



**ИнтерактивПлюс**  
Центр Научного Сотрудничества

# НАУЧНОЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТОМ 1

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
III МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**



Чебоксары 2016

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Актюбинский региональный государственный университет  
имени К. Жубанова

Кыргызский экономический университет имени М. Рыскулбекова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

# **Научное и образовательное пространство: перспективы развития**

Том 1

Сборник материалов  
III Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2016

УДК 08  
ББК 72+74.04  
Н34

**Рецензенты:** **Ефремов Александр Юрьевич**, канд. пед. наук, профессор РАЕ, доцент ЦФ ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»

**Иваницкий Александр Юрьевич**, канд. физ.-мат. наук, профессор, декан факультета прикладной математики, физики и информационных технологий ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Мейманов Бактыбек Каттоевич**, д-р экон. наук, и.о. профессора, член Ученого совета НИИ инновационной экономики при Кыргызском экономическом университете им. М. Рыскулбекова, Вице-президент Международного института стратегических исследований, Кыргызстан

**Петкова Искра Цанкова**, д-р пед. наук, доцент, руководитель сектора «Социальная и фармацевтическая помощь» Медицинского университета – Плевен, Болгария

**Яковлева Любовь Максимовна**, д-р биол. наук, канд. мед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Редакционная**

**коллегия:**

**Широков Олег Николаевич**, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 3-го созыва

**Абрамова Людмила Алексеевна**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Яковлева Татьяна Валериановна**, ответственный редактор  
**Семенова Светлана Юрьевна**, выпускающий редактор

**Дизайн**

**обложки:**

**Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

**Н34 Научное и образовательное пространство: перспективы развития :** материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 220 с.

**ISBN 978-5-9908673-9-0**

В сборнике представлены статьи участников III Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам науки и образования. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Статьи представлены в авторской редакции.

Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISBN 978-5-9908673-9-0  
DOI 10.21661/a-283

УДК 08  
ББК 72+74.04

© Центр научного сотрудничества  
«Интерактив плюс», 2016

## Предисловие



Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», Актюбинским региональным государственным университетом им. К. Жубанова и Кыргызским экономическим университетом им. М. Рыскулбекова представляют сборник материалов по итогам III Международной научно-практической конференции **«Научное и образовательное пространство: перспективы развития»**.

В сборнике представлены статьи участников III Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 130 публикациях двух томов нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации первого тома разделены на основные направления: «Биологические науки», «Естественные науки», «История и политология», «Медицинские науки», «Науки о Земле», «Педагогика», «Психология», «Социология».

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Алексеевка, Альметьевск, Армавир, Архангельск, Астрахань, Барнаул, Белгород, Владивосток, Волгоград, Грозный, Екатеринбург, Елец, Йошкар-Ола, Казань, Каменск-Уральский, Кемерово, Краснодар, Курск, Ленинск-Кузнецкий, Ликино-Дулево, Липецк, Магнитогорск, Майкоп, Майский, Нальчик, Нижневартовск, Новокузнецк, Новосибирск, Омск, Оренбург, Орехово-Зуево, Петрозаводск, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Самара, Саранск, Саратов, Старый Оскол, Стерлитамак, Тамбов, Тверь, Томск, Тула, Тюмень, Улан-Удэ, Ульяновