках региональных моделей развития семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, субъекты Российской Федерации создают систему работы, обеспечивающую развитие замещающих семей, которая включает несколько этапов: поиск граждан, желающих и способных принять ребенка на воспитание в семью с учетом их мотивации и иных личностных качеств; организация их психологического тестирования, индивидуальная работа с ними по подготовке к принятию ребенка на воспитание в семью, помощь в подборе детей; социальное и психологическое сопровождение семей, принявших детей на воспитание, в период адаптации ребенка и семьи к новым условиям жизни, помощи семье в случае возникновения проблем в воспитании приемных детей в последующем (например, в подростковом возрасте).

Большую роль в данном процессе играют учреждения для детей-сирот, в которых семейное устройство становится одним из форм социально-педагогической поддержки.

**Семейное устройство воспитанника** – целостный педагогический процесс поэтапной деятельности педагогов учреждений для детей-сирот, направленный на устройство детей в замещающую семью, включающий подготовку кандидатов в замещающие родители; подготовку детей для бесконфликтной интеграции в семью; сопровождение замещающих семей.

Для осуществления данной формы социально-педагогической поддержки учреждение, становясь уполномоченным органом опеки и попечительства:

- изменяет свою структуру (реформируется в центр семейного устройства или создает на своей базе специализированные структурные подразделения – службы семейного устройства, службы сопровождения замещающих семей);

- изменяет содержание деятельности через включение новых видов деятельности:

подготовка граждан, изъявивших желание стать приемными родителями;

подготовка детей для бесконфликтной интеграции в семью;

сопровождение семей, принявших детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Работа ориентирована на минимизацию рисков, связанных с адаптацией воспитанника в замещающей семье, на предупреждение или разрешение конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях, на предотвращение возврата приемного ребенка в учреждение и технологически построена.

**Технология помещения детей в замещающую семью** по современному законодательству достаточно отработана и включает несколько основных этапов.

1. *Привлечение семей, которые имеют ресурсы для воспитания сирот и смогут обеспечить стабильную заботу.* Эта задача решается путем проведения информационной кампании, направленной на распространение достоверной и качественной информации по вопросам жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей. В рамках такой кампании предполагаются издание печатной информации – бюллетеней, брошюр, буклетов для будущих замещающих родителей; подготовка и выпуск телевизионных и радиопрограмм по проблемам развития семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; производство наружной рекламы.

2. *Отбор и подготовка будущих родителей-воспитателей.* Эта задача выполняется через телефонные переговоры, информационные встречи с кандидатами в замещающие родители, на которых освещаются юридические основы замещающей семьи, требования к родителям-воспитателям; формирование групп и проведение занятий; обследование условий жизни граждан, прошедших подготовку; составление заключения о том, что прошедшие подготовку кандидаты могут стать замещающими родителями.

Задачи подготовки: помочь гражданам реально оценить собственные силы и возможности принятия ребенка в семью; познакомить с требованиями юридических норм, с процедурой подготовки документов для устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в семью; узнать типичные родительские ошибки, ожидания и разочарования; научить интерпретировать поведение детей в процессе адаптации ребенка в семье; формировать родительские компетенции у замещающих родителей, освоение которых в будущем позволят им принимать правильные решения в воспитании детей, успешно организовывать жизнь своей семьи (осуществляется через: развитие понимания потребностей и способностей детей; обучение продуктивным способам разрешения семейных конфликтов; развитие навыков продуктивного взаимодействия с детьми).

3. *Подготовка детей к помещению в замещающую семью* заключается в проведении коррекционно-реабилитационных, воспитательных мероприятий, мероприятий по защите прав и законных интересов детей. Подготовка преду-

считывает первичное комплексное обследование ребенка (особенно важна медицинская диагностика), определение необходимых мер по его социально-педагогической защите, лечению, психологической реабилитации, установлению социального статуса. На основании результатов обследования составляются прогноз развития ребенка и индивидуальный план его развития.

В связи с особо сложными проблемами детей, оставшихся без попечения родителей, при разработке и реализации коррекционно-реабилитационных планов для каждого ребенка проводятся его углубленная терапия, снятие посттравматического синдрома, последствий жестокого обращения в разных формах, коррекция значительных отклонений поведения, школьной дезадаптации. Реабилитационная работа нацелена на создание и укрепление у детей собственной идентичности, оказание помощи в принятии ими своего прошлого, определение дальнейшей формы жизнеустройства и содействие в подготовке к переходу на новое место жительства.

Содержание подготовки ребенка к новой семье включает формирование у него адекватного образа семьи, представлений о семейной системе, внутрисемейных взаимоотношениях, семейных ролях и обязанностях.

4. *Подбор для ребенка совместимой семьи, знакомство, привыкание.* Запрос на подбор для ребенка замещающей семьи содержит основные сведения о его социальном статусе, здоровье и развитии; определяет основные требования к семье воспитателей. Сведения о семье, необходимые для заключения о совместимости: полная или неполная семья; наличие в ней других детей и их возраст; личностные качества воспитателей; интеллектуальный потенциал и запросы воспитателей; свободное время воспитателя; другие ресурсы семьи, необходимые для конкретного ребенка.

В целях получения как можно более полной картины о психоэмоциональном статусе кандидата с его согласия может быть проведено тестирование.

5. *Сопровождение ребенка в замещающей семье,* официально начинается с момента заключения трехстороннего договора (Органы опеки и попечительства, учреждение для детей-сирот, замещающая семья) и подразумевает многоплановую работу не только с конкретной семьей, но и с ее социальным окружением (школа, учреждения дополнительного образования, друзья, родственники и т.д.). Периодичность контакта с семьей устанавливается индивидуально и отражается в программе по сопровождению семьи. По результатам мониторинга развития детско-родительских отношений, процесса вхождения ребенка в новую социальную среду (микро- и макросоциум) вносятся изменения в индивидуальную программу сопровождения, которые в дальнейшем учитываются при пролонгации договора или прекращении сопровождения замещающей семьи.

Реабилитационно-воспитательная работа с детьми, проживающими в замещающих семьях, продолжается с учетом естественной атмосферы семьи, в которой протекает жизнь детей, осуществляется их образование и развитие.

Вмешательство специалистов проводится в форме коррекции и оказания помощи в установлении наиболее продуктивных отношений в замещающих семьях, снятии конфликтных ситуаций; в проведении консультаций и

оказании помощи родителям-воспитателям в организации жизни, обучения и развития детей в семьях в соответствии с планами повседневной жизнедеятельности.

Текущий контроль за жизнью и развитием ребенка осуществляется в ходе посещения замещающей семьи специалистами учреждения для детей-сирот. Каждое посещение оформляется протоколом, в котором отражаются ситуация жизни ребенка в момент посещения, выявленные проблемы. Если специальные запросы со стороны замещающей семьи или детей отсутствуют, посещение семей проводится по согласованному графику.

Нами выделены **инновационные изменения в деятельности** учреждений для детей-сирот в направлении развития социально-педагогической поддержки воспитанников через их семейное устройство:

1) **постепенный переход от заявительного обращения**, когда граждане просто изъявляют желание взять ребенка в семью, и этим мотивируя свое желание, идут в учреждения, к активному поисковому характеру подбора, рекрутменту граждан, которые могли бы профессионально осуществлять воспитание ребенка;

2) **внедрение новых форм и методов работы по привлечению кандидатов**: видео-портфолио и видео-паспорта воспитанников, проведение дней открытых детей, дней аиста, создание сети волонтерских семей приемных родителей, экспонирование галереи портретов воспитанников учреждений для детей-сирот, нуждающихся в семейном устройстве; видео-презентации воспитанников в публичных местах, в СМИ;

3) **развитие программного обеспечения деятельности по семейному устройству** через разработку и реализацию программ: подготовки кандидатов в замещающие родители; подготовки воспитанников к семейному устройству; программ совместного тренинга ребенка и его будущей замещающей семьи; сопровождения замещающей семьи;

4) **расширение применения новых форм работы по социализации и семейному воспитанию детей** – временная передача ребенка в семью граждан (гостевая семья), патронатная семья в отношении детей-сирот, которых, как правило, трудно устроить в семью на постоянной или долгосрочной основе: детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, подростков и сиблингов.

5) **внедрение новых форм поддержки замещающих родителей**: клуб замещающих родителей, телефон доверия, волонтерская служба, как объединение замещающих родителей, имеющих положительный опыт воспитания приемных детей.

6) **развитие сетевого взаимодействия** учреждений для детей-сирот, имеющих общую цель содействия развитию семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан и обеспечивающее синергетических эффект (каждое учреждение, включенное в сеть, получает доступ ко всем объединенным ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности) [6].

*Основные результаты развития социально-педагогической поддержки в учреждениях для детей-сирот через развитие семейных форм устройства:*

- сокращение числа и доли детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в учреждениях для детей-сирот;
- сокращение числа отказов от детей среди усыновителей, опекунов, приемных родителей.

#### **Список литературы**

1. Бережная О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот: теория и практика: Монография [Текст] / О.В. Бережная, Ю.А. Гударенко. – Ставрополь: ООО «Мир данных», 2009. – 124 с.
2. Воронцова М.В. Социальная работа с детьми-сиротами: региональный опыт. Учебное пособие / М.В. Воронцова, Т.А. Дубровская. – Таганрог, 2010. – 552 с.
3. Горохова И.В. Профессиональная подготовка социального педагога к работе с замещающей семьей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2011. – 24 с.
4. Деинституционализация детей-сирот в открытом социокультурном пространстве. Монография / Ю.А. Володина, Н.В. Матяш, М.С. Сидорина. – М.: Педагогическое общество России, 2012. – 256 с.
5. Кийкова Н.Ю. Социально-педагогическая поддержка детей-сирот в патронатных семьях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2008. – 24 с.
6. Эффективные региональные модели и лучшие практики профилактики социального сиротства, устройства в семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их сопровождения. Сборник материалов «круглого стола» 4 апреля 2013 года. – М.: АНО «Совет по вопросам управления и развития», ООО «Вариант», 2013. – 196 с.

## **ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХИКИ У ЛИЦ С АГОРАФОБИЕЙ**

***Бондаренко А.С.***

магистрант кафедры клинической психологии Института экономики и управления в медицине и социальной сфере,  
Россия, г. Краснодар

В статье приводятся результаты исследования защитных механизмов психики у лиц с агорафобией. Выявление доминирующих форм защит позволяет уточнить и скорректировать психотерапевтические мероприятия, направленные на реабилитацию и социальную адаптацию лиц с данной формой тревожно-фобических расстройств.

*Ключевые слова:* тревожно-фобические расстройства, агорафобия, защитные механизмы психики.

Значительный рост количества пограничных расстройств психики в последние десятилетия неразрывно связан с эмоциональным стрессом. Но степень его воздействия напрямую зависит от способности субъекта противостоять ему за счет адаптационных механизмов. Одной из форм таких механизмов как раз и является ряд психологических защит, таких как вытеснение, отрицание, проекция, сублимация и др. Исходя из постоянно возрастающего количества лиц с тревожно-фобическими расстройствами в структуре постоянно меняющихся социально-экономических условий, существует большая



потребность в детальном изучении этих расстройств и механизмов, индуцирующих их появление, для эффективного подбора методов психотерапии.

В качестве основных методов исследования применялись теоретический анализ, методы опроса (клиническое интервью), математические и статистические методы. При проведении исследования использовались методика целенаправленного расспроса, «Шкала Гамильтона для оценки тревоги» (HARS), «Индекс жизненного стиля» (LSI). Результаты подтверждались экспертной оценкой врачей-психиатров. Выборка исследования состояла из 50 респондентов с диагностированной агорафобией и 63 респондентов контрольной группы (психически здоровых).

Уровень тревоги у лиц с агорафобией варьировал в пределах от 20 до 37 баллов, среднее значение составляло 26,3 балла. Согласно руководства к методике HARS, значения в пределах 18–24 баллов свидетельствуют о средней выраженности тревоги, 25 баллов и выше – о высокой. В контрольной группе отсутствие признаков тревоги отмечено у 4 респондентов. Средний уровень тревоги (18 баллов) был зафиксирован у 2 респондентов. Для преобладающего большинства опрошенных (57 человек) показатель тревоги варьировал в пределах 1–17 баллов (слабо выраженная тревога).

По результатам исследования выявлено, что у лиц с агорафобией преобладающим защитным механизмом была интеллектуализация (76,0 %). Несколько слабее были выражены проекция (62,3 %) и регрессия (61,7 %). Общая напряженность защит составляла 35,5 %.

У респондентов контрольной группы выявлены все формы защитных механизмов, средняя степень выраженности их варьировала от 34,1 % (проекция) до 59,8 % (вытеснение). Помимо вытеснения, наиболее выраженные механизмы представлены отрицанием (58,8 %), замещением (58,8 %), компенсацией (57,2 %) и реактивным образованием (57,5 %). Средний показатель общей напряженности защит составлял 36,7 %.

Для выявления взаимосвязи защитных механизмов психики (или общей напряженности защит) с уровнем тревоги проведен корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена). По результатам его результатам установлено, что у лиц с агорафобией между уровнем тревоги и выраженностью защитных механизмов регрессии, проекции, интеллектуализации, реактивного образования, а также общей напряженности защит существует прямая взаимосвязь. При этом для регрессии, реактивных образований, общей напряженности защит с уровнем тревоги корреляция значима по уровню 0,01, а для проекции и интеллектуализации с уровнем тревоги – по уровню 0,05. Наиболее сильная взаимосвязь установлена между уровнем тревоги и общей напряженностью защит ( $r = 0,991$ ). Помимо этого, выявлена обратная корреляции между выраженностью вытеснения и проекции, а также компенсации и замещения (при уровне значимости – 0,05).

В контрольной группе прямая взаимосвязь выявлена между уровнем тревоги и выраженностью отрицания, вытеснения, регрессии, проекции, замещения, реактивного образования, а также общей напряженности защит.

Как и в группе респондентов с агорафобией, наиболее сильная взаимосвязь установлена между уровнем тревоги и общей напряженностью защит ( $r = 0,991$ ). Корреляция между уровнем тревоги и выраженностью вытеснения, регрессии, проекции, замещения, реактивных образований, а также общей напряженности защит значима при уровне 0,01. Для корреляции между уровнем тревоги и отрицанием уровень значимости составляет 0,05. Помимо данных взаимосвязей при уровне значимости 0,05 выявлена прямая корреляция между выраженностью отрицания и вытеснения ( $r = 0,318$ ), а также между выраженностью регрессии и замещения ( $r = 0,325$ ).

#### **Список литературы**

1. Батаршев, А. В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения / А. В. Батаршев. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 320 с.
2. Гребенников, Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гребенников Леонид Радэмирович. – М., 1994. – 202 с.
3. Плутчик, Р. Тест-опросник механизмов психологической защиты (Life Style Index) : Руководство по использованию / Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конт; адаптация Л. Р. Гребенникова. – М., 1996. – 18 с.
4. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи : Изд. «Талант», 1996. – 144 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

***Василенко Т.Н.***

доцент кафедры иностранных языков Барнаульского юридического  
института МВД России, канд. филол. наук,  
Россия, г. Барнаул

***Полежайкина Е.В.***

курсант 2 курса ФПСПиС Барнаульского юридического института МВД России,  
Россия, г. Барнаул

В статье рассматриваются возможности и перспективы применения проектного метода в современной теории и практике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, метод проекта, проектная деятельность.

В настоящее время в контексте реформирования, интенсификации и профессионального ориентирования процесса образования и обучения в вузе одной из наиболее перспективных технологий выступает проектная методика.

Учебный проект представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность обучающихся, имею-

щую общую цель. Метод проектов – это разработанная технология использования учебного проекта, а также согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [3]. В центре учебного процесса находится активная самостоятельная деятельность обучаемого, направленная на создание конкретного продукта, как результат решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. Проектная деятельность способствует формированию культуры общения на иностранном языке с учетом профессиональной направленности учебной программы, а также существенно повышает мотивацию к самостоятельному овладению иностранным языком.

Обучение иностранному языку обучающихся неязыковых факультетов тесно связано с профессиональной подготовкой, поскольку на современном этапе развития общества невозможно представить успешную реализацию в профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием без владения иностранным языком на достаточно высоком уровне. В контексте современной ситуации языковая подготовка высшего профессионального образования должна обеспечивать развитие у обучающихся способностей, позволяющих использовать иностранный язык как инструмент общения в контексте межъязыкового и межкультурного общения [4].

Повышение требований к коммуникативному владению иностранным языком заставляет искать новые формы и приемы обучения для повышения мотивации учащихся. При организации коллективной работы возникает ряд трудностей организационного, педагогического и социального плана. Прежде всего нужно предложить обучающимся совместную деятельность – интересную, лично и социально значимую, общественно полезную, допускающую распределение функций по индивидуальным способностям [1]. Проекты профессиональной направленности как нельзя лучше соответствуют этим требованиям и позволяют выполнить задачу формирования профессионально-ориентированных иноязычных умений в результате принятия самостоятельных решений.

Основной задачей осуществления проектной деятельности является стимулирование интереса обучающихся к проблеме, для решения которой необходимы определенные знания и их практическое применение. Также работа над проектами способствует: повышению значимости языка как средства общения; развитию умения работать в коллективе; расширению кругозора; повышению мотивации; развитию творческих способностей; воспитанию самостоятельности; интеграции всех видов речевой деятельности.

Работа над проектом на занятиях по иностранному языку предполагает усвоение лексико-грамматических конструкций, необходимых для реализации данного проекта. Вначале предполагается отработка материала на тематически опорных текстах, носящих общий характер. Далее акцент делается на личный опыт каждого обучаемого и использование усвоенных лексических единиц и грамматического материала в диалогических высказываниях. В рамках реализации проекта возможно выделение из общей темы собственной лично окрашенной темы выступления. Как в ходе индивидуальной, так и во время

групповой работы крайне важны самостоятельность и творческая активность обучаемых. Наконец финальная стадия реализации проекта предполагает презентацию и защиту собственной темы выступления. Презентация должна происходить в специально разработанной коммуникативной ситуации, соответствующей представляемой теме, с использованием аудио-, видео- и мультимедийных средств [4]. Структура проекта позволяет использовать его на разных этапах работы над темой, но наиболее эффективным он признан в качестве отчетной работе по одной или нескольким учебным темам.

По результатам проведенных наблюдений исследователи отмечают, что после участия в разработке проекта у обучающихся повышается интерес к занятиям иностранным языком, участники опытного обучения достаточно высоко оценивают свои умения говорить на иностранном языке и понимать речь на слух, подчеркивают свое активное участие в практической деятельности, которое привело к облегчению усвоения материала проекта. Положительные результаты связаны с тем, что при проведении занятий с использованием проектной методики увеличилось время и интенсивность непосредственного общения на иностранном языке. Тема проекта затрагивала не только личностные, но и профессиональные интересы обучающихся. Участники проекта лучше узнали друг друга, смогли найти общие интересы во время выполнения заданий проекта, что, в конечном итоге, способствовало улучшению внутриколлективных взаимоотношений и формированию благоприятного социально-психологического климата в группе [2].

В заключение следует отметить, что использование проектной методики в неязыковом вузе способствует повышению мотивации к овладению иностранным языком через понимание актуальности данного предмета (в данном случае, иностранного языка), его практической значимости в формировании коммуникативной, а также профессиональных компетенций. Кроме того, проектная деятельность позволяет приобретать и совершенствовать навыки самостоятельной и групповой работы, а также иноязычной коммуникативной компетенции в целом, что позволяет считать метод проекта одним из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

#### **Список литературы**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976. – 158 с.
2. Кузнецова С.В., Минакова Л.Ю. К вопросу об использовании проектной методики в преподавании иностранных языков // Вестник Томского государственного университета. Кузнецова С.В., Минакова Л.Ю. К вопросу об использовании проектной методики в преподавании иностранных языков // Вестник Томского государственного университета. Выпуск № 309 / 2008. – С. 162 – 165.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М., 2002. – 272 с.
4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // Серия: О чём спорят в языковой педагогике. – М., 2004. – 236 с.

# ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ МАТЕМАТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА»

*Вахрушева Н.В.*

доцент кафедры анализа, аудита и информационных технологий Краснодарского филиала ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», канд. пед. наук, доцент, Россия, г. Краснодар

В статье представлены прикладные задачи, реализация которых возможна на практических занятиях с использованием информационных технологий в процессе обучения математики бакалавров направления подготовки «Экономика». Определены критерии оценки компетенций бакалавров по результатам их решения.

*Ключевые слова:* математика, компетенции, прикладные задачи, информационные технологии, бакалавры.

В процессе преподавания математики в высшей школе весь комплекс дидактических средств должен быть направлен на подготовку выпускников, которые бы обладали высоким уровнем интеллектуального развития, имели бы глубокие математические знания и навыки, владели бы математическими методами оптимизации и анализа реальных процессов, возникающих в их профессиональных областях. Более того, могли успешно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и быть готовыми активно влиять на эти условия для достижения, как общественного прогресса, так и личного успеха. Таким образом, подготовка бакалавров к вступлению в глобальную динамичную конкурентную экономику, основанную на информационных технологиях и знаниях, предъявляет новые требования к дидактическим разработкам для математических дисциплин. Неоспорим тот факт, что характерной чертой обучения математике является приоритетная роль задач.

В связи с этим, нами создана методическая модель обучения бакалавров математике на основе «сквозных» задач [1, с. 87].

Цель методической модели обучения:

- обогащение системы взглядов на значимость математики и ее интегральной роли в экономических дисциплинах на основе «сквозных» задач;
- формирование представлений о применении теоретических знаний математики в области экономики;
- овладение умением на основе типовых методик выстраивать математическую модель экономических процессов, с дальнейшим ее решением, и обоснованием полученных результатов;
- обеспечение достаточной математической подготовки студентов для изучения ими экономических дисциплин и дальнейшего самообразования.

В условиях информатизации общества, к традиционным функциям задач добавляется функция информации, а также принцип информационно-технологической направленности. Другими словами теоретические положения сообщаются и усваиваются через задачи, фабулы которых содержат тре-

бования к проведению расчётов с применением средств информационных технологий. Это означает, что на практических занятиях студентам необходимо предлагать наиболее универсальные, общие методы решения задач, обеспечивающие тесную взаимосвязь разделов курса, и регулярное объединение аналитических и вычислительных методов, позволяющие с помощью определённых программных пакетов осуществлять их решение. Одним из универсальных методов при таком подходе служит метод моделирования. Он является одним из действенных инструментов для обучения студентов решению задач прикладного характера и ознакомления их с определенными областями профессиональной деятельности. При решении таких задач используются математические модели, различающиеся:

- по характеру проблем: функциональные – явление или объект выражается количественно; структурные – между различными частями сложного объекта существуют связи, которые не поддаются количественному измерению;

- характеру исходных данных: детерминистические – данные определены и однозначно предсказуемы; вероятностно-статистические – используются статистические или опытные данные, дающие вероятностный характер предсказаний.

Решение прикладных задач методом математического моделирования осуществляется путём последовательного прохождения следующих этапов: построение математической модели, исследование полученной модели, анализ полученных результатов.

Студентам уже на первых курсах необходимо предлагать задачи, содержания которых представляют собой определенные ситуации, связанные с различными профессиональными областями. Тем самым, на наш взгляд, будут решаться следующие задачи образования: для обучающихся – стимулирование внутренней мотивации к изучению математических дисциплин и принятия осознанного выбора профиля для дальнейшего обучения, что естественным образом будет улучшать качество знаний студентов; для преподавателя – наличие действенного инструмента для оценки уровня сформированности общепрофессиональных и/или профессиональных компетенций определенных в ФГОС.

Отметим, что особое внимание студентов необходимо обратить на то, что процедура моделирования заменяет дорогостоящие и трудоемкие натуральные расчёты во многих областях профессиональной деятельности. Например, это относится к ряду вопросов, где методом моделирования можно оценить экономическую выгодность конкретной финансовой операции, не дожидаясь её реального наступления. А поскольку работать с компьютером для современного студента намного комфортнее, чем с ручкой и тетрадкой, использование прикладного программного обеспечения на занятиях математики придает уверенность обучающимся, даже если они с трудом осваивают текущий материал. При этом остается больше времени, чтобы сосредоточиться на актуальности постановки той или иной математической задачи. В этом плане из офисных программ на практических занятиях вполне оправдано применение MS Excel.

Представим ряд прикладных задач, которые возможно рассматривать на практических занятиях с использованием информационных технологий в процессе обучения математике бакалавров направления подготовки «Экономика» и выделим профили соответствующие их содержанию.

### 1. Профиль «Экономика предприятий и организаций».

Анализ, прогнозирование и планирование объема продаж – основные функции экономиста. Таким образом, в задачах нужно использовать данные из практической статистики. Например, при изучении темы «Метод наименьших квадратов» по дисциплине «Математический анализ» возможно рассмотреть задачу следующего содержания: на основе статистических данных, представленных в таблице построить математическую модель зависимости объема продаж от затрат на рекламу и численно оценить параметры модели.

Затраты на рекламу	3500	10073	11825	22550	37200	55656	66501	71000	82107
Объем продаж	16523	6305	1769	30570	7659	9554	54154	47800	74598

При решении этой задачи используем табличный процессор MS Excel, в частности функцию построения диаграмм. Предлагаем студентам добавить линию тренда и активировать опцию «показывать уравнение на диаграмме». В результате будем иметь графическое и аналитическое представление исходных данных. Необходимо пояснить студентам, что в результате анализа и обработки статистических данных методом наименьших квадратов получено уравнение (математическая модель) зависимости объема продаж от цены товара, которое готово для прогнозирования, планирования и исследования рыночного равновесия. После чего предложить студентам выполнить анализ данной задачи.

### 2. Профиль «Финансы и кредит».

Инфляционное обесценивание денег является одним из основных аргументов в обосновании целесообразности долговременных инвестиций. С позиции экономической теории инфляция является одновременно и стимулом, и тормозом экономического развития. Инфляционные процессы присущи любой экономике, использующей бумажно-денежное обращение. Поэтому очень важно, чтобы будущие специалисты в области финансов могли уметь просчитывать выгодность той или иной финансовой операции. В этом плане на практических занятиях будущим финансистам можно при изучении темы «Элементы аналитической геометрии» в дисциплине «Линейная алгебра» рассмотреть задачу следующего содержания: зная уравнение реальной доходности в виде годовой простой процентной ставки  $\frac{i_\alpha}{1+\alpha} - \frac{\alpha}{n(1+\alpha)} - i_n = 0$  построить соответствующую ей линию и дать анализ доходности финансовой операции при следующих фиксированных параметрах:  $i_\alpha = 4,5\%$ ,  $\alpha = 11\%$ .

В этой задаче, также как и в предыдущей, целесообразно воспользоваться функцией построения диаграмм, используя график отображающий развитие процесса во времени или по категориям. После чего предложить студентам самостоятельно составить вопросы по финансовой операции, представленной графически и дать на них ответы.

### 3. Профиль «Коммерция».

Современный специалист коммерции должен владеть информацией, а также уметь определять оптимальный объем производства, чтобы удовлетворить величину спроса по определенной продукции.

Таким образом, при изучении темы «Линейное программирование» по дисциплине «Методы оптимальных решений» предлагаются задачи следующего содержания: после успешно проведенной рекламной кампании фирма «N&L» испытывает рост спроса на два типа тренажеров – механический и электрический. Фирма заключила контракт на ежемесячную поставку в магазины 10 механических тренажеров и 10 электрических. Производство тренажеров ограничивается мощностью участка производства деталей, участка сборки и участка упаковки. Данные по трудозатратам представлены в таблице.

Участок	Трудозатраты		Объем запасов чел. x ч.
	На механический тренажер	На электрический тренажер	
Производства	5	8	260
Упаковки	0,8	1,2	40
Сборки	0,6	0,7	20

Фирма «N&L» не может обеспечить выполнение контракта своими силами. Поэтому она провела переговоры с фирмой «S&K», которая готова поставлять фирме «N&L» в любом количестве механические тренажеры по 2500 руб., электрических по 4000 руб. за штуку. Эти цены превышают себестоимость тренажеров, изготавливаемых фирмой «N&L» на 750 руб. за каждый механический тренажер и на 1500 руб. за электрический. Найти для фирмы «N&L» оптимальное соотношение покупаемых и производимых тренажеров, которое обеспечило бы выполнение контракта с минимальными общими затратами.

Решение этой задачи можно осуществлять как непосредственно, например, симплекс-методом, так и используя MS Excel, а именно надстройку «Поиск решения» с помощью которой существенно сократить время достижения результата.

В результате решения таких задач возможно оценить следующие компетенции:

ОК-4 – способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем;

ОК-13 – владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компью-



тером как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

ПК-4 – способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач;

ПК-5 – способен выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы;

ПК-10 – способен использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии [2].

Сформированность компетенций в результате решения прикладных задач может оценить по следующим критериям:

1 уровень. Компетенция не сформирована, критерии: студент не усвоил тему, не ориентируется в материале, задача не решена.

2 уровень. Компетенция сформирована не полностью, критерии: студент имеет поверхностные знания по теме, при решении отсутствует последовательность, имеются затруднения самостоятельного решения.

3 уровень. Компетенция сформирована, критерии: студент свободно владеет теоретическим материалом, показывает глубокие практические знания, задача полностью решена, речь точная.

Таким образом, рассмотрение на практических занятиях по математическим дисциплинам прикладных задач, на наш взгляд, будет способствовать повышению качества знаний, умений и навыков бакалавров, осознанности в выборе профиля обучения, а также являться действенным инструментом для объективной оценки их общекультурных и профессиональных компетенций.

#### **Список литературы**

1. Вахрушева Н.В. «Сквозные» задачи как средство совершенствования математической подготовки бакалавров экономистов [Текст] / Н.В. Вахрушева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (69). С. 87-91.

2. ФГОС Высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика» (квалификация (степень) «Бакалавр») [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf>

## **ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

*Власенкова Е.Г.*

зав. кафедрой психологии Сахалинского государственного университета

канд. психол. наук., доцент,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается одна из актуальных проблем личности, оптимальная динамика развития жизни человека – самореализация, в том числе задается взгляд на проблему самореализации преподавателей психологии высшей школы, в статье описывается рассуждение о предполагаемых факторах самореализации преподавателей психологии высшей школы.

*Ключевые слова:* самореализация, факторы ей сопутствующие, развитие личности.

Современная образовательная политика России не может не оказывать влияния на процессы социализации личности. Среди приоритетов образовательной политики на сегодняшний день оказались: создание в стране непрерывного образования, отвечающего потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной ситуации; гуманизация и гуманитаризация; психологическая поддержка субъектов образовательного процесса; социально-психологическая защита детства; глобальное образование; гражданское воспитание, т.е. воспитание поколений, способных к переустройству общественной жизни, производству, сохранению и приумножению культуры.

Гуманизация образования обозначила приоритетные направления, как в развитии личности, так и в развитии содержания образования, включенного в такую образовательную единицу как высшая школа. Образование, как институт социализации, накапливает опыт, требующий своего дальнейшего развития, осмысления и внедрения. Образование должно учитывать все происходящие изменения, меняя, соответственно, свою структуру, то есть не быть закрытой, инертной системой, осваивать новые технологии. Проводником инновационной деятельности в образовании и воспитании выступает преподаватель высшей школы. Именно от него зависит успех внедряемых инноваций, конструктивное преодоление трудностей, встречающихся в практической деятельности [4, с.409].

Образовательное пространство актуального времени позиционируется в качестве контекстной среды развития личности на различных этапах ее становления. Оно насыщено массой стимулов, потенциальных возможностей, способных стимулировать и фасилитировать развитие психического потенциала человека, выступая своеобразным психологическим мостом, соединяющим растущего человека с общечеловеческой культурой, опытом и историей. В силу масштабности стоящих перед ней задач, организационное совершенствование системы образования, основанное на реализации идей гуманизации, предполагает дальнейшее развитие психологической практики с гуманистической личностной ориентацией преподавателя высшей школы.

Личностно-ориентированная психологическая практика представляет собой такой вид практики, целью которой является создание условий для развития, саморазвития и самореализации личности преподавателя в гармонии с самим собой и обществом. В качестве наиболее соответствующей целям и содержательным особенностям функционирования системы образования в настоящее время рассматривается психологическая практика сопровождения развития его субъектов.

В современной образовательной практике и настоящее время наблюдается консерватизм профессионального мышления многих педагогов, что затрудняет внедрение новых идей и технологий в образовательный процесс учреждений. Личностная ориентация зачастую остаётся лишь декларацией, то есть фактическое функционирование государственных образовательных учреждений не ориентировано на реализацию личностного потенциала чело-

века, его свободное самоопределение. Необходимо создать инновационное образовательное пространство, где личность сможет реализовать значимость собственного «Я» и обрести осознание значимости других людей [2,с.55].

Реализация модели личностно-ориентированного образовательного пространства вуза, основанной на идеях гуманизации, непрерывности, интеграции, регионализации, культуросообразности и персонализации предполагает такие направления работы как: переориентация позиций педагога и студента с субъект-объектных на субъект-субъектные, с репродуктивных на рефлексивно-творческие, с воспринимающих на активно-действующие; внедрение личностно-развивающих технологий; личностная готовность преподавателя к осуществлению субъект-субъектных отношений; повышение общей и профессиональной культуры преподавателей и студентов; личностная готовность педагогов и учащихся к восприятию идей личностно-ориентированного образования; реализация феномена отраженной субъектности в образовательном процессе.

Теоретические и практические исследования учёных-педагогов и психологов (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков, Л.Н. Куликова, Н.В. Ключева, Н.П. Мурзина, Р.В. Овчарова, Ю.Н. Кулюткина и др.) свидетельствуют, что требования в современном обществе к профессиональной компетентности и личностной зрелости педагога, преподавателя очень высоки, и достичь достаточного уровня можно лишь в режиме непрерывного процесса профессионального эволюционирования. В новом профессиональном стандарте педагога определены следующие характеристики успешного профессионала в образовании: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. А это значит, что современному преподавателю «необходим новый уровень профессионального развития, который связан в первую очередь с новым взглядом, новым способом мышления».

Вернёмся к теории К. Роджерса. В рамках гуманистической парадигмы человек понимается как живое существо, рождающееся с бесконечными возможностями своего развития и естественной потребностью реализовывать себя, свою сущность в каждый момент жизни. По мнению К. Роджерса, механизмом позитивных изменений клиента является самоактуализирующая тенденция, соответственно позиция современного педагога, преподавателя несомненно должна быть самоактуализирующаяся.

Преподаватель психологии высшей школы – это специалист, поддерживающий собственную актуализацию и стремящийся к самореализации, личностному росту, в том числе и способствующий социальному становлению субъектов, их развитию, оптимизации характеристик субъектов, в частности, студентов.

К числу факторов эффективности в деятельности преподавателя психологии относятся не только профессиональные знания и специальные навыки, не только применяемые методы и способы мышления, не только ценностные и мировоззренческие установки, а персональная позиция психолога. Такая позиция не формируется извне, она может быть либо как выработанная само-

стоятельно, или возможно заимствованная. Главным инструментом её создания, каким бы видом деятельности психолог ни занимался, является он сам, его личность, его индивидуальность. Важнейшим элементом персональной позиции выступает образ себя как профессионала. Это понимание своего места в системе общественной психологической практики, самооценка, границы возможностей и компетенции. В этом плане сформированное самосознание преподавателя высшей школы является одним из факторов преобразования и формирования его профессиональной компетентности.

#### **Список литературы**

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст]. – М., 1996. – 650 с.
2. Доценко, Е.Л., Андреева, О.С. Введение в профессию: учебное пособие [Текст]. – Тюмень: Изд. ТГУ, 2006. – 168 с.
3. Хренина, С.В. Психология образования: модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов / Психологическое сопровождение образовательного пространства высшей школы как условие личностного и профессионального становления будущего специалиста, 2014. – С. 409-414.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Вьюркова Т.В.***

студентка 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинского государственного университета»,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

В последние годы в психолого-педагогической науке в нашей стране и за рубежом наблюдается увеличение интереса к проблеме потенциала выпускников высших учебных заведений. В статье приводятся результаты эмпирического исследования по изучению лидерского потенциала и успеваемости студентов.

*Ключевые слова:* успеваемость, лидерский потенциал, студенты.

Изучение лидерского потенциала у студентов очень важно, так как он является одним из средств социализации личности, способствует личностному развитию и в конечном итоге положительно скажется на развитии отрасли в целом.

Многие исследователи предлагают рассматривать человеческий потенциал, как главное условие экономического развития общества, поэтому формирование лидерского потенциала становится приоритетным и для педагогических наук. Используя систему образования можно сформировать лидерский потенциал непрерывно в процессе обучения. Актуальным становится изучение лидерского потенциала личности и факторов на него влияющих и взаимосвязанных.

В отечественной социальной психологии развитие проблемы лидерства

имело достаточно сложный и подчас противоречивый характер. Первыми работами в этой области были исследования С.О. Лозинского, Е.А. Аркина, А.С. Залужного П.Л. Загоровского и др. В этих работах рассматривались вопросы вожачества, лидерства главным образом в детских группах и коллективах, организованных и стихийных. Более поздние работы по лидерству принадлежат Г.К. Ашину, И.П. Волкову, Н.С. Жеребовой, Р.Л. Кричевскому и др.

Под лидерским потенциалом, понимают личностный ресурс, реализуемый в процессе осуществления мотивов личности в социально-значимой деятельности. Реализация лидерского потенциала позволяет раскрыть человеку индивидуально-психологические ресурсы и резервы личности. Развитие и раскрытие личности становится возможным в ходе групповой деятельности.

Проблемой изучения успеваемости у студентов занимались Гельмонт А.М, Риверс С.М, Данилов М.А., Королев Ф.Ф., Волокитина М.Н., Самохвалова В.И., Павлов К.Г. Орлова Ю.М., Славиной С.С. и другие.

Мы предполагаем, что между лидерским потенциалом и успеваемостью студента существует прямая корреляционная связь: чем выше лидерский потенциал у студента, тем выше уровень его успеваемость.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения (ДВГУПС). В эксперименте принимало участие 18 человек, среди них 10 юношей и 8 девушек в возраст от 18-19 лет.

Результаты психологической диагностики лидерского потенциала студентов представлены в диаграмме.

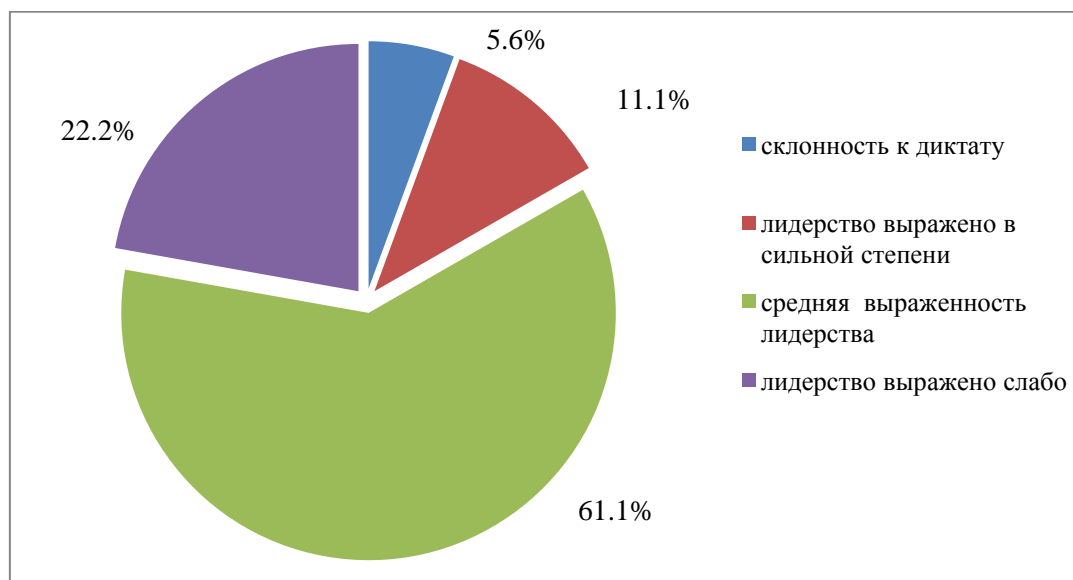


Рис. Результаты психологической диагностики лидерского потенциала студентов

Большинство студентов обладают средним уровнем выраженности лидерских качеств. Они отличаются устойчивым желанием быть лидером, уверенностью в себе, готовностью принимать решения и брать на себя ответственность, последовательностью и упорством в реализации общих целей, энтузиазмом и т.п. К функциям лидера относят организацию совместной жизнедеятельности группы в различных сферах; выработку и поддержание

групповых норм; представительство группы во взаимоотношениях с другими группами; принятие ответственности за результаты групповой деятельности; установление и поддержание микроклимата группы.

Результаты анализа успеваемости показали, что 9 испытуемых сдали сессию на отлично, 7 испытуемых сдали сессию на хорошо и 3 испытуемых сдали сессию на удовлетворительно.

Математическая обработка данных, методом линейной корреляции Пирсона, позволила установить наличие статистически значимой корреляционной связи между показателями лидерского потенциала и успеваемостью. Полученный результат позволяет сделать вывод, что успевающие студенты, способны проявлять волевые усилия не только в учёбе, но и во взаимоотношениях с окружающими людьми, умеют вести за собой и принимать ответственность на себя.

#### **Список литературы**

1. Волков, И. П. Исследование лидерства как функции групповой задачи [Текст] // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 4. – Л.: ЛГУ, 1971. С. 17-22.
2. Конопкин, О.А., Прыгин, Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/843/843042.htm>

## **К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Горнева Е.А.*

ФГБОУ ВПО «БГУ имени академика И.Г. Петровского»,  
Россия, г. Брянск

*Загребельная Е.А.*

ГБУЗ «Брянская государственная детская больница № 1»,  
Россия, г. Брянск

В статье обоснована необходимость реализации здоровьесберегающего подхода в образовании. Предложен комплекс мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья молодого поколения.

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, здоровье, образование.

В нормативно-правовых документах, медицинской и педагогической литературе последнего времени все большее значение придается состоянию здоровья молодого поколения, которое рассматривается как «важнейший показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и дающий прогноз на будущее» [3, с. 4]. Как отмечает Е.А. Гараева, «трудовые запасы страны, ее безопасность, политическая стабильность, экономическое благополучие и морально-нравственный уро-

вень населения непосредственно связаны с состоянием здоровья молодежи» [3, с. 4].

Многочисленные психолого-педагогические исследования показали, что состояние здоровья субъектов образования – это «та стартовая позиция, которая определяет успешность обучения» [1, с. 32]. Низкий уровень здоровья обучаемых не только отрицательно влияет на процесс их адаптации к учебной нагрузке, но и становится причиной дальнейшего ухудшения здоровья и плохой успеваемости [1, с. 32 и др.]. В.П. Земкова говорит по этому поводу следующее: «Нарушения здоровья, связанные с обучением, начинаются еще в дошкольном детстве и определяются практикой подготовки к школе, которая установилась сейчас повсеместно. В дошкольных учреждениях, в подготовительных классах, различных школах для малышей дети занимаются неспецифической для дошкольного этапа развития деятельностью: читают, пишут, изучают иностранные языки (и не по одному одновременно), занимаются прохождением программы первого класса, хотя они должны танцевать, рисовать, много гулять и заниматься физическими упражнениями и спортивными играми. Это ведет к тому, что условия для нарушения состояния здоровья создаются еще до поступления в школу, и сегодня 20% первоклассников – дети с пограничными нарушениями» [7]. По данным медицинской статистики, за время обучения в школе 70% функциональных расстройств, сформировавшихся в начальных классах, к моменту окончания школы перерастают в стойкую хронику: в 4-5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата. Серьезное беспокойство вызывает увеличение нервно-психических расстройств (в 2 раза), а также заболеваний сердечно-сосудистой системы (более чем в 2 раза), что прямо связывается с отсутствием здоровьесберегающей школьной среды. Только 10% школьников старшей школы относятся к числу здоровых, а 50% имеют хронические заболевания и 40% относятся к группе риска [7; 14, с. 173-174].

Таким образом, имеется объективная необходимость оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки на обучаемых с целью создания в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления их здоровья, в том числе за счет реальной разгрузки учебного контента, использования эффективных методов обучения, повышения удельного веса и качества занятий физической культурой и пр. Немаловажная роль в решении данной проблемы принадлежит проектированию образовательного процесса на всех ступенях образования с учетом требований здоровьесберегающего подхода.

В центре педагогического процесса в контексте здоровьесберегающего подхода «находится обучаемый, а в основу межличностного взаимодействия «обучаемый – обучающий» положены субъект-субъектные отношения, связанные совместным поиском «здорового» решения различных проблем» [9, с. 4]. Е.А. Кунцевич [10] выделяет три уровня решения задач с применением данного подхода:

1. Уровень района, города, региона, объединяющий несколько образовательных учреждений различного уровня, предполагает принятие грамотных стратегических решений. Необходимо серьезное научное обеспечение разработки и реализации принимаемых программ с учетом состояния здоровья детей, учащихся, всего населения, проживающего на данной территории.

2. Уровень образовательного учреждения. На данном уровне должен быть создан комплекс санитарно-гигиенических и психолого-педагогических условий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья всех субъектов образовательного процесса (как обучаемого, так и обучающихся). По мнению участников Всероссийского съезда «Здоровое поколение – здоровая Россия», показателями приверженности образовательного учреждения идеям здоровьесбережения могут служить: а) использование отдельных методов, направленных на нейтрализацию недостаточной освещенности, небезопасности горячим питанием; на активизацию отдельных здоровьесберегающих воздействий (организация фитобара, введение дополнительных уроков физкультуры и т.п.); б) внедрение отдельных технологий, нацеленных на решение конкретных задач здоровьесбережения: предупреждение нарушений зрения, оптимизацию физической нагрузки, образовательное самоопределение, обучение учащихся здоровью и др.; в) комплексное использование технологий в содержательной связи друг с другом и на единой методологической основе [6].

3. Уровень учебной группы (класса), обеспечиваемый работой на учебном занятии. От того, насколько работа каждого педагога (воспитателя) отвечает задачам здоровьесбережения, в конечном счете, зависит результат влияния образовательного учреждения на здоровье обучаемых.

В работе отдельного учителя (преподавателя) здоровьесберегающие технологии можно трактовать «и как качественную характеристику любой образовательной технологии, и как совокупность принципов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения, наделяют их признаком здоровьесбережения» [2]. При этом под здоровьесбережением понимают «целенаправленно осуществляемый в воспитательно-образовательном процессе комплекс научно-обоснованных педагогических, психологических, лечебных, профилактических, коррекционных и иных воздействий на субъекты образовательной деятельности, неразрывно связанный с решением задач обучения, воспитания, развития, сохранения и укрепления их здоровья» [9, с. 7].

Т.Э. Гребнева считает целесообразным в рамках здоровьесберегающего подхода выделять следующие типы педагогических технологий в области сохранения и укрепления здоровья школьников и студентов:

1. Здоровьесберегающие – создающие безопасные условия пребывания, обучения в образовательном учреждении, решающие задачи рациональной организации образовательного процесса (с учетом возрастных, половых, индивидуальных особенностей и гигиенических требований).

2. Оздоровительные – технологии, направленные на решение задач укрепления физического здоровья обучаемых, повышение потенциала (ресурсов) здоровья: физическая подготовка, физиотерапия, музыкотерапия.



3. Технологии обучения здоровью – гигиеническое обучение (правильное питание, уход за зубами), обучение жизненным навыкам (управление эмоциями, разрешение конфликта), профилактика травматизма, профилактика злоупотребления психоактивными веществами, половое воспитание.

4. Воспитание культуры здоровья – воспитание у обучаемых личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формирование представления о здоровье как ценности, усиление мотивации на ведение здорового образа жизни, повышение ответственности за собственное здоровье, здоровье семьи, сообщества, физическое воспитание [4].

Н.А. Будаева отмечает, что каждая из обозначенных выше технологий здоровьесберегающего обучения должна включать ряд параметров: 1) учёт особенностей обучаемых (изучение и понимание человека); 2) создание благоприятного психологического фона на учебных занятиях; 3) использование приёмов, способствующих появлению и сохранению интереса к учебному материалу; 4) создание условий для самовыражения обучаемых; 5) обращение к разнообразным видам деятельности; 6) предупреждение гиподинамии [1, с. 32].

С учетом вышеизложенного, можно выделить условия реализации здоровьесберегающего подхода в образовании:

#### 1. Организационные условия:

- выполнение рекомендаций СанПиНа (требования к освещенности и температурному режиму в помещениях, их проветривание, уровень шума);
- следование единой педагогической стратегии организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, подчиненной идее здоровьесбережения (количество и чередование различных видов деятельности на учебных занятиях, плотность и темп их окончания, способность преподавателя оценить процесс формирования у обучаемых внимания, мышления, а также уровень их работоспособности), использование приемов, предотвращающих формирование у обучаемых дезадаптационных состояний (переутомления, гиподинамии, дистресса и т.п.);
- материально-техническое и санитарно-гигиеническое обеспечение здоровьесбережения в учреждении образования;
- мониторинг состояния здоровья школьников (студентов, слушателей) в разные периоды их обучения в образовательном учреждении;
- издание локальных актов по сохранению и развитию здоровья обучающихся;
- витаминизация обучаемых (особенно в начальной школе);
- проведение профилактической работы по искоренению вредных привычек у обучаемых (психологические тренинги, акции, диспуты, интерактивные игры);
- широкое привлечение возможностей социальных партнеров образовательного учреждения (в первую очередь, учреждений здравоохранения, консультативно-диагностических медицинских центров и пр.) для достижения целей здоровьесбережения.

## 2. Педагогические условия:

- обеспечение целостности процесса обучения, воспитания и развития физических, психических, личностных качеств обучаемых, культуры здорового образа жизни, его построение в соответствии с закономерностями становления психических функций (переход от совместных действий к самостоятельным, от действия в материальном плане по материализованной программе к речевому и умственному планам выполнения действия, переход от развернутых поэтапных действий к свернутым и автоматизированным);
- создание образовательной среды, обеспечивающей снятие всех стрессобразующих факторов учебно-воспитательного процесса и предполагающей максимальное использование развивающих, обучающих и оздоравливающих возможностей физической культуры и спорта, а также динамическую организацию учебных занятий (проведение физкультминуток, дыхательной и глазной гимнастики и пр.), формирование ЗОЖ и культуры здоровья в процессе учебной и внеучебной деятельности обучаемых;
- участие всех субъектов образования в деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, наличие у преподавателей готовности к использованию здоровьесберегающих технологий, у обучающихся – к активной здоровьесберегающей деятельности [2; 5, с. 58; 4; 8; 9, с. 8-9; 13; 12 и др.].

В заключение отметим, что правильно организованное здоровьесберегающее обучение способствует не только предотвращению усталости и утомляемости обучаемых, но и повышению у них мотивации к учебной деятельности и приросту учебных достижений. При этом лишь комплекс мероприятий по здоровьесбережению для всех субъектов образования (обучаемые, педагоги, руководители, родители и пр.), а также систематический мониторинг их эффективности смогут дать положительный результат в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения.

### Список литературы

1. Будаева Н.А. Здоровьесберегающий подход к организации обучения в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 3. – С. 32-36. – URL: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/c12/c12a9e17aa075189985da84e81928fe3.pdf> (дата обращения: 12.06.2014).
2. Важенина Т.А. Здоровьесберегающий подход – основа успешности ученика // По материалам официального сайта МОУ «СОШ № 8» г. Ржев. – URL: [http://rzhev-school-8.ucoz.ru/publ/metodicheskaja\\_kopilka/t\\_a\\_vazhenina\\_quot\\_zdorovesberegajushhij\\_podkhod\\_osnova\\_ushpeshnosti\\_uchenika\\_quot/42-1-0-82](http://rzhev-school-8.ucoz.ru/publ/metodicheskaja_kopilka/t_a_vazhenina_quot_zdorovesberegajushhij_podkhod_osnova_ushpeshnosti_uchenika_quot/42-1-0-82) (дата обращения: 23.01.2015).
3. Гараева Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: Учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 175 с.
4. Гребнева Т.Э. Здоровье – ценность образовательная // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Здоровое общество – здоровые дети»: в 2-х частях. Часть I. – Саратов, 2009.
5. Дегтерев Е.А., Сеницын Ю.Н. Воспитательно-оздоровительная работа с учащимися образовательных учреждений. История, теория, методика, технология. – М.: Учитель, 2010. – 146 с.

6. Здоровьесберегающие образовательные технологии // Здоровое поколение – здоровая Россия: Материалы всероссийского съезда. – URL: [http://www.zpzr.ru/healthcare\\_education/4180.html](http://www.zpzr.ru/healthcare_education/4180.html) (дата обращения: 17.01.2015).
7. Земскова В.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Ресурсы, обзоры и новости образования: электронный научно-практический журнал. – Выпуск 9 (март, 2011). Тема номера: «Образование и здоровье». – URL: [http://www.eronо.ru/art/?ELEMENT\\_ID=776](http://www.eronо.ru/art/?ELEMENT_ID=776) (дата обращения: 12.01.2015).
8. Ивлиева Е.А. Здоровьесбережение современной школы в целевых ФГОС второго поколения [Электронный ресурс]. – URL: <http://ivlieva56.ucoz.ru/publ/14-1-0-73> (дата обращения: 02.06.2014).
9. Красилов В.М. Здоровьесберегающий подход к организации воспитательно-образовательного процесса в учреждении начального профессионального образования: Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 [Место защиты: Кузбас. гос. пед. акад.]. – Новокузнецк, 2009. – 245 с.
10. Кунцевич Е.А. Здоровьесберегающий подход в системе образования // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XIX(66) Региональной научно-практической конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2014. – URL: [www.lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/5598/%D0%9A%D1%83%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%95.%D0%90..pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/5598/%D0%9A%D1%83%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%95.%D0%90..pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата обращения: 16.01.2015).
11. Мишурина Е.А. Здоровьесберегающий подход в образовании как основа охраны здоровья школьника // Вестник Ивановской медицинской академии. – 2007. – Т. 12. – № 3-4. – <http://vestnik-ivgma.ru/issues/7/publications/286?locale=ru> (дата обращения: 12.01.2015).
12. Мочалова О.И. Здоровьесберегающий подход в организации дошкольной подготовки в условиях учреждения дополнительного образования // По материалам сайта «СоцОбраз: сетевое социально-педагогическое сообщество». – URL: [http://socobraz.ru/index.php/Здоровьесберегающий\\_подход\\_в\\_организации\\_предшкольной\\_подготовки\\_в\\_условиях\\_учреждения\\_дополнительного\\_образования](http://socobraz.ru/index.php/Здоровьесберегающий_подход_в_организации_предшкольной_подготовки_в_условиях_учреждения_дополнительного_образования) (дата обращения: 16.01.2015).
13. Программа «Здоровье». – Пенза, 2011 // По материала официального сайта МБОУ гимназия № 44. – URL: [http://gmn44.ru/sport\\_life/Zdorovie/](http://gmn44.ru/sport_life/Zdorovie/) (дата обращения: 12.06.2014).
14. Хомутова Н.Б. Формирование ИКТ-компетентности здоровьесберегающими методами на уроках химии // Инновационные идеи и методические решения в преподавании химии: Материалы V Всероссийской научно-методической конференции (26-27 ноября 2014 года). – Ивановский гос. хим.-технол. ун-т. – Иваново, 2014. – С. 173-174.

## **СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

*Давыдкина О.Н.*

аспирант кафедры педагогики НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается сущность педагогической диагностики по изучению личности обучающегося с девиантным поведением. Указанные функции в значительной мере определяют и требования к содержанию, формам и методам педагогической диагностики

по отношению к работе учителя с обучающимися, проявляющими выраженное девиантное поведение.

*Ключевые слова:* педагогическая диагностика, девиантное поведение, нравственный иммунитет.

Незнание личности ребенка, его особенностей часто оборачивается сопротивлением требованиям педагогов, непониманием его позиции и т.п. Нельзя правильно прогнозировать развитие ребенка и планировать работу с ним без точной педагогической диагностики. Педагогическая диагностика позволяет учителю выбрать оптимальную методику, которая подходит для всех и учитывает индивидуально-психологические особенности трудновоспитуемого ребенка, и тогда она выступает как фактор действенности педагогических влияний. Учитель не может воспитывать детей, не получая постоянную обратную информацию о результатах педагогических явлений, о том, что и как положительно влияет на всех обучающихся, на группы детей девиантного поведения с определенным уровнем воспитанности. Диагностика – звено обратной связи в воспитании.

В процессе предупреждения и повторного формирования нравственного иммунитета у детей девиантного поведения педагогическая диагностика выполняет и специфические функции. Объективная информация о воспитанниках дает возможность правильно определить цели и задачи воспитательной работы. В то же время формируются единые педагогические позиции в учительском коллективе по отношению к обучающимся с девиантным поведением.

На основе объективного представления о личности трудновоспитуемых обучающихся осуществляется программа по формированию нравственного иммунитета с четким определением способностей и зависимостей всех, кто на них воздействует: учителей, родителей, наставников, классного актива и т.д. Индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе воспитания в коллективе невозможны без знания общего и особенного, типичного и индивидуального в нравственном мире учащихся. Диагностика способствует переходу воспитания в самовоспитание.

Указанные функции в значительной мере определяют и требования к содержанию, формам и методам педагогической диагностики по отношению к работе учителя с обучающимися, проявляющими выраженное девиантное поведение.

1. Система изучения личности учащегося должна приводить к самопознанию, самооценке и требовательности к себе («Карты воспитанности»). Для каждой группы классов определяется совокупность интегративных качеств, формирование которых выступает как задача воспитательной работы в классе. Например, карта воспитанности *в начальных классах* заполняется учителем вместе с родителями, особо следует подчеркнуть только положительные проявления (честность, помощь другу, коллективизм, терпение и т.п.). Отсутствие таких качеств является сигналом: значит надо усилить воспитание нравственного иммунитета у учащегося в данном направлении.

В 5-7 классах в заполнении карты воспитанности принимают участие сами подростки. Каждый учащийся в карте воспитанности подчеркивает те положительные или отрицательные качества, которые у него проявляются. Затем на классном собрании в присутствии классного коллектива обсуждается самооценка этих качеств. Коллектив указывает, где воспитанник объективно оценил, где недооценил или переоценил себя. Классный руководитель, присутствуя на таком обсуждении, в случае разногласий высказывает свою точку зрения, аргументирует ее ссылками на конкретные факты из жизни подростка. Так соединяются изучение личности педагогом, познание обучающимися своего товарища и формирование объективной самооценки. В 8-9 классах учащиеся дают самохарактеристику, выделяя достоинства и недостатки. Для исправления недостатков даются конкретные задания по самовоспитанию. В 10-11 классах самохарактеристика служит основным документом при составлении характеристики на личность учащегося.

2. Изучение и самопознание обучающихся должны быть непрерывными. В практике нередко у педагогов надолго складываются отрицательные оценки, которые мешают увидеть сдвиги к лучшему в поведении воспитанника. Учащийся исправился, перестал совершать проступки, а педагоги по-прежнему смотрят на него как на нарушителя дисциплины и трудного ученика. Чтобы видеть эти изменения, классный руководитель дает им право выбирать поручения, задания с учетом своих возможностей, наблюдает за их поведением в конкретных практических делах. Для этого в карте делаются отметки.

3. Оценка себя и самооценка других должны осуществляться на основе единых критериев. Такие критерии вырабатываются в ходе этических бесед, диспутов, обсуждения поведения сверстников. Все формы и методы изучения личности должны побуждать воспитанников к их взаимному изучению, познанию себя в сравнении с другими.

4. Изучение личности учащегося осуществляется комплексной методикой. Существуют разные способы сбора и информации о воспитанниках. Лучше всего, как показывает практика, начать с анкетирования или опросника: (анкеты «Кто я?», «Мой стиль общения», «Мой характер») или (опросник Айзенка; патохарактерологический диагностический опросник Личко А.Е.; опросник школьной тревожности Филипса). Использовать методики изучения личности и особенности поведения (методика изучения детско-родительских отношений Марковской И.М.; методика «Ценностные ориентации» Рокича; методика измерения степени выраженности сниженного настроения – субдепрессии В. Зунга; методика диагностики мотивации учения и т.п.). Социометрическая методика позволяет выявить сферу общения ребенка и его место в коллективе. Совокупность методов дает объективное и всестороннее знание о воспитанниках, позволяет классному руководителю подробно информировать всех учителей класса и родителей о том или ином учащемся.

5. Профилактика девиантного поведения и формирование нравственного иммунитета требует комплексного изучения личности и условий, в кото-

рых она развивается. Минимальное представление о воспитаннике должно включать в себя: определение направленности личности; изучение ведущей линии поведения; характеристику положительных качеств, на которые можно опереться или которые нужно восстановить в воспитательном процессе; восприимчивость или сопротивляемость воспитательным влияниям (причины, характер сопротивления, испорченность отношений).

Одновременно изучаются воспитательные влияния в зоне ближайшего социального окружения: положительные воздействия и условия, которые надо использовать; отрицательные воздействия и неблагоприятные условия, которые надо устранить или нейтрализовать; авторитетные личности, которые могут участвовать в перевоспитании и в формировании разрушенного нравственного иммунитета личности.

б. Знания о воспитаннике используются в комплексе для решения различных педагогических задач, для формирования объективного представления о воспитаннике у родителей, учителей, сверстников, для организации самопознания. Полученные комплексной методикой максимально точные сведения о воспитаннике, должны иметь и всесторонне применяться в воспитательной работе.

#### **Список литературы**

1. Давыдкина, О.Н. Воспитательная работа классного руководителя по профилактике девиантного поведения в детской среде [Текст] / О.Н. Давыдкина // Пространство детства: современность и будущее. – 2014. – №1. – С. 117-121.
2. Кочетов, А.И., Верцинская, Н.Н. Работа с трудными детьми: Кн. для учителя [Текст] / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

### **К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ**

*Духовникова О.С.*

магистр факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

Научный руководитель – доцент кафедры общей и клинической психологии  
факультета психологии педагогического института  
НИУ «БелГУ», к.с.н. Пчелкина Е.П.

В рамках данной статьи самоактуализация личности рассматривается как ценностный феномен, отвечающий требованиям быстро развивающегося общества. Самоактуализирующаяся личность, аккумулирующая в себе осознанное принятие личностных ценностей и создание собственной системы ценностных и смысложизненных ориентаций, является главным фактором развития карьеры и развития личности руководителя.

*Ключевые слова:* самоактуализация, ценностно-смысловые ориентации, руководитель.

Проблема изучения самоактуализации и ценностно-смысловых ориентаций руководителей становится чрезвычайно актуальной в условиях каче-

ственных преобразований современного российского общества. Реализация руководителем стремления к самоактуализации предполагает саморазвитие в профессии и карьере и связана с выбором, основанным на осознании ценностей жизненного, в том числе профессионального и карьерного, пути, придающего жизни смысл и равновесие в постоянно меняющемся мире.

Современные условия развития российского общества способствовали ценностной переориентации, связанной с приходом так называемой «культуры успеха», характерной для западных стран. В новом российском обществе чтобы считаться успешным человеком и самому считать себя таковым, стало не только можно, но и нужно «делать карьеру». Образ успешного, а значит обязательно обеспеченного человека, пропагандируемый в СМИ, и, вместе с тем, не имеющий собственной культурно-исторической основы, вызывает у современных людей желание иметь высокий статус и легкие деньги, которое не подкреплено стремлением развивать соответствующие профессиональные компетенции. В этом отношении интересно определить, как сейчас реализуют стремление к самоактуализации, в том числе в профессиональной сфере, представляют свое карьерное развитие современные руководители, и, в какой степени, они осознают стратегии собственной карьерной направленности, ценности и смыслы, на которых она основана.

По словам Ф. Е. Василюка, «ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой» [1, с. 67]. Он отмечает в этой связи, что ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития, т. е., ценностные ориентации, являясь психологическим органом, механизмом личностного роста и саморазвития, носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему. Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности [2, с.123].

Социальные перекося в экономической сфере нашего общества (когда есть очень богатые и очень бедные, а прослойка среднего класса малочисленна и неустойчива) порождают перекося в мышлении людей, а в особенности руководителей, в их стремлении к самоактуализации, в представлении о своем жизненном пути, профессиональном и карьерном развитии, а также в их ценностно-смысловом «обрамлении» (стали «модными» определённые профессии, например, менеджерские, экономические специальности, при обесценивании других, например, педагогических, рабочих специальностей). На фоне происходящих социально-экономических и социально-политических явлений особо актуальным становится собственный рефлексивный подход руководителя к построению и развитию индивидуальной карьеры, осмысление своей карьерной направленности, осознанное принятие личностных ценностей и создание собственной системы ценностных и смысло-жизненных ориентаций. Значимость изучения психологических особенностей развития самоактуализации у руководителя состоит в том, что знание особенностей своего продвижения на пути самоактуализации позволяет лич-

ности руководителя более четко наметить стратегию жизненного пути и оценить успехи, достигнутые в ходе ее реализации.

Таким образом, в контексте постоянно возникающих новых запросов рынка, большую роль играет соотнесение ценностно-смысловых ориентаций в карьере с психологическими особенностями личности руководителя, в частности, самоактуализацией, что выступает как фактор развития карьеры и развития личности руководителя.

#### **Список литературы**

1. Верейкина Л. В., Морогин В. Г. Общественная и субъективная система ценностей [Текст] / Л. В. Верейкина, В. Г. Морогин // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2006. Вып. 2. – С. 67-68.

2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. [Текст] / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая, М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

### **НЕОБХОДИМОСТЬ АКТИВИЗИРУЮЩЕГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДОВ К ПРОФОРИЕНТАЦИИ**

***Иванова В.В.***

магистрант 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается влияние развивающих и активизирующих методов на профессиональное самоопределение школьников, которые формируют внутреннюю готовность к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути, а также знания, умения и навыки, необходимые для той или иной профессии. Роль практической профориентации в нашей стране приобретает особую актуальность, и в связи с этим следует обосновать значение активизирующих и развивающих методов при проведении профориентационной работы.

*Ключевые слова:* профориентация, профориентационные подходы, профессиональное самоопределение, активизирующие методы, развивающие методы.

В настоящее время актуальность профориентационной работы возрастает с каждым годом. Развивающиеся в стране «рыночные отношения» требуют от выпускников (молодежи и всех, кто планирует свое профессиональное развитие) школ готовности к самостоятельному решению своих карьерных вопросов и умения выстраивать свою жизнь осознанно и самостоятельно. [3, с. 2].

Профориентация является важным моментом как в развитии каждого человека, так и общества в целом. Именно с неё начинается система непрерывного образования в любой отрасли. Уже в старших классах школ, гимназий, лицеев подростки определяют для себя будущую сферу деятельности. Они делают выбор, опираясь на собственное мнение о своих способностях и предназначении, на рекомендации родителей, учителей, сверстников. Эти со-



веты не всегда носят обоснованный характер, и часто соответствуют предпочтениям самих советующих, а не особенности личности старшеклассника. Предлагая выбрать ребенку ту или иную профессию, родители опираются на собственный опыт и мнение о престижной профессии и финансовых возможностях семьи. Учителя дают советы, ориентируясь на школьные успехи, предпочтение и поведение ученика, не учитывая при этом, что хорошая успеваемость по какому-либо предмету – не гарантия склонности к определенной профессии; а сверстники предлагают поступать с ними за компанию или предлагают выбрать то, что интересно им самим.

Существует несколько подходов к профориентации, наиболее известные и часто используемые из них четыре:

1. Информационный подход. Его цель – обеспечение клиента разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, учебных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места, о рынке труда и о том, как планировать свою карьеру. Например, образовательные выставки, дни открытых дверей, ярмарки вакансий, справочники, статьи в СМИ, поисковые системы в Интернете и т.д.

2. Диагностико-консультационный подход. Его цель – установление соответствия клиента тому или иному виду деятельности путем сопоставления особенностей личности и требования к профессиям. К нему относят: интервью-собеседование, анкетирование, профориентационное и психологическое консультирование, профориентационные тесты.

3. Развивающий подход. Целью данного подхода выступает формирование знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной профессии и успешного трудоустройства. Например, тренинги и мастер-классы, развивающие отдельные компетенции, необходимые для успешного освоения профессии или для оптимизации обучения; деловые организационно-деятельностные игры; психотехнические упражнения, развивающие навыки саморегуляции и др.

4. Активизирующий подход. Его цель – формирование внутренней готовности к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути. Примеры: активизирующие опросники, профориентационные игры, тренинги, направленные на самостоятельное принятие решений и т.д.



Рис. 1. Современные подходы к профориентации

В научной литературе выделяются и другие подходы – директивно-манипулятивные, социально-пропагандистские, психотерапевтические и т.д. [1, с. 57].

На наш взгляд, все направления должны быть системно представлены в комплексе профориентационных услуг, в противном случае существует опасность, что выбор будет сделан недостаточно осознанно или не будет сделан вовсе.

К сожалению, большинство организаций, занимающихся профориентационной работой (школы, библиотеки, центры занятости, подготовительные отделения в учреждениях высшего образования и др.) используют лишь информационный и диагностико-консультационный подход, а иногда и только информационный, исключая важность и необходимость остальных двух подходов к профориентации.

Развивающий подход актуален как для подростков, так и для взрослых. Подросткам он помогает преодолеть неуверенность в себе, чувство неопределенности, разобраться в себе. К формам развивающих методов относятся тренинги личностного роста, тренинги повышения учебной и трудовой мотивации, профориентационные тренинги. Взрослые, уже работающие специалисты могут получить практические знания и навыки, необходимые для построения успешной карьеры, пройдя тренинги профессионального роста, командообразования, продаж и переговоров, публичных выступлений; развить коммуникативные способности и способы самопрезентации, научиться составлять успешные резюме. Компьютерные программы, улучшающие психические функции и личностные способности, психотехнические упражнения, формирующие навыки саморегуляции, актуальны в любом возрасте. Эффективность развивающих методов можно проверить путем сопоставления результатов тестирования по проблемным факторам «до» и «после» применения этих методов.

Основная особенность активизирующего подхода заключается в том, чтобы путем использования элементов игры, нестандартных вопросов и провокаций вызвать у клиента интерес к проблематике профессионального самоопределения, по-новому взглянуть на привычные явления, заставить задуматься о себе, о явных и скрытых особенностях профессий, о жизненных ценностях и их связи с предполагаемым путем профессионального развития. Именно эти размышления и открытия позволяют более осознанно делать выборы.

К активизирующе-развивающим подходам также можно отнести прохождение практики, стажировки и т.п., в процессе которой человек может попробовать себя в нескольких областях и выбрать наиболее предпочтительную. Данный прием используется во многих западных компаниях в стажировке молодых специалистов [2, с. 72].

Исследование показывает, что результаты старшеклассников по тестам-опросникам до использования активизирующих методов и результаты после их применения имеют различия. Данные методы вносят коррективы в имеющиеся знания о мире профессий и формируют внутреннюю готовность

самостоятельно и осознанно планировать и реализовывать перспективы своего развития – профессионального, жизненного и личностного.

#### Список литературы

1. Алтухов, В.В. Как найти себя на рынке труда? «Профкарьера» как инструмент выбора профессионального пути [Текст]. – М.: Студенческая Ярмарка, РДВ-Медиа, 2006. – 132 с.
2. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст]. – М.: МПСИ, 2002. – 191 с.
3. Соломин, И.Л. ПрофорIENTATION. Россия. XX век. [Текст]. – М.: Школьный психолог, 2000. – 120 с.

### ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ С ПЕСКОМ И ВОДОЙ

*Иванова Э.В.*

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета,  
Россия, г. Белгород

*Киугель К.В.*

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета,  
Россия, г. Белгород

В статье, игра рассматривается как средство преодоления заикания у дошкольников. Использование игры с песком и водой в работе с заикающимся ребенком способствует развитию положительных эмоций, помогает в преодолении судорожной речи, развивает мелкую моторику, связную речь и многое другое.

*Ключевые слова:* заикание, дети с заиканием, игры с песком и водой, развитие мелкой моторики, высших психических функций, принцип природосообразности.

В настоящее время заикание представляет собой одну из острых проблем в обществе, где в связи с резко возросшей в последние годы общей невротизацией населения число страдающих логоневрозом также увеличивается, и проблема эффективной коррекции заикания продолжает оставаться актуальной. В современных исследованиях заикание представляется, прежде всего, как нарушение системы общения, приводящее к изменениям личности заикающегося. Причем ряд авторов (К.П. Беккр, Н.А. Власова, Г.А. Волкова, А.И. Захаров, Л.Я. Миссуловин, Е.Ю. Рау, В.И. Селеверстов и др.), отмечает определенную связь между особенностями поведения и речевыми затруднениями у заикающихся уже в дошкольном возрасте. Заикающиеся дети отли-

чаются бедностью игровых замыслов, диффузностью играющих групп, несформированностью игровых умений.

Поэтому мы предлагаем в коррекционном процессе с заикающимися дошкольниками использовать игры с песком и водой, т.к. игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, а вода и песок способствуют развитию положительных эмоций, удовольствия, желания вновь и вновь играть и развивают мелкую моторику, которая в свою очередь влияет на развитие высших психических функций. Помимо этого в играх с песком и водой реализуется принцип природосообразности процесса обучения и воспитания заикающихся детей.

Песок и вода в природе часто существуют нераздельно – это песчаные берега морей и океанов. С песком и водой ребенок знакомится очень рано.

В играх дети сразу же «заселяют» воду и песок «жителями» и начинают с ними разговаривать. Уже давно известно, что при разговоре с самим собой или с мнимыми собеседниками судороги у заикающихся дошкольников не возникают. Кроме того, движения рук ребенка в песке и воде также снимают в большинстве случаев судороги, тормозят фиксацию на своей речи, так как он увлечен действием и игрой, а песок и теплая вода обладают релаксационным действием.

Для коррекции заикания на индивидуальных занятиях с детьми можно использовать ящик размером 50х70 см, наполняя его мелким, просеянным и прокаленным песком слоем 9 см.

Для воды подойдет широкий овальный или круглый таз темно-синего цвета, глубиной 50 см, который устанавливается на специальной стойке или детском столе. По мнению врачей офтальмологов, темный цвет не раздражает глаза ребенка, а блики от солнечного и яркого искусственного освещения гасятся.

Для игр с песком и водой ребенок должен иметь клеенчатый фартучек и индивидуальное полотенце.

### **Примеры использования песка и воды в индивидуальной коррекционной работе с заикающимися детьми 5–7 лет.**

#### **Развитие диафрагмального дыхания.**

Перед началом работы детей знакомят с правилами правильного дыхания, а затем применяют игровые моменты:

– «Исправь дорогу» – от детской машинки логопед проводит неглубокую канавку в песке, ребенок воздушной струей выравнивает дорогу перед машинкой;

– «Секрет под песком» – картинка засыпается тонким слоем песка. Сдувая песок, ребенок открывает изображение;

– «Лунка» – ребенок, следуя правилам дыхания, через нос набирает воздух, надувая живот и медленно, плавно, долгой струей выдувает ямку в песке;

– «Замети следы» – в песке делается три-четыре углубления – «следы», ведущие к игрушечному зайцу. Неподалеку располагается лиса. Необходимо «замести» все следы, чтобы лиса не обнаружила зайца;

– «Встретиться с другом» – на песке расставляются две игрушки. Нужно длительной плавной струей образовать на песке дорожку от одной игрушки до другой;

– «Препятствие» – из песка насыпается невысокая горка. Перед ней игрушка (слоник, черепашка и др.). Ребенок, дую на песочную гору, разрушает ее, помогая герою продолжить свой путь;

– «Ветерок» – воздушной струей ребенок передвигает кораблик, лодочку, легкую черепашку, рыбку по поверхности воды.

### **Регуляция мышечного тонуса, снятие напряжения с мышц пальцев рук и совершенствование мелкой моторики.**

- Положить ладони на песок или воду, почувствовать полное расслабление пальцев.

- Погрузить пальцы в песок или воду, сжимать и разжимать кулачки, пальцы.

- Погрузить пальцы в песок или воду и легкими движениями создавать «волны».

- Погрузить пальцы в песок и попеременно чередовать упражнения для пальцев («ушки» – «рожки», «один пальчик – все пальчики»).

### **Артикуляционные упражнения.**

- «Лошадка» – щелкать языком, одновременно пальцами ритмично, в такт щелчкам, «скакать по песку» или по воде.

- «Индюки» – языком быстро облизывать верхнюю губу со звуком «бл-бл-бл», пальцами в такт движениям языка двигать в толще песка или по воде.

- «Качели» – языком ритмично двигать вверх-вниз, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка двигать по песку или воде в том же направлении.

- «Часики» – языком ритмично двигать вправо-влево, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка двигать в том же направлении по песку или воде.

- «Накажи непослушный язычок» – губами ритмично шлепать по высутому языку со звуком «п-п-п», ладонью ведущей руки легко похлопывать по песку или воде и др. упражнения.

### **Развитие фонематического слуха.**

- «Прятки» – прятать руки в песок или воду, услышав заданный звук.

- «Морские сокровища» – со дна таза ребенок достает, называет и откладывает разные игрушки, предметы или специальные картинки для игр в воде с дифференцируемыми звуками.

- «Два моря» – таз делится перегородкой на две части. Ребенок опускает предметы или игрушки с дифференцируемыми звуками в разные моря (например, в «море [с]» и «море [ш]»).

- «Шторм» – на поверхности воды плавают предметы или игрушки с дифференцируемыми звуками. Воздушной струей ребенок перемешивает их, а затем распределяет по «морям».

- «Два домика» – под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки или защищенные картинки с дифференцируемыми звуками. Ребенок откапывает их и раскладывает на две группы.

### **Формирование слоговой структуры слова.**

- «Палочки» – ребенок чертит на песке заданное количество палочек, а затем по их количеству придумывает слово. Можно «рисовать» палочки на воде. Тогда задача усложняется, так как необходимо удерживать в памяти количество полосок.

- «Полосы на песке» – логопед чертит на песке ошибочное количество полосок. Ребенок анализирует количество слогов в слове и исправляет ошибку, добавляя или убирая лишнюю полоску.

- «Раздели слово на слоги» – ребенок печатает на песке заданное (или самостоятельно подобранное слово) и вертикальными полосками делит его на слоги.

### **Совершенствование грамматического строя речи.**

- «Кораблик» – в этом игровом упражнении с водой или песком можно учить правильно употреблять в речи некоторые грамматические категории:

1. предлоги от, к, над, между, в, из-за, из-под, у, перед;

2. приставочные глаголы приплыл, отплыл, переплыл, построили, пристроили, надстроили;

3. наречия далеко, близко, быстро, медленно, глубоко.

- «Что изменилось?» – игровое упражнение для закрепления использования существительных в родительном падеже как единственного, так и множественного числа. Это упражнение используется только при работе с песком, когда логопед стирает часть предметов на песочной картинке, а затем просит ребенка рассказать, что изменилось в песочной картине.

- «Подбери слово» – ребенок обнаруживает спрятанные в песке или плавающие по воде различные предметы или игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их в роде с существительными (рыбка – полосатая, кораблик – легкий, блюдце – пластмассовое).

### **Звуковой анализ слова и предложения.**

На песке можно чертить схемы слов и предложений разной степени сложности.

### **Обучение грамоте.**

- «Напиши на воде (на песке)» – ребенок пишет заданные буквы, слоги и слова, а логопед их читает. Допускается и обратный вариант: логопед пишет, а ребенок читает. Детям 7 лет можно предложить написать на воде короткое слово (с одним слогом), пропустив первую, последнюю букву или букву в середине слова. Логопед угадывает задуманное и написанное ребенком слово.

### **Связная речь.**

При рисовании песочной картины можно отрабатывать умение строить как простые, так и сложные предложения. На начальном этапе работы над сложными предложениями следует использовать сопряженную и отраженную речь.

- «Дорисуй картинку и составь предложение» – логопед рисует на песке мяч, скакалку, воздушный шар или другие предметы. Задача ребенка – дорисовать песочную картинку и составить по ней предложение («Таня держит в руках воздушный шар»). Фраза проговаривается в момент действия.

- «Составь предложение» – при рисовании на песке ребенок составляет сложные предложения («У Тани воздушный шар, а у Миши – резиновый мяч»).

- «Что произошло?» – при создании картины на песке или в играх с водой ребенок составляет сложноподчиненные предложения («Таня горько плачет, потому что ее шарик лопнул»; «Кораблик перевернулся, потому что была сильная буря»).

- «Сказочная рыбка» – выполняя действия с игрушкой в воде, ребенок составляет рассказ-описание. Описывая внешний вид рыбки, он проводит в воде пальцем по частям ее тела. «Мне нравится эта рыбка. У нее хвостик ярко-красный, головка желтая, а спинка зеленая. У этой рыбки круглые черные глазки. Она любит плавать в теплой водичке. Рыбка умеет даже выпрыгивать из воды и нырять глубоко-глубоко. Иногда она достает до самого дна и ищет там корм». Особенно любят дети сочинять небылицы, сказки.

На одном индивидуальном логопедическом занятии при использовании песка и воды можно сочетать работу, как над разными сторонами речи ребенка, так и отдельно над звукопроизношением, грамматикой, связной речью и т.д.

Логопедические игры с песком и водой с заикающимися детьми 5–7 лет должны вызывать у детей положительные эмоции, и сочетаются с другими видами ежедневной коррекционной работы: с дыхательной гимнастикой по методу А.Н. Стрельниковой (7– 10 мин), хоровым и индивидуальным пением (10–15 мин). Благодаря таким занятиям, у детей будет формироваться плавная и бессудорожная речь, правильное диафрагмальное дыхание, связная речь, мелкая моторика и многое другое.

#### Список литературы

1. Волкова, Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников [Текст]: книга для логопедов / Г.А. Волкова – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2003. – 229 с.

2. Белякова, Л.И., Дьякова, Е.А. Заикание [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Логопедия” / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М., 1998. – 304 с.

3. Выготская, И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях [Текст] / И.Г. Выготская, Е. Л, Пеллингер, Л. П. Успенская. – М. : Просвещение , 1993. – 223 с.

4. Левина, Р.Е. Заикание у детей. Преодоление заикания дошкольников [Текст] / Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Н.А. Тугова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

**Калмыкова Е.А.**

доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики  
Курского государственного университета, кандидат педагогических наук,  
Россия, г. Курск

**Ветренюк О.С.**

студентка дефектологического факультета  
Курского государственного университета,  
Россия, г. Курск

В статье рассматриваются особенности отношения к трудовой деятельности лиц с нарушениями слуха в подростковом возрасте. Включение людей с нарушениями слуха в жизнь общества является актуальной во всём мире. Развитие потенциальных возможностей и способностей познавательной деятельности, раскрытие личностного потенциала, включение в среду как полноправных членов общества- всё это основные направления работы по адаптации лиц с нарушениями слуха в социальную среду. В процессе овладения определёнными профессиональными навыками, лица с нарушениями слуха вливаются в общество, и, таким образом, всё это создаёт благоприятную основу для становления своей успешной будущей жизни и благополучного развития.

*Ключевые слова:* слух, подростки с нарушениями слуха, трудовая деятельность, социальная адаптация, профориентация.

Слух играет огромную роль в жизни человека. У подростка с нарушениями слуховой функции происходит фрагментарное, обрывочное познание окружающего мира и общественной жизни.

В настоящее время увеличивается число людей, которые имеют повреждение слуховой функции, а, соответственно, вопросы их трудовой деятельности, трудоустройства и профессионального самоопределения стоят очень остро и требует безотлагательного решения и помощи.

Подростковый возраст- время качественных и количественных перестроек организма, первая ступень к взрослой и самостоятельной жизни. Это период приобщения к миру общечеловеческих ценностей, время установления первых отношений с людьми, время первого шага во взрослую жизнь. Изучением особенностей трудовой деятельности лиц с нарушениями слуха занимались многие дефектологи, психологи и педагоги: Е.А. Климов, Л.С. Выготский, А.П. Гозова, Л.И. Тигранова, Т.Г. Богданова и др.

Труд- исторически первая форма человеческой деятельности, которая своей целью ставит создание общественного полезного продукта. В процессе трудовой деятельности происходит совершенствование и развитие всех психических процессов, коррекция и обогащение различных форм познания, интериоризация усвоенного профессионального опыта, адаптация к жизни в обществе, взаимодействие с окружающими людьми.



Наличие дефекта слуховой функции делает недостаточной и несовершенной трудовую и социальную адаптацию лиц с нарушениями слуха. Они ограничены в выборе своей будущей специальности, их представления узки и неточны в области профессионального самоопределения.

Социальная адаптация – это процесс приспособления индивида к условиям социальной среды, взаимодействие личности с социальной средой, гармонизация человека с окружающими его людьми. В процессе подготовки подростков с нарушениями слуха к труду повышается их социальная адаптация в общество, развиваются и совершенствуются межличностные отношения и взаимодействия, происходит компенсация утраченной слуховой функции. А это, безусловно, является важным моментом для социализации личности с нарушениями слуха.

Нами было проведено исследование по изучению отношения к трудовой деятельности подростков с нарушениями слуха. В результате нашего исследования мы установили, что подростки с нарушениями слуха имеют недостаточно сформированное положительное отношение к трудовой деятельности в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения.

Так, недостатки когнитивного компонента отношения проявляются в недостаточном понимании необходимости трудовой деятельности, в том числе и непонимании особенностей желаемой профессии.

Несформированность эмоционального компонента проявляется низкой эмоциональной привлекательностью труда, в некоторых случаях отмечается негативное отношение к трудовой деятельности.

Несформированность поведенческого компонента проявляется в незнании правил трудового поведения, недостаточно четком соблюдении дисциплины в процессе выполнения трудовых действий.

Выявленные особенности, позволили нам разработать коррекционную программу, направленную на формирование положительного отношения к трудовой деятельности.

Данная программа включает 10 занятий, целью которых было формирование положительного отношения к трудовой деятельности у подростков с нарушениями слуха. Основной формой проведения данных занятий мы выбрали психологический тренинг; вспомогательные методы- групповая дискуссия, арттерапия, ролевые игры, психогимнастика.

Разрабатывая нашу программу, мы опирались на исследования авторитетных ученых в области выбора профессии, трудовой адаптации подростков с нарушениями слуха. Так, например, Гозова А.П. не рекомендует профессии для подростков с нарушениями слуха, в которых:

- 1) Существует акустическая сигнализация опасности.
- 2) Необходим слуховой контроль.
- 3) Ведётся работа на высоте.

4) Необходимо речевое общение с окружающими людьми.

Благодаря появлению и разработке новых ТСО, развитию производства, появляется и постоянно расширяется круг специальностей, освоение которых является возможным и доступным для лиц с подобными нарушениями. Такими являются специальности в электротехнической, радиотехнической промышленности, строительстве, полиграфии, металлообработке, использовании компьютеров в разных сферах [1, с. 99].

Реализация принципа социально-адаптирующей направленности специального образования в школах для детей с нарушениями слуха определяет необходимость организации целенаправленной и систематической работы по включению их в активную трудовую деятельность (Т.А. Власова, А.П. Гозова, А.И. Дьяченко, Г.Л. Зайцева, С.А. Зыков, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин).

В настоящее время перед выпускниками школ, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, стоит важнейший профессиональный выбор в условиях рыночных отношений. Они должны понимать, быть психологически настроены к тому, что их жизнь, место в обществе связано с теми знаниями, умениями и навыками, которые они приобретают в школе. Учащиеся должны уметь подстраиваться под меняющиеся условия общества, рыночную конкуренцию; обладать стремлением к высокому профессионализму и конкурентоспособности [3, с. 33].

Огромную роль в успешной и своевременной трудовой адаптации играет профориентационная работа [2, с. 75]. В её ходе, к концу обучения в школе у выпускников существует устойчивая система предпочитаемых сфер профессиональной деятельности, что, естественно, создаёт благоприятную почву для трудовой и социальной адаптации выпускников с нарушениями слуха.

В настоящее время возникает необходимость по формированию личности с высоким уровнем грамотности в области труда, способной отстаивать свои интересы, решить возникающие проблемы, овладеть необходимой профессией и трудоустроиться. Следовательно, всё это должно способствовать повышению социально-трудовой адаптации лиц с нарушениями слуха.

#### **Список литературы**

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 25-120.
2. Лопотько Л.П. Профессиональная ориентация школьников с нарушенным слухом // Дефектология, 2005 – № 4. – С. 74-76.
3. Матвеев В.Ф. Трудовое обучение школьников с нарушениями слуха в современных условиях. // Дефектология, 2004 – № 4. – С. 31- 34.
4. Ярошевич Н.О. Социально – трудовая адаптация лиц с нарушениями слуха // дис.канд.пед.наук / Н.О. Ярошевич – М., 2002. – 143 с.

## **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ИХ «Я-КОНЦЕПЦИИ»**

***Калмыкова Е.А.***

доцент кафедры специальной психологии Курского государственного университета, канд. педагогич. наук, доцент,  
Россия, г. Курск

***Никольникова Т.И.***

студентка дефектологического факультета  
Курского государственного университета,  
Россия, г. Курск

В статье раскрываются проблемы формирования личности подростков с нарушениями слуха, в том числе особенности их самооценки. Проблема развития самооценки подростков с нарушениями слуха является основополагающей для рассмотрения особенностей формирования их "Я-концепции". В статье предложена программа коррекции самооценки подростков с нарушениями слуха.

*Ключевые слова:* личность, самооценка, самовосприятие, адаптация, социализация.

Лица с нарушениями слуха постоянно испытывают трудности в социальном и личностном развитии, что непосредственно связано с нарушениями познавательной сферы, которые характерны для данной категории лиц.

Если сравнивать представления подростка с нарушениями слуха о самом себе и представления слышащего ребенка такого же возраста, то можно сказать, что самовосприятие первой категории детей менее точное. Дети с сохранным слухом, прибывая на стадии подросткового возраста, уже могут выделить себя как личность среди окружающих, чего не в силах сделать подростки с нарушениями слухового анализатора [1, 85].

Для подростков с нарушениями слуха характерно: завышенная самооценка, трудности во взаимодействии с окружающими, о чем говорят частые проявления регидности и эгоцентризма, отсутствие самоконтроля, повышенная возбудимость, внушаемость, высокий уровень агрессивности, эмоциональная незрелость, негативное отношение к партнеру на пути установления контакта. Из всего вышперечисленного можно сделать вывод о том, что нарушения слуха негативно влияют на становление подростка как личности и на формирование личности в целом.

Представления подростка с нарушениями слуха о самом себе и его самооценка связаны непосредственно с его социальным статусом и отношением окружающих к нему.

Во-первых, главенствующую роль в формировании самооценки ребенка с нарушениями слуха играет семья.

Осознание родителями факта нарушения слуха у их ребенка и возникающие в связи с этим установки ограничивают отношения между матерью и

ребенком и, следовательно, препятствуют развитию общения и речи. Наличие или отсутствие слуха у родителей, оказывает влияние на уровень социализации детей с нарушением слуха. Из исследований в области специальной психологии известно, что глухие дети глухих родителей имеют более высокий уровень социальной зрелости, независимости и способности взять ответственность на себя, чем глухие дети слышащих родителей.

Школьное окружение подростка с нарушениями слуха также влияет на самооценку индивида. Многие факторы влияют на интеграцию данной категории детей. Одним из основных факторов является уровень развития речи. Это связано с тем, что подростки с нарушениями слуха с хорошим уровнем речи, чаще общаются со слышащими сверстникам. Для данной категории весьма сложно вступить в контакт с другими людьми, как с учениками, так и с учителями, что влечет за собой пассивное социальное взаимодействие слышащих и неслышащих [2, 393]. Что касается успехов в учебе, то здесь наблюдается двойкая ситуация: успехи сопровождаются завышенной самооценкой, а вот неудачи заниженной.

Восприятие подростка с нарушениями слуха самого себя как личности зависит от его собственного опыта и оценки его взрослыми. Осознание моральных норм и правил поведения способствует правильному оцениванию своих достижений. В подростковом возрасте роль самооценки и уровень притязаний резко возрастает. Для подростков с нарушениями слуха характерна такая черта: любую свою неудачу они объясняют независимыми от них причинами, но свою несостоятельность не признают. В следствии этого, наблюдается неадекватное поведение в общении с окружающими, что является причиной плохих отношений с окружающими.

Подводя итоги можно отметить то, что на формирование адекватного восприятия подростком с нарушениями слуха самого себя влияют разные факторы. Общение со сверстниками и взрослыми играет огромную роль в реализации себя как личности. Отношение окружающих влияет непосредственно на самооценку подростков. Учебные достижения также немало важны в представлении индивида о самом себе. Отношение школьника с членами своей семьи составляет базу в формировании Я-концепции подростка с нарушениями слуха. Здесь немало важно отношение родителей не только к самому ребенку, как к личности, но и к его дефекту.

Исходя из вышесказанного, нами была разработана психокоррекционная программа упражнений «Формирование адекватной самооценки подростков с нарушениями слуха».

Цель программы: сформировать адекватную самооценку у подростков с нарушениями слуха.

Задачи программы:

- 1) Продиагностировать уровень адекватной самооценки у слабослышащих подростков;
- 2) Скорректировать уровень самооценки у слабослышащих подростков.

Количество занятий и их организация:

Наша программа включает в себя 12 занятий: 2 вводных; 2 диагностических занятия; 6 занятий составляют непосредственно рабочую часть – работа над проблемой; 2 занятия – закрепляющие.

Используемые методы групповой психокоррекции: социально-психологический тренинг – основной метод; сказкотерапия, арттерапия, игротерапия, психодрама – вспомогательные методы.

Частота встреч: 2 раза в неделю.

Продолжительность занятий: 50-60 минут.

Состав группы: подростки (6 человек), имеющие I степень тугоухости, возраст 14-15 лет.

Место проведения: кабинет психолога.

Структура каждого занятия: цель, методы, оборудование, организационный момент, основная часть и заключительный этап.

Поводом для зачисления ребенка в коррекционную группу служат: запросы психолога, родителей, воспитателей или других специалистов.

Реализация предложенной программы позволяет, на наш взгляд, более эффективно и в кратчайшие сроки сформировать адекватную самооценку у подростков с нарушениями слуха.

#### **Список литературы**

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 203с.
2. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ПЕРЕХОДУ НА СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Калмыкова Е.А.***

доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики  
Курского государственного университета, кандидат педагогических наук,  
Россия, г. Курск

***Трудокова О.М.***

магистрант I курса дефектологического факультета  
Курского государственного университета,  
Россия, г. Курск

В статье психологическая готовность детей с нарушением слуха рассматривается проблема готовности детей со слуховой депривацией к обучению в школе. Рассматриваются аспекты, касающиеся формирования готовности к обучению в школе детей с нарушениями слуха.

*Ключевые слова:* психологическая готовность к школьному обучению, слуховая депривация, эмоционально-волевая готовность, социально-личностные отношения.

Проблема готовности детей к школьному обучению, рассматривалась в работах многих исследователей (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова, Л. А. Венгер, и др.). Факторы, касающиеся готовности ребенка со слуховой депривацией к обучению в школе раскрыты в трудах Б. Д. Корсунской, Н. И. Беловой, Е. Г. Речицкой, Э. И. Леонгард, Л. П. Носковой, Е. В. Пархалиной и др. В их понимании готовность к школьному обучению – это достижение ребенком уровня развития, при котором он способен участвовать в постоянном школьном обучении. Какие же аспекты включает в себя готовность к школьному обучению? Это аспект психологического, физического, психического состояния возрастного развития ребенка. Для определения готовности ребенка к школьному обучению выделяется ряд компонентов (критериев): интеллектуальный, личностный, мотивационный, эмоционально-волевой и социальный аспект.

Усвоение детьми видов познавательных и ориентировочных процессов лежит в основе умственного развития детей. Особое значение в этот период отводится перцептивным и мыслительным процессам. Становление внутренней позиции школьника, Л.С. Выготский считает переходом на новый уровень самосознания. Развитие внутреннего мира Выготский называет личностным новообразованием, которое способно перестраивать поведение и психику ребенка [1, с. 155]. Способность ребенка слушать учителя, умение его сосредотачиваться продолжительное время на каком-либо виде деятельности, это и есть эмоционально-волевая готовность к школьному обучению. Пребывание и обучение ребенка в школе определяется как сформированность у него качеств личности, с помощью которых он может общаться с детьми, учителями, взрослыми людьми – это социальная готовность.

Наиболее часто психологическую готовность к школьному обучению рассматривают в трех аспектах: интеллектуальном, эмоциональном, социальном [2, с. 47].

Интеллектуальная область – это способность ребенка к разностороннему восприятию, аналитическому мышлению. Под эмоциональной готовностью понимается эмоциональная стабильность и отсутствие агрессии у ребенка. Социальный аспект – это потребность ребенка в общении с детьми и способность подчиняться правилам, которые принимаются в общей группе, способность брать на себя социальную роль школьника в ситуации социального характера организованного обучения.

Диагностика психологической готовности к обучению детей со слуховой депривацией является одной из актуальных проблем специальной психологии и педагогики, ориентированной на инклюзивное образование.

Коснувшись разных теорий, касающихся критериев психологической готовности к школьному обучению, мы придерживаемся точки зрения Е. Г. Речицкой и Е. В. Пархалиной, которые выделяют три основополагающих компонента психологической готовности к школьному обучению детей со слуховой депривацией: эмоционально-волевая, умственная, мотивационная [3, с. 21].

С переходом на новую ступень обучения условия деятельности ребенка меняются. Постепенно складываются новые взаимоотношения со взрослыми и ровесниками, появляется ответственность за понимание и усвоение учебного материала, который предъявляется не в игровой форме, а в виде учебного задания. Новые особенности жизни и деятельности ребенка влекут за собой новые требования к разным сторонам развития личности ребенка [4, с. 29].

Подготовка детей со слуховой депривацией к школе является комплексной задачей, которая охватывает все аспекты жизни ребенка и тесно связана с содержанием коррекционно-воспитательной работы. Самым значительным этапом жизни ребенка является период окончания начальной ступени школьного обучения и переход на среднюю ступень.

Исходя из проведенного нами диагностического обследования, проводимого в Курской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате I и II вида для глухих и слабослышащих детей, уровень психологической готовности к школьному обучению достаточно низок, отмечаются признаки школьной дезадаптации.

Нами было отмечено, что формирование психологической готовности к школе и связанных с ней социально-личностных отношений при слуховой депривации начинается с сильной задержкой в процессе обучения и усвоения дактильного языка и письменной речи. В процессе перехода на среднюю ступень образования у детей с нарушениями слуха появляются достаточно четкая самооценка и осознание своего физического дефекта. На этом этапе жизни ребенок уже понимает, что его дефект видят окружающие и как следствие этого он не может ответить слышащему на вопрос, а его мимические жесты и дактильная речь вызывают недоумение, а иногда даже насмешку. Такая реакция вызывает у глухого ребенка сильную психогенную реакцию иногда с выраженной гипотимией. Со временем психогенно-гипотимные реакции длятся более продолжительное время. Глухой подросток стремится ограничить свой круг общения. Мир переживаний глухого усложняется, появляется стремление к уединению. Появляется нежелание вступать в контакт с окружающими и, как следствие, это переносится на учебную деятельность, усложняя и без того непростой период.

Нами были выделены следующие формы проявления школьной дезадаптации:

- трудности в усвоении предметной стороны учебной деятельности, низкий уровень сформированности учебных навыков;
- трудности в управлении своим поведением;
- неприятие нового темпа школьной жизни;
- страх перед школой.

Обозначенные проблемы позволили нам определить основные направления работы по формированию психологической готовности ребенка с нарушениями слуха к школьному обучению на ступени основного общего образования. Несомненно, преодоление тех или иных проблем перехода и явлений школьной дезадаптации направлено, прежде всего на устранение вызвавших ее причин.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004, 208 с.
3. Речицкая Е.Г. Проблема формирования учебной деятельности глухих школьников // Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. – М., МПГУ. 1994. – С.1-11.
4. Цукерман, Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19-31.

## ВЛИЯНИЕ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ПОДРОСТКОВ

*Краснобаева С.А.*

студентка 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается влияние статусного положения на успеваемость подростков. Для подростка крайне важно занимать «положительное» статусное положение как в классе, так и в обществе. Популярность среди сверстников связана с положительными эмоциями, с хорошим настроением, способствует лучшему развитию ребенка, а отвержение связано с агрессивностью и отклоняющимися формами поведения.

*Ключевые слова:* статус, статусное положение подростков, успеваемость.

Успеваемость можно рассматривать с разных сторон: как степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой; как степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными; как характеристика темпов, напряженности, индивидуального стиля работы, и усилий, прилагаемых ими для достижения учебных целей.

В подростковом возрасте, главным видом деятельности должен быть интеллектуальный труд, направленный на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей. Полноценное приобретение знаний становится необходимым для настоящего и потенциального к будущему подростков.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает личностный смысл и превращается в самообразование.

В своем исследовании мы выдвинули предположение, что на успеваемость оказывает влияние статусное положение школьников. Неадекватное осознание школьником своего статусного положения в классе нередко является причиной возникновения конфликтов. Отклонение в осознания адекватности своего положения в классе, как в сторону переоценки, так и в сторону недооценки, может привести к нежелательным результатам.



Значение статусов выражается в том, что они определяют содержание и характер социальных отношений; выступают в качестве структурных элементов социальной организации общества, обеспечивающих социальные связи между субъектами общественных отношений. Общество не только формирует статусы, но и создает механизмы их воспроизводства, регулируя распределение индивидов по определенным социальным позициям. Так же на статусное положение подростка влияет его самооценка. Чем критичнее относится к себе подросток и чем выше его самооценка, тем выше его статус. И на оборот.

Изучением влияния статуса на успеваемость школьников занимались Белкин А.С., Божович Л.И., Волков Б.С., Кон И.С., Коломинский Я.Л., Славина И.С. и другие.

С целью проверки гипотезы было проведено пилотажное исследование в МОУ СОШ №3 им. Сергея Ромашина г. Южно-Сахалинска, в котором принимало участие 20 школьников, среди них 10 мальчиков и 10 девочек в возрасте 16-17 лет.

В ходе работы проводилась психодиагностическая диагностика по методу «Социометрия», анализировался школьный журнал учета успеваемости, использовался метод математической статистики.

Результаты психологической диагностики показали, что у большинства испытуемых преобладает статус предпочитаемых. Как оказалось, у испытуемых имеющих высокое статусное положение преобладает высокая успеваемость.

Метод ранговой корреляции Спирмена, позволил установить наличие корреляционной связи между показателями статусного положения и успеваемости школьников.

По исследованиям влияния статусного положения подростка на успеваемость можно сделать следующие выводы:

1. Общая успеваемость испытуемых находится в пределах нормы (средний уровень), но также были дети с высоким и низким уровнем. Высокий уровень успеваемости учащихся, достигается системой дидактических, воспитательных средств и оптимальной организацией учебной деятельности. В то время как неуспеваемость, предсказывает неблагополучие в дальнейшей жизни, а стресс, связанный с получением образования в современных условиях, может приводить к отклонениям психического здоровья.

2. Успеваемость зависит от статусного положения.

Подростки с высоким статусным положением более уверены в себе и без особых усилий занимают благоприятную нишу в системе взаимоотношений со сверстниками. Вероятно, низкое статусное положение опосредовано худшей адаптацией подростков в классе и к ситуациям общения со сверстниками.

Успеваемость тесно взаимосвязана с тем состоянием, которое человек испытывает, добиваясь успешного результата. Следует отметить, что характер деятельности и целей учащегося может быть разным, поэтому и виды успешности также выделяются разные. Успеваемость включает в себя: ре-

зультативность учебной деятельности и эффективность, используемых им способов достижения учебных целей; субъективную удовлетворенность учащегося процессом и результатами учения, т.е. переживание своей успешности.

#### **Список литературы**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]. – М.: Академический проект, 2003. – 704 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
3. Словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psihotesti.ru/gloss/tag/uspevaemost>.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Куликова С.А.**

учитель начальных классов МАОУ лицея № 44,  
Россия, г. Липецк

В статье формирование коммуникативных универсальных действий рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития младших школьников. Развитие коммуникативных универсальных действий у детей способствует развитию речевой деятельности и правильному поведению в обществе, а также осуществляет интеллектуальное и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие.

*Ключевые слова:* коммуникативные действия, инициативное сотрудничество, групповая работа, взаимопроверка.

В младшем школьном возрасте происходит становление ключевой компетенции – коммуникативной. Но сама собой эта компетентность не формируется, необходимы специальные условия, которые организуются на принципах сотрудничества. Одним из таких важных условий является учебно-методический комплект, по которому работает учитель. Я работаю по системе «Школа 2100», которая представляет условия для направления действий ребенка на формирование коммуникативных УУД, т. е. сам учебный материал учит ребенка планировать действия, определять цели, функции участников, способы взаимодействия, проявлять инициативу в поиске и отборе информации, уметь разрешать проблемы и конфликты, принимать решения, учитывая альтернативные способы разрешения, уметь владеть поведением, точно выражая свои мысли и т.д.

Мы живем в такое время, когда современные дети ограничены в общении; игры, совместная деятельность, сотрудничество со сверстниками часто недоступны для младших школьников. Большинство младших школьников не участвуют в игровой деятельности дворовых коллективов, в деятельности детских общественных организаций, поэтому не имеют возможности приобрести опыт общения со сверстниками, опыт лидерства и работы в команде,

сотрудничества и взаимопомощи. Между тем на уроках в современной школе безраздельно господствуют индивидуальные формы организации учебной деятельности по типу «учитель – ученик»: ученики на уроке не взаимодействуют между собой непосредственно, так как учитель всегда выступает посредником между детьми. Поэтому нужно изменить роль учителя: из простого транслятора знаний нужно стать действительным организатором совместной работы с учениками, способствовать переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения знаниями.

В первый класс приходят ученики с разными индивидуальными особенностями, творческими способностями, уровнем подготовленности к обучению. Наблюдения за дошкольниками и первоклассниками показывают, что у многих из них уровень развития реальной коммуникативной компетентности далёк от желаемого. Поэтому одной из главных задач педагога является поиск наиболее оптимальных путей развития речевых компетенций учащихся в различных видах творческой деятельности.

В условиях введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования актуализируется проблема формирования коммуникативной деятельности детей. Овладение коммуникативной деятельностью – условие успешного изучения предметов начальной школы, а также благополучной адаптации ребёнка, пришедшего в школу, в коллективе одноклассников. Универсальные учебные действия в опыте представлены как коммуникативные действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Анализ практической образовательной среды показывает, что для решения обсуждаемой проблемы учителем используются групповые формы организации учебного общения:

- групповая работа над проблемной ситуацией (в парах, микрогруппах);

- коммуникативно-направленные задания (учебный диалог);
- групповая работа с использованием современного дидактического оборудования
  - взаимопроверка заданий; игровые технологии; коллективные рисунки, задания на развитие творческих способностей учащихся.
  - моделирование, способствующие тому, что ученик становится равноправным участником учебного процесса.

Самыми плодотворными для решения этой задачи учитель считает уроки русского языка и литературного чтения с использованием разнообразных форм: слушаем, говорим, обсуждаем, выражаем собственные мысли. Курс русского языка (учебник «Русского языка Р.Н. Бунеева») построен на коммуникативной основе. Его цель заключается в освоении коммуникативной функции языка, воспитание грамотных носителей родного языка.

На мой взгляд, работа в паре и в группе на уроке более всего способствует формированию у детей умения дискутировать шепотом, спокойно, сдержано, бесконфликтно, т.е. развивает у учащихся не только коммуникативные УУД, но и стиль поведения в обществе.

При чтении по ролям дети сами распределяют роли в группе, функции каждого члена группы, корректируют ошибки. Тем самым вырабатывается умение слушать друг друга и позиция партнера по общению или деятельности.

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например робкие или слабые ученики.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

*Подготовка* к выполнению группового задания (постановка познавательной задачи, проблемной ситуации, инструктаж о последовательности работы, раздача дидактического материала).

*Групповая работа* (знакомство с материалом, планирование работы в группе, распределение обязанностей внутри группы, индивидуальное выполнение задания, обсуждение индивидуальных результатов в группе, обсуждение общего задания группы, подведение итогов группового задания);

*Заключительная часть* (сообщение о результатах работы в группах, анализ познавательной задачи, рефлексия, общий вывод о групповой работе и достижении поставленной цели).

Схему наиболее простого типа группового взаимодействия можно изобразить следующим образом: каждый ученик высказывает как можно больше идей о том, как решить задачу, а затем они обсуждают пригодность этих способов действия и готовят ответ от группы. Работа детей строится по принципу «мозгового штурма».

Другая форма работы предполагает «конвейерный» тип взаимодействия в группе, так называемые, методы «пилы» и «вертушки», при котором между детьми распределена последовательность операций. Конвейерный тип взаимодействия удобен, прежде всего, для отработки навыков.

Так, работая в группе, дети отрабатывают необходимые каждому из них навыки: один, по просьбе учителя, проверяет написание заглавных букв в тексте на карточке, другой вставляет в этот текст безударные гласные в корни слов и пр. Для вертушки работа с предложением: разбор по членам, частям речи, орфограммы, проверяемые по сильной позиции, характеристику предложения.

Другая задача групповой работы – *поддержка для робких*, создание чувства защищенности, для тревожных детей (ТЫ НЕ ОДИН).

Объединение в группы способствует сплочению коллектива.

• А также считаю, что учебный предмет «Литературное чтение» обеспечивает формирование следующих коммуникативных универсальных учебных действий:

• умение понимать контекстную речь на основе воссоздания картины событий и поступков персонажей;

• умение произвольно и выразительно строить контекстную речь с учётом целей коммуникации, особенностей слушателя;

• умение устанавливать логическую причинно-следственную последовательность событий и действий героев произведения;

• умение строить план с выделением существенной и дополнительной информации.

На уроках литературного чтения используются такие виды творческой деятельности, как изложение с творческим заданием, письменный отзыв на эпизод, письменная характеристика героя. При работе с учебником в первую очередь учитель обращается к тем вопросам и заданиям, которые побуждают ученика актуализировать личный читательский опыт (Почему сказка называется «Царевна-лягушка», ведь в ней много других героев?), формирует навыки анализа текста (Выпишите из текста эпитеты и определите, с какой целью использует их автор). Большой интерес у обучающихся вызывают тестовые задания. Ученикам предлагается составить свои тесты по образцу и провести в классе творческие пятиминутки. В этом случае в роли учителя выступает ученик. Реализовать личностно-ориентированный подход к обучению помогают и такие индивидуальные творческие задания, например, составить рубрику для любознательных на основе материала статьи учебника. Работа со статьей «В мире художественного слова...», сопровождающаяся заданиями разного уровня сложности, предполагает дифференцированный подход и обучение творческой литературно-критической деятельности. На уроке чтения при работе с текстом выбирают и подчеркивают простым карандашом элементы описаний времен года, явлений природы. Затем выписывают их в тетрадь для творческих работ (это целесообразно задавать в качестве домашнего задания).

Опыт использования этого вида творческой деятельности в течение многих лет доказал целесообразность и успешность применения:

- во-первых, дети начинают обращать внимание на описания, которые даются в художественном тексте;

- во-вторых, по собственному усмотрению (а не по указанию учителя) могут использовать примеры в своих творческих работах;

- в-третьих, примеры выразительных средств, которые применяет в художественном произведении автор, становятся для ученика руководством к собственному творческому действию – импровизации, поиску аналогичного, выражению своего замысла;

- в-четвертых, учащиеся хорошо запоминают прочитанные художественные тексты.

Другой из приемов творческой деятельности учащихся – **«Проба пера»**. Ребёнок пробует себя в написании загадок, считалок, сказок, басен, стихотворений, былин, даже отдельной главы повести, иллюстрировании произведений.

#### Вывод

Я считаю, что особое внимание в программе развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий. Это связано с тем, что данный вид УУД имеют огромное значение в образовательном процессе. Во-первых, они влияют на учебную успешность. Во-вторых, от коммуникативных УУД во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе. В-третьих, коммуникативные УУД учащихся могут рассматриваться в образовательном процессе как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни. Задача формирования УУД предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает определенного уровня развития общения (потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными средствами общения; ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника).

Важнейшим средством достижения этой цели обучения на уроках литературного чтения в начальной школе, по моему мнению, является организация групповых форм учебного сотрудничества на уроке, а именно использование групповой работы.

#### Список литературы

1. Александрова Э.И., Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова. – М., 2010.

2. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся // Управление начальной школой. – 2009. – № 2.

3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

4. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // Начальная школа – 2008. – №11.

5. Михеева Ю.В. Урок. В чём суть изменений с введением ФГОС начального общего образования: (Статья) // Науч. – практ. жур. «Академический вестник» / Мин. обр. МО ЦКО АСОУ. – 2011. – Вып. 1(3). – С. 46-54.

6. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

## РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПИСАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ У СТУДЕНТОВ

*Кутбиддинова Р.А.*

доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» канд. психол. наук, Россия, г. Южно-Сахалинск

*Пек Е.А.*

студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается влияние родительских предписаний на формирование суицидальных намерений у студентов. В настоящее время мировое сообщество беспокоит рост числа самоубийств среди подростков и молодежи. В связи с этим следует глубоко проанализировать причины возникновения суицидального поведения, а также проводить превентивные мероприятия по их сокращению.

*Ключевые слова:* суицидальные намерения, родительские предписания, директивы, студенты-психологи.

Современное общество характеризуется нестабильностью и кризисностью. Еще учёные XIX – начала XX века (Э. Дюркгейм, М. Фабер, К. Хорни и др.) писали о том, что суицидальное поведение тесно связано с социокультуральными факторами: ослаблением связей объединяющих людей; уменьшением устойчивости к жизненным изменениям; социальными потрясениями; ростом уровня невротизации населения; чувством несоответствия социокультуральным стандартам и т.д. [6, с. 50-53].

Актуальность проблемы не вызывает сомнения, учитывая, что «суицид рассматривают как аутоагрессивное поведение личности, направленное на намеренное лишение себя жизни, а также сознательный отказ от реальных возможностей избежать смерти в критической ситуации» [1, с. 80].

По данным ВОЗ каждый год во всем мире совершают суицид более 920 тысяч человек. Почти 20% из них приходится на подростковый и юношеский возраст. Как известно, парасуицидальных действий значительно больше. Российская Федерация занимает одно из ведущих мест по числу самоубийств [3, с. 255].

В науке выделяются различные факторы (Амбрумова А.Г., Зотов М.В., Погодин И.А., Трегубов Л.З., Юрьева Л.Н. и др.), приводящие к суицидальному поведению личности: наличие психических расстройств, акцентуаций характера и психопатий; конфликтные взаимоотношения с людьми, особенно близкими; аддиктивные формы поведения; низкая стрессоустойчивость; неадекватная самооценка; острое переживание кризисных состояний; психосоматические заболевания; нарушение детско-родительских отношений, нега-

тивные условия семейного воспитания и др.

По мнению А.Г. Амбрумовой, «суицидальное поведение является следствием социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта» [2, с. 10].

Родительские установки и предписания оказывают сильнейшее влияние на развивающуюся личность. Предписание или директива – это вербальное или невербальное, осознанное или неосознанное сообщение выражающее родительское отношение к собственным детям, и к миру в целом.

Американские психологи Роберт и Мери Гулдинги выделили 12 директив: «Не живи», «Не будь ребенком», «Не взрослей», «Не чувствуй себя хорошо», «Не делай», «Не достигай успеха», «Не будь лидером», «Не будь близким», «Не будь самим собой», «Не принадлежи», «Не думай», «Не чувствуй») [3]. Самым опасным предписанием, формирующим суицидальные намерения, является – «Не живи». Родители говорят: «Мне не нужна такая плохая девочка», «Лучше один раз плакать над твоей могилкой, чем всю жизнь с тобой мучаться» и т.д. Ребенок понимает, что родители его не любят, он им не нужен и нежелателен.

С целью эмпирического изучения роли родительских предписаний в формировании суицидальных намерений, нами было проведено исследование. Испытуемыми выступили студенты 2-3 курсов, направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования».

В ходе исследовательской работы использовались психодиагностические методики:

- опросник суицидального риска (модификация Разуваевой Т.Н.), изучающий уровень сформированности суицидальных намерений;
- авторская анкета по изучению родительских директив (Кутбиддинова Р.А., Пек Е.А.);
- методы математической статистики:  $r_{xy}$  критерий линейной корреляции Пирсона.

Проанализировав полученные данные, мы установили, что 3 человека (15%) имеют высокий уровень суицидальных намерений. У 7 испытуемых (35%) выявлен средний уровень. Это свидетельствует об отсутствии ярко выраженных тенденций к суицидальному поведению, однако, таким испытуемым нередко присущи: переживание чувства вины, безнадежности и страха. В их поведении наблюдается импульсивность, эмоционально-когнитивная фиксация в кризисной ситуации, нежелание просить и принимать помощь со стороны коллег. 10 испытуемых имеют низкий уровень суицидальных намерений (50%). Данный показатель свидетельствует о полноценном личностном развитии.

Средние показатели по отдельным шкалам опросника Разуваевой Т.Н. («субшкального диагностического концепта») представлены на рис. 1. Как видно из диаграммы, у испытуемых выражены такие субшкалы как «аффективность» и «социальный пессимизм». Это говорит о доминировании у студентов эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуаций, готов-



ности реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально; об отрицательной концепции окружающего мира; а также восприятию мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных для человека отношениях с окружающими.

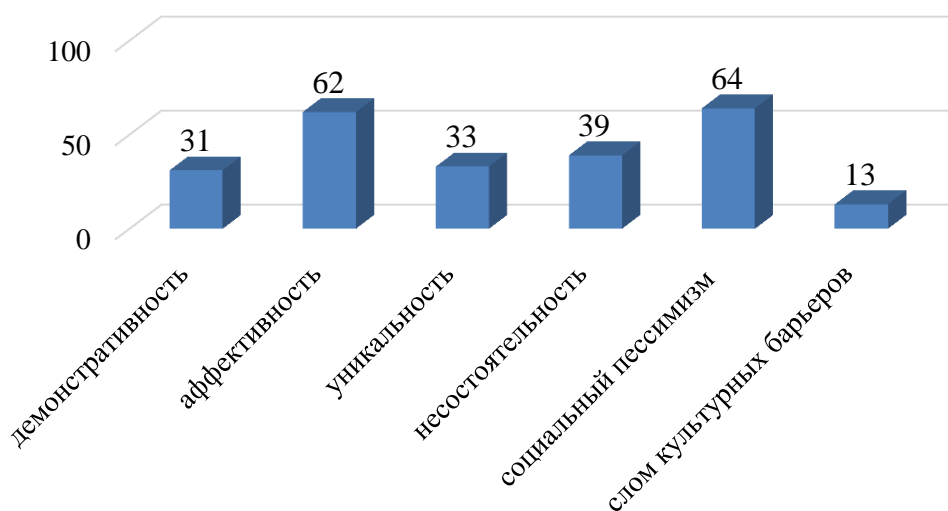


Рис. 1. Диаграмма с показателями субшкального диагностического концепта суицидальных намерений студентов

Результаты изучения типов родительских директив и их встречаемости в семье студентов представлены на рис. 2.

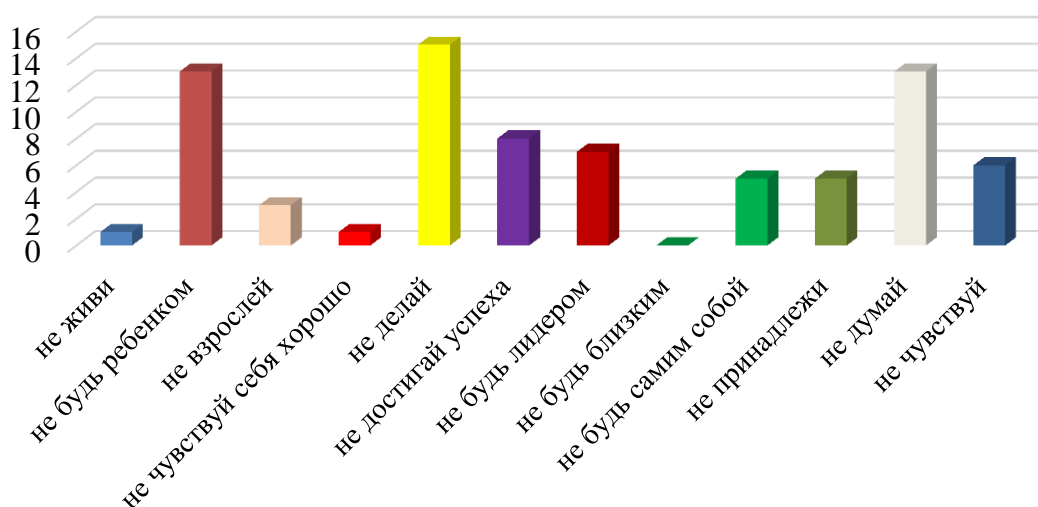


Рис. 2. Диаграмма с показателями директив и их встречаемости в родительских семьях студентов

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь между типами родительских предписаний и наличием суицидальных намерений у студентов:

– между показателями шкалы «демонстративность» и директивой «не взрослей», имеется статистически значимая прямая линейная связь ( $r_{xy} = 0,49$ ). Такая директива свойственна родителям, которые не желают принимать факт взросления ребенка, они продолжают общаться с ним как с ма-

леньким, опекать его, поощряют зависимость от них. Демонстративное суицидальное поведение таких детей переживается изнутри как «крик о помощи».

– между показателями шкалы «аффективность» и директивами «не живи» (0,49), «не чувствуй себя хорошо» (0,47), «не достигай успеха» (0,50), «не будь лидером» (0,46) обнаружена статистически значимая линейная взаимосвязь. Подобные родительские директивы особенно опасны, они дают ребенку понять, что он недостоин любви и уважения, запрещают принимать ответственные решения, верить в свой успех. Такие дети, взрослея начинают реагировать на психологическую травму крайне аффективно, эмоционально.

– между показателями шкалы «уникальность» и директивами «не взрослей» (0,50), «не делай» (0,48) выявлена прямая корреляционная связь. Директивы позволяют ребенку осознать, что он еще маленький, не способный сам справиться с трудностями. «Уникальность» проявляется в восприятии себя как исключительного, не похожего на других. Тесно связана с феноменом «непроницаемости» для опыта, т.е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт в решении проблем.

– между показателями шкалы «несостоятельность» и директивами «не будь ребенком» (0,40), «не думай» (0,49) обнаружена значимая корреляционная связь, что указывает на тесную взаимосвязь негативных эмоциональных переживаний человека, связанных с его психологической несостоятельностью и неспособностью рационализировать события («Не плачь, плачут только маленькие», «Не думай об этом, забудь»). При таком воспитании все утрачивает свою внутреннюю ценность, человек чувствует оскудение психических ресурсов и снижение эмоционального тонуса.

– между показателями шкалы «социальный пессимизм» и директивами «не живи» (0,50), «не чувствуй себя хорошо» (0,49), «не достигай успеха» (0,49), «не принадлежи» (0,42) имеется статистически значимая линейная связь. «Жизненные решения, принимаемые на основе директивы «не живи», сводятся к тому, чтобы не жить. Эти решения могут воплощаться в виде намеренных попыток суицида, опасного поведения, угрожающего здоровью и жизни» [4]. Социальный пессимизм указывает на наличие отрицательной концепции окружающего мира. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими («Вы все недостойны меня», «Лучше умереть, чем терпеть это»).

– между показателями шкалы «слом культурных барьеров» и директивами «не достигай успеха» (0,42), «не принадлежи» (0,44) выявлена значимая линейная связь. Директива «не достигай успеха» формируется, когда родители постоянно недовольны результатами ребенка. Как правило, в этом случае успехи ребенка преуменьшаются или игнорируются («Ты все делаешь неправильно», «Посмотри на других детей»). Директива «не принадлежи», говорит ребенку «не принадлежи никому кроме меня (родителя)». В общении с ребенком такие родители могут всячески и как можно чаще подчеркивать его исключительность, непохожесть на других детей. В обоих случаях в семье наблюдаются дисгармоничные отношения между родителями и ребенком, что может приводить к формированию ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение.

Таким образом, мы видим, что родительские предписания играют значимую роль в формировании суицидальных намерений, между показателями родительских директив и суицидальными намерениями студентов существует прямая корреляционная связь: если родители постоянно вербально и невербально дают своим детям родительские предписания «не живи», «не принадлежи», «не чувствуй себя хорошо», «не достигай успеха», то это формирует установки проецирующие суицидальные намерения («Я плох», «Я ни на что не гожусь», «Я не достоин любви» и многое другое). В целях превенции суицидальных действий, следует развивать у студентов ассертивность и уверенность в себе, аутентичность, осмысленность жизни. Эффективными являются психологические консультации в русле когнитивно-бихевиорального и экзистенциально-гуманистических направлений, эмоционально-образной терапии и трансактного анализа.

#### Список литературы

1. Глазнёв, Д.И., Кутбиддинова, Р.А. Факторы суицидального риска в студенческом возрасте // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания [Текст]: материалы V Международной научно-практической конференции, г. Москва, 27–28 декабря 2012 г. В 2 т.: т. 1 / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – М.: Изд-во «Спецкнига», 2012. – С.79-85.
2. Говорин, Н. В., Сахаров, А. В. Суицидальное поведение: типология и факторная обусловленность [Текст]. – Чита: Изд-во «Иван Федоров», 2008. – 178 с.
3. Егоров, А.Ю., Игумнов, С.А. Клиника и психология девиантного поведения. Научное издание [Текст]. – СПб.: Речь, 2010. – 398 с.
4. Россова, Ю.И. Трухманова, Е.Н. Родительские директивы и ошибки в общении с ребенком [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09\\_2010/10.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09_2010/10.pdf).
5. Трансактный анализ для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.transactional-analysis.ru>.
6. Юрьева, Л. Н. Клиническая суицидология: монография [Текст]. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 472 с.

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Кутбиддинова Р.А.*

доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», канд. психол. наук, Россия, г. Южно-Сахалинск

*Быкова М.А.*

студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», Россия, г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена вопросам жизненных ценностей молодых людей в современное время. В ней раскрываются результаты эмпирического исследования, проводимого со студентами психолого-педагогического направления подготовки.

*Ключевые слова:* ценности, мотивационно-ценностная структура личности, студент, исследование.

В связи с социально-экономической нестабильностью в обществе и ориентацией на западную культуру, вопросы общечеловеческих ценностей, приобретают особую актуальность. Как показывают данные исследования Института социологии РАН, у большинства россиян сформировалось устойчивое мнение, что современное общество безвозвратно теряет нравственные ориентиры и нормы, идет «духовное перерождение России» [2]. При этом наиболее уязвимым в этом процессе становится подрастающее поколение.

Мотивационно-ценностная сфера является «ядром» личности, потому как предопределяет направленность жизнедеятельности человека, мотивацию поведения и взаимоотношения «личность – окружающая среда».

Вопросами изучения мотивационно-ценностной сферы занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи: Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Василюк Ф.Е., Выгодский Л.С., Климов Е.А., Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Маслоу А.Х., Роджерс К.Р., Рубинштейн С.Л., Салихова Н.Р., Франкл В. и другие.

В статье приводятся эмпирические данные по изучению ценностей студентов-психологов. Профессия психолога предъявляет к личности специалиста особые требования: высокий уровень развития эмпатичности и толерантности, коммуникабельности, организованности, стрессоустойчивости, адекватный уровень самооценки и притязаний, постоянное стремление к личностному росту и интеллектуальному саморазвитию и т.д. [1, с. 122].

Исследование проводилось среди студентов Сахалинского государственного университета. Возрастной диапазон испытуемых от 18 до 23 лет. Общая численность выборки составила 50 человек, из них 40 девушек и 10 юношей.

Для определения мотивационно-ценностной структуры личности студентов-психологов нами использовался «Морфологический тест жизненных ценностей», разработанный Сениным И.Г., модифицированный Соповым В.Ф. и Карпушиной Л.В.

Результаты исследования представлены в диаграмме (см. рисунок).

Как показало исследование студенты-психологи в большей степени ориентированы на повышение своего материального положения (47% испытуемых имеют высокий уровень по шкале), а также налаживание социальных контактов (60%). Студенты заинтересованы в повышении своего материального благосостояния, искренне полагая, что его рост является в жизни первоочередной задачей. Высокий уровень достатка способствует повышению удовлетворенности жизни и личностной самореализации, по мнению студентов.

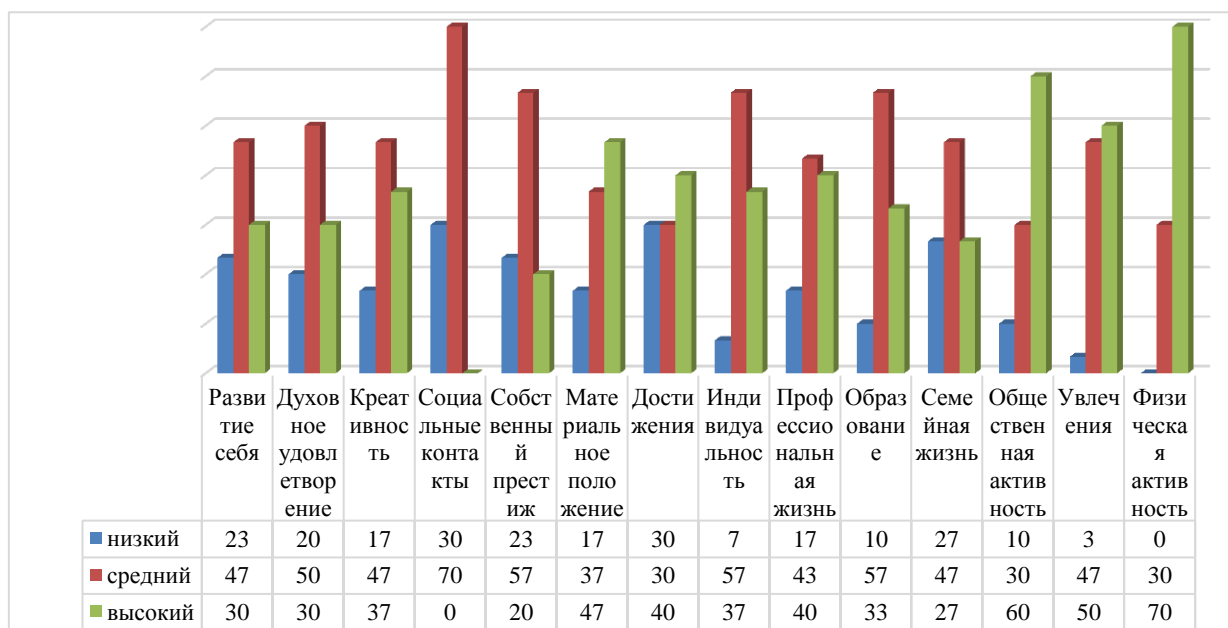


Рис. Результаты диагностики мотивационно-ценностной структуры личности студентов-психологов

Активная интеракция с другими людьми способствует удовлетворению потребности в общении, реализации собственного потенциала, достижения необходимых результатов. Испытуемые имеющие высокие баллы по шкале «активные социальные контакты» чаще бывают в положительном расположении духа, доброжелательны, коммуникабельны и эмпатичны. Данные качества личности необходимы для будущего психолога консультанта.

Для испытуемых важна физическая активность (70%) и сфера увлечений (50%). В свободное время они уделяют внимание спорту, различным увлечениям и хобби. Физические тренировки необходимы для полноценной жизни любого человека, они позволяют «изменить характер», сохранить красоту и здоровье.

В целом по группе студенты придают большое значение духовному удовлетворению (41,9%) и достижениям (41,3%). Будущие психологи стремятся к внутренней гармонии, спокойствию, получению морального удовлетворения от профессиональной деятельности.

При этом испытуемые стремятся к достижению конкретных и ощутимых результатов в своей жизни. Они, как правило, планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом её этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

Наблюдается высокая значимость для студентов сферы профессиональной деятельности (57,3%), а также сферы обучения и образования (51,8%). Они стремятся к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора.

Можно сказать, что большая часть испытуемых характеризуется как физически активные, коммуникабельные, целеустремленные и увлеченные студенты.

### Список литературы

1. Кутбиддинова, Р.А. Использование методов активного социально-психологического обучения при подготовке специалистов психологов [Текст] // Практическая психологи: интенсивные методы и технологии в обучении и развитии личности: сб. науч. ст. / отв. ред. В. В. Люкин. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2013. – С. 118-123.
2. Молодежь новой России: ценностные приоритеты. 7.1. Морально-нравственные ценности молодежи // Институт социологии РАН. Публикации. [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: [http://www.isras.ru/analytical\\_report\\_Youth\\_7\\_1.html](http://www.isras.ru/analytical_report_Youth_7_1.html) (дата обращения 29.01.2015).

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ПОРТРЕТ МАГИСТРАНТА

*Леденева А.В.*

аспирант кафедры педагогики высшей школы  
Оренбургского государственного педагогического университета,  
Россия, г. Оренбург

В статье дается определение понятию «Магистерское образование». Определяется место магистранта в пространстве профессии. Описывается новое понимание специалиста, получившего квалификацию магистр. Выделяются особенности подготовки магистранта в высшей школе.

*Ключевые слова:* магистратура, педагогическое образование, высшая школа, образ современного магистранта.

Сегодня каждый сайт высшего учебного заведения призывает поступать в магистратуру. Такие призывы оптимистично наполнены много обещающими перспективами успешного трудоустройства и развития профессиональной карьеры. Однако публикации о профессиональном самоопределении магистров эффективности трудовой деятельности и карьерном росте не легко встретить в современной науке вузы, реализующие программы магистратуры, предлагают ознакомиться абитуриентам лишь с возможными местами и сферами деятельности выпускников: органы государственной власти различные компании и предприятия. А в чём же отличие от выпускника бакалавриата? Даже в тех работах, авторы которых проводят отличительный анализ подготовки бакалавров и магистров, используют такие приблизительные характеристики как «более высокий профессиональный уровень подготовки», «более быстрое освоение программы», «углубленная фундаментальная подготовка» и т.д. [1]

ФГОС высшего профессионального образования определяет виды профессиональной деятельности магистров (педагогическая научно-исследовательская управленческая проектная методическая культурно-просветительская) [2], а так же характеризует конкретные задачи предложенных видов деятельности, формулирует требования к освоению образовательной программы магистерской подготовки. Изучив эти задачи можно прийти к

выводу о том что, они рассчитаны не на два года обучения, а на большую часть жизни в результате которой магистр сможет заявить: готов, способен, знаю, умею.

Понятие «магистр» в переводе с латинского языка означает «учитель» и во многих странах употребляется для обозначения человека имеющего ученую степень. Магистерское образование это процесс и результат освоения основной образовательной программы в магистратуре, направленной на развитие профессиональных качеств, личностных образований (интерес, активность, самостоятельность), профессиональной компетентности, позволяющих решать инновационные задачи, возникающие в ходе дальнейшего образования. Сущностной особенностью магистерского образования выступает: гибкость профессиональной подготовки, которая проявляется в опережающем и оперативном реагировании на запросы современного общества.

Наиболее успешным считается получение магистерского образования после получения квалификации бакалавра, хотя сегодня основным условием при поступлении в магистратуру является не наличие диплома бакалавра, а мотивация на обучение и потребность в данном образовании. Современная магистратура дает возможность получить образование по отличному от предыдущего направлению подготовки, либо позволяет повысить уровень базового, дополнив его углубленным изучением программы магистратуры по смежному направлению. Таким образом, у современного специалиста появляется возможность комбинировать свое образование различного профиля в рамках системы «бакалавр-магистр» (бакалавр по направлению «Экономика» – магистр по направлению «Педагогическое образование»).

Как отмечалось выше, магистратура представляет собой двухлетнюю программу подготовки, что позволяет заявить о динамичном характере результатов образовательного процесса. С позиций компетентностного подхода результатом сегодня является формирование профессиональной компетентности. Ученые РГПУ им. А.И. Герцена в результате контент-анализа определили, что профессиональная компетентность – это интегральная характеристика, определяющая способность (умения) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессиональная компетентность всегда проявляется в деятельности [3].

Магистерское сообщество является неоднородным. В первую очередь заметна возрастная особенность. Магистрант – это специалист, имеющий высшее образование, определенный профессиональный опыт, в возрасте «периода достижений», когда личность использует интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни, уже имея за плечами определенный социальный, учебный профессиональный опыт. Минимальный возраст магистранта составляет 21 год. Однако на сегодняшний день существует тенденция «среднего возраста магистранта». Большинство обучающихся по программам магистратуры – это люди в возрасте от 30 до 50 лет. В магистратуру приходят люди самых разных педагогических специальностей:

учителя, воспитатели, директора и завучи, преподаватели и др. Соответственно, задачи получения данного образования у всех разные.

Таким образом, можно выделить следующие особенности магистранта:

1) У студентов, поступающих на программы магистратуры изначально заданы разные стартовые условия, которые определены предыдущим образованием, профессиональным и жизненным опытом.

2) Магистратура – это образование взрослых. Такая «взрослость» появляется в результате возрастных особенностей (от 21 и старше). Данный возраст определяется учеными как «период достижений», а также может рассматриваться как период взрослости.

3) Направленность обучения на автодидактику. Увеличение значения самообразования проявляется в увеличении доли самостоятельной работы магистрантов. Л.И. Лебедева отмечает, что самостоятельная работа – это средство самообразовательной деятельности, которая осуществляется внутренними побудителями самого обучающегося и обеспечивает развитие готовности к профессиональному самообразованию, освоению приемов самостоятельной работы, с собственным видением профессиональных проблем и личным представлением об оптимальных методах их решения и расширяет возможности магистрантов в самостоятельном и осознанном выборе своего жизненного пути и выборе профессионального образовательного маршрута (образование в течение всей жизни) [4].

4) Персонализация и индивидуализация образовательного процесса. Количество обучающихся на каждой магистерской программе немногочисленно, поэтому появляется возможность проектирования персональной образовательной среды, а также создания индивидуальных маршрутов.

5) Высокая профессиональная активность магистранта. Такая активность исходит из личностных побуждений студентов магистратуры, проявляется в профессиональной деятельности (по ФГОС ВПО) и обладает динамичным характером. Профессиональная активность позволяет магистрантам достигать успеха не только в образовательном процессе, но и в карьере. Одной из наиболее распространенных форм проявления профессиональной активности магистрантов является участие его в конференциях, конкурсах, грантах, круглых столах, семинарах, а также публикационная активность.

Представленные особенности магистрантов и процесса обучения в магистратуре отражаются на результатах, которые зависят от уже имеющегося «багажа» (В.И. Байденко). Интересна также позиция «взрослого» в образовательном процессе магистратуры: он выступает субъектом собственной деятельности, стремится к самореализации, самоуправлению, обладает гибкостью в выборе способов достижения желаемого результата, сознателен в развитии собственной компетентности, понимает и самостоятельно определяет цели обучения. У магистрантов развита высокая мотивация к научной и учебной деятельности. Такая мотивация определяется стремлением при помощи научной или учебной деятельности решить свои профессиональные задачи.



Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в магистратуре происходит становление интегральных личностных характеристик, которые выступают как непосредственные показатели профессиональной зрелости, профессионального развития человека, сформированности целостного видения профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Лебедева, Л.И. Особенности организации самостоятельной работы магистрантов: (на примере Российского госпедуниверситета) [Текст] / Л.И. Лебедева // Alma mater. 2005. №10 С. 52-54.
2. Стефанова, Н.Л. Магистратура: слово и дело / Н.Л. Стефанова, Н.Л. Шубина // СПб., 2002.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 года №35.
4. Янушкявичене, О.Л. Историко-теоретический анализ становления и развития духовного воспитания подрастающих поколений / О.Л. Янушкявичене. – М., 2008. С. 448.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

*Леонтьева Ю.С.*

преподаватель кафедры иностранных языков Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Россия, г. Воронеж

*Леонтьев А.С.*

начальник тренажера учебно-тренировочного комплекса факультета авиационного оборудования Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Россия, г. Воронеж

В статье формирование профессиональной мотивации курсантов на занятиях по иностранному языку рассматривается как основное условие успешного повышения качества изучения данного предмета в военном вузе. Соблюдение основных психологических и педагогических условий формирования мотивации курсантов к изучению иностранного языка является главным фактором успешного профессионального становления будущих военных специалистов.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, профессиональная мотивация, полиязыковое образование, профессиональная образованность, культурно-образовательная среда.

В настоящее время роль, значение и качество профессионализма в жизни общества возросло и становится одним из определяющих факторов разви-

тия государства и его граждан. Одним из факторов профессионального успеха специалисты различных областей деятельности человека (наряду с мобильностью, умением принимать быстрое и правильное решение, организаторскими способностями) называют владение, как минимум, одним иностранным языком. Знание иностранного языка – это не образовательная роскошь, а необходимость в наше время.

Изучение иностранного языка в контексте истории, политики и массовой культуры позволяет следить за событиями в мире из первоисточников, дает возможность строить собственные заключения и формировать свою позицию на основе наиболее достоверной информации. В профессиональной, как и в личной сфере жизни двадцать первое столетие требует от людей глобальных знаний, которые можно получить используя разные источники информации. Истинные лидеры для принятия правильных, взвешенных решений должны не только иметь доступ к информации, но и мочь самостоятельно понять ее, проанализировать и сделать выводы.

Изучение иностранных языков в военном учебном заведении – это не только залог успеха будущего военного специалиста, но и способ формирования у курсантов патриотического мировоззрения, чувства долга, чести и личного достоинства, нравственного самосознания, воспитания толерантности, способности к сотрудничеству, достижения взаимопонимания между народами, уважения к личности независимо от её расовой и национальной принадлежности. Процесс овладения языком способствует развитию и саморазвитию личности, поддерживает самооценку личности на высоком уровне, повышает шансы выпускников на рынке труда. Научными работниками уже давно доказано, что изучение иностранных языков содействует улучшению памяти, а также дополнительному пониманию самой концепции общения.

В новой концепции обучения иностранному языку в неязыковом вузе подчеркивается, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля.

Реализация образовательной функции иностранного языка в высшей военной школе открывает возможность будущим офицерам получить необходимую военно-профессиональную информацию не только из отечественных, но и зарубежных источников, что особенно важно для формирования их профессиональной культуры.

Потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, особенно возросла в настоящее время в связи с развитием международных контактов, освоением новых технологий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами, в том числе и в сфере оборонно-промышленного комплекса.

Так, например, в рамках реформы российской армии Правительством Российской Федерации в 2011 году была принята «Российская государственная программа развития вооружений на 2011 – 2020 годы» [5]. В этой области Россия тесно сотрудничает с такими странами как Франция (Минобороны намерено приобрести у французской компании Sagem Defense Securite (группа компаний SAFRAN) системы управления огнем "Сигма-30" для мо-

дернизации российской артиллерии и ракетных систем залпового огня (РСЗО), ведутся переговоры о новейшей экипировке для солдат FELIN, ограниченная партия которой может поступить на оснащение спецназа ГРУ), Италией (Минобороны планирует закупить импортный аналог "Волка" – LMV итальянской компании Iveco). Отметим также успешное сотрудничество России в области вооружения с Израилем (закупка беспилотников Bird Eye 400, I-View Mk 150 и Searcher Mk II). Таким образом, знание общепринятого мировым английского языка – залог успешного ведения переговоров с иностранными поставщиками, и, как следствие, заключения контракта о закупке необходимых видов вооружения и технологий.

Таким образом, участие России в международной специализации и кооперации является необходимым и неизбежным, в том числе в сфере оборонно-промышленного комплекса. И для решения этих проблем Вооруженным Силам требуются высококвалифицированные военные специалисты со знанием английского языка.

Для обучающихся неязыковых специальностей предмет «иностраный язык» является непрофилирующим, поэтому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала, равно как и сами курсанты должны понимать конечную цель изучения данного предмета. Для обучающихся технических специальностей в качестве сферы применения иностранного языка выступают: чтение (литература по специальности, периодическая печать); общение (официально-деловое, неофициально-деловое, повседневное); учебная и научно-исследовательская работа.

Однако, не смотря на необходимость знания иностранного языка специалистами различных сфер деятельности и понимания его значимости, выпускники неязыковых вузов испытывают трудности при овладении иностранным языком. Одной из причин является низкая мотивация к изучению иностранного языка.

Необходимо отметить, что в самом начале процесса изучения иностранного языка у курсантов высокая мотивация, практически все имеют желание владеть иностранным языком, уметь общаться. Однако сам процесс овладения иностранным языком неизбежно предполагает период накопления базовых знаний, которые впоследствии станут «строительным материалом», стадию повторения школьной программы, которая многим курсантам кажется примитивной, преодоления разнообразных трудностей. Все вышеупомянутые факторы отодвигают момент достижения цели, в результате уменьшается мотивация, пропадает активность, ослабевает воля, снижается успеваемость, что негативно влияет на мотивацию. Таким образом, преподаватель должен четко понимать мотивы, цели, стремления и потребности курсантов. Выяснить для чего нужен им иностранный язык и какие сферы применения английского языка в их частной или профессиональной жизни кажутся курсантам наиболее значимыми. Важность формирования мотивации к изучению

иностранного языка подчёркивается многими учёными (Н.И. Гез, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, Е.И. Пассовым, Э.П. и др.).

В современной науке существует множество подходов к пониманию сущности, природы, структуры мотивации, а также к методам её изучения. Однако, несмотря на разнообразие подходов, большинством авторов мотивация понимается как побудительный процесс, реализация в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. Особое место занимает исследование учебной мотивации, которая определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом факторов: 1) образовательной системой; 2) образовательным учреждением; 3) организацией образовательного процесса; 4) спецификой учебного предмета; 5) субъективными особенностями педагога, и др. Так как в педагогической науке до сих пор не существует единого мнения относительно сущности мотивов учебной деятельности, они изучаются в самых разных аспектах. Е.П. Ильин за мотивы учебной деятельности принимает все факторы, обуславливающие проявление учебной активности, к которым могут относиться потребности, цели, установки, чувство долга и т.п. [3]. По мнению Л.И. Божович, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания» [1]. Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Под «внутренними» будем понимать мотивы, связанные с содержанием учебного материала или процессом учения, а под «внешними» – мотивы, возникшие под влиянием внешних стимулов.

Рассматривая мотивацию, особенно следует остановиться на потребности, определяемой как направленность активности, психическое состояние, создающее предпосылку к деятельности. Без потребности не пробуждается активность учащегося, не возникают мотивы. Преподаватель, прежде всего, должен опираться на потребность в новых впечатлениях, переходящую в познавательную потребность [2], активизировать ее, сделать более осознанной. Познавательная мотивация является одним из наиболее действенных мотивов учения. Формой познавательной потребности является интерес. Интерес определяется как форма познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности [4]. Посредством интереса устанавливается связь субъекта с объективным миром, поэтому интересы – не только результат формирования личности, но и фактор, способствующий её развитию.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор роста профессионализма, так как только на основе ее высокого роста развития возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Становление будущего офицера как высококвалифи-

цированного специалиста возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении.

Для того чтобы в период обучения в военном вузе профессиональная мотивация к изучению иностранного языка сложилась успешно, необходимо поддерживать и поощрять у курсантов высокую познавательную активность, формировать сознательное отношение к процессу обучения. Формирование устойчивого уровня профессиональной мотивации к изучению иностранного языка обязывает педагога тщательно подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали мыслительную активность курсантов. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, мотивы. Педагогу при выборе средств, форм и содержания учебного материала необходимо учитывать индивидуальные механизмы регулирования личностью своей деятельности и поведения, соотношения управления и самоуправления на каждом этапе учебного занятия. В самом содержании иностранного языка должны быть заложены механизмы, раскрывающие возможность практического использования иностранного языка как важного средства развития и удовлетворения интересов будущих офицеров. Поставленные цели будут достигнуты, если курсанты ясно представляют себе, где и как может быть использован иностранный язык в будущей профессии, какую практическую пользу может принести иностранный язык в профессиональной деятельности. Для этого необходимо формирование культурно-образовательной среды жизнедеятельности участников педагогического процесса. Ведущая роль при этом отводится полиязыковому образованию с ценностной ориентацией, позволяющей адаптироваться в глобальном информационном потоке социальных практик, быть готовым к взаимопониманию представителей разных культур.

Так, социологический опрос, проведенный среди 49 курсантов первого курса факультета «Авиационного вооружения» ВУНЦ ВВС ВВА (г. Воронеж), показал, что 38 респондентов (78%) считают, что знание английского языка им будет необходимо в будущей профессии и сможет стать фактором их профессионального успеха), 11 человек из опрошенных (22%) имеют противоположную точку зрения. Из 38 человек, отметивших необходимость знания английского языка, 24 курсанта (63%) считают, что для успешного развития их дальнейшей военной карьеры необходимо свободно разговаривать на английском языке; 37% из опрошенных (14 человек) считают достаточным условием умение читать на английском языке и переводить со словарем.

В качестве примеров необходимости знания английского языка в будущей профессии курсанты приводят сотрудничество с иностранными партнерами в сфере вооружения, работа с иностранной техникой и чтение инструкций, возможность стажировки за границей, а также получение информации о противнике в случае боевых действий или совместных учений. Основными же причинами, не позволяющими владеть английским языком на желаемом уровне, курсанты называют недостаточное количество времени для изучения английского языка как с преподавателем, так и самостоятельно;

нерегулярная самоподготовка в связи с особенностями обучения в военном вузе (наряды, работы, полевые выходы) и т.д.; недостаточная школьная база, а также личная недисциплинированность и лень. Таким образом, отмечаем, что одной из важных составляющих становления военного специалиста курсанты считают владение английским языком.

В процессе формирования профессиональной мотивации к изучению иностранного языка особая роль отводится эмоциональной сфере. Эмоциональная деятельность, в первую очередь, – это положительные отношения педагогов и курсантов к содержанию учебного предмета, к объекту и процессу усвоения. Особая роль в данном процессе отводится культуре педагогического общения, которая обеспечивает построение педагогического взаимодействия на основе гуманистических принципов. Добиться успеха в деловом общении с курсантами можно только строя его на личностной основе, начиная с установления эмоционально благоприятных взаимоотношений.

Сформированность компонентов профессиональной мотивации будущих военных специалистов служит регулятором профессионального самоопределения. Степень сформированности профессиональной мотивации к изучению иностранного языка при этом выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, готовой к интеграции в мировом пространстве, а значит, личности, ориентированный на успех в своей профессиональной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – Москва: Изд-во «Педагогика», 1972. – 352 с.
2. Бондаревская, О.И. Психологическое изучение способностей к иностранному языку [Текст]: Автор. дис. ... канд. психол. наук / О.И. Бондаревская. – Ярославль, 1998. – 22с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 512с.
4. Словарь. Психология / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 219 – 220.
5. Семенов, А.К. Психология и этика менеджмента и бизнеса. 2-е изд. / А.К. Семенов, Е.Л. Маслова. – М., 2000. – С. 86 – 87.

## **О ПРИНЦИПЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Лукьянова Л.А.*

учитель иностранного языка высшей квалификационной категории  
МБОУ «СОШ № 195»,  
Россия, г. Новосибирск

В статье принцип социокультурной ориентированности обучения рассматривается в качестве одного из ведущих при определении содержания, методов и организации обучения для формирования функционально-содержательной основы социокультурной ком-

петенции учащихся старших классов. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции позволяет осуществить преемственность подготовки учащихся к формированию социокультурной компетенции в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* принцип социокультурной ориентированности, функционально-содержательная основа социокультурной компетенции, социокультурная компетенция, ведущие принципы.

В настоящее время в научных исследованиях и практических разработках заметно возрос интерес к формированию социокультурной компетенции (СКК).

Как известно, *цель* обучения иностранному языку (ИЯ) в школе состоит в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК), которое в полной мере невозможно, как мы полагаем, без формирования функционально-содержательной основы социокультурной компетенции (ФСО СКК) как необходимого компонента ИКК.

Формирование ФСО СКК предполагает опору на определенные принципы, как теоретическую основу. Внимание как отечественных ученых, так и учителей-практиков привлекает проблема дифференциации принципов обучения иностранным языкам, т.к. описание принципов является немаловажным условием высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в учебном заведении любого типа. Методисты исходят из того, что «иностраный язык» как учебная дисциплина является одним из учебных предметов, по этой причине должны использоваться общедидактические принципы, но у методики обучения иностранным языкам есть свои особенности, что приводит к выделению группы методических принципов.

**К общедидактическим принципам** можно отнести:

- *принцип системности*, обеспечивающий уплотнение и концентрацию материала, позволяющий исключить прямое дублирование учебной информации;

- *принцип дифференциации и индивидуализации*, дающий возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся с учетом их интересов и профессиональной направленности при использовании дифференцированных заданий различной степени сложности;

- *принцип наглядности*, который предполагает целенаправленное, функционально адекватное использование опор, видеоматериалов, аутентичных и прагматических материалов, дает им возможность являться адекватным средством для усвоения иностранного языка и позволяет решать и частично-методические и общеобразовательно-страноведческие задачи, направленные на формирование коммуникативной компетенции учащихся и ее социокультурной составляющей;

- *принцип самостоятельности*, направленный на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком, когда для ученика важно проявление собственной умственной, речевой, речемыслительной активности, позволяющий создавать условия для

дальнейшего развития умений, связанных с самостоятельной подготовкой к занятиям и выполнением творческих заданий;

- *принцип творческой направленности* в обучении иностранному языку, ведущей к становлению у учащихся способности к межкультурному общению, когда процесс изучения языка призван стимулировать способность школьника к свободному творческому мышлению, формировать картину мира;

- *принцип сознательности*, подразумевающий сознательное усвоение материала учащимися, и готовность брать на себя ответственность за результаты и качество выполнения задания, в том числе и группового;

- *принцип активности*, связанный с деятельностным характером обучения вообще и иностранным языкам в частности, его суть в том, что обучение иностранным языкам, нацеленное на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должно носить деятельностный характер, выражающийся во внешней и умственной активности учащегося;

- *принцип личностно-ориентированной направленности обучения*, направленный на совместную деятельность учителя и обучающихся и их сотрудничество.

**К методическим принципам** курса мы отнесем:

- *принцип междисциплинарной взаимосвязанности и взаимообусловленности*, несмотря на то, что В.В. Сафонова (1992) относит его к дидактико-методическим принципам и считает его качественно новым дидактическим принципом, отражающим интеграционные процессы в образовании;

- *принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности*, связанный с тем, что любая ситуация общения требует присутствия говорящего и слушающего, пишущего и читающего;

- *принцип аутентичности учебных материалов*, подразумевающий использование аутентичных учебных материалов не только для погружения в иноязычную культуру, но и с целью обучения ИЯ в контексте диалога культур и с учетом различий родной и иноязычной культуры; он перекликается с *принципом сравнения культуры родного языка и иноязычной культуры*, который использует *принцип опоры на родной язык и культуру* [2, с. 213];

- *принцип аппроксимации*, следование которому создает благоприятную обстановку на занятиях; он допускает не критическое отношение учителя к ошибкам учащегося, если они не нарушают коммуникацию;

- *принцип коммуникативной направленности обучения*, ориентированного на формирование у обучающегося черт поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в поликультурном общении;

- *принцип социокультурной ориентированности обучения*, подразумевающий первостепенность социокультурного наполнения образовательного процесса; уделяющий особое внимание истории и культуре страны изучаемого языка, пониманию особенностей речевого и неречевого поведения и ведущий к успешной межкультурной коммуникации, являясь необходимым условием для формирования всесторонне развитой личности учащегося, го-



тового вступать на равных в общение с носителем языка – представителем иной культуры. Он учитывает тот факт, что ИЯ как общественно-исторический продукт, отражает историю народа, его культурные особенности, социальные отношения, традиции и пр. [1, с. 26].

Необходимо отметить, что при определении содержания, методов и организации обучения для формирования ФСО СКК **ведущими** являются следующие принципы: *принцип коммуникативной направленности обучения* на формирование черт поликультурной языковой личности; профильная интеграция в иноязычный учебно-педагогический процесс, в основе которой лежит идея взаимосвязи страноведческого материала по истории, экономической и социальной географии, мировой художественной культуре и изучаемого языка, т.е. принцип *междисциплинарной взаимосвязанности и взаимобусловленности* и *принцип социокультурной ориентированности обучения*, который подразумевает первостепенность социокультурного наполнения образовательного процесса при обучении иностранному языку.

Все вышесказанное подтверждает, что изменение социокультурного контекста обучения иностранным языкам, новая модель языкового образования объективно влекут за собой перестройку содержания и организационных форм процесса обучения иностранному языку.

#### Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис... докт. пед. наук. [Текст] / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.

### РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ЦЫГАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

**Михалец И.В.**

доцент кафедры «Педагогика» Пензенского государственного университета,  
канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Пенза

**Мионов А.Ю.**

директор МБОУ СОШ № 9,  
Россия, г. Пенза

**Мионова И.А.**

учитель МБОУ СОШ № 9,  
Россия, г. Пенза

В статье затрагивается проблема формирования навыка чтения у детей-билингвов цыганской национальности, раскрываются возможности психолога в решении данной проблемы.

*Ключевые слова:* навык чтения, билингвы, дети цыганской национальности, коррекционно-развивающая программа

В последние десятилетия в Европе стало уделяться особое внимание проблеме интеграции цыганского населения в общества европейских стран. Это не случайно: цыгане – крупнейшее меньшинство Европы, и их социальные проблемы – часть социальных проблем европейских обществ. Образование – основной путь социального развития и интеграции меньшинств в окружение, обеспечивающий развитие слоя этнической интеллигенции и профессиональной ориентации молодежи.

На территории России проживают несколько тысяч цыган, а в Пензе несколько десятков семей цыганской национальности. МБОУ СОШ № 9 г. Пензы является культурно-образовательным центром микрорайона с компактным проживанием цыганской общины. По количеству обучающихся в нашей школе детей цыган, она является одной из самых многочисленных, не только в Пензенской области, но и в России. В данный период некоторые школьные классы средней общеобразовательной школы №9 состоят на 80% – из учеников, для которых русский язык не является родным.

Одна из трудностей, с которой сталкиваются учителя начальной школы, с одной стороны, и ученики-цыгане, с другой – билингвизм (двуязычие). Билингвизм предполагает, что индивидуум одинаково хорошо владеет двумя языками и может с равным успехом пользоваться ими в разных ситуациях. Помимо владения двумя языками, билингвы характеризуются способностью не смешивать две языковые системы, что позволяет им легко переключаться с одной на другую. Это определение относится к идеальному, или совершенному, двуязычию. Особенность билингвизма у цыган состоит в том, что он является спонтанным, часто вызывающим неправильное осмысление и употребление смысловых и грамматических конструкции языка окружающего населения.

От умения детей читать бегло, выразительно, понимать содержание прочитанного, зависят успехи детей в учении на протяжении всех школьных лет. Без достаточно высокого уровня сформированности навыка чтения невозможно дальнейшее качественное образование ученика. Поэтому становится понятным, какое огромное значение должен уделять учитель начальной школы обучению чтению, особенно в первом классе, когда навык чтения формируется.

Дети цыганской национальности МБОУ СОШ № 9 г. Пензы обучаются в классах КРО, так как большинство из них имеют задержку психического развития (ЗПР) психогенного генеза.

Задержка психического развития – синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций проявляется в незрелости эмоций, слабость воли, психопатоподобном поведении, ограниченном запасе общих представлений, бедном словарном запасе, трудности звукового анализа, несформированности навыков интеллектуальной деятельности [7].

К тому же М.В. Смирнова-Сеславинская, Г.Н. Цветков, учителя и психолог школы № 9 выделяют следующие (в том числе и психологические) особенности детей-билингвов цыганской национальности:

1. Обладают более выраженными коммуникативными склонностями.

2. У детей цыган менее развиты организаторские склонности, так как не были созданы условия для их проявления и развития.

3. Более активны, подвижны и агрессивны в силу своих физиологических и психологических особенностей. Важнейшим концептом мировосприятия цыган является резкое противопоставление своей и чужой культур. У них признается только их модель поведения, жизни, социализации.

4. Посещение школы детьми цыганами связано с потребностью научиться читать, писать и считать, поскольку специализированные знания остаются невостребованными в их традиционной деятельности.

5. Не очень хорошо владеют нравственными нормами, не достаточно осознают их, поэтому не всегда могут объяснить, что такое «хорошее» или «плохое» поведение.

6. Особенности восприятия информации и обучения у цыган в большей степени связаны с образным, интуитивным мышлением.

7. Дети из цыганских семей приходят в школу практически не подготовленными к систематическому обучению. У них не сформированы все компоненты психологической готовности к школе – интеллектуальная, мотивационная, личностная, волевая.

8. Детей – цыган в большей степени привлекают внешние моменты школьной жизни – тетради, учебники, сама школа. Мотивы, связанные с познанием, учением, имеют незначительный вес. Дети не приучены к интеллектуальному труду.

9. В силу отсутствия дошкольного образования у детей – цыган позднее, чем у обычных детей начинают развиваться логическое мышление, произвольное поведение.

10. Для них характерно стойкое снижение работоспособности с расстройством внимания, памяти, способности переключаться с одного вида деятельности на другой [5].

Перечисленные особенности лежат в основе педагогических проблем в обучении и образовании этнических цыган, в том числе и овладения навыком чтения. Они с трудом овладевают техникой чтения. Им нелегко понять смысл прочитанного. Во время чтения эти учащиеся допускают большое количество разнообразных ошибок. Все это, вместе взятое, тормозит накопление разнообразных сведений и знаний об окружающей действительности, что отрицательно сказывается на общем развитии, мешает преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности детей-билингвов.

Таким образом, при обучении детей цыганской национальности учителя начальных классов сталкиваются, прежде всего, с проблемой формирования навыков чтения учащихся на фоне неготовности к школе, трудностями адаптации и социализации. Нарушение чтения приводят к значительным трудностям в освоении других предметов.

Дети в состоянии преодолеть описанные выше затруднения, освоить учебный материал в объеме требований программы общеобразовательной школы, если они учатся в специально созданных условиях, а также в том слу-

чае, если школьный психолог оказывает им специфическую помощь. Данная гипотеза проверялась несколько лет (начиная с 2009 г.) в МБОУ СОШ № 9 г. Пензы при обучении детей-билингвов цыганской национальности.

Работа с учащимися первого класса строится в три этапа.

*На I этапе* проводится диагностика уровня готовности к восприятию грамоты первоклассников. Психолог школы выявляет психологические особенности детей, уровень готовности к школьному обучению.

Так почти у 80% учащихся выявляется низкий уровень общей осведомленности, низкий и ниже среднего уровень развития познавательных процессов. Они неусидчивы, плохо контролируют свое поведение. У них не сформирована мотивация к учению

*На II этапе* исследования учителем и психологом выстраивается коррекционно-развивающая работа. Учителя начальных классов опираются на систему Н.А. Цыпиной, которая направлена на освоение, отработку и автоматизацию чтения слов, преодоление разнообразных ошибок и затруднений учащихся с ЗПР. Коррекционные упражнения подбираются учителями дополнительно к материалу, имеющемуся в учебниках. Они носят предупреждающий характер. Количество упражнений для каждого ребёнка индивидуально [1, 3, 4].

Программа, разработанная школьным психологом, рассчитана на 30 занятий, продолжительность которых 35-40 минут. Занятия проводятся по подгруппам (6-7 детей). Коррекционно-развивающая программа направлена на:

- развитие навыков общения в различных жизненных ситуациях;
- формирование положительного отношения к школе;
- расширение общего кругозора, знаний и представлений об окружающем;
- накопление успешного социального опыта взаимодействия в социуме;
- расширение активного словарного запаса;
- формирование потребности в оказании помощи сверстникам, развитие потребности в сотрудничестве;
- формирование навыков выживания и духовного противостояния;
- формирование стремления ребёнка обращаться к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне;
- развитие зрительной и слуховой памяти для формирования умения удерживать определённое количество условий в процессе деятельности при зрительном и слуховом восприятии;
- развитие логического мышления – операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- развитие умения формулировать свои суждения, умозаключения, доказательств;
- развитие произвольных компонентов деятельности и поведения;
- формирование адекватной оценочной деятельности [2].

В данную программу включаются упражнения на развитие пространственной ориентации, моторики, волевой саморегуляции, а также игры, направленные на уточнение значения слов, расширение кругозора, словарного запаса. Программа содержит упражнения, направленные на формирование внутренней позиции школьника, и упражнения направленные для решения некоторых личностных проблем.

Отслеживание результатов исследования осуществляется *на III (контрольном) этапе* с помощью проверки техники чтения по следующим параметрам: сознательность, правильность, беглость, выразительность чтения учащихся.

Ежегодная диагностика показывает значимое повышение качества всех параметров чтения, уменьшение количества учащихся, допускающих специфические ошибки при чтении.

Предлагаемая система упражнений Н.А. Цыпиной (в адаптированном учителями МБОУ СОШ № 9 г. Пензы варианте) по совершенствованию техники чтения положительно влияет на эффективность работы и может успешно применяться в классах КРО и при обучении детей – билингвов. Контрольные срезы также выявляют положительную динамику в развитии психических процессов и личностных качеств учащихся. Методы математико-статистической обработки данных, показывают, что изменения в психическом и личностном развитии происходят в результате систематической коррекционной работы психолога школы.

Таким образом, совместная работа учителей и школьного психолога позволяет решать проблему формирования навыков чтения у детей-билингвов цыганской национальности.

#### Список литературы

1. Гаврикова, М.Ю. Коррекционно-развивающие занятия. Развитие речи (1-4 класс). Учебно-методическое пособие [Текст] / М.Ю. Гаврикова: 2-е изд., дополненное. – М.: Глобус, Волгоград: Панорама, 2007. – 176 с.
2. Михалец, И.В., Миронов, А.Ю., Миронова, И.А. Социализация детей-билингвов цыганской национальности в условиях общеобразовательной школы /И.В. Михалец, А.Ю. Миронов, И.А. Миронова [Текст] // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. ун-та, 2013.- №11(15). – Т.2. – С. 91.
3. Обучение детей с ЗПР: пособие для учителей [Текст] / Под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994. – 175 с.
4. Программы для общеобразовательных учреждений. Коррекционно-развивающее обучение: Начальные классы (I-IV). Подготовительный класс [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 176 с.
5. Смирнова-Сеславинская, М.В., Цветков, Г.Н. Межкультурная русско-цыганская коммуникация. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений [Текст] / М.В. Смирнова-Сеславинская – М.: ИНПО, 2009. – 430 с.
6. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Власовой Т. А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. – М.: Компёкс – центр, 1994. – 256с.
7. Психологический словарь. ВСловаре.Ру [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vslozare.ru/slovo/psihologicheskij-slovar/zaderzhka-psihicheskogo-razvitiya>

## РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЯЗАННОСТЕЙ В СЕМЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Мустаева Ф.А.*

профессор кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, д-р социол. наук, профессор,  
Россия, г. Магнитогорск

В статье подчеркивается воспитательное значение распределения обязанностей в семье, совместного участия детей и родителей в домашнем труде. Приводятся результаты социологического исследования, проведенного среди городских и сельских семей, о распределении домашних обязанностей, влияющем на семейное воспитание.

*Ключевые слова:* семья, семейное воспитание, распределение обязанностей в семье, воспитательные обязанности.

На воспитании детей в семье сказывается степень их участия в домашних делах, распределение обязанностей между членами семьи. Реалии современной жизни таковы, что автоматизация домашнего труда (пылесосы, стиральные машины, другая бытовая техника) освобождает многих детей от участия в выполнении какой-либо работы по дому. Сами родители не осознают значимости домашнего труда для воспитания детей и подростков. Особенно отвлекает современных детей от выполнения домашних обязанностей наличие в семье компьютера, за которым они проводят большую часть времени.

Совместное участие детей и взрослых в домашнем труде имеет огромное воспитательное значение: способствует сплочению семьи как коллектива, формированию у детей соучастия, сопереживания, чувства коллективизма, приобщению их к труду, формированию трудовых навыков. При этом у детей возникает желание участвовать в домашнем труде вместе с родителями. Помощь отца матери в домашних делах также имеет очень важное воспитательное значение, так как воспитывает в детях уважение и бережное отношение к женщине, которое сохранится у них на всю жизнь.

Жизнь в современной семье складывается таким образом, что основной груз семейных проблем (бытовых, воспитательных, а иногда и финансовых) ложится на женские плечи. То, что равноправное участие мужа наряду с женой в домашнем труде чаще встречается в семьях молодых супругов, очевидно, объясняется тем, что молодые супруги, как правило, ближе по роду деятельности, образовательному уровню, эмоциональной культуре. Мужья в молодых семьях зачастую рассматривают труд по дому как вполне достойную мужчины обязанность. Однако, со временем ситуация может измениться в сторону уменьшения выполнения мужчиной работы по дому.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что воспитательные обязанности во многих семьях распределяются неравномерно: как правило, воспитательная нагрузка больше у женщин и меньше у муж-

чин. Предпринимаются попытки объяснить подобную ситуацию выдвиганием различного рода аргументов, таких, например, как большая занятостью мужчин на производстве, господство во многих семьях патриархальных пережитков, которые позволяют мужу брать на себя меньше домашних забот. В современных условиях, когда усложняется процесс семейного воспитания, мужчинам труднее дается выполнение их отцовской роли [3, с. 202]. А в неполных материнских семьях, которых с каждым годом, согласно статистике, становится все больше, дети испытывают дефицит отцовской заботы и любви, что не может не сказаться на их воспитании.

По результатам исследования, проведенного среди уфимских школьников, оказалось, что свыше трети их отцов практически не занимаются домашними бытовыми делами, две трети отцов не помогают детям в учебе, не обсуждают с ними книг, фильмов, телевизионных передач. Отвечая на вопрос «С кем ты делишься своими секретами?», дети, начиная с 5-го класса, поставили на первое место друзей, затем матерей, бабушек, и на предпоследнем месте, опережая только братьев и сестер, находятся отцы. В некоторых семьях единственной формой отцовского общения с детьми является совместный просмотр телепередач. Сравнительно редко наблюдается психологическая близость детей с отцами [1, с. 619].

Следовательно, важной особенностью современной семьи является то, что семейное воспитание осуществляется преимущественно матерью, то есть одним из родителей, так как отцы не включаются в процесс осмысления целей, направленности, методов выработки тех качеств, которые необходимы их детям для успешной адаптации к динамично меняющемуся миру. Современный мужчина, потеряв роль главы семьи, отказался и от участия в реализации очень важной для социума функции малой группы: приобщение ребенка к современной культуре [2, с. 78].

Действительно, сегодня встречается немало семей, отцы которых устранились от воспитания детей. У них «нет времени» заниматься детьми, посещать родительские собрания в школе. Вместе с тем, роль мужчины в воспитании детей очень важна. В мальчике пример отца способствует формированию мужских черт характера. Для девочки отец – первый образ мужчины, пример положительного (или отрицательного) поведения мужчины. Доказана прямая зависимость между хорошим примером отца и счастливой семьей, созданной его дочерью.

Обратимся к результатам нашего социологического исследования [5, с. 154-155], в ходе которого респондентам было предложено ответить на вопрос о распределении домашних обязанностей в семье. В перечне видов домашней работы надо было отметить тех членов семьи, которые обычно выполняют эти виды работы. Данные по г. Магнитогорску представлены в табл. 1.

Полученные в ходе исследования и представленные в таблице результаты подтверждают общепринятое положение о том, что большая часть домашних обязанностей (приготовление пищи, стирка белья, уборка квартиры, покупки) выполняется женщиной, в том числе, как видим, и воспитательная

обязанность. Мужчина главенствует только в области работы, связанной с ремонтом техники, и чуть-чуть «опережает» женщину на приусадебном участке. На детях в большинстве семей лежит обязанность по уборке квартиры, также они помогают родителям на приусадебном участке. Участием в воспитании младших братьев и сестер заняты более старшие дети, как правило, в многодетных и среднететных семьях.

Таблица 1

**Распределение домашних обязанностей в городской семье,  
в % от числа опрошенных**

Виды работы	Муж	Жена	Дети	Другие члены семьи
Воспитание детей	44,2	77,2	2,0	4,5
Покупки	47,0	80,5	10,7	3,7
Уборка квартиры	23,2	81,7	38,3	3,3
Работа на приусадебном участке	41,7	39,2	20,5	9,5
Ремонт бытовой техники	67,8	7,7	7,8	3,0
Приготовление пищи	25,3	87,7	12,0	5,2
Стирка белья	10,2	86,3	18,2	4,2

Социологическое исследование проводилось нами и в сельской местности. Ответы по интересующему нас вопросу в сельских семьях представим в табл. 2.

Таблица 2

**Распределение домашних обязанностей в сельской семье,  
в % от числа опрошенных**

Виды работы	Муж	Жена	Дети	Другие члены семьи
Воспитание детей	50,7	86,0	2,0	2,3
Покупки	34,0	87,0	6,2	1,7
Уборка квартиры	13,5	85,3	44,3	1,7
Работа на приусадебном участке	63,3	71,8	38,5	6,0
Ремонт бытовой техники	76,7	7,0	6,5	3,0
Приготовление пищи	17,5	91,2	17,8	3,5
Стирка белья	6,5	90,8	14,5	2,2
Уход за домашним скотом	73,5	59,8	34,2	12,4

В сельской семье мужчина не только ремонтирует бытовую технику, но и ухаживает за домашним скотом в большей степени, чем женщина. Но в отличие от городской, в сельской семье у женщин значительно выше процент занятости видами домашней работы по большинству показателей. Отметим также, что и сельские дети больше заняты домашним трудом, чем городские (по таким показателям, как работа на приусадебном участке, уход за скотом, уборка в доме, приготовление пищи), что объясняется сельским укладом: образ жизни сельской семьи способствует приобщению детей к труду еще с дошкольного возраста. А труд, как известно, обладает огромным воспитательным потенциалом. Что касается воспитания детей, то и здесь, в сельской



семье, женщина в большей степени задействована в реализации воспитательной функции, чем мужчина.

Самоустранение отцов от воспитания детей в большинстве случаев объясняется сложностью и противоречивостью воспитательного процесса. И отцы, и матери часто испытывают проблемы в семейном воспитании. Согласно результатам социологических исследований «Московская семья – 2006», «Семья и общество в России: эволюция оценок и ценностей в общественном мнении населения», проведенных Государственным НИИ семьи и воспитания, родителям не хватает времени на воспитание детей и общение с ними (до 75 % респондентов), значительная часть отцов и матерей (от 25 до 40 %) постоянно испытывают трудности в воспитании детей. Как наиболее серьезные проблемы родители отмечают отсутствие возможности контролировать поведение детей, нехватку педагогических способностей, чрезмерное увлечение детей компьютером, просмотром телепередач и видеофильмов [4, с. 7].

Таким образом, распределение домашних обязанностей между членами семьи является важной педагогической проблемой, которая только усложняется в современных социально-экономических условиях: актуализации данной проблемы способствуют и социальные процессы, характерные для современного этапа развития российского общества, и в том числе отказ некоторых социальных институтов от выполнения ими воспитательной функции как по отношению к подрастающему поколению в целом, так и по отношению к семье и воспитанию в ней детей (в частности, представляется совершенно абсурдным, что такой социальный институт, призванный в первую очередь заниматься обучением и воспитанием детей, как школа, фактически снял с себя воспитательную функцию), и так называемый «кризис семьи» со всеми вытекающими отсюда последствиями, и недобросовестное выполнение взрослыми членами семьи своих родительских обязанностей, и массовое увлечение детей и подростков компьютерами (а отсюда: нежелание, нехватка времени, отказ заниматься домашними делами и выполнять какие-либо обязанности по дому) и т.д. Все вышесказанное дает нам основания констатировать, что данная педагогическая проблема требует своего решения как на государственном, так и на региональном и локальном уровнях, а российская семья сегодня в вопросах семейного воспитания особенно нуждается в социально-педагогической и психологической помощи со стороны конкретных образовательных организаций, и в первую очередь школы и дошкольного учреждения.

#### **Список литературы.**

1. Добренъков, В.И. Фундаментальная социология : в 15 т. [Текст] / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко. Т. 10 : Гендер. Брак. Семья. – М. : ИНФРА-М., 2006. – 1094 с.
2. Мустаева, Ф.А. Проблемы самоопределения семьи в воспитательной деятельности [Текст] / Ф.А. Мустаева // Дискуссия: политематический журнал научных публикаций. – 2011. – № 6 (14). – С. 74-79.
3. Мустаева, Ф.А. Самоопределение семьи в условиях трансформации российского общества [Текст] : дис. ... д-ра социол. наук / Ф.А. Мустаева. – Екатеринбург, 2012. – 318 с.

4. Сабитова, Г.В. Актуальные проблемы становления института социально-педагогической поддержки семей в современных условиях / [Текст] Г.В. Сабитова // Семья в России. – 2009. – № 1. – С. 3-14.

5. Современная российская семья: противоречия функционирования и развития: монография [Текст] / под ред. Ф.А. Мустаевой. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 292 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ОТЦОВСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СЫНОВЬЯМ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ**

***Небыкова С.В.***

доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Абакан

В статье представлены результаты эмпирического исследования отцовского отношения к сыновьям младшего школьного возраста с разным уровнем агрессии. Отцы высокоагрессивных сыновей более склонны к проявлению физической и вербальной агрессии, чаще проявляют игнорирующий или авторитарный стиль воспитания, имеют большую межличностную дистанцию с сыновьями, чем отцы детей с низким уровнем агрессии. Полученные данные объясняются в рамках теории социального научения А. Бандуры, согласно которой мы усваиваем агрессивную манеру поведения, наблюдая за действиями окружающих и отмечая последствия этих действий.

*Ключевые слова:* отцовское отношение; мальчики младшего школьного возраста, агрессия; теория социального научения; модель агрессивного поведения.

Родительское отношение к ребенку является традиционной проблемой исследований в психологии семьи. Выявлены разнообразные стили семейного воспитания, их структура, типы взаимодействия с ребенком, неблагоприятные для его психического развития, детерминанты родительского отношения и т.д.

В последнее время появилось большое количество работ, посвященных изучению влияния отцовского отношения на становление личности детей. Вместе с тем, приходится констатировать, что подавляющая их часть выполнена на основе сравнения полных и неполных семей. При этом обнаруженные у детей из неполных материнских семей особенности связывают с отсутствием отца. Так, выявлено, что наличие отца оказывает влияние на формирование полоролевой идентичности детей, их когнитивное и эмоциональное развитие, становление характера.

Исследования полных семей не так многочисленны и направлены либо на выявление различий в материнском и отцовском отношении к детям, либо на изучении взаимосвязи определенных отцовских характеристик с показателями психического развития ребенка. Так, по данным А. И. Захарова, отцы детей, больных неврозами, отличаются робостью, застенчивостью, замкнутостью, чувствительностью к угрозе, негибкостью в суждениях. У импульсив-

ных, порывистых отцов, склонных к неожиданным действиям, сыновья часто страдают невротами в форме энуреза, тика, заикания [2].

В исследовании О. Г. Калиной, А.Б. Холмогоровой обнаружено, что дети с более эмоционально отзывчивыми и вовлеченными в детско-родительские отношения отцами характеризуются лучшим когнитивным развитием и лучшей школьной успеваемостью [3].

По нашим данным условная любовь отца в сочетании с тесной межличностной дистанцией с ребенком младшего школьного возраста положительно влияет на развитие вербального интеллекта [4]. Структура семьи с доминирующим отцом и реактивной матерью благоприятна для интеллектуального развития ребенка. Нами были зафиксированы положительные корреляции структурных компонентов интеллекта детей младшего школьного возраста с доминантностью, настойчивостью в достижении цели отцов и отрицательные корреляции с лидерством, настойчивостью в достижении цели матерей [6].

Результаты исследования Н.В. Спиридоновой показывают, что авторитарность отца оказывает в основном положительное влияние на когнитивные характеристики детей, тогда как авторитарность матери – отрицательное. По сравнению с матерью интеллектуальные характеристики отца более тесно коррелируют с когнитивным развитием детей. Ею также зафиксирована положительная корреляция между одаренностью детей и уровнем сложности отцовской профессии [9].

Самосей Л. Е. указывает на то, что контролирующий отцовский стиль поведения связан с пониженной социальной компетентностью ребенка, а эмоционально теплый – с повышенной. Уровень популярности детей среди сверстников зависит также от уровня директивности отца, чем директивность ниже, тем выше рейтинг ребенка в группе сверстников [8].

Делинквентное поведение, злоупотребление алкоголем, поведенческие трудности, депрессивные симптомы, безработица у отцов связаны с риском возникновения депрессивных и тревожных состояний у их детей [7].

Менее разработанной остается проблема гендерной специфики родительского отношения, то есть особенностей материнского и отцовского отношения к детям разного пола. Так, по нашим данным, положение девочек в полной малодетной городской семье более благоприятно для их развития по сравнению с позицией мальчиков. Отношение к дочерям со стороны родителей отличается меньшим авторитаризмом, более адекватным восприятием. При этом матери более склонны к инфантилизации мальчиков, чем девочек [5].

Целью данного исследования стало выявление особенностей отцовского отношения к мальчикам младшего школьного возраста с разным уровнем агрессии. Для формирования выборки был проведен экспертный опрос учителей мальчиков младшего школьного возраста из полных семей с помощью анкеты Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко. После обработки экспертных оценок были выделены группы высокоагрессивных (20 чел.) и низкоагрессивных (26 чел.) детей с точки зрения учителей. Далее эти дети были протестированы с помощью проективных методик «Несуществующее животное» и

«Hand-test», в результате были отобраны 19 детей с высоким уровнем агрессии и 17 детей с низким уровнем агрессии. Экспериментальную группу составили 19 отцов высокоагрессивных мальчиков, в контрольную группу вошли 17 отцов низкоагрессивных мальчиков.

Было обнаружено, что отцы сыновей с высоким уровнем агрессии чаще имеют высокий уровень физической агрессии (63%), чем отцы контрольной группы (24%) ( $\varphi^* = 2,42$ ;  $p < 0,01$ ), высокий уровень вербальной агрессии (53% и 6% соответственно) ( $\varphi^* = 3,39$ ;  $p < 0,001$ ). У 21% отцов экспериментальной группы зафиксирован высокий уровень подозрительности, не встречающийся в контрольной группе (0%).

Таким образом, отцы высокоагрессивных сыновей более склонны к проявлению физической и вербальной агрессии, чем отцы контрольной группы.

У отцов высокоагрессивных мальчиков реже встречается средний уровень игнорирующего стиля взаимоотношений (3%), чем у отцов контрольной группы (35%) ( $\varphi^* = 2,43$ ;  $p < 0,01$ ), низкий уровень авторитарного стиля (42% и 88 % соответственно) ( $\varphi^* = 3,06$ ;  $p < 0,001$ ). При этом высокий уровень игнорирующего стиля выявлен у 42% отцов экспериментальной группы (0% в контрольной группе), а высокий уровень авторитарного стиля у 47% (0% в контрольной группе).

У отцов детей с высоким уровнем агрессии реже встречается средний уровень симбиоза (21% и 53 % соответственно) ( $\varphi^* = 2,03$ ;  $p < 0,05$ ), низкий уровень авторитарной гиперсоциализации (26% и 53 % соответственно) ( $\varphi^* = 1,67$ ;  $p < 0,05$ ), низкий уровень инфантилизации ребенка (69% и 100 % соответственно) ( $\varphi^* = 3,53$ ;  $p < 0,001$ ). При этом средний уровень инфантилизации зафиксирован у 26 % отцов экспериментальной группы (0% в контрольной).

Полученные результаты могут быть объяснены теорией социального научения А. Бандуры, согласно которой мы усваиваем агрессивную манеру поведения, наблюдая за действиями окружающих и отмечая последствия этих действий [1]. Проявления физической и вербальной агрессии со стороны отца в сочетании с авторитарным стилем воспитания становятся моделями агрессивного поведения, которые усваивают мальчики младшего школьного возраста при помощи механизмов идентификации и подражания. Для того чтобы снизить уровень детской агрессии отцы должны демонстрировать детям неагрессивные модели взаимодействия, заменив наказания другими способами управления поведением ребенка.

Таким образом, неблагоприятными для развития мальчиков младшего школьного возраста являются проявления физической и вербальной агрессии со стороны отца, игнорирующий или авторитарный стиль отцовского воспитания, слишком далекая межличностная дистанция с сыновьями.

#### Список литературы

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 237 с.

2. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
3. Калина, О.Г. Значение отца для развития ребенка / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С.87-97.
4. Небыкова, С.В. Влияние семейной среды на интеллектуальное развитие детей / С.В. Небыкова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Серия 2: Педагогика. Психология. Выпуск 3. –Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2005. – С.204-210.
5. Небыкова, С.В. Взаимоотношения родителей и детей разного пола / С.В. Небыкова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Серия 2: Педагогика. Психология. Выпуск 4. –Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2006. – С.134-136.
6. Небыкова, С.В. Взаимосвязь черт характера родителей с интеллектуальными показателями детей / С.В. Небыкова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Серия 2: Педагогика. Психология. Выпуск 5. –Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007. – С.91-94.
7. Рождественская, Н.А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей / Н.А. Рождественская // Вестник МГУ. Психология. – 2002. – № 2. –С.48-55.
8. Самосей, Л.Е. Социальная роль отца в семейном воспитании / Л.Е. Самосей // ОЖСР. – 2008. – № 3. – С. 56-58.
9. Спиридонова, Н.В. Влияние стиля семейного воспитания на характер отношений подростков с родителями и близкими сверстниками // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – №3. – С.45-65.

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АДДИКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

*Нестеренко Е.С.*

студентка 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена изучению личностных особенностей, влияющих на формирование аддиктивных форм поведения в подростковом возрасте. На сегодняшний день выделяют около 100 видов зависимостей, причем наиболее сильный аддиктивный потенциал обрушивается именно на молодое несформированное поколение. Необходимо изучать факторы, влияющие на склонность человека к тому или иному виду зависимости.

*Ключевые слова:* личностные особенности, аддиктивное поведение, подросток, темперамент, характер.

Опасным общественным явлением аддиктивное поведение является давно, но в последнее время оно приобрело огромные масштабы. Проблемы зависимостей угрожают не только нашему настоящему, но и будущему, так как они первым делом поражают подростков.

Выделяются существенные факторы, влияющие на формирование аддиктивного поведения – личностные, биологические, психологические, соци-

альные. Но остается не выявленным, как они обособляются в жизни подростка, как влияют на мировоззрение [2].

Аддиктивное поведение в подростковом возрасте стало центром внимания ученых: психологов, медиков, педагогов, культурологов, социологов. Проблему зависимости изучали Э.А. Бабаян, Л.Г. Макеева, Д.В. Колесов, А. Ибаньес, А.О. Бухановский и многие др.

По своей сути, аддиктивное поведение является формой деструктивного поведения, которая приносит вред подростку и обществу, это уход от реальности посредством изменения своего психического состояния.

Зависимость не возникает сама по себе, её формированию способствуют личностные особенности: темперамент, особенности характера, нестабильность «Эго», низкая стрессоустойчивость, стереотипность и др. Темпераментальные особенности отражают интенсивность психических процессов и состояний, т.е в зависимости от темперамента подросток выбирает путь решения проблемы, выхода из ситуации.

Различают химическую, игровую, пищевую и прочие аддикции, которые формируются на базе определенных личностных особенностей. А. Е. Личко отмечает, что зависимость наиболее часто формируется у подростков с аномалиями характера. Но риск формирования аддиктивного поведения связан с типом акцентуации или психопатии – преимущественно неустойчивым, эпилептоидным и конформным [1]. Степень тяжести аддиктивного поведения может быть различной: от нормального поведения до тяжелых форм зависимости, сопровождающихся выраженной соматической и психической патологией.

У несовершеннолетних зависимость формируется в 2-4 раза быстрее, чем у взрослых. На её начальных стадиях появляются психические нарушения – раздражительность, вспыльчивость, злобность, депрессия, мрачность, угрюмость, тревога, ночные кошмары и страхи, галлюцинации, судорожные припадки. Подросток становится сильно утомляемым, испытывает состояние тревоги или страха. Возникают зрительные галлюцинации, воспринимающиеся как реальность. У подростков намного быстрее, чем у взрослых наступает психическая деградация. Их интеллектуальное развитие значительно отстает от возрастных норм.

Отмеченный во всем мире рост алкоголизации подрастающего поколения, это показатель социального неблагополучия общества. Учеными доказано, что алкоголизм взрослых зарождается в школьном и юношеском возрасте, а каждое взрослое поколение пьющих формирует себе «смену» из молодых.

Результаты социологических исследований и различные научные публикации дают ужасающую статистику. В конце 2000 года в учреждениях органов здравоохранения, в связи с необходимостью оказания наркологической помощи было зарегистрировано 34,5 тыс. детей и подростков, употребляющих наркотические средства и психотропные вещества и 15,5 тыс. – употребляющих сильнодействующие и одурманивающие вещества. Анализ показателей официальной медицинской статистики говорит о продолжающемся ак-

тивном вовлечении значительной части подростков в незаконное потребление наркотиков. На 1 января 2001 года в России было официально зарегистрировано 25041 детей и подростков, злоупотребляющих наркотиками и больных наркоманией [3].

Таким образом, в последние годы проблема аддиктивности у подростков – одна из острейших проблем современного российского общества. Выявлено, риск формирования зависимого поведения необходимо изучать в соотношении с темпераментальными и характерологическими особенностями.

#### Список литературы

1. Менделевич, В.Д. Руководство по аддиктологии [Текст]. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
2. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании [Текст] / Под ред. С. В. Березина и др. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000. – 256 с.
3. Рожков, М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков: Учебное методическое пособие [Текст]. – М.: Гуманитарное издание центра ВЛАДОС, 2003. – 144 с.

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Николаева Е.А.*

ст. преподаватель кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института НИУ «БелГУ», канд. пед. наук, Россия, г. Белгород

В статье рассмотрены варианты реализации личностно ориентированного подхода в работе с детьми с речевыми нарушениями на основании выделения особенностей их сенсорно-перцептивной сферы.

*Ключевые слова:* личностно ориентированный подход, дети с речевыми нарушениями.

Личностно ориентированный подход к обучению детей с различными отклонениями в развитии является одним из ведущих принципов коррекционной педагогики.

Как отмечает М.Н. Ромусик, успешность коррекционно-образовательного процесса в соответствии с личностно ориентированным подходом обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности детей, формируемого на базе их индивидуальных особенностей [5].

Таким образом, при организации личностно ориентированного подхода к обучению, перед педагогом встает вопрос об определении индивидуальных характеристик учащихся, которые будут положены в основу процесса обучения. В последнее время в данном аспекте все чаще обсуждается вопрос об

особенностях восприятия, переработки и хранения информации детей с речевыми нарушениями.

Исследования, посвященные разработкам методов коррекции речевых недостатков, подчеркивают необходимость опоры на различные анализаторы при преодолении недоразвития речи (Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Т.Б. Филичева и др.). При этом, акцентируя внимание на функциональной недостаточности речеслухового восприятия при нарушениях речи, авторы предлагают активно использовать на логопедических занятиях в качестве компенсаторных зрительную и тактильно-кинестетическую модальности восприятия.

Такой подход нашел отражение в большинстве трудов, посвященных разработкам способов преодоления общего речевого недоразвития. Так, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина и др. рекомендуют для развития и коррекции фонематического восприятия в качестве опоры использовать зрительное восприятие артикуляции логопеда и собственной артикуляции с одновременным анализом кинестетической организации уклада изучаемого звука (звукокомплекса) и динамики соответствующих речедвижений [3].

Как отмечает в своем исследовании И.Ю. Мурашова, существующие методики, опираясь на общие данные о несостоятельности слухового восприятия, казалось бы, задействуют в процессе компенсации весь арсенал полимодальности, однако при этом не учитывают индивидуально-типических особенностей состояния других видов восприятия у детей с речевым недоразвитием [4].

Таким образом, анализ литературы позволяет констатировать противоречие между данными исследований сенсорно-перцептивной сферы детей с недоразвитием речи и методическими рекомендациями по его преодолению. Исследователи указывают на наличие выраженных в той или иной степени недостатков не только слухового, но и тактильно-кинестетического и зрительного восприятия у детей с речевыми нарушениями различного генеза. В то же время в коррекционных методиках провозглашается принцип опоры на сохранные анализаторы: предлагается использовать в качестве компенсаторных и зрительную, и тактильно-кинестетическую модальности. Предполагается, что в методических рекомендациях должны быть материалы, ориентирующие педагога в личностно ориентированном подходе, основанном на диагностике активности указанных модальностей, и определяющем пути наиболее эффективного использования каждого анализатора в коррекционной работе.

Г.А. Ванюхина, обращая внимание на тот факт, что в процессе диагностики и коррекционной работы не в полной мере учитываются сенсорно-перцептивные особенности, разработала технологию обследования и обучения детей с общим недоразвитием речи с использованием полисенсорного восприятия путем опоры на сенсорную доминанту.

Как отмечает Г.А. Ванюхина, диагностические тесты в основном предъявляются детям в аудиовизуальном режиме (пояснение и показ) и ограничиваются кинестетическими и кинестетическими упражнениями (манипуляция



предметами). Между тем именно восприятие задания является пусковым механизмом диагностического процесса и его качество напрямую зависит от согласования сенсорных способов получения, переработки и передачи информации, используемых ребенком и педагогом. Поэтому традиционные методы диагностики отклонений в развитии дошкольников нуждаются в усовершенствовании с учетом свойств перцептивно-когнитивных процессов [1].

На основе результатов обследования в дальнейшем строится работа по преодолению недостатков речи. Она проводится с учетом активизации отдельных «сенсоров» по принципу доминанты, что способствует укреплению связи между ведущими «сенсорами». Таким образом, опираясь на доминирующий сенсорный канал, Г.А. Ванюхина организует систему работы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи [2].

Подобная система работы представлена в исследовании И.Ю. Мурашовой. В ее программе коррекционно-развивающей работы по совершенствованию структуры полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представлена система, в которой обучение организовано с опорой на ведущую модальность, с постепенным привлечением приемов на активизацию других модальностей. Элементы личностно ориентированного подхода, выраженные в индивидуализации используемых приемов способствуют повышению эффективности коррекционно-развивающего воздействия на сенсорную сферу дошкольников с общим недоразвитием речи [4].

Таким образом, в настоящее время все чаще поднимается вопрос о включении элементов личностно ориентированного обучения в коррекционную работу с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Описанные разработки могут рассматриваться как своего рода инновационные технологии в коррекционном процессе, поскольку базируются на современных познаниях общей и педагогической психологии, а также на стремлении учитывать индивидуальные психологические особенности и, в частности, когнитивные свойства детей.

#### Список литературы

1. Ванюхина Г.А. Аспекты полисенсорного режима диагностики отклонений в развитии младших дошкольников [Текст] / Г.А. Ванюхина // Логопед. – 2006. – № 5. – С.4-15.
2. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Г.А. Ванюхина. – Екатеринбург, 2001. – 24 с.
3. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67-166.
4. Мурашова И.Ю. Полимодальное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования [Текст]: дисс. ...канд.псих.наук / И.Ю. Мурашова. – Иркутск, 2013. – 207 с.
5. Ромусик М.Н. Личностно-ориентированный подход в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи [Текст] / М.Н. Ромусик // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – №12. – С.217–224.

## О ЗНАЧЕНИИ РОДНОГО СЛОВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

*Овчинникова Л.И.*

учитель начальных классов МАОУ лицея №44,  
Россия, г. Липецк

В статье рассматривается значение русского языка в современном мире, проблемы сохранения чистоты русского языка. Для нас – русских людей, он является основой в укреплении российской государственности, основой сотрудничества между народами России, развития русской науки и русского образования.

*Ключевые слова:* русский язык, языковая среда, личность человека, духовная культура, душа России, судьба русского языка, человеческое слово, основа мирной жизни.

Велико значение русского языка в современном мире. Он не только является государственным языком Российской Федерации, но и языком межэтнического общения. Язык общения можно сравнить с домом бытия человека. Языковая среда, в которой живёт человек, растит его, питает и определяет его мышление и культуру. Она же формирует и личность человека.

Что же такое язык? Это не только система знаков, которая служит средством общения, мышления и выражения своих мыслей. С помощью языка человек познаёт мир, выражает своё отношение к нему. Значит, язык и мышление человека внутренне едины. Язык, на котором мыслит человек, считается родным. Для нас, русских людей, родным является русский язык. Именно он является основой в укреплении российской государственности. В нашем многоязычном государстве русский язык не вытесняет другие языки, не навязывает своё государство над другими языками, а функционирует параллельно с ними. На русском языке мы учимся общаться друг с другом, познавать историю и культуру разных народов. Он – основа сосуществования и сотрудничества между народами России, развития отечественной культуры, науки и образования. Это очень важно, поскольку уважение и взаимопонимание между народами возможны только через знание. Поскольку русский язык является основой образования в России, средством объединения русских народов и регионов в единую российскую нацию, следовательно, значимость его очевидна.

В настоящее время существует проблема сохранения и развития родного русского языка. Это проблема защиты и сохранения его чистоты. Эта проблема не только лингвистическая, она и экономическая, и социально – политическая, гуманитарная и общественная. Ситуация усугубляется и проблемами глобализации, то есть современной американизации.

Русский язык – средство сохранения и укрепления нашего единства, основа нашей мирной жизни, поэтому нас всех, россиян, связывает одно желание и одна цель – сохранить эту цементирующую силу, укрепить наше сотрудничество и единство нашей страны. Русский язык существует для нас, россиян, а своё существование и развитие он получает от нас. Родной язык должен помочь нам осознать свою общность, что мы – граждане великой

России. «Да будет же честь и слава нашему языку, который в самородном богатстве своём, почти без всякого чуждого примеса, течёт как гордая, величественная река – шумит, гремит – и вдруг, если надобно, смягчается, журчит нежным ручейком и сладостно вливается в душу, образуя все лиры, какие заключаются только в падении и возвышении человеческого голоса». (1795 г. Письма русского путешественника) [2, с.34].

Когда мы говорим, что язык есть явление духовной культуры, мы имеем в виду несколько смыслов:

- взаимосвязь языка и духовной жизни народа;
- духовный смысл русского слова;
- язык, как проявление средство воссоздания духовного мира человека.

Язык был дан нам для постижения истины, в ней всё взаимосвязано, всё взаимообусловлено, одухотворено. Вот, например, перед нами словесный ряд однокоренных слов: *род, народ, родина, родители, рождение, Рождество, родник*. Духовный источник для всех слов один, и потому понятен смысл. Человек должен ощущать себя частью своего рода, чтить свой народ, служить родине, почитать родителей, благодарить их за подаренную жизнь, которая должна стать чистым родником для новой жизни, продолжением рода своего.

В том, что всё одухотворено в русском языке, убеждаешься, когда задумываешься и над отдельными фразами русского языка. «*Быть не в духе*» – есть такой фразеологизм в русском языке. Лаконичные звучат слова, но в них сказано многое. Перед нами человек, душа которого не озарена *Святым Духом*. Иногда слова в языке далёкие, на первый взгляд друг от друга, туго сплетены одним смыслом. Известно, что «радуга» и «радость» – слова одного корня, и это помогает осознать, что такое истинная радость. Ведь радуга – символ надежды на спасение.

Многие русские писатели понимали и понимают, что сегодня их миссия – быть проповедниками духовной культуры, что их миссия – быть приемниками старославянского языка, созданного равноапостольными Кириллом и Мефодием. Мы знаем, что издавна на Руси слово было почитаемо, к нему относились бережно, ответственно. Иное отношение к слову в современном мире. Язык современный, по образному выражению М.К. Мамардашвили «*весь в раковых опухолях*». Такой язык «останавливает», как замечает этот философ, «любое движение мысли». В начале двадцатого века процесс уничтожения слова, искажения языка воспринимался русскими писателями как трагедия. В статье «Слово и культура» О. Мандельштам отмечал «В жизни слова наступила героическая пора... Произошло разделение людей на друзей и врагов слова. Обезобразенный язык аббревиатур двадцатого и двадцать первого веков – отображение духовной пустоты человека». Глубоко переживая за судьбу русского языка, И. Шмелёв повторял: «Откройте книги и читайте. Читайте Державина, Пушкина, Гоголя, Лескова, Достоевского, чтобы истребить раболепство перед «европейским», которое как раковая злоноза живёт в сознании русской интеллигенции уже почти три столетия». Может ли услышать такой совет почти не читающий народ российский, при-

нять его в душу? Услышать и понять, что «слово есть воссоздание внутри себя мира» (К.С. Аксаков) [1, с.105].

Разлад в душе у человека отражён в его языке – в нём нет ясности и чистоты. Искорёженная душа – безобразный «больной» язык. Душа «казённая» – «казённый» язык. Душа, которая тянется к свету, – несёт в себе образное живое слово. Язык, как видно, «вмещает» в себя таинственным и сосредоточенным образом всю душу, всё прошлое, весь духовный уклад народа» (И.А. Ильин) и отдельной личности. И во все времена, когда в Отечестве внедрялись чужеродный язык, чужая культура, искажённая система ценностей, находились люди, которые понимали, что от личных усилий каждого зависит судьба языка, а значит судьба России.

Самая большая ценность народа – его язык, на котором он говорит, пишет, думает. Русский язык для нас с вами – самый красивый, потому что он родной для нас. Богатый русский язык имеет более пяти миллионов различных смысловых понятий, которые могут передавать тончайшие оттенки человеческого настроения. У него есть душа, поэтому мы можем понимать друг друга, наслаждаться творениями великих писателей.

В 2010 году в календаре появляется ещё один праздник – День русского языка. Дата его – 6 июня, день рождения великого русского поэта А.С. Пушкина, основоположника современного литературного русского языка. Мы вправе гордиться своим языком, ведь он – один из самых распространённых. По последним данным, в мире более ста пятидесяти миллионов русскоязычных, ещё более ста миллионов владеют русским как вторым языком.

В Белгороде открыли первый в мире памятник Слову. Скульптор Анатолий Шишков создал четырёхметровый монумент в виде бронзовой Библии, на страницах которой рядом с престолом начертано великое изречение: «В начале было слово». По замыслу автора, это должно подчеркнуть святость русского языка и его связь с православной культурой. Декан Белгородского университета В.Ю. Троицкий сказал: «Русский язык – душа России, её святость, воплощение высших духовных ценностей, нерушимое духовное достояние, без которого человек теряет своё лицо... Мы, как зеницу, должны беречь родное слово. Слово дано для стремления к истине. Судьба наша – в словах, нами произносимых».

А что такое слово? Как оно возникло? Какое значение в жизни человека играют слова? В «Толковом словаре великорусского языка» В.И. Даля даётся несколько значений. «Слово – это единица речи, служащая для выражения отдельных понятий; самая речь, способность говорить; разговор, беседа, что-нибудь сказанное, устное публичное выступление, речь в собрании; речь на какую-нибудь тему; мнение, вывод; то же, что обещание; текст к музыкальному произведению».

Слова не возникают случайно, их не придумывают просто так. Появляется новый предмет, новое явление – соответственно, рождается новое слово, от него посредством суффиксов, приставок и прочих словообразовательных инструментов создаются новые производные слова. Язык находится в процессе непрерывного изменения. Слова меняют значение, произносятся иначе,

заимствуются из иностранных языков, одни слова устаревают и даже совсем отмирают, другие, наоборот, появляются вновь. Вспомним книгу «Собирал человек слова...» Эта книга про В.И. Даля, который собирал слова, записывал их в тетрадки. Он был человеком необычной судьбы. Куда только ни забрасывала его судьба, чем он только ни занимался, но самое важное и неизменное дело у Даля – собирание русских слов и выражений. Мы все привыкли более следить за смыслом речи и как бы перестали замечать отдельные слова, из коих она составлена. Даль же стремится запечатлеть на бумаге всякое услышанное впервые слово. «Мал язык, а горами качает, – посмеивался он, – Слово дружины водит». (М. Булатов, В. Порудоминский «Собирал человек слова...») [1, с.106]. К своему подвигу В.И. Даль готовился сорок лет. Его подвиг не укладывался в мгновение, и в час, и в месяц не укладывался, был долог, упорен, – тяжёлый, бесконечный труд. Даль собрал за свою жизнь больше двухсот тысяч слов. Если их выписать столбиком, понадобится четырёхста пятьдесят обыкновенных ученических тетрадок. Но надо было составить словарь. Двести тысяч слов – величайшее сокровище. «Толковый словарь» Даля берут в руки не только для того, чтобы найти и объяснить нужное слово. Его открывают как величайшую сокровищницу языка нашего, как богатейшее собрание пословиц – хранилище народной мудрости.

Но относимся ли мы к родному языку как к дару? Не растеряли ли мы его богатство? Из обихода исчезают слова, несущие в себе глубокий смысл, такие как: *благодарю*, *ведать*, *отведать*, *радеть*, *честь* и многие другие. Разве можно позволить этим словам исчезнуть из нашего лексикона? Разве для забвения так трепетно собирал для нас слова Владимир Иванович Даль?

Как можно сохранить эти слова? Запомнить их значение и употреблять в своей речи эти слова. Пусть сначала это будет такая игра. Каждый день по три-четыре слова. *Благодарю* – выражать благодарность, вежливая форма выражения благодарности. *Ведать* – знать, иметь сведения. *Честь* – достойные уважения и гордости моральные качества и этические принципы личности, хорошая незапятнанная репутация, целомудрие, непорочность, уважение. Предложить детям составить предложения из этих слов.

Почему сейчас так остро стоит проблема сохранения русского языка? Потому что у нас происходит засорение, искажение языка, обеднение и опошление речи. В результате русский язык становится однообразным, лишается духовности. В настоящее время идёт лихорадочная переделка нашего языка. Подбираются иностранные аналоги русским словам, и затем к ним приучают людей через радио, телевидение и прессу. Происходит эстетизация блатного фольклора и пропаганда криминального жаргона. Матерные слова, загрязняющие наш язык, обрушиваются на нас со страниц книг, газет и журналов, теле и киноэкранов. Уродованию подвергается не только словарь обиходного русского языка, но и строение фразы, ритм, интонации. Очень мы рискуем лишиться богатства русского языка, перестав вкладывать мысль в слова, а пользуясь ими лишь для передачи информации. Разрушение цивилизации и культуры, исчезновение с лица земли народов и государств всегда начиналось с утраты языка, с отказа от языковой самостоятельности. С утра-

той языка народ перестаёт осознавать свою самобытность, свою культуру, свою идентичность. Неужели мы, русские, это допустим? Во всём цивилизованном мире признано, что русская литература занимает ведущее место в мировой литературе. Томас Манн сказал: «Немецкая литература – великая литература, французская литература – гениальная литература, а русская литература – это святое!» Почему же мы, русские, это не осознаём?

Ни для кого уже не секрет, что наш родной язык нуждается в защите. От кого? Да от нас же самих! Своим равнодушием, ленью и невнимательностью мы разрушаем его. Засоряем иностранными словами, жаргоном, словами-паразитами. От самого человека, от его культуры, уровня воспитанности зависит его речь. Слово – очень мощное оружие. Словом можно вылечить, а можно и убить. Поэтому за своими словами, своей речью надо следить – об этом и рассказывают пословицы, поговорки о слове. Например: от слова спасенье и от слова погибель; слова человека – мерило его ума; землю портит вода, а человека – слова. Лучший способ узнать человека, его умственное развитие – прислушаться к тому, что он говорит. Язык всегда является важным показателем культуры. Артемий Владимиров (протоиерей) в своей книге «Семицветная радуга человеческого слова» свою словесную радугу представляет из семи уровней [3, с.46-47].

Первый уровень, самый низкий, – *чёрное слово*, скверное слово, мат. Поселившись в ментальном пространстве личности, начинает производить свою разрушительную работу. «Недоброе слово сильнее огня жжёт».

Второй уровень – *праздное или пустое слово*. Это слово, произнесённое от нечего делать, опустошает душу человека. Из -- за него происходят многие ссоры, оно провоцирует даже трагедии. «Умная голова не скажет пустые слова».

Третий уровень – *тёплое слово*. Как необходимы эти слова каждому, как приятны они на слух, бодрят человека, вселяют веру в себя. «От хорошего слова душа расцветает».

Четвёртый уровень – *золотое слово*. Это слово правдивое, чуждое лести, лжи, которое просвещает, испускает некий свет, незримое сияние. Их подбирает учитель, психолог. Они учат нас думать, находить решения проблем, развивают мышление, интуицию и воображение. Одни из них приносят вдохновение, другие заставляют смеяться, третьи – задуматься.

«Правдивое слово – как лекарство: часто горько, зато излечивает».

Пятый уровень – *красное слово*. Это слово человека, который стал способным сеять «разумное, доброе, вечное». Красное слово не лишено художественности. Им владеют поэты. Примеры красного слова можно привести из русской литературы.

Ф.И. Тютчев: «Умом Россию не понять,  
Аршином общим не измерить:  
У ней особенная стать –  
В Россию можно только верить!»

Шестой уровень – *веще слово*. Человек становится способным к вещему слову тогда, когда отдаёт себя людям. Недаром есть такая пословица: на великое дело – великое слово!

Седьмой уровень – *святое слово*. Святые слова мы связываем с Богом, с Библией, с молитвой. Они очищают душу человека, дают упокоение страстям, лечат от скверны. В послании святого апостола Павла сказано: «Не будьте детьми умом, на злое же будьте как младенцы, а по уму как зрелые люди».

Сохранение богатства нашего языка зависит от каждого человека. Если все мы будем следить за своей речью, обогащать свой словарный запас, то нам не грозит национальное вырождение. Современный период характеризуется повсеместным возрастанием к русскому языку, увеличением числа лиц, желающих его изучать. И эти положительные изменения тесно взаимосвязаны с возросшей общей политической активностью России.

И мы должны не уронить своё национальное достоинство. Сберегая наш родной язык, мы спасём себя как личность, как народ. И.С. Тургенев, великий русский писатель говорил: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками. Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием, в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса».

(Игорь, 8 лет)

Русский язык – это богатство и гордость всего народа. Он считается одним из самых певучих языков Земли. Благодаря русскому языку были созданы великие литературные шедевры, которые известны всему миру. На русском языке разговаривали Пушкин и Лермонтов, Ломоносов и Пётр 1, Суворов и Жуков. Я – патриот своей страны и считаю, что каждый гражданин России должен хорошо знать свой родной язык. А иначе наш могучий язык может погибнуть, а с ним погибнет и сам русский народ. Мы не должны этого допустить ни в коем случае.

Модель ученика начальной школы, предложенная ФГОС, обязывает научить школьника не отделять себя от своего народа, осознавать себя патриотом России, быть терпимым в современном многонациональном обществе, быть социально активным и при этом осознавать ответственность за свои поступки.

#### Список литературы

1. Ворожейкин В.В. О русском языке хотим замолвить слово // Журнал «Читаем, учимся, играем», № 10, 2013.
2. Липатникова И.Л. Святая наука расслышать друг друга // Журнал «Читаем, учимся, играем», № 5, 2013.
3. Липатникова И.Л. Сохраним русскую речь // Журнал «Читаем, учимся, играем», № 6, 2013.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Павлова Н.В.*

доцент кафедры коррекционной педагогики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Саратов

В статье экспериментальная научно-исследовательская деятельность студентов-дефектологов рассматривается как один из приоритетных факторов их успешного профессионального становления. Овладение инновационными педагогическими приёмами способствует развитию творческих возможностей студентов, позволяет сформировать личность современного учителя-исследователя, без которого невозможно представить школу 21-го века и образовательную систему в целом.

*Ключевые слова:* инновационные педагогические приёмы, творческая лаборатория учителя, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработку и использование активных форм и нестандартных средств обучения мы рассматриваем как одну из важных задач педагогического вуза, так как формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов невозможно без творчества студентов и преподавателей. Особую роль их взаимодействие и партнёрство играют при изучении методик преподавания различных предметов для детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, в курсе методики преподавания русского языка (специальной) мы предложили студентам совместное создание *экспериментальных электронных пособий* и их использование на практических занятиях и в самостоятельной работе студентов-дефектологов во время педпрактики в школе. Не менее важным мы считаем то, что их читатели-пользователи являются соавторами, т. к. могут дополнять, редактировать, адаптировать материалы в связи с конкретными условиями применения, т.к. *электронные пособия* в силу своей специфики всегда остаются незавершёнными. Пока в нашем распоряжении 3 таких пособия.

Первое возникло из необходимости всегда иметь под рукой качественные тексты. Совместные усилия студентов разных курсов позволили создать виртуальную, но в то же время реальную (ведь она есть на флешке и в компьютере!) книгу – *«Весёлая хрестоматия: детские стихи»* (2008-2013). Самостоятельный отбор текстов студентами проводился по ходу выполнения несложных заданий: найти в интернете произведения современных детских поэтов (они были названы) и выбрать тексты, доступные для учащихся коррекционных школ (в т. ч. для детей с нарушением интеллекта); составить вопросы и задания разных видов к нескольким текстам по выбору и т. п. Следующим этапом работы было обращение к менее популярным текстам: после чтения стихотворений известных авторов студент начинает лучше ориентироваться в море текстов. Этот опыт (как результат совместного обсуждения) позволял большинству студентов – не филологов! – уже с некоторой высоты



отбирать тексты из детских журналов – стихи, написанные неизвестными, непрофессиональными авторами и самими детьми. Таким образом, у нас в распоряжении оказалось уникальное пособие – коллективный труд, благодаря которому и студенту-практиканту, и учителю можно сэкономить довольно значительную часть времени на отбор текстов и на подготовку к занятиям с детьми. Наше пособие (пока в нём 2 тома) не нарушает авторских прав, т.к. мы не издаём его, а просто собираем имеющиеся в открытом доступе тексты, давая ссылки на интернет-ресурсы. Оно бесплатно и доступно для всех желающих. Особенно большой поддержкой оказывается это пособие для тех, у кого нет возможности пользоваться интернетом. Научить студентов составлению вопросов и заданий аналитического и творческого характера для учащихся с нарушениями в развитии можно лишь на текстах, к которым никто ещё заданий не придумывал. При выполнении подобной работы развиваются не только методические умения, но и читательский вкус будущих учителей и родителей.

Второе пособие подобного типа – *«Творческая лаборатория учителя и студента»* (2010-2013). Это занимательные материалы, организованные определённым образом. Первая часть включает подготовленные студентами законченные «странички учебника» (или фрагменты урока) по разделам русского языка. «Страницы учебника» – один из видов самостоятельной экспериментальной работы студентов, предполагающий оформление 2-х страниц – разворота – как законченного этапа урока (этапа работы над темой в учебнике). Например, родившийся на уроке образ сердца помог практикантке Ане Б. объяснить детям, что такое корень слова. Другие студенты придумали, как удачно показать связь родственных слов, как продемонстрировать процесс словообразования – подобные находки хочется зафиксировать в общей «копилочке». Такие «странички учебника» – результат совместного творчества студентов и преподавателя – послужили основой для сборника дидактического материала [1] и стали началом нашей серьёзной работы над учебником русского языка для коррекционной школы VIII вида [2].

Во второй части пособия представлены отдельные материалы по некоторым темам. Например, загадки о буквах, о частях речи, правила стихами которые сочинили студенты (примеры такого типа можно найти в нашей статье [3]). Третья часть пособия (отдельный том) включает тексты – творческие работы студентов и учащихся с нормальным развитием и с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения, слуха, интеллекта). Детские речевые произведения, созданные на основе предметно-практической деятельности, представляют большую ценность.

Третье пособие – *«Язык – наш друг!»* – сборник материалов для внеклассной работы по русскому языку со школьниками и внеаудиторной – со студентами. Здесь можно найти и воплотить в жизнь интересные формы «общения» с языком, погружаясь в его безграничные богатства. «Слово – это человек!» – такой традиционный праздник речи для студентов 1 курса про-

водят у нас старшекурсники, ведь работа над собственной речью будущему педагогу необходима! Мы считаем, что главный результат составления подобных электронных пособий, как и самостоятельно проведённый эксперимент, связан не только с формированием методического мастерства будущих учителей, но и с приобретением ими уверенности в своих возможностях, что создаёт мотивацию к дальнейшему творческому росту.

Участие в подобных проектах позволяет каждому студенту попробовать свои силы хотя бы в маленьких экспериментах – это не просто интересное задание, а реальное участие в организации творчества детей, возможность строить собственную творческую лабораторию. Примерная инструкция для детей состоит в следующем: *«Придумай и нарисуй выдуманное животное (или живое существо). Дай ему «говорящую» кличку (фамилию). Расскажи его историю»*. Такая цепочка заданий – от словотворчества к связному высказыванию – позволяет ребёнку пофантазировать и в то же время «привыкнуть» к образу того, кого он изображает на рисунке (ребёнок, не желающий рисовать, может сложить портрет из готовых деталей, или представить его мысленно, или найти понравившийся персонаж на рисунках других детей). Работа с каждым ребёнком – это обучение и самого экспериментатора: он на практике усваивает методические тонкости взаимодействия с ребёнком, сравнивая результаты работы с разными детьми. Это касается студентов очной и заочно-дистанционной формы обучения, в учебных планах для которых самостоятельной работе отводится максимальное количество учебного времени.

Таким образом, творческое взаимодействие методистов, студентов, учителей мы рассматриваем как основной вектор в поиске инновационных технологий в образовании, в том числе специальном (коррекционном). Учитывая современные процессы интеграции и инклюзии в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, актуальность предлагаемых подходов и средств постоянно возрастает.

#### Список литературы

1. Якубовская, Э.В. Русский язык: 2 класс. Учебник для спец. (коррекц.) образовательных учреждений VIII вида. 6-е изд. [Текст] / Э.В. Якубовская. Н.В. Павлова. – М.: Просвещение. – 2015. – 175 с.
2. Павлова, Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов общеобразов. и спец. (коррекц.) школ: Методич. пособ. для учителей и студентов [Текст] / Н.В. Павлова. – Саратов: ИЦ «Наука», 2015. – 75 с.
3. Павлова, Н.В. Текстовое творчество студентов-дефектологов как способ формирования их лингвометодических компетенций // Образование в современном мире, 2014 / Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. [Электронный ресурс] / Н.В. Павлова. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/41799/ix-internet-konferenciya-mart-2014-g>

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

*Платонова Т.Е.*

доцент кафедры высшей математики Института экономики, управления и права (г. Казань), канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Зеленодольск

В статье раскрываются научно-практические основы педагогики, теория и практика межнаучных связей, противоречия между практической необходимостью улучшения управления педагогическим процессом и недостаточно упорядоченным для этого теоретическим обеспечением. Проводится анализ исследования преемственности уровней образования с опорой на усиление диагностики и технологий.

*Ключевые слова:* педагогическая теория, педагогические знания, парадигма, закономерность, системный подход.

Единство теории и практики широко декларируется в методологической литературе. Оно служит предметом постоянной заботы всех управленцев образования. Тем не менее, педагоги-практики все больше сетуют на усиливающийся отрыв науки от реальных задач управления школой. На эти нарекания можно было бы смотреть спокойно, как на проявление «вечного противоречия», которое является движущей силой развития педагогики, если бы не некоторые обстоятельства.

Во-первых, без реального подъема качества обучения нельзя рассчитывать на сколько-нибудь значимую стабилизацию мотивации учащихся и на улучшение их воспитания и развития. Однако уже долгие годы качество обучения не только не растет, но даже продолжает падать. Была, например, предпринята попытка усиления элитарного образования. К сожалению, собранные экспериментально-технологической площадкой «Преемственность» в разных регионах страны данные позволили сделать вывод, что это падение идет примерно одинаково и в массовых, и в элитарных школах (см. график, линии СМ и СГ на рисунке).

Соответственно ослабла преемственность между уровнями образования. Замкнутое кольцо связей между ними (кольцо преемственности) не может функционировать в режиме ускорения: только 50 процентов дошкольников может нормально заниматься в первом классе, только 32 процента, окончивших начальную школу, продолжают хорошо учиться в пятых классах; в девятом классе этот показатель снижается до 16 процентов.

Во-вторых, как следствие, упало качество вузовского образования. В стране ослабла подготовка инженеров, способных осваивать современные производственные технологии, и наблюдается сильный крен в сторону гуманитаризации образования.

В стране не хватало инженеров высокой квалификации, способных осваивать новые технологии. В развитых странах эта проблема легко решается жестким кадровым отбором и созданием значительного запаса интеллек-

туальной прочности руководства (обычно число дипломированных специалистов в 3-6 раз превышает количество руководящих мест, то есть составляет от 20 до 40 процентов населения). У нас такого запаса не было, количество дипломированных специалистов не превышало 7,6 процента населения.

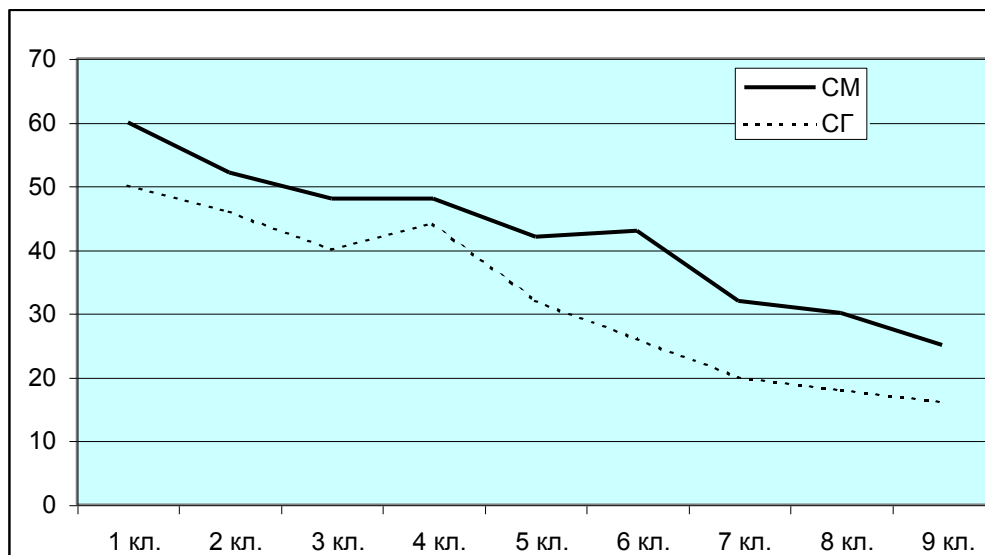


Рис. Сравнение массового и гимназического уровней качества обучения

Естественно, что ослабевают не только возможности для разработки и освоения технологий, но даже для поддержания на приличном уровне образования. Начиная с 1964 года, расходы на него постепенно сокращались. Сейчас они составляют 3-5 процентов бюджета вместо нормальных 15-20 и минимально необходимых 10-12. В столь трудных условиях усиленно разрушается весьма неустойчивая связь между педагогической теорией и практикой.

В аспекте накопления, преобразования и передачи научно-практической информации, ослабление связи может быть следствием некомпетентного управления образованием, пассивности педагогической науки, либо несовершенной методологии и системы научных знаний. В.Н. Зайцев видит в этом основное противоречие «между реальным состоянием системы педагогических знаний и состоянием системы образования, обострившееся в условиях социального выживания» [2, с.62].

Дискуссия 50-х годов о принципах педагогики привела к попарному объединению противоположных принципов: появились принципы единства конкретного и абстрактного, единства научности и доступности обучения и др. Тем не менее, оставалась в силе отмеченная В.В.Давыдовым общая неудовлетворенность принципами, как неконструктивной категорией дидактики.

В начале 70-х годов наметился переход к сокращению сроков начального обучения (эксперимент Л.В.Занкова) и реализацией кабинетной системы занятий (работы НИИ ШОТСО), – однако, и эти попытки усилить связь теории и практики оказались несостоятельными.

Официально дважды, в 1976 и 1983 году, были разработаны «Критерии оценки деятельности школ». Эти попытки, были отвергнуты практикой, и сейчас проводится разработка стандартов.

В 80-е годы широкое звучание приобрела дискуссия о методах обучения. Ее положительными итогами были разработка Ю.К.Бабанским многомерной классификации методов и теории оптимизации, разработанной М.М.Поташником. Так наметился курс на преодоление разрыва между теорией и практикой.

В педагогической теории и практике была сделана ставка на обобщение передового педагогического опыта, на использование опыта учителей-новаторов (В.Ф.Шаталова, И.П.Волкова, Е.Н.Ильина, С.Н.Лысенковой и др.). Это активизировало широкую педагогическую общественность, но и здесь успехи были весьма скромными: передовой опыт с большими затруднениями мог быть перенесен в другие условия, – и качество обучения в массовой школе оставалось низким.

Возникла тенденция усиления разноуровневого обучения и создания элитарных школ (Ю.З.Гильбух, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.Г.Асмолов). Эта тенденция встретила критику со стороны крупных ученых (Н.М.Шахмаев, В.Г.Разумовский, И.Унт), но утвердилась при распаде Союза, хотя и привела к еще большему снижению качества обучения.

За 50 лет непрерывных поисков разрыв между теорией и практикой не удалось преодолеть, работоспособный вариант системы педагогических знаний не был создан. В последние годы частота защиты докторских диссертаций возросла в 4-5 раз, а результативность работы школ осталась на прежнем уровне.

Поэтому в педагогической литературе постоянно дискутируется мысль о существовании изначального разрыва (или разрывов) между теорией и практикой, о той старой ситуации, когда «усилия на ложном пути множат заблуждения», о необходимости исключения ошибок и информационных шумов, усиления опоры на закономерности, диагностику и технологии, о необходимости обоснованной смены парадигмы и даже методологии.

В.И. Андреев считает, что существует много других педагогических парадигм, которые стали тормозом в развитии педагогической теории и практики. Предлагает поразмышлять над некоторыми из них: считается, что в начале должна изучаться теория, только потом возможна практика [1, с.14].

К сожалению, несмотря на множество попыток внести частные исправления в состояние педагогической науки, до сих пор отсутствует системная экспериментально-теоретическая проработка такого подхода. В.А. Сластенин раскрывает понятие системного подхода, который требует реализации и принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики, который иногда неправомерно понимается как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания от теории через эксперимент к практической деятельности [3, с.84].

Заметим, что в последние годы появилось большое количество работ, посвященных разным аспектам управления обучением – Ю.А. Конаржевско-

го, И.И. Пидкасистого, М.М. Поташника, Н.М.Таланчука, С.Е. Шишова, В.Л. Дубининой, В.Н. Зайцева и др. Это свидетельство сохранения остроты проблемы.

В процессе проведенного исследования были выявлены следующие противоречия между:

- практической необходимостью улучшения управления педагогическим процессом и недостаточно упорядоченным для этого теоретическим обеспечением;

- высокой социальной значимостью и недостаточным финансированием системы образования;

- достигнутым (концептуальным) и необходимым (диагностико-технологическим) уровнем мышления в управлении системой образования;

- развивающими и воспитывающими аспектами обучения;

- перспективностью реализации межнаучных связей и искусственной изолированностью педагогики.

Выделенные противоречия подтверждают актуальность исследования.

В процессе выполнения исследования, при рассмотрении новой педагогической парадигмы, были выявлены ее основные черты:

- упорядочение системы педагогических знаний – необходимость более точного и детализированного представления о цели и системе основных понятий педагогики, а также повышения уровня изученности закономерностей;

- усиление роли диагностики и технологий, то есть неизбежность перехода профессионального педагогического мышления от концептуального уровня к более надежному – диагностико-технологическому уровню.

При рассмотрении парадигмы, для этих положений была получена достаточно высокая оценка нижней границы вероятности по частоте (0,90 и 0,74).

Теоретическое значение исследования не сводится только к новизне полученных результатов. Дальнейшее развитие получили пять методологически ценных подходов:

- изучение негативных сторон объекта позволило сформулировать понятие антипарадигмы;

- поиск и конструирование замкнутых колец связей помогли в обосновании цели образования, в изучении закономерностей циклов и в доказательстве необходимости создания диагностико-технологических лабораторий;

- учет идей технологичного тренажа был использован при разработке новых технологий;

- использование оригинальных диагностических методик стало более системным;

- реализация учебного процесса с опорой на закономерности привела к успешному выявлению и изучению "белых пятен" управления.

Систематически стал использоваться автором еще один методологически важный подход – перенос идей в педагогику из смежных наук и истории

их развития: психологии, математики и физики, философии и социологии, кибернетики и др.

### Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012.– 608 с.
2. Зайцев, В.Н. Приобщение к поиску. Диагностико-технологический практикум : учебное пособие для студ. пед. специальностей, аспирантов, учителей [Текст] / В.Н. Зайцев. – Йошкар-Ола : МГПИ им. Н.К. Крупской, 2006. – 151 с.
3. Слостенин, В.А. Педагогика : учебник для студ. высш. Учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.– 576 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА

*Румянцева Л.Н.*

доцент кафедры ТиМОиВ Института психологии и педагогики  
ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», канд. пед. наук,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье раскрываются общие подходы к формированию исследовательской компетентности в ходе учебной исследовательской практики, а также приводятся примеры исследовательских работ студентов.

*Ключевые слова:* учебная исследовательская практика; персональный проект; стажёрская площадка.

Одной из важных задач высшей школы по направлению «педагогическое образование» является подготовка бакалавров начального образования, способных непрерывно пополнять и углублять свои знания, повышать теоретический и профессиональный уровень. Меняется сама парадигма конечной образовательной цели: от специалиста-исполнителя к компетентному профессионалу-исследователю. Стать таким профессионалом без хорошо сформированной исследовательской компетенции (ИК) невозможно.

Несмотря на растущее число научных исследований, посвящённых реализации компетентностного подхода в образовании (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, А.М. Митяева и др.), по-прежнему нет конкретизации понятия «исследовательская компетентность» в условиях многоуровневого образования и выявления педагогических средств и условий, обеспечивающих развитие ИК студента вуза. «Компетентность» есть личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления [1]. Необходимо рассматривать ИК как интегративное качество личности, непрерывно развиваемого на протяжении всего процесса обучения в вузе. Таким образом, если определять «компетенцию» в широком смысле как свойство или качество, то «компетентность» целесообразно рассмотреть как обладание этим свойством,

проявляющееся в профессиональной деятельности. При этом необходимо учитывать, что она имеет сложную структуру и находится в единстве и во взаимосвязи с её содержательно-деятельностными, ценностно-мотивационными, когнитивными, коммуникативными и рефлексивными компонентами.

Компетентностный подход в образовании позволяет рассматривать ИК как основной компонент профессионализма педагога. В этих целях в вузе постоянно осуществляются меры, направленные на повышение эффективности образовательного процесса и исследовательской работы студентов. Этот переход позволяет осуществить организацию деятельности студентов в самых разных формах – адекватных компетентностному подходу в подготовке бакалавров.

Среди активных внеаудиторных форм является учебная исследовательская практика студентов. Цель практики – формирование исследовательского подхода к педагогической деятельности в ходе овладения практическим опытом решения конкретных педагогических задач. Основным содержанием учебной исследовательской практики является ознакомление студентов с общими методологическими проблемами организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста.

Задачами учебной исследовательской практики бакалавров являются:

Содержательно-деятельностные:

- развитие у студентов склонности к исследовательской деятельности, стремления находить нестандартные решения профессиональных задач;
- овладение базовыми и специальными исследовательскими компетенциями в области начального образования;

Ценностно-мотивационные:

- формирование личностного, эмоционально-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности, создание основы для профессиональной мотивации;

Когнитивные:

- практическое освоение этапов и различных средств исследовательской деятельности; знать принципы и правила организации исследования;

Коммуникативные:

- освоение различных форм педагогического общения в образовательной деятельности;

Рефлексивные:

- формирование у студентов компетентностного подхода к оценке педагогической деятельности в ходе наблюдения и анализа эффективности учебного процесса.

Учебную деятельность студентов на этом этапе необходимо организовать как процесс решения научно-практических проблем, позволяющих каждому студенту осуществлять личностно-деятельностную самореализацию. Данный подход обеспечивает переход подготовки студента от простого исполнения репродуктивных, частично поисковых заданий преподавателя до



самостоятельного выполнения исследовательской работы. Студент выступает не в роли пассивного объекта – получателя готовой, систематизированной и аранжированной информации, а в роли субъекта познавательного процесса. Таким образом, по уровню познавательной деятельности эта работа является исследовательской, но по функциональному назначению она носит учебный характер. Её основная цель – способствовать более прочному, чем при восприятии готовых сведений, усвоению знаний, обеспечить активное владение научной информацией. Теоретические положения не заучиваются в виде словесных формул и стереотипных положений, а вырабатываются или извлекаются из специальной литературы, проверяются на практике и усваиваются в их соотнесенности с собственным опытом студента.

Практика включает в себя два взаимосвязанных элемента:

- обучение студентов элементам исследовательской работы, привитие им навыков этого вида деятельности;
- собственно учебные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей кафедры.

Учебная исследовательская практика проводится с отрывом от учебного процесса в течение 3 недель в 3 и 4 семестре.

Особую роль в организации данного вида деятельности играет образовательное учреждение, на базе которого проводится практика. На наш взгляд, это должна быть специально подготовленная стажировочная площадка. Её необходимо рассматривать как модель профессиональной среды, обеспечивающей современное качество образования. Нами было выбрано МБОУ «Гимназия № 2 г. Южно-Сахалинска», как носителя актуального опыта инновационного подхода в образовании младшего школьника. Стажировочная площадка позволила возможным обучение будущего учителя основам системно-деятельностного обучения как главного условия реализации ФГОС НОО, что соответствует профессиональному стандарту педагога. Данная площадка большое внимание уделяет вопросам формирования учебной самостоятельности младшего школьника, развития таких рефлексивных умений: определение границ собственного знания, умение ставить цель, выдвигать и обосновывать гипотезу, анализировать разные точки зрения, планировать и фиксировать в виде знаково-символических средств, осуществлять самоконтроль и самооценку собственных действий. «Снимая» формы и приёмы действий учителя, студент через рефлексию формирует собственную деятельность, в т.ч. исследовательскую компетенцию. Обучение происходит внутри реального образовательного процесса, где студенты решают вначале поставленные педагогические задачи по тематике данной площадки, а затем имеют возможность проявить собственный интерес к изучаемой проблеме и апробировать уже самостоятельный готовый продукт. Данный подход отвечает требованиям формирования индивидуальной образовательной траектории развития ИК. В качестве первого условия мы выделяем осознание студентом цели, задач, методов, построения логической структуры исследования за счет решения исследовательских задач.

Стажировка предусматривает:

1 этап: а) самостоятельную теоретическую подготовку педагогической проблемы «Формирование учебной самостоятельности младшего школьника»; б) анализ студентом педагогической проблемы: – объяснение причин возникновения данной проблемы (решение разноуровневых исследовательских задач); – формулировку и описание своего собственного взгляда на проблему (по результатам анализа урока и теоретического изучения данной проблемы); – обоснование способов решения проблемы (с учётом теоретических знаний, полученных в вузе); – описание хода решения проблемы; – обоснованные выводы об эффективности используемых способов решения проблемы; в) анализ (описание) опыта работы учителя-предметника (по результатам анализа урока), беседы с учителем, администрацией.

2 этап: а) непосредственное участие в образовательном процессе: выполнение самостоятельных проектной деятельности по теме исследования; б) оформление продукта, презентация, защита.

Происходит полное «погружение» и раскрытие «кухни» работы педагогического коллектива. Использование такой формы заданий способствует не только закреплению, но и более глубокому раскрытию научного содержания теоретических знаний, осмысленному их усвоению. Как правило, на 1 этапе эти учебные исследования носят пропедевтический характер, что позволяет вследствие наблюдения закономерностей сформулировать гипотезу дальнейшего исследования, обеспечивая возрастающую самостоятельность студента в проведении исследования и оформлении его результатов. На 2 этапе практики студент определяет свой собственный вопрос – исследование. Выполнение заданий становится для ряда студентов основой содержания курсовых и дипломных работ. Общая схема исследования на этом этапе учебной исследовательской практики может быть следующей:

1. Определение объекта исследования (Что изучаю?).
2. Изучение известного об объекте (Что известно?).
3. Постановка проблемы и определение предмета исследования (Какие трудности? Какие трудности хочу разрешить?).
4. Выбор методов проведения исследования
5. Выдвижение гипотезы (Какое предположение?).
6. Построение плана исследования.
7. Осуществление и описание процесса исследования (Что делаю?).
7. Проверка гипотезы (Верно ли предположение?).
8. Оценка полученных результатов (Насколько полезен? Как использовать? Где использовать?).

Работы должны содержать релевантную информацию и ресурсы из большого многообразия подходящих источников. По итогам 2 этапа представляется защита проекта исследовательского характера. Такая логика построения содержания практики позволяет «пройти» студенту по уровням развития ИК. Характеристика уровней может быть следующей:

– элементарный (студент принимает учебную исследовательскую задачу, по образцу ставит цель, задачи, план исследования; умеет работать со списком литературы);

– базовый (с большой долей самостоятельности умеет поставить исследовательскую задачу и выполнить этапы исследования; результаты не отличаются оригинальностью, но тема и решение исследования чаще нестандартны);

– повышенный (исследование студента является полностью самостоятельным, оригинальное решение, умеет представлять в разных формах результаты своей деятельности).

Определение уровня владения базовыми компетенциями ИК происходит с помощью заполнения анкет самообследования, метода наблюдения и анализа исследовательских работ студентов, с помощью балльно-рейтинговой оценки и портфолио обучающегося.

Возможно выполнение специальных видов работы, которые позволяют развить необходимые для конкретного студента умения и навыки. Ниже представлен ряд персональных проектов, направленных на формирование исследовательской компетентности: – особенности формирования контрольно-оценочной самостоятельности учащихся 1 класса; – условия формирования учебной самостоятельности младшего школьника; – педагогическая рефлексия на основе отношения «учитель – ученик»; – степень влияния стиля общения учителя на активизацию познавательной деятельности учащихся»: изучить стиль общения учителя со школьным классом (определить степень влияния стиля общения учителя на активизацию познавательной деятельности учащихся; сформулировать рекомендации по совершенствованию стиля общения учителя); – создание учебно-познавательной атмосферы на уроках (используемые методы обучения на уроках; комплекс дидактических игр для активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках по предмету); – ведущие мотивы учения младшего школьника» (определить ведущие мотивы учения учащихся класса; выделить условные группы учащихся; сформулировать рекомендации по работе с каждой группой); – определить влияние речевого поведения учителя на активизацию познавательной деятельности учащихся.

От учебных исследований не следует ожидать объективно ценных научных результатов: занимаясь этим видом работы, студент, как правило, «открывает для себя» то, что фактически уже известно науке. Но эта система мероприятий, приобщает его к исследовательской деятельности, способствует развитию инициативы, индивидуальных интересов студентов, которая повышает у студентов интерес к учёбе, к самостоятельной творческой деятельности. При этом исследовательская работа студентов должна являться не дополнением к учебно-воспитательному процессу, а его органичной составляющей [3].

В отчёте о работе отражаются и результаты самодиагностики студента: а) какие знания составили теоретическую основу исследовательской деятельности; б) какие умения развивались; в) какие профессионально значимые качества и свойства личности проявились; г) какими знаниями необходимо овладеть в будущем; д) каким умениям надо научиться; е) какие личностные качества следует развивать в себе.

Результаты диагностики показали, что 80% студентов 2 курса до прак-

тики находятся на элементарном уровне. Не обладают активной позицией, стремлением заниматься исследовательской деятельностью. Недостаточно развиты умения работы с литературой, в составлении рефератов, сообщений. Однако уже в конце 1 этапа практики картина изменяется. Заметна положительная динамика по всем компонентам ИК. Студент в самоанализе собственной деятельности отмечает формирование умения определять и детально описывать цель деятельности, учитывая контекст; составлять логически последовательный план достижения цели; деятельность проводить, соответствуя данному плану; выбирать методы работы с помощью преподавателя. Наблюдается желание в практической деятельности. Студенты объединяются в группы по интересам исследования, вступая во взаимодействие (дискуссии, обмен опытом, аргументация и доказательство собственной позиции). Но по-прежнему необходима постоянная роль и контроль преподавателя.

После 2 этапа практически половина студентов демонстрирует овладение способностью анализировать и обобщать информацию, планировать и выполнять небольшие исследовательские проекты. 12 % студентов могут выступать в качестве оппонентов исследовательских работ сокурсников, критически относиться к информации. Наблюдается тесная связь с научным руководителем. Есть тесная связь развития ИК от характера образовательного процесса – организационных форм, дидактических средств. Данный вид практики способствует развитию умений последовательно и тщательно анализировать свою работу исходя из поставленной цели; обозначать возможности дальнейших исследований. В процессе выполнения учебных исследований, будущие педагоги учатся самостоятельно проводить исследования, применять свои знания при решении конкретных научных задач. Таким образом, учебная исследовательская практика студентов способствует формированию исследовательской компетентности.

#### **Список литературы**

1. Безукладников, К.Э. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе [Текст] / К.Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука. -2009. – № 6. – С. 69-73.
2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
3. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): дис. . д-ра пед. наук [Текст] / А.М. Митяева. Волгоград, 2007. – 399 с.
4. Пискунова, Е.В. Проблемы организации исследовательской деятельности обучающихся в системе уровневого образования [Электронный ресурс] Е.В. Пискунова. – Режим доступа <http://www.emissia.org/offline/2009/1342.htm>

## СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО: ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗВЕНО

*Сафиева Р.З.*

профессор кафедры инженерной педагогики Российского государственного университета нефти и газа имени И.М. Губкина,  
доктор технических наук, профессор,  
Россия, г. Москва

*Фалеев А.Н.*

доцент кафедры инженерной педагогики Российского государственного университета нефти и газа имени И.М. Губкина, кандидат философских наук,  
доцент,  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются отдельные характеристики и сущностные черты современного общества. Особое внимание уделяется проблеме образования в соответствии с требованиями информационного общества.

*Ключевые слова:* индустриальное общество, постмодернизм, постиндустриальное общество, непрерывное образование.

Развитие индустриального общества привело к рождению массовой культуры, важнейшим требованием которой является единообразие. Конституирование «массового общества» пришлось на вторую половину 50-х гг. прошлого столетия. Приблизительно в это самое время начинается разговор о постиндустриальном обществе, которое вначале связывалось с экономическим ростом и техническим прогрессом, с повышением благосостояния людей. Однако, уже в конце 60-х гг. к характеристическим особенностям постиндустриального общества начинают относить широкое распространение интеллектуального труда, возросшее значение и объем научного знания и информации, доминирование в структуре экономики сферы услуг, науки и образования.

Стремление многих исследователей подобрать точную дефиницию современному состоянию подобных обществ нашло отражение в большом спектре эпитетов, либо выделяющих одну из сторон социума, как например, «технотронное общество» (З. Бжезинский), «общество третьей волны» (А. Тоффлер), «научное общество» (М. Понятовский); либо с помощью приставки «пост», подчеркивающих окончание, завершенность чего-либо: «постиндустриальная цивилизация» (А. Этциони), «постнефтяное общество» (Р. Барнет), «посткапиталистическое общество» (Р. Дарендорф), «постэкономическое» (Г. Кан), «постцивилизационное» (К. Боулдинг).

Первая группа терминов абсолютизирует научно-техническую составляющую, т.е. определенную сторону социальной жизни и поэтому не может быть приемлемой для философского обобщения всей совокупности изменений в обществе второй половины XX – начала XXI века. С нашей точки зрения, для этого наиболее предпочтительным, пока не найден более содержательный термин является «постмодернизм», под которым понимается вся сумма культурных тенденций и философских настроений, связанных с ощу-

щением законченности определенного мировоззренческого и исторического периода. В данном термине, где используется приставка «пост» с названием прошлого исторического периода, эквивалент которого в английском языке – «modern», осуществляется попытка исчерпывающе охватить все социокультурное пространство, осмыслить глобальное состояние нынешней цивилизации последних десятилетий, с присущими ей процессами всеохватывающей информатизации, нарастающего усложнения всех форм жизни, роста ее разнообразия. В этом нельзя не увидеть стремление к преодолению догматизма, тоталитарности и унификации – тенденций, доставшихся в наследство от эпохи Нового времени, а также желание вырваться из оков единообразия и стандартизации, к которым на последней стадии своего развития привел период индустриализма.

Постепенный переход от массового характера производства к мелкосерийному стал во второй половине XX века попыткой уйти от эпохи модернизма. По сути, это вело к многообразию в жизни и уводило от унификации, превращавшей общество в тотальность и подавлявшей конкретную человеческую индивидуальность. Результаты демассификации производства незаметно вошли во все сферы жизнедеятельности людей, которые во все большей степени осознают, что вокруг формируется новая культура – культура постмодернизма.

В настоящее время страны, развитые в технологическом отношении, успешно закладывают основы постиндустриального общества с его развитыми средствами коммуникации, с новыми информационными сетями. Новейшие технологии и формы труда, новые виды коммуникаций, хранения и передачи информации, новые типы взаимодействия разнообразных культурных традиций вырывают современного человека из оков стандартизации индустриального мира.

В сфере информационных технологий постоянно происходят изменения, которые радикально обновляют социокультурную среду, в которой осуществляется человеческая жизнедеятельность, что позволяет констатировать образование в современном обществе высокодифференцированной сети объединений – экономических, политических, философских, литературных, научных и т.д.

В доиндустриальном обществе условия жизни людей определяются отношениями с природой, действительностью для них является естественный мир. В индустриальном обществе условия жизни людей определяются отношениями с техникой, действительностью для них является технический мир. В постиндустриальном обществе жизнь людей определяется их взаимоотношениями, и действительностью для них становится мир, апробированный скорее взаимным осознанием людей, чем внешней реальностью. Важно осознать, что если индустриальное общество было нацелено на стандартизацию, то главный принцип постиндустриального общества – социокультурное многообразие, плюрализм, диверсификация и множественность, разнообразие и конкуренция парадигм, стилей жизни, научных концепций и философских учений.

В образовательной сфере постиндустриальному обществу более всего подходит парадигма, ориентированная на переход от знающей педагогики к

человекосозидающей. Дело в том, что конечное образование индустриализма на сегодня свои возможности исчерпало. Общество, основным ресурсом которого является информация, настоятельно требует постоянного обновления и пополнения знаний, и, стало быть, наращивание знаний не завершается на каком-либо этапе человеческой жизни, а его следует рассматривать, как продолжающееся всю жизнь. В соответствии с требованиями современного общества образование становится образом жизни человека, и, осуществляясь не только в специальных учебных заведениях, но и непосредственно в процессе жизнедеятельности, оно, становясь отныне непрерывным, должно отдавать приоритет самообучению, самовоспитанию, самосовершенствованию.

Радикальные трансформации современного образования вызывают существенные изменения в функциях педагога, деятельность которого на протяжении многих веков отличало то, что педагог был для учащихся основным источником и передатчиком знаний. Конечно, и сегодня функция транслятора знаний сохраняется, но постепенно она уходит на второй план, так как имеется много и других источников информации, число которых с течением времени будет, несомненно, возрастать. Именно поэтому в наши дни на первое место в обучении выходит организаторская, консультационная, наставническая деятельность педагога, нацеленная на раскрытие творческого потенциала учащихся, развитие их способности к самообучению и самовоспитанию. Современное обучение требует, чтобы педагог был мастером ведения диалога, владел искусством ставить вопросы, причем таким образом, чтобы проблематизировать разного рода житейские, нравственные, научные ситуации, побуждая учащихся как участников общения к поиску и совместному нахождению ответов. Именно в этом случае учащийся становится непосредственным соучастником акта рождения нового, у него формируются способности сомневаться, вопрошать, проникать в суть явлений. Превратить преподавательский монолог в диалог, в сотворчество, в сопереживание – благородная задача, ибо лишь живое общение формирует у учащегося творческое мышление, поднимает его в собственных глазах с каждым найденным правильным ответом, стимулирует развитие его личности. Ведь одно дело вести за собой по лестнице знаний, другое – идти вместе, через противоречия и трудности поиска, соучаствуя и сообща творя.

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

***Свинарева О.В.***

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
Рязанского филиала Московского университета МВД России,  
Россия, г. Рязань

В статье рассматривается психологический аспект адаптации студентов к обучению в высших учебных заведениях, приводятся существующие точки зрения на процесс психологической адаптации к обучению, раскрывается взаимосвязь адаптации с процессом социализации личности.

*Ключевые слова:* адаптация, психологическая адаптация, социализация.

Процесс адаптации является обязательным условием включения обучающегося в педагогический процесс в высшем учебном заведении. В современной науке адаптация понимается как сложное явление, требующее в своем изучении междисциплинарного подхода, анализа различных концепций, направлений, каждое из которых предоставляет педагогу-исследователю актуальный дефиниционный инструментарий для научных изысканий.

Адаптация (от средневекового лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание, от лат. *adapto* – прилаживаю) в биологии, медицине – процесс «приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды» [4, С. 8]. Гуманитарная сфера лишена подобной однозначности в трактовке данного феномена. В психологии «адаптация» в обобщенном смысле интерпретируется как «приспособление человека, как личности, к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [8, С.11]. Существует немало самостоятельных научных направлений, демонстрирующих специфический подход к приспособительным особенностям личности, – психоаналитическое (Р. Бенедикт, М. Мид), необихевиоральное (Н. Миллер, Дж. Доллард и др.), биосоциальное (К. К. Платонов, В. А. Ганзен), деятельностное (А.Н. Леонтьев), экзистенциально-гуманистическое (А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн и др.). В рамках экзистенциально-гуманистического направления подчеркивается двусторонность адаптации: наряду с приспособлением это еще и самоактуализация, самореализация человека в новых условиях. С.Л. Рубинштейну удалось поднять процесс адаптации на творческий уровень, раскрыв его новую сущность: помимо процесса сохранения жизни, адаптация является процессом изменения, развития жизни [2, С. 190].

В педагогике адаптация связана с процессами обучения, воспитания, социализации. В частности, В.А. Сластенин указывает на то, что социализацию личности (в том числе, посредством образовательного процесса) следует понимать как одновременное функционирование двух механизмов: механизма идентификации, благодаря которому обучающимся усваивается социальный опыт, осуществляется их приспособление к социальным требованиям (обеспечивает адаптацию) и механизма обособления – способа сохранения автономии, независимости, свободы, формирования собственной позиции, неповторимой индивидуальности (ведет к воздействию личности на среду, ее преобразованию) [7, С. 127]. Исходя из вышесказанного, появляется возможность утверждать: процессы воспитания и обучения, реализуемые в целостном педагогическом процессе, способны выполнять, в том числе, социализирующую функцию, синтезирующую в себе адаптацию и индивидуализацию обучающегося в образовательном пространстве [7, С. 126-129].

Говоря об особенностях адаптации студентов к обучению в вузе, следует условно разделить на адаптацию психологическую и педагогическую. Психологическая адаптация осуществляется путём интериоризации норм и ценностей данного общества и ближайшего социального окружения (академической группы, студенческого коллектива, семьи и т.д.). Основные проявления психологической адаптации – взаимодействие (в том числе общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность, а также эмоциональная



удовлетворенность/неудовлетворенность студента собой в предлагаемых обстоятельствах, самими обстоятельствами. Процесс психологической адаптации проходит каждый человек в ходе своего индивидуального развития и профессионального становления. Психологическая адаптация, таким образом, представляет собой одну из граней целостного процесса адаптации студентов к обучению в вузе.

А.В. Петровский рассматривает адаптацию как одну из фаз развития личности (наряду с индивидуализацией и интеграцией). Он полагает, что адаптация, как первая фаза того или иного периода развития личности, предполагает активное усвоение человеком действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Тем самым адаптация в определённой степени есть уподобление индивида другим членам общества [3, С. 420-421]. У субъекта, попавшего в новую группу, возникает объективная необходимость «быть таким, как все» – то есть максимально адаптироваться в общности, что достигается за счёт субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе» [3, С. 420-421].

Мы считаем, что устойчивость навыков «удовлетворения требований», предъявляемых к студенту в ходе обучения, может быть обеспечена реализацией в процессе обучения ценностного потенциала учебно-воспитательного процесса, так как создаётся реальная возможность для превращения ценностей в источник формирования целей образования.

Вопрос определения временных границ процесса адаптации студентов к образовательному процессу вуза в научной литературе представлен множеством мнений. По мнению А.Д. Андреевой, период адаптации завершается к концу третьего курса [1]. В.Т. Лисовский определяет, что студенты адаптируются в первый год обучения, поэтому проблема адаптации студентов именуется проблемой первокурсника [5]. Л.Д. Столяренко считает, что адаптация студентов к обучению (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце второго – начале третьего учебного семестра [6].

Л.А. Леонова предлагает различать кратковременную и долговременную адаптацию. Первая основывается на рефлекторных реакциях в короткие промежутки времени (применительно к профессиональному обучению – в течение одного занятия, одного учебного дня), вторая формируется продолжительное время и нуждается в многократных воздействиях (в течение семестра, учебного года, нескольких лет обучения) [9].

Таким образом, адаптация студентов к обучению в вузе продолжается, как правило, в течение первых двух лет. Динамика этого процесса на протяжении данного временного отрезка не одинакова. Адаптация имеет три фазы: напряжения, стабилизации и срыва. Задача организаторов учебно-воспитательного процесса – не допустить срыва адаптации. Для этого необходимо создание в вузе благоприятных условий обучения: внешних условий среды, равномерного распределения учебной нагрузки, рационального соотношения режимов обучения и отдыха, планомерную организацию физического воспитания [9].

### Список литературы

1. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных диагностических методик. М., 1988. С.129-146.
2. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: «Питер», 2003. – 512 с.
3. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. М., 1996. – 315 с.
4. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998. – 512 с.
5. Образ жизни современного студента. Отв. ред. В.Т. Лисовский. – Л., 1981. – 206 с.
6. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов н/Д., 1998, – 287 с.
7. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2002. – 576 с.
8. Психологический словарь / под ред.: В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996. – 510 с.
9. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т.1 / Российская Академия образования. М., 1998.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

**Скоробогатова Л.И.**

учитель биологии, химии и географии МАОУ СОШ №29,  
Россия, г. Ишим

**Ветренко С.В.**

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Филиала Тюменского государственного университета, канд. психол. наук,  
Россия, г. Ишим

В статье приведено описание учебного материала, который изучается на уроках биологии, географии, химии, физики учащимися среднего звена и является неотъемлемой частью экологического образования, способствует формированию экологического мышления у школьников.

*Ключевые слова:* экологическое образование, экологическое мышление, формирование экологического мышления, методы арт-педагогики.

Проблема воздействия человеческого общества на окружающую среду в настоящее время стала очень острой и приняла огромные масштабы. Планету может спасти лишь деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы, осознание того, что человек – это всего лишь часть природы. Такое взаимодействие возможно при наличии в каждом человеке достаточного уровня эколого-нравственной культуры, экологического и нравственного мышления, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь.

На протяжении многих десятилетий наше мышление формировалось под влиянием таких лозунгов как "Широка страна моя родная, много в ней лесов, полей и рек...", "Мы не должны ждать милости от природы..." и т.д. Именно поэтому люди привыкли больше пользоваться дарами природы, чем думать о ее восстановлении, бережном отношении к ней. В результате появились озоновые дыры, парниковый эффект, нефтяные пленки на поверхности воды... Культивирование нового экологического мышления – важнейшая задача школы в настоящее время. Экологическое мышление – это понимание необходимости охраны природы, осознание последствий нерадивого отношения к ней. Кроме того, экологическое мышление – это понимание и осознание того, что каждый человек несет ответственность за сохранение как отдельных видов животных и растений, так и в целом жизни на Земле.

Ведущими исследователями проблемы формирования экологического мышления – С.Н. Глазачевым, И.Д. Зверевым, Н.М. Мамедовым, И.Т. Суравегиной – неоднократно отмечалось, что высшим результатом процесса становления данного типа мышления, является формирование у каждого человека экологического мировоззрения, предоставления ему возможностей на практике применять знания и умения в области экологии, ощутить их великую значимость для человечества.

Под системой экологического образования понимают непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью.

Формированию экологического мышления способствовал курс «Основы экологической культуры», введенный несколько лет назад в средних общеобразовательных школах. На уроках очень много внимания уделялось познанию обучающимися окружающего мира. В настоящее время эти занятия исключены из школьной программы, нет и отдельного курса «Экология». Это усиливает необходимость всестороннего освещения экологических вопросов на учебных занятиях по предметам естественнонаучного цикла.

Анализ состояния проблемы взаимосвязи различных предметов естественнонаучного цикла в процессе формирования экологического мышления в научной теории и практике позволяет выдвинуть предположение о том, что процесс формирования экологического мышления при изучении предметов естественнонаучного цикла будет осуществляться более успешно, если: в программах и учебниках соответствующих дисциплин будут четко вычленены экологические проблемы; усилить экологические элементы во взаимосвязи предметов естественнонаучного цикла; вопросы экологии будут рассматриваться во взаимосвязи с другими естественнонаучными дисциплинами, будет обеспечиваться их практическая направленность; будет осуществляться поэтапное воспитание учащихся посредством включения их в разнообразные формы учебной и внеурочной экологической деятельности; в процессе экологического воспитания будут учитываться возрастные особенности подростков, особенности экологических проблем региона.

Экологические знания красной нитью проходят через весь курс биологии и географии. Практический характер усвоения экологического содержания в сочетании с исследовательской работой, проводимой самими обучающимися, обеспечивается в ходе лабораторных работ. Так, на одном из уроков биологии в 9 классе проводится лабораторная работа по теме «Оценка качества окружающей среды». В ходе этой работы ребята изучают состояние микрофлоры в школе; в частности уровень запыленности школьных помещений. При изучении темы «Анализ и оценка влияния окружающей среды, факторов риска на здоровье человека» учащиеся 8 класса выявляют причины, которые могут отрицательно сказаться на их здоровье. Для обучающихся 5 – 7 классов для облегчения понимания экологических закономерностей эффективно использовать игры: «Представь себя деревом», «Фотограф и фотоаппарат» и т. д. [3, 4, 5].

Экологические вопросы изучаются на уроках химии, например, в 9 классе при изучении темы «Подгруппа кислорода». В ходе занятия можно изучить биохимический круговорот кислорода в природе, его роль для живых организмов, доказать взаимосвязь озоновых «дыр» и здоровья человека. В теме «Подгруппа азота» необходимо обратить внимание учащихся на проблему загрязнения воздуха оксидами азота, закисление почвы и воды. На уроке «Минеральные удобрения», нужно научить ребят рационально использовать удобрения в сельском хозяйстве, садоводстве; раскрыть вопрос экономических и экологических показателей минеральных удобрений. В теме «Подгруппа углерода» при изучении оксидов углерода необходимо раскрыть их влияние на живые организмы; проблему парникового эффекта и его предотвращения.

На уроках физики при изучении темы «Основы динамики» следует проанализировать влияние изменения силы тяжести на здоровье человека. По теме «Законы сохранения» можно провести изучение реактивных двигателей и загрязнения атмосферы и воды; охраны космоса; экологических проблем энергетики. При изучении темы «Механические колебания и волны» необходимо рассмотреть такие вопросы, как влияние звуковых волн на биологические объекты, шум и борьба с ним, шум и здоровье живых организмов.

Один из способов экологического образования – применение на уроках методов арт-педагогике: литературных произведений, загадок, дидактических стихов и т.д. Искусство способно восстановить внутренние силы учащихся, поддержать и даже ускорить темп их общего и интеллектуального развития, обеспечить устойчивость эмоционального состояния. Эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает это восприятие живым, позволяет ощутить отношение к изучаемой теме [1].

Например, использование дидактических стихов – это один из приемов. К дидактическим относятся стихи, которые написаны или подобраны для применения в процессе обучения и содержат учебную информацию. Они должны быть с одной стороны достоверны в отношении подаваемой информации, а с другой стороны – эмоционально-образны. Стихи призваны пробудить в детях чувство восхищения совершенством и многообразием форм

жизни, дать им представление о тех невидимых нитях, которыми связано на Земле все живое и неживое; и, наконец, вызвать желание сохранить эту красоту и гармонию. Например, *при изучении темы «Взаимосвязи животных в природе» очень уместно будет стихотворение Вадима Шефнера «Ястреб».*

*Природа все учла и взвесила,  
Вы, легкодумные стрелки,  
Не нарушайте равновесия  
И зря не жмите на курки.  
Вот кружит ястреб. Вредный вроде бы,  
Но пусть летает невредим:  
Кому-то вреден, а природе он  
Полезен и необходим.*

Достигать желаемого результата позволяет использование на уроках таких стихов, как: «*Берегите Землю*» Михаила Дудина; «*Лесной пожар*», «*На вырубке*» Вадима Шефнера; *Письмо в «Лесную газету» Александра Яшина; поэму «Она не скажет», Сергея Викулова.*

Насущно необходимо вводить обучение экологии еще в детском саду, и поэтапно продолжать его на уроках и во внеурочной деятельности в течение всего школьного курса обучения.

#### Список литературы

1. Боярская, Т.Э. К милосердию через поэзию и искусство. [Текст] / Т.Э. Боярская. // Биология в школе. – №3. – 1998. – С.64.
2. Степанчук, Н.А. Практикум по общей экологии. 9 класс. [Текст] / Н.А. Степанчук, Н.И. Прилипко. – Волгоград: Учитель, 2009. – 208 с.
3. Чудинова, О.А. Веселые игры на серьезные темы. [Текст] / О.А. Чудинова. // Биология в школе. – №3. – 1998. – С.51.
4. Играя, обучаемся. Сборник материалов по экологическому просвещению и образованию. Выпуск 1. [Текст] / Л.Н. Ермаков, В.С. Барсукова, Л.Н. Чубыкина, Ю.Р. Широков. – Новосибирск 2001, 2001. – 212с.
5. Играя, обучаемся. Сборник материалов по экологическому просвещению и образованию. Выпуск 2. [Текст] / Л.Н. Ермаков, В.С. Барсукова, Л.Н. Чубыкина, Ю.Р. Широков. – Новосибирск 2001, 2001. – 150с.

## ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИОТЕХНОЛОГА

**Смирнова И.В.**

ст. преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода,  
Пермский национальный исследовательский политехнический университет?  
Россия, г. Пермь

В статье рассматривается информационная компетентность, которая представляет собой одну из ключевых компетентностей профессиональной подготовки инженеров-биотехнологов. В работе автор анализирует особенности профессиональной деятельности биотехнологов и их влияние на формирование информационной компетентности.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетентность, результат обучения, профессиональная деятельность.

Направление подготовки 240700 «Биотехнология» сегодня является одним из самых перспективных и приоритетных направлений. Все большее количество выпускников школ планируют связать свое будущее именно с этой отраслью науки. Об этом свидетельствуют данные приемной комиссии Пермского национального исследовательского политехнического университета, указывающие на то, что одним из самых востребованных направлений среди абитуриентов является биотехнология. Так в 2012 году число абитуриентов, подавших заявления о поступлении составило 247 человек, а в 2014 году уже 273 человека (данные федерального портала [www.edu.ru](http://www.edu.ru) и приемной комиссии ПНИПУ). На рынке труда специалисты этой области востребованы как никогда раньше, что можно связать со стремительно меняющимися условиями жизни человечества.

Последние два десятилетия характеризуются выдающимися достижениями биотехнологии, являющейся междисциплинарной областью знаний, базирующейся на микробиологии, биохимии, молекулярной биологии, биоорганической химии, биофизике, вирусологии, иммунологии, генетике, инженерных науках и электронике [1]. В связи с этим велика потребность в специалистах, которые будут способны решить поставленные перед ними глобальные проблемы: защита и охрана окружающей среды, борьба с голодом, истощение природных ресурсов, разработка новых технологий и оптимизация старых.

Подготовка специалистов-биотехнологов осуществляется на разных образовательных уровнях, в том числе и в системе высшего профессионального образования. И результатом этой подготовки должен стать «...сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации» [2].

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) результат обучения описывается как «усвоенные знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [5]. Учитывая это, мы непременно обратимся к компетентностному подходу, поскольку специалист с высшим образованием – это профессионально компетентный человек. К этому выводу мы приходим, изучив труды современных исследователей в области компетентностного подхода, таких как Зимняя И.А., Байденко В.И., Кузьмина Н.В., Митина Л.М., Татур Ю.Г., Хуторской А.В., Петров А.Ю., Шадриков В.Д., и др. Согласно исследованиям И.А. Зимней компетентность – это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [2].

Желаемый результат образования у будущих инженеров-биотехнологов нельзя описать какой-то одной компетентностью, необходимо выделить несколько, учитывая, что в первую очередь речь пойдет о его профессиональных обязанностях, его профессиональных компетентностях.

Говоря о профессиональной компетентности нельзя не согласиться с В.А. Слостениным, который считает, что профессиональная компетентность – это единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность [4, с. 98]. Среди описанных в ФГОС ВПО-3 компетентностей, на наш взгляд одной из основополагающих компетентностей является информационная. Под информационной компетентностью, вслед за О.Н. Ионовой, мы понимаем интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а так же способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств [3, с.34].

Процесс формирования у студентов-биотехнологов информационной компетентности связан с рядом особенностей, характерных для их профессиональной деятельности. Необходимо остановиться на этих особенностях.

Во-первых, следует отметить, что биотехнология – сравнительно новая отрасль науки для нашей страны, хотя в мировой научной практике принято выделять два этапа развития – это традиционная, получившая свое начало с древних времен, в этот период развития к биотехнологическим процессам относится селекция, процессы брожения и пивоварение, и новейшая биотехнология, получившая бурное развитие в 20 и 21 веке и характеризующаяся величайшими открытиями: от создания пенициллина до использования стволовых клеток. Следовательно, осваивая эту науку, выпускнику придется работать с информацией в глобальных компьютерных сетях для усвоения и обмена опытом со своими отечественными и зарубежными коллегами, осваивать научно-техническую информацию, систематизировать и обобщать информацию по использованию ресурсов производства [5].

Во-вторых, в область исследования биотехнологии входят такие аспекты как клонирование, генная инженерия, защита и охрана окружающей среды и связанные с этими процессами этические аспекты. С этой особенностью связано понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, осознание опасности и угрозы, возникающих в этом процессе, соблюдение основных требований информационной безопасности [5].

В-третьих, в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности биотехнологи должны выполнять научно-исследовательскую; проектную; организационно-управленческую и производственно-технологическую функцию. Исходя из этого выпускнику направления «Биотехнология» необходимы умения работать с научно-технической информацией, использовать отечественный и зарубежный опыт в профессиональной

деятельности, систематизировать и обобщать информацию по использованию ресурсов производства [5].

В заключение необходимо отметить, что в случае успешного овладения информационной компетентностью специалист направления 240700 «Биотехнология» в своей профессиональной сфере сможет:

- демонстрировать критичность мышления, т.е. способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальные, аргументировать, опровергать неправильные решения, подвергать сомнению неэффективные решения,

- постоянно обновлять знания, владеть новой информацией для решения профессиональных задач,

- выбирать и применять оптимальный метод для решения проблемы.

#### **Список литературы**

1. Егорова Т. А. ЕЗО Основы биотехнологии: Учеб.пособие для высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Егорова, С.М. Клунова, Е.А. Живухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

3. Ионова О. Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования. // Дополнительное профессиональное образование. – 2006.-№4(28). – С. 34–36.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки 240700 «Биотехнология» (квалификация (степень) "Бакалавр"). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/23/20111115160307.pdf>

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

***Софейкова М.В.***

учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 29,  
Россия, г. Ишим

***Ветренко С.В.***

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Филиала Тюменского государственного университета, канд. психол. наук,  
Россия, г. Ишим

В статье приведен опыт использования технологии веб-квестов при изучении литературного произведения старшеклассниками на уроке литературы, позволяющей решать образовательные задачи занятия, формировать исследовательские умения учащихся, развивать критическое и абстрактное мышление, улучшить психоэмоциональное состояние.



*Ключевые слова:* информационные технологии, технология веб-квестов, развитие личности.

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные технологии. Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет использовать информационные технологии в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Установлено влияние информационных технологий на развитие личности, ее профессиональное самоопределение и самостановление.

Использование компьютерных технологий в образовании открывает новые возможности в методике образования, в освоении и усовершенствовании знаний. Сегодняшние цели образования заставляют выбирать способствующие активному процессу познания учебные методы и формы организации работы, которые развивают умение учиться: находить необходимую информацию, использовать различные информационные источники, запоминать, думать, судить, решать, организовывать себя к работе. Одним из таких методов является веб-квест.

**Веб-квест (webquest)** в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Это одно из новейших средств использования информационно-коммуникационных технологий в целях создания урока, ориентированного в первую очередь на учеников, вовлечённых в учебный процесс [2].

*Например, при изучении романа И.А. Гончарова «Обломов» в 10 классе после анализа образа главного героя по тексту произведения целесообразно использование веб-квеста по решению спорных проблем по теме «Илья Ильич Обломов в представлении критиков».*

**Веб-квесты по решению спорных проблем (consensus building tasks)** предполагают поиск и представление различных, порой противоположных, мнений на одну и ту же проблему и попытку привести их к консенсусу [2].

*Для этого на первом этапе делим учащихся на две команды (по желанию) и формулируем задание: первой команде необходимо найти с помощью интернет-ресурсов критические статьи, в которых Илья Ильич характеризуется положительно; второй команде – критические статьи, характеризующие главного героя отрицательно. Указываем веб-ресурсы: сайты «1 сентября» и «Я иду на урок литературы».*

Особенностью веб-квестов является то, что часть информации или вся информация, представленная на сайте для групповой работы учащихся, находится на различных веб-сайтах. Благодаря действующим гиперссылкам учащиеся работают в едином информационном пространстве, для которого не является существенным фактором точное местонахождение той или иной порции учебной информации [2].

*Предупреждаем, что учителем дана только часть источников, другие источники учащиеся могут найти сами, пользуясь обычными поисковыми системами.*

*Акцентируем внимание на том, что по завершении квеста ученики должны предоставить творческие работы в электронном виде (мультимедийные презентации).*

Тема интересна и полезна для учащихся. Распределяя роли в команде, учащиеся могут выбрать себе дело по душе и работать, сознавая необходимость решения поставленной проблемы. Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

На этапе выполнения задания формируются исследовательские навыки учащихся. При поиске ответов на поставленные вопросы среди большого количества научной информации развиваются критическое мышление, умение сравнивать и анализировать, классифицировать объекты и явления, мыслить абстрактно. Ученики приобретают навыки трансформировать полученную информацию для решения поставленных проблем.

*На этапе оформления результатов деятельности происходит осмысление произведённого исследования. Работа предусматривает отбор самой значимой информации и представление её в виде слайд-шоу.*

*Первой команде предлагается для анализа статья А.В. Дружинина «Обломов». Эстетическая критика состоит в том, что герой представляется, как «самостоятельная и чистая», «нежная и любящая натура», далёкая от модных веяний и сохранившая верность главным ценностям бытия.*

*Основной работы второй команды стала статья И.А. Добролюбова «Что такое обломовщина?», представляющая собой беспощадный суд над главным героем, «совершенно инертным» и «апатичным» барином, символом костности крепостнической России.*

*Обсуждение результатов работы над веб-квестами проводится в виде конференции, чтобы учащиеся имели возможность показать свой труд, осознав значимость проделанной работы. Команда выдвигает человека, который будет защищать проект.*

*В процессе дискуссии необходимо привести противоположные мнения к консенсусу. Команды приходят к выводу, что Обломов, с одной стороны, лентяй, не желает ничего делать для достижения своих целей самостоятельно; с другой стороны, ему свойственны такие качества, как доброта и нежность. Жизнь и судьба Обломова заставляют размышлять о сложнейших вопросах жизни.*

*Оценивание предполагает самооценку готового продукта, сравнение его с продуктами других групп. Учащиеся не только представляют свою работу, но и делают выводы, чему они научились, чего достигли.*

Таким образом, применение технологии веб-квестов на учебных занятиях способствует достижению следующих результатов:

- Улучшение психоэмоционального настроения учащихся в обучении. Занимательность и иллюстративность особым образом окрашивает материал, делает процесс овладения знаниями более привлекательным, даёт пищу воображению, содействует формированию позитивных эмоций, придаёт уверенность в успешности, способствует здоровьесбережению учащихся.

- Визуализация изучаемого материала создаёт условия для развития памяти и речи, делает открытыми знания, имеет большую воспитательную силу, является хорошим диагностическим средством.
- Поисковый характер технологии позволяет активизировать исследовательскую деятельность учащихся.
- Визуализация результатов труда и оценка проделанной работы. Поэтапные результаты работы, выведенные на экран, делают оценку деятельности учащихся наглядной, рефлексию – осознанной.

#### **Список литературы**

1. Гаджиева, П.Д. Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся [Текст] / П.Д. Гаджиева. // Инновации в образовании. – 2012. – № 10. – С.5-12.
2. Горбунова, О.В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения [Текст] / О.В. Горбунова, Н.С. Кузьмина. // Школьные технологии. – 2013. – № 2. – С.59-66.
3. Емельянова, И.Н. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций [Текст] / И.Н. Емельянова, Л.М. Волосникова, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, О.С. Задорина. – Тюмень: ТюмГУ, 2013. – 133 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Стародубцева Л.В.*

доцент кафедры менеджмента и экономики образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева,  
канд. социол. наук, доцент,  
Россия, г. Саранск

В статье поднимется проблема инноваций в сфере профессионального образования. Актуализируется вопрос управления инновациями, которое должно быть направлено на решение двух задач – формирование и повышение готовности сотрудников к инновационной деятельности и обеспечение их включенности в инновационную деятельность.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, инновации, готовность к инновационной деятельности, социальное управление.

Кардинальные преобразования в российском обществе создали реальные предпосылки для обновления системы образования. Возможности решения задач по достижению более высокого уровня качества образования, более высокого образовательного уровня учащихся находятся в творческой, инновационной деятельности педагогов, которая выражается в разработке и введении элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, в создании образовательных учреждений нового типа, укреплении их связи с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту. Ин-

новационные процессы охватывают все уровни системы образования. Особую всесторонность и масштабность инновационные процессы приобрели в сфере профессионального образования.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. В работе «Нововведения: стимулы и препятствия» А. И. Пригожин дает такое определение: *нововведение* (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы. Таким образом, автор рассматривает нововведения как процесс с целенаправленной деятельностью людей-инноваторов [3, с. 12].

Инновации являются необходимым и неизбежным процессом в любой организации, и непременно влекут за собой определенные изменения во внутренней среде организации. Инновационная деятельность современных высших учебных заведений представляет собой организацию учебно-научно-инновационного процесса, научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, организационно-технологической подготовки производства, внедрения (или превращения в инновацию) и оформления, распространения в другие сферы (диффузия), а также стратегическое направление формирования человеческого капитала, являющегося главным фактором развития инновационно-ориентированной экономики.

Для достижения целей разработки и внедрения стратегии развития инновационного вуза необходимо реализовать следующие основные задачи:

- 1) модернизация образовательного процесса;
- 2) модернизация научно-исследовательского процесса;
- 3) развитие кадрового потенциала на основе новой кадровой политики, углубления профессионализации и нового разделения труда;
- 4) укрепление материально-технической базы;
- 5) модернизация структуры вуза и системы управления [4, с. 12].

Решающее значение для обеспечения инновационного климата в организации имеет поддержка новаторства со стороны руководства. Настоящим руководителем можно назвать лишь того, кто обладает способностью побуждать людей, будь то словами или собственным примером, к полному проявлению своих потенциальных возможностей; предоставляет им поле деятельности и свободу для реализации их устремлений. Основной задачей руководителя становится умение не столько единолично находить правильные решения и брать на себя все вопросы, сколько создать атмосферу творческого поиска в руководимом коллективе. В этом кроется большой смысл, так как сами подчиненные вовлекаются в процесс разработки, а главное – реализации решения, воспринимаемого ими или как собственное, или как лучшее из всех.

Таким образом, актуализируется проблема оптимизации социального управления инновациями в сфере профессионального образования. Можно

сделать предположение о том, что управление инновациями должно быть направлено на решение двух задач – формирование и повышение готовности сотрудников к инновационной деятельности и обеспечение их включенности в инновационную деятельность.

Изучение готовности специалиста в области образования к инновационной деятельности включает оценку мотивационно-творческой направленности личности, его знаний о новшествах и отношения к ним. Процесс формирования креативности состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем подражания образцам творческого поведения.

Обращенность теоретиков и практиков высшей школы к данной проблематике определяется необходимостью совершенствования подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, адекватной новым социально-экономическим условиям, возрастающей потребности в новом качестве образования, широкомасштабному развертыванию инновационных процессов. Поэтому при обучении педагогов важно активно вести работу по формированию у них готовности к переменам и инновационной деятельности. Подготовка к инновационной деятельности предусматривает многоаспектную работу по формированию основательных знаний о современных психолого-педагогических исследованиях, овладение основами методологии научного познания, актуализацию творческого потенциала, развитие критического и творческого преобразующего отношения к педагогической действительности и т. п.

Можно выделить следующие механизмы управления инновациями в сфере профессионального образования:

- экономический, ориентированный на обеспечение эффективности инновационной деятельности посредством создания благоприятных условий для ее осуществления;
- правовой, основанный на создании рычагов правовой защиты и регуляции инновационной деятельности;
- административный, основанный на использовании административных мер;
- социальный, направленный на формирование инновационного сознания и поведения [1, с. 39].

Итак, в начале XXI века образование «... представляет собой ту силу, которая в большей степени, чем какая-либо иная, формирует будущее» [2, с. 4]. В наши дни оно превращается в локомотив, который тянет за собой всю науку и экономику. Прослеживается ключевая взаимосвязь между развитием образования, с одной стороны, наукой и рыночной экономикой – с другой. Инновационность в образовании выступает в качестве парадигмы необходимой для социально-экономических и духовных перемен в обществе, мерой преодоления отставания.

#### **Список литературы**

1. Данакин, Н. С. Социальное управление инновациями в сфере профессионального образования [Текст] : монография / Н. С. Данакин, Т. С. Гусева. – Белгород : ИП «Осташенко А. А.», 2009. – 172 с.

2. Зейналов, Г. Г. Инновационный контекст современного образования [Текст] / Г. Г. Зейналов // Учебный эксперимент в образовании. – Саранск, 2011. – №1. – С. 4–12.

3. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики [Текст] / А. И. Пригожин. – М. : Наука, 1989. – 272 с.

4. Матвеева, С. Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности с системе «Школа – ССУЗ – ВУЗ» [Текст] : автореф. дис. ... д. пед. наук / С. Е. Матвеева. – Казань, 2011. – 27 с.

## **АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

***Степикова Е.В.***

учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №9»,  
Россия, г. Новокузнецк

В данной статье рассматриваются такие активные формы преподавания русского языка, как лингвистическая сказка, лингвистическая задача, сопоставление. Данные формы оказывают огромное значение на умственное развитие учащихся, также способствуют овладению разными способами и приемами познавательной деятельности учащихся.

*Ключевые слова:* лингвистическая сказка, лингвистическая задача, сопоставление, активное обучение.

Цель обучения русскому языку в школе – вооружить учащихся глубокими знаниями по этому предмету, умениями связно в устной и письменной форме выразить свои мысли, формирование у учащихся орфографической грамотности – умение правильно употреблять графические средства (буквы, дефис, пробел, черточку) при передачи на письме звучащей речи в соответствии с принятыми правилами правописания.

Для достижения данной цели, я считаю, необходимо использовать такие нетрадиционные формы обучения как лингвистическая сказка, лингвистическая задача и сопоставление языкового материала.

Русскому языку как учебному предмету в 2015г. исполнилось 227 лет, в течение которых решались основные проблемы школьного преподавания родного языка. Но и сегодня, на пороге XXI века, каждый учитель, идущий на урок, спрашивает себя: «Как учить так, чтобы действительно научить? Что сделать, чтобы уроки стали желанными?» Отсюда появление новых технологий обучения. Сегодня как никогда стало ясно, что нельзя обучать языку «узко – практически», из рук учителя, так чтобы это напоминало выработку какого-нибудь технического навыка. Овладение этой сложной системой знаков не может совершаться исключительно механически, путем искусственной выучки [1].

Обучение письму должно основываться на естественно – развивающихся потребностях ребёнка. Л.Н. Толстой в «Общих замечаниях для учителей» писал: «Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы

он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно».

Лингвистическая сказка не только отвечает требованию занимательности (познавательного интереса), а это ещё и напряженный труд, работа ума – это не только создание умозаключений, но и деятельность воображения. «Сильное, яркое воображение – могучий двигатель познания. Воображение – сказка – это «хлеб насущный для школьника, это настоятельная потребности его полноценного умственного развития» [2].

В основе урока с использованием лингвистической сказки – интересный текст, позволяющий дать точные знания по языку в форме, соответствующей возрастным особенностям школьника, содержащий что-то новое в интеллектуальном и эмоциональном плане. У учащихся возникает естественно желание отгадать загадку, поставленную в интересной форме.

Значительную часть учебного материала можно излагать и закреплять, создав ряд интеллектуальных затруднений для учащихся, значительно активизирующих их мышление. Этому служат такие формы обучения как лингвистические задачи. Лингвистическая задача лучший способ мгновенно возбудить внимание и учебный интерес. В результате самостоятельного решения и самостоятельного вывода, происходит процесс активного овладения учебным материалом, а значит, приобретаются подлинные знания и навыки.

Языковой анализ – это также один из эффективных методов обучения русскому языку. Никакие грамматические знания не сообщаются ученикам в готовой форме, а добываются ими путем наблюдений над фактами речи под руководством учителя, который своими вопросами подготавливает их к выводам. Наблюдение и вытекающее из него индуктивное умозаключение является основой грамматических знаний учащихся.

Использование таких форм обучения как лингвистическая задача, лингвистическая сказка, языковое сравнение позволяют урок провести так, чтобы пробудить и развить у ребят «исследовательский инстинкт», умение анализировать и обобщать, самостоятельно выводить закономерности в процессе классификации исходного материала. И самое важное то, что при высказывании своих предположений, рассуждений вслух, учащиеся попадают в ситуацию сотрудничества. Учитель теперь друг, которому можно доверить даже сомнительную гипотезу, используя неверный ряд рассуждений. Ситуация сотрудничества обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений по мере усвоения учеником нового предметного содержания. Результатом такого взаимодействия является изменение свойств усваиваемой деятельности (т.е. процесс деятельности становится более активным, творческим, самостоятельным), а психологическими последствиями является перестройка мотивации всей учебной деятельности в целом.

Все перечисленные формы обучения дают учителю возможность более осмысленной, интересной и живой постановки преподавания русского языка. *Лингвистическая сказка* – это необыкновенная история о чудесах,

происходящих с «жителями» страны Русского Языка: частями речи, членами предложения, буквами и словами, которые превращаются в гордых королев, красивых принцесс, обаятельных рыцарей. Поэтому лингвистические сказки хорошо запоминаются. В этой увлекательной форме можно представить не только теоретические понятия, но и правила правописания. Лингвистическую сказку можно использовать на уроках всех типов и при любом методе обучения.

При иллюстрированно-объяснительном методе лингвистическая сказка выступает как средство, помогающее организовать объяснение нового материала. Лингвистическая сказка сразу же привлекает внимание учащихся к теме, помогает им увидеть основное в изучаемом ими материале, легко запомнить главное.

#### Сказка о приставках Пре- и При-[7]

В прекрасной стране, которая называется Грамматика, жили-были брат и сестра Пре- и При-. Жили они, не тужили, но приставки – народ общительный и отправились они искать друзей. Шли они шли, перевалили три горы, переплыли три реки, съели три хлеба. Видят на четвертой горе домик, зашли друзья в избушку. Сидят там три колдуна. Говорит старший колдун: "Раз пришли три гостя, отгадайте три загадки, тогда пустим". «Хорошо», – послышалось в ответ. «Что вечно падает и никогда не разбивается? Что самое мягкое? Что самое жирное?» – хором спросили чародеи. Пре- стал пребледным, а При- приоткрыла рот и сказала: «Э-Э... Первое- водопад, второе-рука, а третье- земля. Колдуны очень удивились. «Ты умна, При-, Отныне у тебя будет много друзей: присоединение, приближение, близость и неполнота действий. А ты Пре-, -будешь иметь только одного друга- «очень», а иногда будешь похож на своего соседа Пере-. Учинили колдуны пир горой в честь друзей. Вам сказка, а мне- бубликов связка.

? Каких друзей приобрели приставки Пре-, При-

При репродуктивном методе обучения лингвистические сказки служат формой проверки полученных знаний.

#### Родственники? [8]

У слов тоже есть родственники- однокоренные слова. Однажды глагол Водить решил собрать всех своих родственников. Назначил день, телеграммы им разослал. Сидит и ждет. Первыми пришли существительное Водитель с прилагательным Водительский. Потом приехали глагол с приставками за, от, под, пере и другие, каждый со своей семьей. Много гостей собралось за столом. Сидят, пьют чай, дружно беседуют. Вдруг кто-то постучал. Хозяин открыл дверь и впустил существительное Вода и слово Водяной. «Здравствуйте, родственники», – приветствовали их гости. А хозяин молчал, находясь в недоумении.

? Почему хозяин не приветствовал гостей

При проблемном обучении лингвистическая сказка становится методом проблемной ситуации. Перед сказкой обязательно становится проблемный вопрос, который нацеливает учеников на активное ее восприятие, т.е. нужно не просто слушать, но и искать ответ на заключенную в ней задачу.



### Правописание приставок на- з [З]

Проблемный вопрос: всегда ли приставки на- з пишутся с буквой З?  
Материал для наблюдений:

И ...давала      и...писала  
Ра... грузила    ра... пустили  
Во...двигала    во...питала

Сказывают, жила когда-то гордая королева в стране Грамматики. И у нее были прекрасные дочери: низ-, воз-, вз-, из, раз-, чрез-. Были они звонки и дружными только со звонкими согласными. Но принцессы были до того любопытны, что отпросились у матери посмотреть соседнее королевство.

Ранним утром, когда все спали, они выбрались из замка. Путь предстоял нелегкий. Они шли и шли, но вдруг вдали, сверкая на солнце, показался прекрасный город. Сестры обрадовались. Но в этом городе жили только глухие согласные, когда они постучали в ворота, показалась глуховатая буква С и спросила: «Что вам угодно?» «Мы пришли посмотреть, как вы живете», ответили принцессы звонкие. Милости просим. Но вы войдете в наш город, когда расстанетесь с буквой З и поменяете ее на меня», ехидно улыбнулась С. Принцессы согласились и вошли в город, но при каком условии?

И только тогда, когда ребята овладели всеми видами лингвистических сказок, т.е. из иллюстративно-объяснительной сказки научились выделять основное, главное, научились решать проблемные сказки (через анализ к выводу), можно предложить лингвистическую сказку исследовательского характера. В таком случае на первом этапе ученик самостоятельно выведут проблему, которая содержится в сказке, а только потом приступят к способу ее решения, самостоятельно подберут примеры, подтверждающие их рассуждения.

Сказка о корнях Лаг и Лож [7] (название сказки учащимся не сообщается)

За тридевять земель, в царстве Русского Языка жила-была гордая и красивая царица Грамматика. Прислуживали ей два брата-Лаг и Лож. И она никак не могла их отличить: уж очень они были похожи друг на друга. Много ли, мало ли прошло времени, скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается, но не выдержала царица, кликнула клич по всему царству Русского Языка: "Кто научит меня различать моих верных слуг- братьев Лаг и Лож, того награжу по-царски". Со всех земель невиданного царства-государства съехались Гласные, Согласные, Ударение, Суффиксы, Корни, Приставки. Первым вызвалось Ударение. Оно подпрыгнуло, но не удалось ему допрыгнуть до братьев. Гласные вовсе не стали пробовать, слишком сложной показалось им эта задача. А вот две сестры согласные Г и Ж оказались самыми шустрými, слишком уж понравились им братья Лаг и Лож. Согласная Г быстро подскочила к брату Лаг, а ее сестрица- к брату Лож. Да так и остались навсегда с ними. Решила царица Грамматика обвенчать похожих братьев с согласными Г и Ж.. С тех пор она больше не путает братьев. Стали свадьбу справлять да пир пировать.

**Лингвистическая задача** – это именно задача, а не упражнение или задание, потому что ее не надо решать, т.е. ответ лежит не на поверхности, а достигается путем определенных логических операций, при этом решающий должен доказать правильность ответа. Материал, необходимый для решения, чаще всего содержится в условии задачи (исключение составляют задачи-схемы). Кроме данных, содержащихся в условии, решающий может пользоваться лингвистической информацией, которой он овладел ранее.

В основе лингвистической задачи имеется затруднение определенного типа, которое предстоит преодолеть учащимся. Преодолевая затруднения, учащиеся овладевают навыками поисковой деятельности. Лингвистические задачи имеют свою структуру: условие- языковые факты, в которых содержится проблема, вопросы и задания, направленные на исследование данных фактов. Я выделяю несколько видов задач:

- лингвистическое задание
- лингвистический (проблемный) вопрос
- задача-схема (рисунок).

Данные упражнения я использую на этапе закрепления и повторения изученного материала. Этот вид работы активизирует мышление учащихся, хотя и не всем легко дается. Лингвистическое задание я строю как готовое решение, с которым надо согласиться или нет, с доказательством своего решения:

ПР: Глаголы: кричать, лететь, молчать ученик отнес к глаголам I спряжения, рассуждая так: в инфинитиве данные глаголы оканчиваются на *ить-еть*, это не глаголы-исключения, значит их следует отнести к I спряжению. Прав ли ученик?

Учитель написал на доске слово *сопоставим* и попросил ученика определить часть речи и выделить окончание. Ученик смог выполнить задание только после того, как учитель внятно прочел слово. Почему?

Учитель написал на доске слово *мелок* и попросил подобрать родственные слова, ребята стали называть *мельчить*, *мелколесье*, *мелковатый мель*, *мелистый*, *мелководный*, *мел*, *измельчить*. Что же произошло?

Выполняя задание учителя, морфемный разбор слова, для экономии времени ученик выписал слово один раз и разобрал его:

Жгут костер – крепкий жгут	жгут
Дуло ружья- дуло из окна	дуло
Небесное светило- светило солнце	светило
Три мысли – три поверхности	три

Особенно дети любят задания «четвертый лишний», хотя оно труднее предыдущих, т.к. все задания включают задания частично-поискового характера. А данный тип упражнений включает проблемные задачи, т.к. ученику сначала надо найти причину объединения слов, а потом исключить лишнее.

Лингвистические вопросы требуют от учащихся умения анализировать и сопоставлять разные языковые явления и правила.

- Какой частью речи является слово *смел* в предложении: Как он смел? Как он смел!

- Какие слова имеют одинаковые окончания: домов, столов, коров, голов

- Чем различаются слова *посмотрите* – *посмотрите*

- Можно ли сказать о живущем во дворе щенке, что он живучий?

Сходство и разница слов.

- Сколько слов записано на доске: *лук, ключ, брак*.

- Найди слово, соответствующее знаку  $З > Б$ ,  $З < Б$ ,  $З = Б$  *лёт, разносится, юг*

- Одинаковы ли звуки в словах *малина-машина, носик-ножик?*

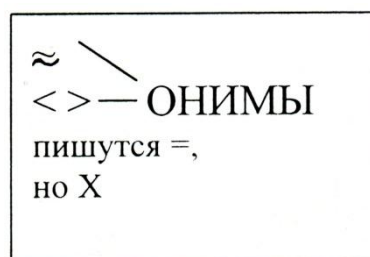
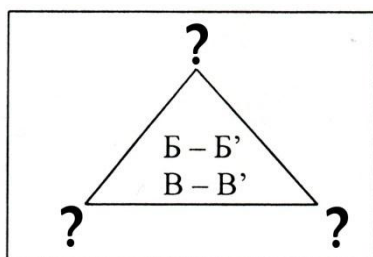
- Какое из двух словосочетаний является фразеологизмом и почему?

*Золотые зубы- золотые руки; горькая микстура- горькая правда*

- Синоним ли слово *тушить* к глаголу *гасить* в словосочетаниях *гасить свет – гасить известь?*

- Одинаковы ли приставки в словах *надробить- надрубить, подобрать- подобрать, вскормить-вскочить*

В задачах- схемах (рисунках) необходимо разгадать, какая языковая информация спрятана или заключается в графическом изображении. Из всех видов лингвистических задач они самые сложные, т.к. нет материала в условии, на который можно было бы опираться при ее решении.



К.Д. Ушинский [5] писал: «Всё в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение». **Сопоставление** в обучении русскому языку является средством глубокого раскрытия правил, значений слов и особенностей их грамматических форм, средством анализа рассматриваемых явлений и их обобщений. Сопоставление заставляет учащихся думать, анализировать, делать логически правильные выводы, обобщать, т.е. развивает мыслительные способности и наблюдательность, воспитывает активное, познавательное отношение к предмету.

Сопоставление способствует лучшему запоминанию материала. Сопоставление входит в состав различных методов и приёмов обучения русскому языку. Его можно использовать на уроках разных типов: и объяснение нового материала, и при проверке знаний и навыков учащихся. Учащиеся сравнивают данный языковой материал и думают: в чем заключается сходство, а в чем различие сравниваемых явлений, объединяющие и отличительные признаки. Особенно эффективен приём сопоставления при обучении орфографии. «Орфографические минутки», построенные на анализе очень похожих и часто смешиваемых слов,

развивает орфографическую зоркость, улучшает работу разных видов памяти, активизирует мыслительную деятельность.

Для сопоставления можно предлагать слова на разные орфографические и пунктуационные правила:

К теме «Не с глаголами»

Недоумевать – не понимать

Недомогать – не быть здоровым

Нездоровилось – не быть здоровым

Ненавидеть- не любить

Негодовать- не быть спокойным

К теме «Вводные слова»

Петя говорит правду. Петя, безусловно, говорит правду. Петя, может быть, говорит правду. Следовательно, Петя говорит правду.

К теме «Сложное предложение»

Ветер налетел и распахнул окно. – Ветер налетел, и окно распахнулось настежь.

К теме «Предложения с прямой речью»

Медсестра сказала мне, что доктора сегодня не будет.

Медсестра сказала: «Доктора сегодня не будет».

Когда дети при помощи сопоставления познают новое в языке, то им это доставляет огромное наслаждение, т.к. в этот момент они чувствуют себя первооткрывателями, исследователями, ощущают радость познания. Основанное на положительных эмоциях обучение становится продуктивнее и качественнее.

Примеры сопоставительных материалов:

К теме «Наклонение глаголов»:

Сереза помог товарищу решить задачу.

Сереза помог бы товарищу решить задачу, если бы не был занят.

Сереза, помоги товарищу решить задачу.

К теме «Разряды прилагательных»: Туфли: черные- кожаные – мамины

К теме «Причастие»: Мяч- круглый, большой, футбольный, кожаный, вертящийся, летящий, скачущий

К теме «Виды причастия»: Прочитавший книгу- прочитанная книга

Таким образом, изложенные формы преподавания русского языка оказывают огромное значение на умственное развитие учащихся. А умственное развитие – важнейшее направление психики детей. Оно предполагает не только получение определенной суммы знаний, но и развитие психических познавательных способностей, овладение способами и приемами познавательной деятельности. Лишь в этом случае ребенок научится самостоятельно усваивать знания и использовать их на практике. Именно этому сегодня должна научить ученика школа, т.к. по оценкам ученых в 21 веке будет нормой каждые несколько лет менять специальность. В этих условиях ценность приобретают не знания, а способность их получать, не обученность, а обучаемость. Только таким путем можно подготовить детей к жизни.

### Список литературы

1. Бондаренко «Беседы о грамотности» Знание, 1977 г.
2. Выготский «Умственное развитие детей в процессе обучения» Сборник статей. – М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 136 с.
3. Зотов Ю.Б. «Организация современного урока» Кн. для учителя/ Под ред. П. И. Пидкасистого.
4. Кривин Ф.Д. «Карманная школа» Издательство: Закарпатское книжное издательство
5. Напольнова Т.В. «Активизация мыслительной деятельности» М.: Просвещение, 1983.
6. Толстой Л.Н. "Общие замечания для учителя". – az.lib.ru/t/tolstoj\_lew\_nikolaewich/text\_0910.shtml.
7. Тумина Л.Е. «Кружок «Сочини сказку» Москва : Изд-во УЦ "Перспектива", 1995.
8. Угроватова Т. «Подсказки на каждый день». Издательство Владос.
9. Успенский Л.В. «Рассказы о правописании». – М.: Армада-пресс, 2002.
10. Ушинский К.Д. Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии" 1870 г.

## ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: КОНЦЕПТ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Сыроватская Т.А.*

заместитель директора по науке и инновационному развитию  
Старооскольского филиала Белгородского государственного национального  
исследовательского университета, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматриваются стратегические ориентиры высшего образования России по реализации задач интеграции в европейское образовательное пространство в контексте требований Болонского процесса и вызовов современной экономики, проводится анализ нормативно-правовой базы модернизационных процессов системы высшего образования, направленных на обеспечение его качества.

*Ключевые слова:* высшее образование, Болонский процесс, европейское образовательное пространство, инновационные процессы, качество образования, национальная рамка квалификаций, профессиональные стандарты.

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, принятой ЮНЕСКО в октябре 1998 года в Париже, говорится, что в связи с необходимостью "культурного, социально-экономического и экологического устойчивого развития человечества, наций и сообществ перед, высшим образованием стоят грандиозные задачи, требующие его самого радикального преобразования и обновления, подвергать которому его еще никогда не приходилось.

Анализ реализации заданного вектора за прошедшее пятнадцатилетие показывает необратимость трансформационных процессов в системе российского высшего образования. При этом неоднозначность оценок экспертов,

ученых и практиков, проводимых в стране реформ не добавляет уверенности вузовскому сообществу в завтрашнем дне. Более того, провозглашенная политика Министерства образования на массовое сокращение вузов и их филиалов в соотношении 40% и 80% к 2020 году не добавляет оптимизма, а напротив заставляет профессиональные сообщества вузов глубоко продумать свою Миссию и политику, ставить амбициозные цели поступательного движения к прорывному образованию Третьего тысячелетия [3].

Прежде всего, чтобы отвечать современным европейским требованиям и достичь главной цели Болонской декларации – создать в Европе единое пространство высшего образования с важнейшим приоритетом обеспечения качества образования. Всем странам-участницам была поставлена задача к 2005 году разработать действующие системы обеспечения качества. Следует признать, что несмотря на отрицательные оценки довольно скромных результатов России по реализации целей и задач Болонской декларации (экспертные оценки за последние 3 года не поднимались выше 3), что обусловлено отсутствием мобильности по переходу на бакалаврские и магистерские программы обучения (только с 2011 года, а не с 2000 года, например, через год после подписания декларации). Тем не менее, отметим, что вступление России в Болонский процесс повлекло за собой ряд преимуществ: во-первых, запуск инновационных процессов по совершенствованию системы высшего образования России; во-вторых, придание нового импульса модернизации высшего профессионального образования; в-третьих, дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией; в-четвертых, российские вузы получили возможность участия в академических обменах с университетами европейских стран для студентов и преподавателей высших учебных заведений [1].

Таким образом, в целом, вступление России в европейское пространство высшего образования обеспечило следующее: сравнимость и сопоставимость национальных систем высшего образования, академическую мобильность, прозрачность результатов обучения (сопоставимость с критериями CEFR).

Начало нового 2013 года ознаменовалось для российской системы образования принятием ряда стратегических документов регламентирующих и дополняющих сопровождение трансформационных процессов в масштабах Международного образовательного пространства.

Прежде всего, вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Распоряжением правительства РФ от 30 декабря 2012 г. №2620-р утверждена "дорожная карта" по развитию образования и науки в России. Подготовка дорожной карты осуществлялась с учётом направлений, определённых утверждёнными государственными программами Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы и «Развитие науки и технологий».

Определённые Законом об образовании, дорожными картами изменения нацелены в сфере высшего профессионального образования – на оптимизацию и повышение эффективности сети государственных образовательных

учреждений высшего профессионального образования, обновление структуры образовательных программ, повышение качества высшего профессионального образования и развитие его кадрового потенциала. В сфере науки и технологий изменения обеспечат создание опережающего научно-технического задела в Российской Федерации по приоритетным направлениям развития науки и технологий через развитие фундаментальных и прикладных научных исследований, реализацию проектов по созданию крупных научных установок «мега-сайенс» на территории Российской Федерации и развитие кадрового потенциала науки и мобильности научных кадров. Заданные стратегии это прежде всего ответ на вызовы кризисных явлений в Международном масштабе. Так, в Коммюнике конференции министров европейских стран, принятом в Бухаресте в апреле 2012 года указано, что Европа переживает экономический и финансовый кризис с разрушительными социальными последствиями. В сфере высшего образования кризис ведет к сокращению финансирования и повышает неопределенность перспектив трудоустройства выпускников. Ответственные за свою деятельность системы высшего образования составляют основу общества стремящегося к знаниям.

Поэтому целесообразно звучит подтверждение приверженности к студентоцентрированному обучению в высшем образовании, характеризующееся инновационными методами преподавания, которые ставят студентов в активную позицию собственного обучения. Высшее образование должно быть открытым процессом, в котором студенты приобретают интеллектуальную независимость и уверенность в себе наряду с дисциплинарными знаниями и навыками. В ходе академического обучения и исследовательской работы у студентов должна сформироваться способность адекватно оценивать ситуации и обосновывать свои действия исходя из критического осмысления.

Однако, проблемными и неразрешенным остаются вопросы связанные с определением национальной системы квалификаций соответственно требованиям международных стандартов качества образования, которые *исходя* из Международных стандартов должны включать систему компетенций соответственно заданной отрасли. На прошедшей 7 Всероссийской научно-практической конференции Гильдии экспертов в сфере профессионального образования, состоявшейся в октябре 2012 года профессор Шадриков В.П. подверг критике сложившуюся в системе высшей школы ситуацию, акцентируя внимание на том, что к учебным заведениям предъявлен высокий уровень требований по обеспечению качества образования, но при этом не задана национальная модель выпускника необходимая современной экономике. В тот же период агентство стратегических инициатив при поддержке клуба лидеров и Бостонской консультативной группы предложила Дорожную карту по переходу к Национальной Системе Компетенций и Квалификаций (НСКК). Дорожная карта является результатом комплексного проекта, в котором приняли участие более 100 организаций. Цели карты покрывают обес-

печение кадрами 25 млн. высокопроизводительных рабочих мест к 2020 г. Из общих целей проекта следует выделить попытку ответить на вопрос: Что такое высокопроизводительное рабочее место и высококвалифицированный специалист? Среди источников указана сфера профессионального образования, дополнительного образования, миграция. Участники проекта попытались разрешить следующие актуальные вопросы: Как обеспечить сотрудничество системы образования и работодателей? Как усилить общественный контроль качества образования? За счет чего увеличить академическую мобильность?

Обеспечение экономики квалифицированными и компетентными кадрами сегодня волнует работодателя. По мнению участников проекта, количественные показатели экономики и образования РФ успешны, качественно они менее конкурентоспособны [2]. Поэтому необходима разработка и актуализация профессиональных стандартов, учитывающая регламенты WorldSkills Russia. Такая работа организована Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации на базе ФГБУ «Научно-исследовательский институт труда и социального страхования» Минтруда России и ФГБОУ ДПО «Государственный институт новых форм обучения» с участием WorldSkills Russia. Однако, первые вышедшие профессиональные стандарты задают высокие требования к квалификации специалистов – выпускников вузов. Так, например Профессиональный стандарт педагога, по мнению, практиков выполнить в формате программ бакалавриата довольно сложно. Таким образом, современному вузу необходим пересмотр существующих моделей выпускника в контексте принимаемых профессиональных стандартов, создание систем менеджмента качества, обеспечивающих выполнение индикаторов мониторинга эффективности с целью подтверждения показателей Международного формата научно-образовательной деятельности.

### **Список литературы**

1. Болонская декларация. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.russia.edu.ru>.
2. Дорожная карта "Создание Национальной системы компетенций и квалификаций" (НСКК) Национальной предпринимательской инициативы по улучшению инвестиционного климата в Российской Федерации Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://obzor.westsib.ru>.
3. Материалы заседания русского интеллектуального клуба Московского гуманитарного университета «Высшее образование для XXI века»// Личность. Культура. Общество – 2003. – № 3-4.- С.383-394.



## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В СВЯЗИ С ИХ ПОЛОМ

***Тащёва А.И.***

доцент кафедры психологии личности Академии психологии и педагогики  
Южного федерального университета, канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г.Ростов-на-Дону

***Бедрединова С.В.***

доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии  
и педагогики Южного федерального университета, канд. психол. наук,  
Россия, г.Ростов-на-Дону

***Малышко Л.Н.***

студентка 3 курса ОЗО Академии психологии и педагогики  
Южного федерального университета,  
Россия, г.Ростов-на-Дону

В статье обосновывается актуальность изучения проблемы исследования детей из неполных семей в связи с тем, что, согласно статистике, в неполных семьях России живут около 6,5 миллиона детей. Практика оказания профессиональной психологической помощи свидетельствует о том, что особенно часто эти дети испытывают психологические трудности с гендерным самоопределением и поведением: все чаще встречаются случаи девочек, которые избегают общения с мальчиками из-за отсутствия модели поведения с мужским полом; а также гиперответственные мальчики, уже с детства занимающих роль главы семьи, «маленького взрослого», в результате чего у таких мальчиков, вынужденно игнорирующих свою возрастную категорию, в будущем возникают проблемы с созданием собственной семьи.

*Ключевые слова:* дети из неполных семей, гендерное самоопределение, профессиональная психологическая помощь.

Актуальность проблемы исследования детей из неполных семей определяется изменением структуры современной семьи, социальных ролей ее членов, ростом числа разводов, поэтому, согласно статистике, в неполных семьях России живут около 6,5 миллиона детей [2]. Практика оказания профессиональной психологической помощи свидетельствует о том, что психологические проблемы этих детей, прежде всего, трудности их воспитания являются едва ли не самыми частыми причинами обращения к специалистам [3,4]. Особенно часто эти дети испытывают психологические трудности с гендерным самоопределением и поведением: все чаще встречаются случаи девочек, которые избегают общения с мальчиками из-за отсутствия модели поведения с мужским полом; а также гиперответственные мальчики, уже с детства занимающих роль главы семьи, «маленького взрослого», в результате чего у таких мальчиков, вынужденно

игнорирующих свою возрастную категорию, в будущем возникают проблемы с созданием собственной семьи [1,3].

Приведенные трудности становятся очевидными в связи с поступлением детей в школу, изменения их образа жизни и социального статуса, расширением круга общения [1].

Изучение данной проблемы было осуществлено нами в рамках более широкого исследования.

*Методический инструментарий:* тест «Несуществующее животное», опросник «Атрибутивное сопровождение общения» А.И. Тащёвой [3].

*Основные результаты.* Детям из неполных семей присущи экстраверсия, которая у девочек оказалась несколько выше, чем у мальчиков, ( $5,3 \pm 1,4$  и  $4,4 \pm 2,3$ ).

Девочки, по сравнению с мальчиками, чаще эгоцентричнее ( $1,2 \pm 0,9$  и  $4,3 \pm 1,2$ ) и в большей мере принимают себя ( $0,9 \pm 1,1$  и  $3 \pm 1,4$ ).

Большинству детей из неполных семей свойственен адекватный уровень самооценки; но у девочек она чаще имеет тенденцию к более высоким показателям ( $p=0,2058$ ); у мальчиков же отмечается тенденция к более завышенной самооценке ( $p=0,3297$ ).

У всех детей выборки преобладает преимущественно нейтральное настроение, однако девочкам статистически достоверно чаще присуще, кроме того, настроение оптимистичное, а мальчикам – пессимистичное ( $p=0,07$ ).

Все дети выборки, особенно девочки, скорее, удовлетворены собой и своей жизнью, а мальчики чаще недовольны собой.

Эти дети в целом чаще демонстрируют лидерские качества, они, скорее, доминантны, чем ведомы; данная тенденция у мальчиков выражена сильнее ( $p=0,07$ ).

Все респонденты проявляют выраженную агрессию: мальчики – гетероагрессию ( $U=54,5$ ,  $Z=-2,41$  при  $p=0,02$ ) и поведенческую агрессию ( $U=61,5$ ,  $Z=-2,12$  при  $p=0,03$ ); девочки статистически достоверно часто в конфликте воспроизводят полнезависимость ( $p=0,4068$ ), а мальчики – полезависимость ( $p=0,1057$ ).

Типичной стратегией девочек в ссорах является сотрудничество, а у мальчиков – избегание и соревнование ( $p=0,0745$  и  $0,089$ ).

*Дескриптивный анализ показателей «АСО» А.И. Тащёвой:* у девочек ( $152 \pm 126,1$  и  $47 \pm 17,9$ ) количество слов и характеристик значительно больше, чем у мальчиков ( $92 \pm 47,6$  и  $37 \pm 15,6$ ).

Описывая себя, девочки статистически достоверно чаще используют социально-демографические характеристики («мне 9 лет»; «все говорят, что я очень похожа на маму»; «я хорошая дочка») ( $U=56$ ,  $Z=2,3$  при  $p=0,02$ ); социально-психологические качества («я очень добрая», «я стараюсь дружить со всеми в классе»; «всегда делюсь всем с подружками») ( $U=61$ ,  $Z=2,1$  при  $p=0,03$ ); а мальчики же при этом предпочитают называть свои социально-экономические характеристики («богатый», «знатный», «знаменитый», «будущий чемпион мира по плаванию», «хорошист») ( $U=56$ ,  $Z=-2,3$  при  $p=0,02$ ). Возможно, так своеобразно дети компенсируют

экономические трудности родительских неполных семей, или страх их появления.

Полученные результаты позволяют констатировать, что в неполных семьях мальчики, по сравнению с девочками склонны к завышенной самооценке и пессимистическому настроению, они чаще неудовлетворены собой, более агрессивны, предпочитают социально-экономические аутохарактеристики. Девочки же характеризуются высокими уровнями эгоцентризма, самопринятия, склонностью к преимущественно оптимистическому или нейтральному настроению, предпочтительно социально-демографическими и социально-психологическими аутохарактеристиками.

Полагаем, что, в целом, мальчики из обследованных нами неполных семей более тяжело переживают отсутствие в родительских семьях своих отцов и в большей мере, чем девочки из аналогичных семей, нуждаются в профессиональной психологической помощи психологов, в большем внимании педагогов и каждого из родителей.

#### **Список литературы**

1. Гриднева С.В. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет [Текст]. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Гриднева. – Ростов-на-Дону, 2007. – 23 с.
2. Российский статистический ежегодник [Текст] / Под ред. Суринова А.Е. / Статистический сборник. – Москва, 2013. – 461 с.
3. Тащёва А.И. Деструктивные взаимоотношения в семье [Текст] / А.И. Тащёва / Психологический вестник РГУ. Вып. 5. Часть 1-2. – Ростов-на-Дону, 2000. – С. 132-140.
4. Тащёва А.И. Потребность семьи в психологической помощи при переживании утраты в ситуации развода [Текст] / А.И. Тащёва / Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. – Москва, 2002. – С. 39-59.

## **К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

***Ульянова И.В.***

профессор кафедры педагогики Московского университета  
МВД России им. В.Я. Кикотя, доктор пед. наук, доцент,  
Россия, г. Москва

В статье представлен обзор подходов к педагогической парадигме, указывается на важность ее роли в современном российском образовании.

*Ключевые слова:* педагогическая парадигма, современное образование.

***Парадигма*** – признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу, – указывает Т. Кун. Это дисциплинарная матрица, характеризующая совокупность убеждений, ценностей, технических средств,

которые объединяют специалистов в данное сообщество. В случае, когда накапливается достаточно данных о значимых аномалиях, противоречащих текущей парадигме, согласно теории научных революций, научная дисциплина переживает кризис. В течение этого кризиса испытываются новые идеи, которые до этого не принимались во внимание или были отменены. В этом случае формируется новая парадигма [8].

Сущностную характеристику педагогической парадигмы раскрывает философия образования. **Философия образования** – раздел теории образования, в котором исследуются сущность образовательной системы, ее значение в жизни общества, в развитии человека; это обобщенная система теоретических взглядов, аргументированных представлений, фундаментальных идей, обосновывающих цели и содержание образовательной деятельности в едином контексте культурно-исторического процесса; в рамках философии образования разрабатываются базовые принципы образовательной стратегии, рассчитанной на длительную перспективу [9, с. 416-417]. Это «выяснение роли и места человека (педагога и учащихся, ученого и управленца) в системе многоплановых отношений» в педагогическом процессе [3, с. 56]. Актуализация проблемы конкретизации философской основы современного образования позволяет интенсифицировать научные поиски, хотя сделать это крайне сложно в связи с широким разнообразием научных подходов к данному вопросу.

Понятие **«педагогическая парадигма»** было введено в науку И.А. Колесниковой, связавшей педагогические парадигмы с педагогическими цивилизациями; по ее мнению, человечество прошло стадии природной педагогики, репродуктивно-педагогической цивилизации и вступает в цивилизацию креативно-педагогическую [5].

Г.Б. Корнетов говорит о педагогической парадигме как совокупности смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии [6]. Это синтез определенных теоретических положений и способов их реализации, принципиальных для научного сообщества ученых-педагогов и учителей. Можно сказать о том, что педагогическая парадигма – алгоритмическая основа, отражающая сущность философского основания образовательного процесса.

Т. Брамельд в 1950-е гг. предложил следующую классификацию философских позиций, влияющих на образовательные ориентиры (и в то же время отражающих их). В ней выделены такие фазы, как: 1. Перениализм (человек должен постигать в процессе обучения абсолютные истины и согласно им действовать; учебный план не должен состыковываться с интересами детей). 2. Эссенциализм (акцент делается на передаче культуры прошлого от поколения к поколению, ученик должен адаптироваться, благодаря образованию, к существующим законам общества). 3. Прогрессивизм (школа должна опираться на интересы детей, содействовать их духовному, интеллектуальному, эмоциональному развитию; знание содержит социальную и индивидуальную

стороны). 4. Реконструктивизм (развивает идеи прогрессивизма, ориентируя ученика на активную социальную позицию, а педагога – на синтез в образовательном процессе актуальных прогрессивных идей).

По мнению Г.А. Окушовой, в современном обществе традиционные принципы образования, ориентированные на предметные знания, уступают место идеям гуманистического образования, в центре которого находится индивидуальное саморазвитие. Смена педагогических парадигм является методологическим резонансом изменения типов философского мышления (классическая педагогика была результатом работы метафизики, а личностно ориентированная педагогика идентифицируется со стратегией постметафизики).

М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов предлагают рассматривать педагогическую парадигму со следующих позиций: 1. Направленность педагогического процесса (социально ориентированная или гуманно ориентированная). 2. Особенности отношений (авторитарные – педоцентрические). 3. Принципы отбора содержания и методов его реализации (репродуктивный – творческий). 4. Педагогический инструментарий на основе понимания природы человека (культурно-исторический – биогенетический). 5. Отношения государства с образовательными институтами (ориентация на государство, когда школа – идеологическое орудие государства – ориентация на общество, когда школа находится в известной независимости от государства).

В монографии «Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект)» нами представлен обзор современных подходов к интерпретации сущности современной педагогической парадигмы [416, с. 112-118]. Сравнительный анализ научных позиций показал неоднозначность существующих точек зрения, разнообразие классификационных оснований (О.В. Черкасова подходит к рассмотрению педагогической парадигмы через идеал, О.А. Косинова – через педагогические традиции как форму сохранения и передачи культурного наследия подрастающим поколениям и др.), нередко противоположных, расширяющих или сужающих содержание дефиниции. Мы же солидарны с мнением М.Н. Дудиной, М.К. Тутушкиной и др., фиксирующих выделение в европейской педагогике двух парадигм образования: автократической (технократической) и гуманистической, «восходящей к свободному образованию, высшей ценностью которого является личностное развитие», – В.П. Борисенков [2, с. 16]. С позиции конфликтологии (Л.Н. Цой), в этом случае происходит смена парадигмы классовой борьбы теорией социального конфликта. Организация образовательного процесса опирается на принцип «сократического диалога» (полилога), что является оптимальной формой усвоения знаний, благодаря чему происходит формирование морального и правового сознания личности, демократизация общества [11]. Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева говорят о правомерности сосуществования всего разнообразия парадигм (тем более что они нередко опираются на различные основания), апеллируя к принципу полипарадигмальности как проявлению педагогической мудрости, а не педагогическому эклектизму.

В.В. Краевский предупреждает об опасности педагогического экстремизма, когда не учитываются уроки прошлого, кумулятивность педагогики; столь же опасна откровенная реставрация взглядов прошлого. Примечательно: в представленных научных позициях нередко выявляется смешение понятий «образование» и «педагогика», в связи с чем говорится о кризисе педагогики или системы образования без необходимого уточнения [7]. С одной стороны, кризис российской системы образования налицо: реформирование отечественной системы образования (1985–2005 гг.) происходит нестабильно, «усилия реформаторов направлены на... формирование культуры рыночных отношений в образовании», в то время как все в большей степени актуализируется проблема стабилизации воспитательной работы в образовательных учреждениях, гуманизации отношений в педагогическом процессе» [2, с. 16; 126]. Тем не менее, и к самому кризису следует подходить диалектически. Г.П. Ильин, развивая мысль Ф. Кумбса о кризисе образования в современном мире, начавшегося с конца 40-х гг. в связи с изменением социальной роли образования, приходит к мнению о том, что кризис образования приобретает хронический характер, значит это – новое его состояние. Вхождение России в мировое образовательное пространство предполагает не только приобщение страны к общечеловеческим ценностям, но и общечеловеческим проблемам. В связи с этим необходимо преодолевать определенный провинциализм, укреплять «культурный иммунитет» и, решая проблемы образования, опираться на богатый отечественный и мировой опыт [4].

События последних лет, связанных с крахом мультикультурной концепции Евросоюза, усилением угрозы со стороны зарождающегося исламского государства, намеренной девальваций потенциала России, изменением геополитической обстановки на планете в целом, показывают: интеграция страны в мировое пространство не должна вести к девальвации ее гуманитарных, образовательных традиций. В данных обстоятельствах вопрос о конкретизации сущности педагогической парадигмы (ее идеологическим ядре, цели, содержании, структуре) образовательной системы становится не желаемым, но первостепенным – ведь именно он задает вектор развития общественного сознания, молодежи как важнейшего ресурса будущего (прогресса ли регресса), направленности педагогической мысли. Все сложнее соглашаться с необходимостью тотального вписывания российской системы образования в европейский формат, ибо многие положения Болонского процесса, культивируемого как образец толерантности, демократизма, межкультурного диалога, экономического и социального прогресса [1], на деле во многом оказываются несостоятельными, декларативными.

#### Список литературы

1. Багишаев, З.А. Формирование стратегических векторов развития // Вестник Оренбургского государственного университета. Выпуск № 2 / 2004. С. 85–90.
2. Борисенков, В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2006. – № 7. – С. 3–16.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – Академия пед. и соц. наук; Моск. Психолого-социальн. ин-т. – М.: Флинта, 1998. – 428 с.

4. Ильин, Г.П. Кризис как устойчивое состояние современного образования [Электронный ресурс] // Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной). – 2000. – Доступно из URL: [http://rus.aktobe/kz/beb/g6\\_05\\_02.htm](http://rus.aktobe/kz/beb/g6_05_02.htm).
5. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 1995. – №6. – С. 84–89.
6. Кортнев, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2001. –124 с.
7. Краевский, В.В. Место и методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 7 ноября // <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>.
8. Кун, Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. –300 с.
9. Сластенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Ульянова, И.В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект): монография. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 282 с.
11. Цой, Л.Н. Практическая конфликтология. Книга первая [Электронный ресурс]. – 2001. Библиотека My Word.ru / Социальная психология. – 230 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

***Фалей М.В.***

Сахалинский государственный университет,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

***Мишина Н.В.***

студентка IV курса, направления подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование», Сахалинский государственный университет,  
Россия, г. Южно-Сахалинск

Реализации внутреннего потенциала учащихся в профессиональном учебном заведении зависит от многочисленных факторов, одним из которых является адаптация в профессиональном учебном заведении. Адаптация студентов – первокурсников зависит прежде всего от межличностных отношений студентов: чем выше уровень межличностных отношений, тем выше уровень адаптации.

*Ключевые слова:* дидактическая адаптация, межличностные отношения, психологические отношения, межличностное общение, профессиональное самоопределение, самореализация.

Кардинальное реформирование российского общества породило новые требования к человеку. Современному обществу необходимы люди, способные реализовать свой внутренний потенциал. Индивидуальный подход к личности в системе образования сегодня диктует необходимость поиска оптимальных путей адаптации человека к изменяющимся условиям социальной

действительности. Для обучения нового поколения специалистов нужны действенные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, способные раскрывать потенциальные возможности студентов.

Начало обучения в высшем профессиональном учебном заведении, принятие новой социальной роли – студента – это наиболее значимый период, для учащегося, влияющий на возможности личной самореализации, профессионального самоопределения и построения карьеры. Именно в этот период происходит первая встреча студента с той психологической средой, которая создана в учебном заведении, и с которой ему предстоит в различных формах и по разным поводам взаимодействовать все годы обучения. Адаптация – это процесс изменения характера связей, отношений обучающегося к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Под адаптационной способностью понимают способность человека приспосабливаться к различным требованиям (социальным и физическим) среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой.

Успешную адаптацию студентов можно рассматривать как их включенность: в новую социальную среду; в учебно-познавательный процесс, в новую систему отношений. Бывшие школьники, поступающие в университет, только на пути к самоопределению. Многие осознанно выбрали профессию, по которой хотели бы получить образование и трудиться в будущем, но есть и такие, у которых жизненные планы не определены. От того, как произойдет приобщение личности к новым условиям вхождения в социальную среду, насколько будут преодолены трудности с приобретением профессиональных навыков, зависит, как сформируется у студентов умение найти способы самореализации не только в рамках профессии, но и вне ее.

Адаптация студентов к обучению в высшем профессиональном учебном заведении имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в профессиональную систему образования, приобретение ими нового социального статуса студента требует от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность, и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнить привычные для него виды деятельности.

Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней школе и университете, что порождает своеобразный отрицательный эффект – дидактический барьер. Первокурсникам недостает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к условиям обучения в университете. Многими это достигается слишком большой ценой. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе. Приспособление к новым условиям требует много сил, из-за



чего возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения в школе и вузе.

Одной из причин низких темпов адаптации студентов является несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателем и студентом при организации способов учения. Трудности адаптации – это не что иное, как трудности совмещения усилий преподавателя и студента при организации способов учения.

Большое количество работ посвящено исследованию адаптации личности в различных группах и коллективах: М.Н. Будякина, А.А. Русалинова, А.М. Растова, Н.А. Свиридов, Е.В. Таранов, А.И. Ходаков и другие. Проблема социально-психологической адаптации личности широко исследуется и в зарубежной психологии: Фрейд З., Адлер А., Эриксон Э., Олпорт Г., Роттер Д., Роджерс К. и другие.

П.А. Просецкий характеризует адаптацию, как активное творческое приспособление студентов к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

В современной психологии понятие адаптации рассматривается как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной средой. Мы предполагаем, что на адаптацию учащихся оказывает влияние взаимосвязь межличностного отношения у студентов первокурсников.

Понятие «межличностные отношения» акцентирует внимание на эмоционально-чувственном аспекте взаимодействия между людьми и вводит фактор времени и анализ общения, поскольку при условии межличностной связи, путем непрерывного обмена информацией возникает зависимость вступивших в контакт людей друг от друга, и взаимная ответственность за сложившиеся отношения.

Взаимодействие человека с социальной системой осуществляется через совокупность связей, благодаря которым он становится личностью, субъектом деятельности и индивидуальностью. Отношения, возникающие между людьми в процессе общения, совместной практической и духовной деятельности, определяются как общественные отношения. Причинами таких отношений могут быть производственные, политические, правовые, нравственные, религиозные, психологические и другие.

Психологические отношения между людьми принято подразделять на официальные и неофициальные в соответствии с той организацией, где они формируются. Официальные отношения санкционированы, оформляются документально и контролируются обществом или отдельными представителями. Неофициальные отношения могут признаваться и даже поощряться формальными организациями, но они не регулируются документально.

Проблему межличностных отношений рассматривали в отечественной психологии В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломин-

ский, Е.О. Смиронова. Мясищев В.Н. разработал теорию отношений, в ней отношение личности всегда структурно и включает простейшие эмоциональные переживания; через включение оценочных отношений в связи с нормами и нормативными критериями формируются убеждения. Бодалев А.А. разработал закономерности формирования отношений.

Коломинский Я.Л. определяет общение как «такое информационное и предметное взаимодействие между людьми, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются их межличностные отношения».

С целью доказательства гипотезы, о том, что между дидактической адаптацией и межличностным отношением имеется взаимосвязь, нами было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось на базе Института Психологии и педагогики Сахалинского государственного университета со студентами в количестве 15 человек.

Для определения уровня адаптации студентов первого курса и межличностных отношений в студенческом коллективе нами были проведены следующие диагностики:

1. Методика исследования адаптированности студентов в вузе.
2. Диагностика межличностных отношений (Рукавишников А.А.)
3. Метод математической статистики: коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена.

Исходя из полученных данных было выявлено, что 9 студентов имеют высокий показатель дидактической адаптации (60%). Средний уровень дидактической адаптации имеют 6 студентов (40%).

Для обоснования результатов диагностики межличностных отношений по методике Рукавишникова А.А. был сделан вывод: по нескольким критериям:

Требуемое поведение.  $I_w$  – стараюсь, чтобы остальные приглашали меня принимать участие в их деятельности и стремились быть в моем обществе, даже когда я не прилагаю к этому никаких усилий.

У девушек средний показатель – 6; а у юношей 6,2, т.е. и девушки, и юноши набрали, высоки баллы, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении.

Контроль: Выраженное поведение.  $S_e$  – пытаюсь контролировать и влиять на остальных: берут в свои руки руководство и стремятся решать, что и как будет делаться.

У девушек средний показатель – 6,4; а у юношей 4,8, т.е. девушки набрали высокий балл, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении, а у юношей пограничные баллы, и лица могут иметь тенденцию поведения, описанного как для низкого, так и для высокого сырого счета.

Требуемое поведение.  $S_w$  – стараюсь, чтобы остальные контролировали меня, влияли на меня и говорили мне, что я должен делать.

У девушек средний показатель – 6,4; а у юношей 3,7, т.е. девушки набрали высокий балл, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении, а юноши набрали низкий балл, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении.

Аффект: Выраженное поведение. Ае – стремлюсь быть в близких, интимных отношениях с остальными, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства.

У девушек средний показатель – 7; а у юношей 5,4, т.е. девушки набрали высокий балл, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении, а юноши набрали пограничные баллы, и лица могут иметь тенденцию поведения, описанного как для низкого, так и для высокого сырого счета.

Требуемое поведение. Аw – стараюсь, чтобы другие стремились быть ко мне эмоционально более близкими и делились со мной своими интимными чувствами.

У девушек средний показатель – 6,6; а у юношей 4, т.е. девушки набрали высокий балл, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении, а юноши набрали пограничные баллы, и лица могут иметь тенденцию поведения, описанного как для низкого, так и для высокого сырого счета.

Для подтверждения гипотезы был использован метод математической статистики: коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена, с помощью которого была установлена корреляционная зависимость адаптации студентов и межличностных отношений в коллективе. Данная зависимость была доказана.

#### **Список литературы**

1. Бабахан, Ю.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности // Психологический журнал. 2003. – №6. – С.34 – 38.
2. Бодалев, А.А. Психология межличностных отношений // Вопросы психологии 1994. – № 1. – С.90 – 93.
3. Седин, В.И., Леонова, Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83-89.
4. Чирков, В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии М., 1996. – №32.- С.17 – 19.

## **ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Фалей А.В.***

старший преподаватель,  
Южно-Сахалинский государственный университет,  
Россия г. Южно-Сахалинск

***Иванова Т.С.***

студентка 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,  
Южно-Сахалинский государственный университет,  
Россия г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается агрессивное поведение как психолого-педагогическая категория, выделены ее основные характеристики, а также обоснованы особенности проявления агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивное поведение, повышенная эмоциональность, конформность, самоутверждение, тревожность.

В настоящее время термин «агрессия» употребляется чрезвычайно широко. И этому есть объяснение. Известно, что сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных, социальных и других факторов негативно влияет на образ жизни детей и подростков, вызывая, в частности, нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми. Различные трудности, переживаемые многими семьями, приводят к значительному росту эмоциональных нарушений у детей и, прежде всего, это касается агрессивного поведения.

Агрессивное поведение чаще всего понимается, как мотивированные внешние действия, нарушающие нормы и правила сосуществования, наносящие вред, причиняющие боль и страдания людям. При этом следует понимать, что агрессивное поведение – это понятие неоднозначное и в терминологическом, и в содержательном плане. Данный феномен связывают и с негативными эмоциями, например, гневом, и с негативными мотивами, например, стремлением навредить, а также с негативными установками, например, расовыми предубеждениями и разрушительными действиями. По этой причине большинство определений агрессии совмещает в себе три разные точки зрения, а именно: позицию внешнего наблюдателя, позицию субъекта агрессии, то есть самого агрессора, и позицию объекта агрессии, то есть жертвы. В связи с этим различают агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности [2, с.5].

Можно отметить, что проблема агрессивности давно интересует мировую науку. В разное время этой проблемой занимались такие исследователи, как З. Фрейд, А. Адлер, А. Бандура, Л. Беркович, К. Лоренц, Р. Бэрон, Э. Фромм, Г.Э. Бреслав, Е. Змановская, А.Г. Долгова, Е. Лютова, Т. Румянцева, В. Гурьева и другие.

Е.Г. Эйдемиллер утверждает, что грубое обращение с ребенком, жестокость по отношению к нему повышают вероятность того, что ребенок и сам станет грубым и жестоким. Таким образом, если у детей не сформированы прочные эмоционально-личностные связи в микросоциуме то, возможно, они будут вести себя агрессивно, как по отношению к взрослым, так и по отношению к сверстникам.

При рассмотрении проблемы детской агрессивности особое внимание уделяется биологическим факторам, влияющим на её развитие. Изучение данного аспекта рассмотрено в исследованиях Б. Глейзера, Е.М. Гаспаровой, Н.Д. Левитова, Р. Сирса, Х. Хекхаузен и др. При этом, учёными отмечается, что биологические факторы действуют только в контексте социального окружения. А в последнее время намечается тенденция к исследованию феномена агрессивности, как сложного явления, формирующегося под влиянием не только биологических, но и социальных, а также психологических факторов [1, с.53].

Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными

ми особенностями человека. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определенные требования к личности. Поэтому адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. В этой связи отметим, что в начале младшего школьного возраста ребёнок переживает кризис 7 лет. Среди разнообразных взаимосвязанных факторов, обуславливающих появление агрессивного поведения, в частности, у младших школьников, на наш взгляд, можно выделить следующие:

- индивидуальный фактор – психобиологические предпосылки асоциального поведения, которые затрудняют адаптацию ребенка в обществе;

- психолого-педагогический фактор – дефекты школьного и семейного воспитания;

- социально-психологический фактор – неблагоприятные особенности взаимодействия ребенка с ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе сверстников;

- личностный фактор – активно-избирательное отношение ребенка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также личные ценностные ориентации и личная способность к саморегулированию поведения;

- социальный фактор, определяющийся социально-экономическими условиями [2, с.6-7].

Уровень агрессивности детей младшего школьного возраста может меняться в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность может принимать устойчивые формы. Причин тому много, например: положение ребенка в коллективе, отношение к нему сверстников, взаимодействие с учителями и родителями. Стойкая агрессивность детей в младшем школьном возрасте может проявляться, в частности, в том, что порой они иначе, чем другие, понимают поведение окружающих, интерпретируя его как враждебное. Причём проявлять агрессивное поведение чаще склонны мальчики, поскольку агрессивность входит в мужской стереотип поведения, который культивируется в семье и в средствах массовой информации. Однако обращает на себя внимание тот факт, что в настоящее время и у девочек все чаще и чаще встречаются проявления различных форм агрессии [3, с. 18-22].

Часто первопричиной детской агрессивности является семья. Агрессивное поведение ее членов в обыденных жизненных ситуациях – это крики, ругань, хамство, унижения, взаимные упреки и оскорбления. Следует особо отметить, что, по мнению психологов, ребенок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает ее у взрослых, если она стала нормой его жизни. Также опасна и не приводит ни к чему хорошему непоследовательность родителей в обучении детей правилам и нормам поведения: дети теряются, озлобляются, агрессивно настраиваются против родителей и окружающих людей.

Формированию агрессивности в младшем школьном возрасте способствует и неприятие со стороны взрослых – безразличие, устранение от обще-

ния с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка. И напротив, преодолению агрессивности помогает расположение – готовность и умение слушать, теплота общения, доброе слово, ласковый взгляд.

Замечено, что в младшем школьном возрасте агрессия чаще проявляется по отношению к более слабым («выбранной жертве») ученикам в форме насмешек, давления, ругательств, драк. Проявления агрессивного поведения школьников друг к другу в ряде случаев становится серьезной проблемой. Резко негативная реакция учителей и родителей на подобное поведение зачастую не только не уменьшает агрессивность детей, но, напротив, усиливает её, поскольку служит косвенным доказательством силы и независимости последних. Тем не менее, именно учитель, его авторитет и умение открыто выражать своё отношение к агрессивному поведению побуждает детей выбирать социально одобряемые формы поведения [4, с.55].

Для развития личности ребёнка опасны не столько сами агрессивные проявления, сколько их результат и неправильная реакция окружающих. В случае, когда насилие даёт внимание, власть, признание, деньги, другие привилегии, у детей младшего школьного возраста с большей вероятностью формируется поведение, основанное на культе силы, которое может составлять основу социального функционирования и взрослых людей (в криминальных группировках). Стремление окружающих подавить агрессию силой нередко приводит к эффекту, противоположному ожидаемому.

Долгова А.Г. выделяет следующие особенности агрессивного поведения младших школьников:

- повышенную эмоциональность,
  - конформность и стремление к самоутверждению среди сверстников
- [2, с. 10-11].

Повышенная эмоциональность проявляется в том, что младшие школьники отличаются большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроения, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным появлениям чувств. Импульсивное поведение и эгоцентризм – возрастные особенности данного возрастного периода.

Младшие школьники стремятся к самоутверждению среди сверстников, им свойственна конформность. Желание младших школьников заслужить одобрение и симпатию сверстников является одним из основных мотивов его поведения. В младшем школьном возрасте потребность в признании проявляется двояко: с одной стороны ребёнок хочет «быть как все», а с другой «быть лучше, чем все». Данная потребность выражается в готовности быстрее и лучше выполнить задание – правильно решить задачу, написать или выразительно прочесть текст. Очень часто агрессивные проявления, необоснованные своевольные выходки с целью обратить на себя внимание, «взять верх» над взрослыми, становятся, по существу, примитивными асоциальными формами поведения. В данную категорию попадают дети, неуспешные в школе или чрезмерно избалованные родителями, либо те, на которых обращают мало внимания, или же ослабленные, безынициативные, отстаю-

щие от сверстников. Во всех этих случаях такие дети не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями и избирают инфантильный и бесперспективный способ обратить на себя внимание.

Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей младшего школьного возраста. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств других людей. При этом они могут повторять положительные (например, выражающие сопереживание) и отрицательные (например, вызванные жадностью, злостью) формы поведения других людей. Следует помнить, что ребёнок непроизвольно подражает любым проявлениям, а не только достойным.

Вместе с тем, детям младшего школьного возраста с агрессивным поведением, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, свойственны некоторые общие черты. К ним относятся: бедность, примитивность ценностных ориентаций, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Эти дети, как правило, имеют повышенную внушаемость и склонность к подражанию. Также, им присуща эмоциональная грубость, озлобленность в отношении сверстников и окружающих взрослых, неадекватная, неустойчивая самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими, регулирующими поведение. Вместе с тем среди детей с агрессивным поведением встречаются хорошо интеллектуально и социально развитые. У этой категории младших школьников агрессивное поведение выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости [1, с.83].

Таким образом, агрессивное поведение – это мотивированные, внешние, преднамеренные и целенаправленные действия, пренебрегающие социальными нормами и правилами, причиняющие вред, боль и страдания жертве, стремящейся избежать такого воздействия. Особенности проявления агрессивного поведения определяются возрастом человека. Факторами появления агрессивного поведения у младших школьников являются: индивидуальный, психолого-педагогический, социально-психологический, личностный, социальный. Первопричиной агрессии считается ближайший социум ребёнка – семья.

#### Список литературы

1. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе: учебно-методический комплекс [Текст]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 159 с.
2. Долгова, А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция [Текст]. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
3. Смирнова, Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности [Текст] // Вопросы психологии. 2002. № 1. – С.18-22.
4. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция [Текст]. – СПб.: Речь, 2007. – 279 с.

# ФИЛОСОФСКАЯ СУЩНОСТЬ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

**Федорова М.А.**

профессор кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г.Орел

В статье рассмотрена необходимость изучения внутренней плоскости учебной самостоятельной деятельности в личностной образовательной парадигме, определена ее философская сущность. Установлена взаимосвязь феномена «деятельность» и феномена «отражение». Раскрыта сущность внутренней плоскости учебной самостоятельной деятельности на основе функционального механизма динамического отражения в органической материи и социальных процессах.

*Ключевые слова:* личностная образовательная парадигма, личностно-деятельностный подход, деятельность, учебная самостоятельная деятельность, отражение, функциональный механизм динамического отражения.

Рассмотрение феномена самостоятельной деятельности в контексте личностной образовательной парадигмы дает возможность применить к его исследованию личностно-деятельностный подход. *Личностно-деятельностный подход*, определяя в условиях смены образовательных парадигм субъектный потенциал личности обучающегося своеобразным ценностным ориентиром, позволяет раскрыть деятельностную природу учебной самостоятельной деятельности в ином контексте.

Так, в личностной парадигме самостоятельная деятельность приобретает новый педагогический смысл, который проявляется не только в связи с простым дополнением внешней организационно-процессуальной плоскости внутренней личностной плоскостью протекания самостоятельной деятельности, а в связи с возникновением интегративного пространства личностного развития, включающего единство внешнего и внутреннего как качественно нового феномена. Сказанное обуславливает понимание учебной самостоятельной деятельности как сложного системного явления, существующего во внешней (дидактической) и внутренней (личностной) средах образовательного пространства [5].

Попытки изучения самостоятельной деятельности в учебном процессе с позиции двух плоскостей предпринимались еще П.И. Пидкасистым, который в содержании самостоятельной деятельности выделял внутреннюю (умственную) и внешнюю (техническую) стороны. Однако внутреннюю сторону он сужал до мыслительной деятельности, направленной лишь на «выработку общих и частных целей деятельности, соотнесение предмета и средств деятельности и на этой основе отбор, а также конструирование заново способов выполнения действий в ходе решения познавательной задачи» [3, с. 115-116]. На наш взгляд такое представление о внутренней плоскости самостоятельной деятельности не раскрывает в полном объеме ее содержание и не отражает



личностные проявления субъекта, ее осуществляющего. Следует отметить, что данной характеристики было вполне достаточно для знаниевой парадигмы. Сегодня требуется глубже заглянуть во внутреннюю плоскость самостоятельной деятельности и выявить ее возможности для вскрытия личностного потенциала субъекта, осуществляющего данную деятельность в учебном процессе. С этой целью необходимо, на наш взгляд, выявить философскую сущность самостоятельной деятельности в учебном процессе. Для этого мы обратимся к этимологии понятия «учебная самостоятельная деятельность», на основании которой попытаемся вскрыть ее внутренние механизмы.

Родовым понятием для термина «учебная самостоятельная деятельность» является «деятельность», которая в самом общем виде трактуется как форма активного отношения (воздействия, взаимодействия) к окружающей действительности, как «вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования» [1, с.146]. Рассматривая человека как некоторый объект материального мира, его деятельность будет представлять собой воздействие (взаимодействие) одного объекта на другой, с последующим его изменением, состоящим в воспроизведении объекта, на который оказывается воздействие. Процесс взаимодействия объектов, в ходе которого происходит воспроизведение одного объекта в другом, приводящее к изменению последнего, представляет собой процесс отражения [2]. Таким образом, деятельность, в широком ее понимании, представляет собой ни что иное, как отражение окружающей действительности, которое, на наш взгляд, и составляет философскую сущность феномена деятельности.

С одной стороны, человеческая деятельность – это движение как форма существования человеческого общества, его бытие, а с другой стороны, она является содержанием отражения, происходящего в социальных процессах и органической материи. Среди форм отражения в органической материи философами выделяется «образная форма психического отражения, которая присуща высокоразвитым животным и человеку в виде идеальных образов», одной из форм социального отражения – «процесс познания» [2, с. 268-269]. Следовательно, говоря об учебной деятельности как одном из видов деятельности человека, представляющей собой процесс познания как материальных, так и идеальных образов окружающей действительности, выраженных на языке содержания образования, можно утверждать, что в ее основе лежит отражение в органической материи и социальных процессах.

Таким образом, вырисовывается определенное соотношение феномена деятельности и феномена отражения. Сначала в определенное отношение вступают общие явления: процесс отражения и деятельность (как процесс и его содержание). Затем выявленная связь (взаимообусловленность) наблюдается и в их видовых проявлениях, а именно: содержание учебной деятельности (процесс познания идеальных и материальных образов), как вида деятельности, выступает одной из форм таких уровней отражения, как социальное и отражение в органической материи. Более того, устанавливая данную

зависимость глубже, следует отметить, что в основе учебной деятельности лежат не просто отражения, отмеченные выше, а их динамическое состояние, в котором «изменения отображаемого, входящие в содержание взаимодействия, полностью передаются отображающему и приводят к отражению – результату» [4, с. 28]. Действительно, в процессе учебной деятельности происходит усвоение обучающимся содержания образования, передаваемого преподавателем. На языке теории отражения содержание образования представляет собой отражаемый объект; личностный опыт обучающегося выступает отражающим объектом; личностный образовательный продукт, полученный в процессе выполнения учебной деятельности (то есть осуществления воспроизведения отражаемого объекта в отражающем в процессе их взаимодействия) и пополнивший личностный опыт обучающегося, представляет собой отражение – результат; а преподаватель и обучающийся выступают в роли механизмов, осуществляющих взаимодействие отражаемого и отражающего объектов. В данном контексте процесс обучения выглядит следующим образом. Преподаватель предъявляет обучающемуся содержание образования, оказывая тем самым воздействие отражаемым объектом на отражающий. Обучающийся, вступая в учебное взаимодействие с преподавателем, осуществляет воспроизведение содержания образования, в результате которого происходят внутренние изменения в его личностном опыте (отражающем объекте), приводящие к его пополнению и реконструкции. Прирост личностного опыта представляет собой отображение отражаемого объекта в отражающем, а сохранение данного отображения (следов взаимодействия) в отражающем объекте представляет собой личностный образовательный продукт как результат учебной деятельности (то есть результат взаимодействия объектов отражения).

Однако учебная деятельность не заканчивается получением образовательного продукта (отображением отражаемого объекта). Вследствие проведенного отражения в отражающем объекте происходят внутренние изменения, влекущие за собой внешнюю перестройку отражаемого объекта. На дидактическом языке это означает, что обучающийся, усвоив определенную порцию содержания образования, и увеличив тем самым «удельный вес» своего личностного опыта, поднимается в своем развитии чуть выше, требует уже новой порции знаний, умений и навыков, способен выполнять деятельность более сложного характера, чем на предыдущем этапе обучения. Данные изменения в обучающемся субъекте являются сигналом преподавателю для перестройки своей деятельности, в результате которой происходит совершенствование содержания образования, способов его предъявления и всего учебного процесса в целом. Таким образом, между отражающим и отражаемым объектами появляется канал обратной связи, по которому информация о произошедших изменениях в отражающем объекте передается отражаемому объекту и влечет его преобразование. «Возникновение обратной связи – есть внешний признак, свидетельствующий о возникновении функционального отражения» [2, с. 285].

Следовательно, в основе учебной деятельности лежит не только динамическое отражение в органической материи и социальных процессах, но и его функциональный механизм. «Функциональный механизм отражения имеет место в таких отражательных процессах, сущность которых выражается в поведении отражающего объекта, протекающем под воздействием отражаемого объекта и прошлых следовых явлений самого отражающего объекта. Важнейшей чертой функционального механизма отражения является самостоятельное участие всех элементов системы отражения, в том числе и отображения, в процессах функционирования систем. Причем отображение способно оказывать влияние на поведение отражающего объекта и всей системы в целом» [2, с. 282-283]. Данное высказывание характеризует описанный выше процесс протекания учебной деятельности. Анализируя представленное высказывание, следует отметить, что поведение отражающего объекта, протекающее под воздействием отражаемого, представляет собой взаимоотражение как форму внешнего отражения, а поведение отражающего объекта под воздействием прошлых следовых явлений самого отражающего объекта – самоотражение как форму внутреннего отражения. Более того, в «содержательном отношении ... сущность функционального механизма отражения состоит в самоорганизации и самоуправлении отражающего объекта под воздействием отражаемого» [2, с. 286]. Очевидно, что такие черты функционального отражения, как самоотражение (внутреннее отражение), самоуправление и самоорганизация отражающего объекта, а также самостоятельное участие всех элементов системы отражения характеризуют не просто учебную деятельность, а один из ее основных видов – учебную самостоятельную деятельность.

Таким образом, функциональный механизм динамического отражения в органической материи и социальных процессах создает общее представление о внутренней плоскости учебной самостоятельной деятельности и позволяет определить последнюю как систему «функциональных отношений между элементами процесса обучения, устанавливаемых обучающимся при опосредованном управлении со стороны преподавателя и приводящих к формированию потребности, стремления и готовности к самореализации в процессе непрерывного образования» [5, с. 102].

#### Список литературы

1. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
2. Пахарь, Л.И. Функциональное отражение: Философско-методологический анализ [Текст] / Л.И. Пахарь – Рига: Зинатне, 1984. – 317 с.
3. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П.И. Пидкасистый – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Урсул, А.Д. Отражение и информация [Текст] / А.Д. Урсул – М., 1973. – 231 с.
5. Федорова, М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании [Текст]: Монография / М.А. Федорова – Орел: изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2011. – 312с.

## ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Чен О.Е.*

студентка 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования» Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», Россия, г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена вопросам взаимосвязи переживания состояния тревоги и наличием суицидальных тенденций у подростков и юношей. В связи с тем, что в настоящее время во всем мире и в нашей стране сохраняется ситуация, связанная с суицидальной активностью молодежи, следует детально изучать причины и факторы, провоцирующие аутоагрессивные действия.

*Ключевые слова:* тревожность, суицидальные намерения, подростки, юноши.

В настоящее время серьёзную обеспокоенность вызывает растущее число самоубийств среди молодежи. По данным Всемирной организации здравоохранения ежегодно в мире кончают жизнь самоубийством более 920 тысяч человек, из них 20% приходится на подростковый и юношеский возраст. Число парасуицидальных действий значительно больше [1, с. 255].

На 100 тысяч детского населения приходится 19,8 случаев суицидов. В последние годы частота суицидов 10-14-летних детей колеблется в пределах от 3 до 4 случаев на 100 тысяч, а среди подростков 15-19 лет – 19-20 случаев, превышая средний мировой показатель по этой возрастной категории населения в 2,7 раза. В среднем в нашей стране ежегодно кончают с собой более 200 детей и 1,5 тысяч подростков [3].

В Министерстве образования Российской Федерации разрабатываются и принимаются приказы по профилактике суицидального, делинквентного поведения: Приказ № 317 от 17.05.2010 г. «О комплексных мерах по контролю за положением детей и учащейся молодежи, охране их жизни и здоровья, предупреждению попадания в социально опасное положение». В планы подготовки специалистов вводятся отдельные дисциплины («Кризисная психология», «Суицидология», «Девиянтология» и др.) и разделы («Консультирование лиц, склонных к суициду»; «Профилактика суицидального поведения» и др.), а также темы исследовательских работ, связанные с профилактикой аутодеструктивного поведения.

Проблеме суицидов были посвящены труды многих исследователей, среди которых Дюркгейм Э. («Самоубийство»), Хорни К. («Невротическая личность нашего времени»), Фрейд З. («Очерки психоанализа»), Меннингер К. («Война с самим собой»), Шнейдман Э. («Приметы самоубийства») и др. Среди современников изучающих эту проблему можно выделить Амбрумову А.Г., Зотова М.В., Вассермана Д., Погодина И.А., Юрьеву Л.Н. и других.

Анализ научной литературы показал, что между личностной тревожностью и суицидальной активностью наблюдается тесная взаимосвязь. Высо-

кий уровень личностной тревожности, оказывает негативное влияние на мироощущение человека, его соматическое состояние, желание жить и полноценно трудиться. Тем временем как, самоубийство рассматривают как реакцию человека на проблему, которая кажется ему непреодолимой, когда жизнь теряет смысл и всякую ценность [2, с. 8].

Проблеме изучения тревожности посвящено достаточное количество работ, зарубежных и отечественных ученых (Хорни К., Фрейд З., Гольштейн К., Маурер О.Х., Дубровина И.В., Гарбузов В.И., Эллис А., Ковалёва Е.Б и другие).

С целью эмпирического изучения взаимосвязи тревожности и суицидальных намерений у школьников (22 человека в возрасте от 15 до 18 лет), было проведено исследование на базе МОУ СОШ № 1 с. Чехов, Сахалинской области. Для проведения исследования использовались: теоретико-методологический анализ научной психолого-педагогической литературы; методика диагностики тревожности (опросник Спилбергера); опросник выявления суицидального риска (Кучер А.А., Костюкевич В. П); методы математической статистики в психологии.

Проведенное исследование позволило установить, что высокий уровень суицидального намерения у испытуемых отсутствует. Средний уровень суицидального намерения имеют 5 человек – 23%. Низкий уровень суицидального намерения имеют 17 человек, что составляет 77%. Высокий уровень личностной тревожности имеют 2 человека (9%), средний уровень выявлен у 16 школьников (73%), низкий уровень у 4 школьников (18%).

По результатам исследования установлено, что у школьников подросткового и юношеского возраста показатели суицидального намерения не различаются. Респонденты с высоким уровнем тревожности имеют более высокие баллы по диагностике суицидальных намерений. Данные по показателям суицидальных намерений и переживанием тревожности школьников статистически значимо отличаются от нуля: чем выше уровень тревожности, тем выше показатели суицидального намерения.

Гипотеза исследования подтвердилась полностью: между тревожностью и суицидальными намерениями имеется взаимосвязь, чем выше уровень тревожности, тем выше уровень суицидального намерения.

Для того чтобы избежать отклонений в поведении детей, родителям следует быть всегда в психологическом контакте со своим ребенком, знать его настроение. При обнаружении признаков отклонений в поведении следует поговорить с ребёнком, при необходимости обратиться за профессиональной помощью к психологу или психотерапевту.

#### Список литературы

1. Егоров, А.Ю., Игумнов, С.А. Клиника и психология девиантного поведения. Научное издание [Текст]. – СПб.: Речь, 2010. – 398 с.
2. Зайцев, Ю. А., Хван, А. А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте [Текст]. – М.: КРИПКиПРО, 2006. – 112 с.
3. Погодин, И. А. Суицидальное поведение: психологические аспекты [Текст]. – М.: Флинта, 2008. – 336 с.

## ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

*Чугунова Р.Р.*

магистрант кафедры педагогики Гуманитарно-педагогического института,  
Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются информационно-коммуникативные технологии, как средство повышения квалификации педагогов. Формулируется понятие ИКТ-компетентность. Выявляются уровни ИКТ-компетентности. Разрабатывается инструментарий исследования.

*Ключевые слова:* ИКТ-компетентность, уровни, инструментарий.

Современное информационное общество предъявляет новые требования к системе образования. В соответствии с Концепцией информатизации общего образования в качестве одной из главных задач обозначено формирование информационной компетентности. Одним из условий подготовки ИКТ-компетентных граждан является высокий уровень ИКТ-компетентности самих учителей. Всё это явилось побуждающим мотивом для привлечения внимания учителей к проблеме формирования собственной ИКТ-компетентности. Вопросы состояния подготовки учителей в области использования средств информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности педагогов освещались и в науке, и в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

В частности, А.Ю. Кравцова отмечает, что информационно-коммуникативные технологии предоставляют широкие возможности для переподготовки и повышения квалификации учителей, обусловленные меняющейся средой, в которой преподаватель осуществляет профессиональную деятельность. Знания, полученные в результате повышения квалификации, позволяют преподавателю экспериментировать, применять их в процессе создания новых методических разработок, основанных на использовании информационно-коммуникативных технологий. Определимся с понятием информационно-коммуникативные технологии, так как оно является дискуссионным вопросом. Важно отметить, что терминология, связанная с информационно-коммуникативными технологиями, еще не устоялась, поэтому в этой области существует множество выражений. До конца не решен вопрос об их разграничении. Так, фактически синонимически употребляются выражения "(новые) информационные технологии", "компьютерные технологии" и "ИКТ". Определение именно информационно-коммуникативных технологий удалось найти лишь в диссертации, не имеющей отношения к педагогическим наукам, хотя это определение для педагогических целей вполне применимо. Его дает Е.И. Боброва: "В широком значении информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это использование вычислительной техники и телекоммуникационных средств для реализации информационных процессов с целью оперативной и эффективной работы с информацией на за-

конных основаниях. В производственном аспекте ИКТ – это совокупность технологических процессов, реализованных на базе программно-технических средств, информационных и кадровых ресурсов, интегрированных для поиска, сбора, создания, обработки, хранения, распространения информации и предоставления продуктов и услуг для удовлетворения информационных потребностей". Отталкиваясь от определения Е.В. Бобровой, попробуем сформулировать понятие ИКТ-компетентность педагогов. А. Елизаров выделяет в ИКТ-компетентности педагога три уровня [2]:

1. Базовый – необходимый и общедоступный для каждого педагога в решении образовательных задач средствами информационно-коммуникативных технологий. А именно, овладение общепринятыми инструментами работы в личном информационном пространстве на компьютере; овладение пользовательских навыков в применении простейших возможностей офисных технологий; использование технологий навигации и поиска необходимой информации в сети Интернет; использование электронной почты и технологий сетевого общения; общее представление о мультимедийных и сетевых образовательных ресурсах. ИКТ-компетентность базового уровня, по мнению А. Елизарова, включает в себя: наличие общих представлений о возможностях использования информационно-коммуникативных технологий в педагогической практике; наличие представлений об электронных образовательных ресурсах; наличие представлений о назначении и функционировании ПК, устройств ввода-вывода информации, локальных компьютерных сетей и возможностях их использования в образовательном процессе; владение приёмами организации личного информационного пространства и графическим интерфейсом операционной системы (приёмами выполнения файловых операций, организации информационной среды как файловой системы, основными приёмами ввода-вывода информации); владение приёмами подготовки методических материалов и документов в соответствии с содержанием образования и средствами информационных технологий (вводом текста с клавиатуры и приёмами его форматирования; подготовкой материалов, содержащих графические элементы, с использованием встроенных инструментов обработки графических элементов; приёмами работы с табличными данными для составления списков и таблиц с использованием встроенных способов простейшего расчета данных; приёмами построения графиков и диаграмм; приёмами создания презентаций и демонстраций для их использования в педагогической практике); владение базовыми сервисами и приёмами работы в сети Интернет для их использования в образовательной деятельности (приёмами навигации и поиска образовательной информации в сети Интернет, её получения и сохранения в целях последующего использования в педагогической практике; приёмами работы с электронной почтой; приёмами работы со средствами сетевого взаимодействия) [2].

2. Расширенный – предполагает более глубокое освоение востребованных информационных технологий. Стимулируется профессиональная активность педагога средствами информационно-коммуникативных технологий в

соответствии с требованиями к содержанию образования и готовность к их внедрению в реальный учебный процесс на регулярной основе. На данном уровне у педагога формируются технологические навыки представления собственной учебно-методической информации, навыки презентации своего электронного педагогического портфолио. Расширенный уровень предполагает более глубокое проникновение в сферу технологий обработки текстовой, графической, аудио-, видеоинформации, вычислений; освоение специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию; образование, освоение технологий представления собственной информации с использованием Web-интерфейса (создание Web-страниц и Web-сайтов) и её размещение в сети. По мнению А. Елизарова, расширенный уровень ИКТ-компетентности педагога, содержит: наличие представлений о формировании педагогического портфолио средствами информационных технологий; о сетевом педагогическом взаимодействии и распространении педагогического опыта; о назначении, структуре, инструментах навигации и дизайне сайта; о структуре web-страницы; о программных средствах создания сайтов; владение приёмами формирования портфолио в виде компьютерной публикации; представления педагогического опыта в форме компьютерной презентации к докладу; представления индивидуального и коллективного педагогического портфолио для сетевого обмена опытом с использованием Web-интерфейса, включая средства компьютерной графики, фото- и видео-материалы; владение методикой использования программно-аппаратных и инструментальных средств ИКТ и электронных образовательных ресурсов в педагогическом процессе [2].

3. Специализированный уровень [2] необходим для специалистов в области информационно-коммуникативных технологий.

Однако, анализ существующих методов оценки компетентности работников образования в области использования информационно-коммуникативных технологий показывает, что существующие методы оценки информационно-коммуникационной компетенции ориентируются на формирование технологических навыков педагогов. Оценка умственных навыков высокого уровня, которые обеспечивают полноценную информационно-коммуникационную компетентность педагогов, сегодня практически не обсуждается. Поэтому использовать существующие сегодня в РФ измерители компетентности педагогов в области использования информационно-коммуникативных технологий не представляется возможным.

В связи с вышеизложенным было принято решение разработать новый инструментарий оценки ИКТ-компетенции, который позволит проверить, как педагог мыслит и работает в «цифровом» мире. Оценка ИКТ-компетенции проводится по результатам теста, выполняемого педагогами на компьютере, при этом общая ИКТ-компетентность педагогов оценивается по конечному результату. Составляющие навыки не выделяются и оцениваются индивидуально. Для оценки каждого из составляющих навыков в тесте представлены несколько заданий, но за тест выставляется диагностическая оценка, отражающая уровень ИКТ-компетенции: уровень выше базового, базовый, ниже ба-



зового. Диагностическая оценка позволяет исследовать познавательные и технические навыки, стоящие за конкретными составляющими ИКТ-компетентности. Результат такого типа тестирования позволяет дать: общую оценку познавательной и технической компетентности педагога; более детализированную систему отчёта о набранных баллах, выделяющую конкретные сильные и слабые стороны педагога; связь с существующими или специально разработанными методическими материалами; основываясь на результатах тестирования, можно выделять конкретные цели обучения педагогов [2].

В примерном перечне содержания ИКТ-компетентности учителя выделяют следующие знания и умения [1]: знать перечень основных существующих электронных пособий по предмету на дисках и в Интернете: электронные учебники, атласы, коллекции цифровых образовательных ресурсов в Интернете и т.д.; уметь находить, оценивать, отбирать и демонстрировать информацию из цифровых образовательных ресурсов в соответствии с поставленными учебными задачами; устанавливать используемую программу на демонстрационный компьютер, пользоваться проекционной техникой, владеть методиками создания собственного электронного дидактического материала; уметь преобразовывать и представлять информацию в эффективном для решения учебных задач виде, составлять собственный учебный материал из имеющихся источников, обобщая, сравнивая, противопоставляя, преобразовывая различные данные; уметь выбирать и использовать программное обеспечение (текстовый и табличный редакторы, программы для создания буклетов, сайтов, презентационные программы – Power Point, Flash) для представления различного рода материалов, необходимых для учебного процесса: материалы для урока; тематическое планирование; мониторинги по своему предмету; различные отчёты по предмету; анализ процесса обучения и т.д.; эффективно применять инструменты организации учебной деятельности учащегося (программы тестирования, электронные рабочие тетради, системы организации учебной деятельности учащегося и т.д.); уметь сформировать цифровое собственное портфолио и портфолио учащегося; уметь грамотно выбирать форму передачи информации учащимся, родителям, коллегам, администрации школы: школьная сеть; электронная почта; социальная сеть; сайт форум; организовывать работу учащихся в рамках сетевых коммуникационных проектов, дистанционно поддерживать учебный процесс [1].

Можно сделать вывод о том, что новый инструментальный диагностики ИКТ-компетентности позволит получать более точную информацию о степени владения педагогами информационно-коммуникативными технологиями.

#### Список литературы

1. Баранова Н. С. Формирование ИКТ-компетентности участников образовательного процесса. URL: <http://www.lik590.ru/resources/18.01.2011.pdf> (дата обращения 20.11.11).
2. Елизаров А. ИКТ-компетентность педагога. URL: <http://www.edu-ach/system/files> (дата обращения 10.05.12).
3. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2010.

## СОВРЕМЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ МИР ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

***Шайдуллина Р.М.***

старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических наук филиала ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Октябрьском, Россия, г. Октябрьский

***Бахтигареева Л.Т.***

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук филиала ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Стерлитамаке, Россия, г. Стерлитамак

В статье исследуются реальные проблемы, затрагивающие процесс экономической социализации студенческой молодежи. Авторы изучают отношение студенческой молодежи к экономическим ценностям, их оценки существующих экономических проблем. Авторы обосновывают необходимость совершенствования экономического образования.

*Ключевые слова:* экономическая социализация, студенческая молодежь, экономическое образование.

В центре освещаемых в последнее время проблем современной молодежи находятся проблемы распространения эмигрантских настроений, невысокого уровня знания истории, невключенности в социально-экономические процессы во всех сферах. Последнее, особенно в весьма сложных условиях развития как мировой, так и российской экономики, актуализирует проблему экономической социализации студенческой молодежи. Мы рассматриваем данный феномен как частный случай общей социализации, в процессе которого личность усваивает экономический опыт, знания, ценности, роли, а затем, активно преобразуя и воспроизводя их в экономической деятельности, становится экономическим субъектом данного общества [2, с.235].

Вуз является социально и профессионально адаптирующим центром, где происходит приобщение студенческой молодежи к системным экономическим знаниям, формируется экономическая компетентность, способствующая подготовке молодых людей к жизни и труду в условиях рыночной системы хозяйствования. Рыночная система хозяйствования дает молодежи не только больше возможностей для использования своих способностей и знаний, но и предъявляет жесткие требования – умение самостоятельно осуществлять выбор, быть инициативным, предприимчивым, мобильным, готовым к непредсказуемым ситуациям. Современная молодежь стремится многого добиться в жизни, в том числе и материального благополучия как результата экономической деятельности. Анкетирование, проведенное в филиале Уфимского государственного технического университета в г. Октябрьском, показало, что 55,14% опрошенных студентов связывают достижение этой цели с получением образования. При этом ответы на вопрос: «В своей

будущей экономической деятельности я надеюсь ...» преимущественно распределены следующим образом: на первом месте – собственные способности (40,0%), на втором – полученные в вузе знания, умения и навыки (27,2%), на третьем – трудолюбие и упорство (24,3%), на четвертом – личные связи (7,1%), на последнем – финансовые ресурсы (1,4%).

Студенческая молодежь – это социальная группа, включающая молодых людей 18-24 лет – является самой уязвимой группой, вступающей на рынок труда [1, с.45]. Именно поэтому молодежь придает особое значение такой ценности, как «гарантированная работа», поскольку приходит понимание, что достижение определенного уровня материального благополучия возможно на основе трудовой деятельности. Заметно проявляется озабоченность молодежи проблемами безработицы в ситуациях, когда полученное образование не гарантирует занятости. Проведенный опрос показал, что при ответе на вопрос: «Выделите наиболее актуальную проблему молодежи» 46% студентов Октябрьского филиала и 54% студентов Стерлитамакского филиала УГНТУ назвали «проблемы с трудоустройством».

Студенты, получающие техническое образование, – это будущие представители инженерно-технической интеллигенции, от активности которых зависит продвижение России по пути научно-технического прогресса. Низкий уровень экономической компетентности работников предприятий приводит к снижению способностей менеджмента и технических кадров к обеспечению конкурентоспособности предприятий и потребительских товаров. Актуальнейшая задача экономического образования – повышение мотивации студентов к получению системных экономических знаний, формирование экономической компетентности и экономически значимых качеств личности. Эта проблемность высвечивается в ответах студентов Октябрьского филиала на следующий вопрос: «Интересуют ли Вас события, происходящие в экономической жизни страны?». 14% опрошенных студентов 2-го курса ответили – «всегда»; 44% – «иногда»; 42% – «не интересуюсь». Это отражает необходимость поиска новых подходов к экономическому образованию и экономическому воспитанию специалистов технического профиля, основывающихся на интеграции профессиональной и экономической подготовки будущих инженеров.

Ключевые проблемы, с которыми столкнулась Россия, а именно: дешевеющая нефть, девальвация национальной валюты, инфляция, банковский кризис, сжатие инвестиций в результате введения санкций и др., конечно же, не остаются вне поля зрения и студенческой молодежи, поскольку именно им предстоит решать современные экономические задачи и активно участвовать в разработке и осуществлении экономической политики предприятия. Данные по опросу будущих выпускников Стерлитамакского филиала УГНТУ показывают, что 63% респондентов основной причиной экономического кризиса в стране назвали падение мировых цен на нефть и снижение курса рубля по отношению к доллару и евро; 14% опрошенных в качестве этой причины считают сокращение и спад в национальной экономике; 21% – внешнеполитические проблемы России и 2% студентов отметили безработицу и инфляцию.

Не менее важной проблемой в условиях обозначившегося кризиса в российской экономике является степень доверия населения к экономической политике правительства. Реализация намеченных реформ как пути выхода из сложившейся ситуации возможна только при консолидации общества и высокого уровня поддержки власти. «Доверяете ли Вы правительству в области экономической политики?» – такой вопрос был задан студентам при проведении опроса. «Скорее – да» – ответили 25% студентов, «скорее – нет» – 30%, «затрудняюсь ответить» – 45%.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что разработка педагогических основ экономической социализации студенческой молодежи, совершенствование содержания и методов экономического образования в высшей школе становятся приоритетными. Большим потенциалом обладают такие педагогические технологии, как кейс-технологии, проектный метод, деловые игры и пр., позволяющие формировать у будущих специалистов умения и навыки применения полученных в вузе экономических знаний для решения реальных производственных задач по анализу, планированию, управлению экономической деятельностью в условиях конкретного предприятия.

#### **Список литературы**

1. Орлова, В.В. Социализация молодежи: потенциал регионального социума / В.В. Орлова // Социум и власть. – 2011. – №1. – С.23-27.
2. Шайдуллина Р.М. Сущность экономической социализации студенческой молодежи в современных условиях / Р.М. Шайдуллина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 231-242.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ НЕТРИВИАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ТРЕУГОЛЬНИКОВ**

*Шарафутдинов И.В.*

старший преподаватель кафедры алгебры, геометрии и методики обучения математике Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, кандидат физ.-мат. наук, Россия, г. Стерлитамак

В статье рассматриваются свойства треугольников, достаточно редко изучаемые в школьном курсе геометрии. Несмотря на кажущуюся сложность, данные свойства вполне могут быть изучены, например, в рамках факультативных занятий или элективных курсов. Более того, можно активизировать изучение основного курса геометрии и тригонометрии при включении в них элементов рассматриваемой теории.

*Ключевые слова:* основная высота, полуподобные треугольники, половинноподобные равнобедренные треугольники.

Геометрические образы сопровождают человека в течение всей его жизни, начиная с первых лет. Первичные геометрические сведения у челове-

ка появляются до того, как он способен их формально-логически осмыслить. Чем богаче и разностороннее мир ребёнка, тем большее количество таких первоначальных знаний он получает до начала обучения в школе. По наблюдениям многих учителей и специалистов-психологов, при неверном обучении ранняя способность оперировать геометрическими образами и синтезировать геометрические знания может в дальнейшем не только не развиваться, но даже резко ослабевать. Поэтому одной из главных задач преподавания геометрии является задача планомерного, систематического развития геометрического, образного мышления, восприятие геометрии не только как школьного предмета, но и как феномена человеческой культуры.

Данная статья призвана показать необходимость расширения кругозора школьников и студентов, изучающих элементарную геометрию, а также тригонометрию, поскольку изучаемые свойства находятся на стыке двух разделов математики – элементарной геометрии и тригонометрии, причем их важность абсолютно равнозначна.

Для простоты изложения материала введём ряд определений.

**Основная высота** – высота равнобедренного треугольника, опущенная из вершины, являющейся точкой пересечения равных боковых сторон, на основание и соответственно пересекающей это основание в его середине.

**Полуподобные равнобедренные треугольники** – равнобедренные треугольники, для которых справедливо равенство углов при основании одного половинным углам между боковыми сторонами другого.

**Половинноподобные равнобедренные треугольники** – равнобедренные треугольники, при этом равные углы при основании одного являются половинными углами при основании другого.

**Теорема 1** (об отношении основной высоты равнобедренного треугольника к радиусу вписанной в него окружности). Отношение основной высоты равнобедренного треугольника к радиусу вписанной в него окружности равно алгебраической сумме единицы и величины, обратной по значению косинусу равных углов при основании.

**Следствие 1.1.** Отношение половины основания равнобедренного треугольника к радиусу вписанной в него окружности равно котангенсу половинного угла при основании.

**Следствие 1.2.** Отношение боковой стороны равнобедренного треугольника к радиусу вписанной в него окружности равно отношению котангенса половинного угла при основании к косинусу полного угла при основании.

**Следствие 1.3.** В равнобедренном треугольнике отношение разницы между основной высотой и радиусом вписанной окружности к величине последнего равно отношению боковой стороны к половине основания или величине, обратной значению косинуса угла при основании.

**Теорема 2** (об отношении основной высоты равнобедренного треугольника к радиусу описанной вокруг него окружности). Отношение основной высоты равнобедренного треугольника к радиусу описанной вокруг него окружности равно удвоенному произведению квадрата синуса угла при основании или разнице единицы и косинуса двойного угла при основании.

**Следствие 2.1.** Отношение половины стороны основания равнобедренного треугольника к радиусу описанной вокруг него окружности равно синусу двойного угла при основании.

**Следствие 2.2.** Отношение боковой стороны к радиусу описанной окружности равно двум синусам угла при основании.

**Следствие 2.3.** В равнобедренном треугольнике отношение разницы между радиусом описанной окружности и основной высотой к величине первого равно косинусу двойного угла при основании.

**Следствие из теорем 1 и 2:** В равнобедренном треугольнике отношение радиуса вписанной к радиусу описанной окружности равно произведению тангенса половинного угла при основании и синуса двойного угла при основании.

В предлагаемых ниже двух теоремах рассмотрены взаимосвязи между вписанными и описанными окружностями двух равнобедренных треугольников, имеющих один общий элемент. В первой теореме данным субъектом является основная высота, во второй – сторона основания. Что же касается совпадения боковых сторон равнобедренных треугольников, то здесь получим равенство треугольников по двум сторонам и углу между ними.

**Теорема 3** (о равных углах равнобедренных треугольников). Если два равнобедренных треугольника построены на одной основной высоте и равные углы при основании одного равны углу между боковыми сторонами второго, то их центры вписанной и описанной окружностей соответственно совпадут.

Следствия из теоремы 3.

**Следствие 3.1.** Если два равнобедренных треугольника построены на одной основной высоте и угол между боковыми сторонами одного равен углам при основании второго, то отношение соответствующих оснований равно разнице величины, обратной по значению косинусам равных углов при основании второго, и единице.

**Следствие 3.2.** Если два равнобедренных треугольника построены на одной основной высоте и равные углы при основании одного равны углу между боковыми сторонами второго, то отношение соответствующих боковых сторон равно половине величины, обратной по значению синусам равных углов при основании второго.

**Теорема 4** (о половинных углах равнобедренных треугольников). Если два равнобедренных треугольника имеют общее основание и вершина, являющаяся пересечением боковых сторон первого, совпадает с центром вписанной во второй треугольник окружности, то центр описанной вокруг первого треугольника окружности лежит на пересечении перпендикуляров к боковым сторонам второго.

#### Список литературы

1. Александров, А.Д. Геометрия, 8 кл. / А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик / – М.: Просвещение, 2009. – 240 с.
2. Александров, А.Д. Геометрия, 9 кл. / А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик / – М.: Просвещение, 2009. – 245 с.

3. Ходот, Т.Г. Математика. Наглядная геометрия. / Т.Г. Ходот, А.Ю. Ходот, В.Л. Велиховская / – М.: Просвещение, 2012. – 112 с.
4. Потоскуев, Е.В. Геометрия. Учебник для классов с углубленным и профильным изучением математики. 9 класс. / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич / – М.: Дрофа, 2013. – 368 с.

## **ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

***Шарафутдинова Г.Г.***

старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования  
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета,  
кандидат физ.-мат. наук,  
Россия, г. Стерлитамак

Развитие современного российского общества, ее перспективы и тенденции делают в наше время особенно значимой проблему формирования духовно-нравственного развития молодежи, которые должны быть главной активной силой преобразования экономики, социальной жизни и культуры в нашей

*Ключевые слова:* духовность, поликультурная образовательная среда, национальные ценности.

Поддержание статуса России как великой державы сегодня связано, прежде всего, с воспитанием Человека в человеке, формированием у него духовности, нравственности, исторически сложившейся российской ментальности.

Слово «духовность» употребляется в обиходе наших выражений очень широко. И только в силу незнания его значения люди иногда относят его лишь к одной человеческой деятельности – религиозной. Религиозность – это лишь определенное убеждение. А вот исполнение высокодуховных истин: умение быть добрым, милосердным, нравственно уравновешенным, культурным, умение прощать и др. – это и есть духовность. Это – качество всей человеческой деятельности, все то, что может нас возвысить над нашими вчерашними достижениями.

Наша страна переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая нас сегодня – разрушение личности. Материальные ценности всё больше доминируют над духовными и, как следствие, у молодых людей искажены представления о доброте, щедрости, справедливости, гражданственности и патриотизме. Молодёжь отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость, слабое здоровье. Широкий размах приобрела ориентация молодёжи на атрибуты массовой, в основном западной культуры за счёт снижения истинных духовных, культурных, национальных ценностей, характерных для российского менталитета. Продолжается разрушение института семьи. Постепенно утрачиваются формы коллективной деятельности. Человек просто перестаёт брать на себя ответственность за свои поступки, за свою жизнь. Переставая отвечать за содеянное,

человек не имеет возможности реально оценить глубину нарушений и характер необходимых исправлений. Разрушается его связь с окружающим миром, само содержание жизни в обществе. Структурность жизни, её иерархичность, обычаи, границы любого рода – внешние рамки, в которых возможно произрастать росткам ответственности в современном обществе – безжалостно ликвидированы. У молодого поколения в настоящее время утрачен главный фактор развития личности – воспитание духа. А единственным условием, которое стабилизирует и гарантирует позитивное развитие человечества, является обретение и постоянное осмысление **состояния духовности**. Одним из сильнейших источников духовности является совесть, а проявлением духовности – любовь.

Одним из перспективных направлений решения задач духовно-нравственного воспитания личности является формирование особой среды образования с учетом её поликультурного характера.

Вопрос о поликультурном образовательном пространстве часто рассматривается как вопрос межнациональный – культура многих народов в одной образовательной среде.

Моделирование такой среды представляет собой развивающуюся сеть взаимодействий всех субъектов образования разного типа и уровня, учитывает насыщенность ее культурами разных народов (этносов).

Вообще, под целью поликультурного образования понимают формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Процессы, протекающие в такой среде, влияют на формирование духовно-нравственной культуры (компетентности). Детальный анализ среды образования, в которой представлены разные нации и народности, даёт представление о значимости и необходимости формирования данной компетентности.

Национальное самосознание позволяет чувствовать себя непохожим, отличающимся от других, и в то же время ощущать себя принадлежащим к определённому социальному целому – к этнической группе, к нации.

Национальное самосознание способно защитить человека от чувства незащитности и одиночества перед лицом опасностей современного мира – ядерной угрозы, экологических проблем, новых неведомых болезней.

К успешному вхождению человека в поликультурное общество и мир необходимо готовить с детства. Главную функцию в этой подготовке играет семья, которая является первым связующим звеном между ребёнком и окружающим миром. В семье ребёнок учится взаимоотношениям с другими людьми, усваивает нравственные нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях общения. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.



Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности мы храним в культурных и семейных традициях, передаём от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям.

По мере взросления ребёнка семья начинает разделять свою воспитательную функцию с другими институтами. В этот момент связь семьи и школы играет одну из влиятельных ролей в формировании личности учащегося. Чем теснее сотрудничество между семьёй и школой, тем значительнее результат воспитания как единого целенаправленного процесса. Ведь любая национальная культура – это прежде всего культура семьи, в которой растёт ребёнок. Между тем семья не способна обеспечить в массовом порядке приобщение детей к истокам национальной культуры. Следовательно, эту задачу призваны решать профессиональные педагоги.

Духовно-нравственное развитие обучающихся должно быть интегрировано в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внешкольную, общественно-полезную. Таким образом, организуется **комплексная работа по духовно-нравственному воспитанию**, что должно способствовать нравственной ориентации учащихся, помогать им в развитии и совершенствовании.

Результатом функционирования целостной поликультурной образовательной среды школы является выпускник, который хочет и может сделать осознанный выбор своего дальнейшего образования в зависимости как от личных устремлений, так и от особенностей развития региона и востребованности в подготовленных кадрах, способный адаптироваться в любой национальной среде и в среде любой деятельности, в том числе в среде познавательной деятельности, разумно сочетая её логическую и эмоциональную составляющие.

Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

#### Список литературы

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. /А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Серия «Стандарты второго поколения». Москва: «Просвещение», 2009. – 29 с.
2. Тагиев, С.Ф. Духовно-нравственное воспитание учащихся в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема /С.Ф. Тагиев //Духовно-нравственное воспитание учащихся в поликультурной среде: проблемы, поиски, решения: сборник материалов регионального научно-методического семинара, Елабуга, 2012, С. 3-13.

## КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

*Шевцова И.А.*

магистр факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

Научный руководитель – доцент кафедры общей и клинической психологии  
факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ», к.с.н.  
Пчелкина Е.П.

В статье представлены стратегии копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения) пожилых людей по преодолению сложных жизненных ситуаций. Показана необходимость сохранения и поддержания психического здоровья пожилых людей, путем формирования и развития у них стратегий копинг-поведения, способствующих проявлению ими социальной активности, самореализации и саморазвития.

*Ключевые слова:* стресс, сложная жизненная ситуация, стресс-преодолевающее поведение.

Поскольку для многих пожилых людей велика значимость профессиональной деятельности, успеха, достижений в карьере, они крайне тяжело переживают выход на пенсию, зачастую испытывая, острый стресс, который обусловлен снижением интенсивности и количества связей пожилого человека с обществом [4]. Постепенно происходит понимание человеком неизбежности его отдаления от референтной группы коллег, от того общества, которому он посвятил много лет, занимая существенное место в нем. Происходит осознание (но не обязательно принятие) потери источников социальных и психологических стимуляций, прекращения сложившихся межличностных и профессиональных отношений.

Очевидно, что люди более позднего возраста вынуждены приспосабливаться не только к изменениям социальной ситуации, но и реагировать на изменения в самих себе. Приходится существовать в свете новых обстоятельств, в которых они оказались, проявляя либо активность, либо пассивность поведения в них [2].

В успешности адаптации к стрессу важна степень конструктивности стратегии и модели поведения, способствующего успешности в его преодолении, а также оказывающего влияние на сохранение здоровья субъекта общения и его социально-психологическую адаптацию [1,3,5]. У пожилых людей стратегия адаптации включает концептуальные модели, согласно которым мир кажется неясным, иногда угрожающим, пагубным. Поэтому стресс-преодолевающее поведение в позднем возрасте может рассматриваться как важнейший регулятор поведения в целом. В связи с этим проблема психологического исследования копинг-поведения пожилых людей становится особенно актуальной и определяется необходимостью поддержания и сохранения их психического здоровья.

Направленность и индивидуальную активность поведения пожилых людей мы выявляли с помощью личностного опросника «SACS» С. Хобфолла. В исследовании принимали участие 81 человек пожилого возраста.

Анализ результатов позволил выявить копинг-стратегии с высокой и низкой степенью выраженности.

Результаты свидетельствуют о наличии четырех стратегий с высокой степенью выраженности: «Осторожные действия», «Избегание», «Агрессивные действия» и «Поиск социальной поддержки».

Доминирование стратегии избегания говорит о том, что пожилые люди стараются уклониться от контактов с окружающей его действительностью, уйти от решения проблемной ситуации, продолжая вести себя так, как будто бы не произошло никаких изменений, пытаются переключиться на что-либо другое (средняя степень выраженности у всех опрошенных по шкале «Избегание» – 21 балл). Пожилой человек старается избежать риска неудачи, зачастую перестраховывается, долго анализирует всевозможные варианты решения и возможные последствия (средняя степень выраженности по шкале «Осторожные действия» – 19 балл).

Высокие показатели по шкале «Агрессивные действия» (средняя степень выраженности – 19 баллов) показывают, что пожилым людям свойственны импульсивные действия и агрессия, отказ от поиска альтернативных решений, давление, соперничество, конфронтация. Поведение пожилых людей характеризуется быстрым необдуманном принятием решений, или же подверженностью интуитивным импульсам, базирующимся на агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации поведения других людей. Зачастую они стараются доминировать за счет попытки унижить или оскорбить другого.

Ослабление поведенческого контроля в старости приводит к увеличению эгоцентричности, к убеждению пожилых людей в беспорном праве их положения и, в результате, к повышенной чувствительности и нетерпимости к возражениям, догматизму, мнительности, ригидности. Низкий уровень понимания пожилыми людьми важности сознательного регулирования поведения в отношениях с другими людьми приводит к снижению произвольности поведения и эмоционального контроля. Снижение функций саморегуляции и детерминации способствует формированию таких акцентуаций личности как: подозрительность, жадность, консерватизм безразличное отношение к настоящему и будущему. Эти проявления приводят к конфликтному общению и разрушению доверительных отношений. Однако результаты, полученные по шкале «Поиск социальной поддержки» (средняя степень выраженности – 25 баллов), свидетельствуют о наличии у пожилых людей стремления к совместной деятельности, к контакту с другими людьми. Поиск социальной поддержки может служить разным целям: решению проблем, получению информации, успокоению, отвлечению.

Низкие результаты получены по шкалам «Ассертивные действия» (16,5 баллов), «Вступление в социальный контакт» (20,5 баллов) и «Асоциальные действия» (13 баллов). Это означает, что пожилые люди не уверены в себе, не могут активно и последовательно отстаивать свои интересы, открыто заявлять о своих намерениях и целях. В пожилом возрасте человек с большими трудностями решает и преодолевает трудные ситуации, зачастую стараясь не вовлекать при этом других людей. Сложные ситуации вызывают у пожилого

человека чувство растерянности, неуверенности в правильности принятого решения, разочарования и могут спровоцировать депрессивные состояния.

Как показало исследование, пожилые люди чаще проявляют социальную несмелость (неуверенность), и в то же время их поведение в проблемных ситуациях более асоциально и агрессивно по отношению к окружающим. Очевидно, последнее является компенсаторным механизмом преодоления внутреннего (душевного) дискомфорта или неуверенности в себе и негативизма по отношению к окружающему. Предпочтение неконструктивных копинг-стратегий поведения в целом свидетельствуют о пассивной стратегии преодоления стресса в пожилом возрасте, обеспечивающей «безопасность» индивида и поддержание его жизнедеятельности.

#### **Список литературы**

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006.
2. Краснова О.В., Марцинковская Т.Д. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. 1998. № 3. С. 34-59.
3. Молчанова О.Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического вिताкта // Мир психологии. 1999. № 2. С. 133-141.
4. Фирсова Н.Г. Особенности самооценки людей пожилого возраста после выхода на пенсию // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2012 – №24 (143). Выпуск 16. – С. 218.
5. Фирсова Н.Г. Стресс-преодолевающее поведение людей пожилого возраста// Вестник университета (Государственный университет управления). – № 5, 2014. С. 274 – 276.

---

*Научное издание*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ**

**Сборник научных трудов по материалам  
VII Международной научно-практической конференции**

г. Белгород, 31 января 2015 г.

В десяти частях  
Часть X

Подписано в печать 17.02.2015. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,93. Тираж 100 экз. Заказ 27.  
ООО «ЭПИЦЕНТР»  
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а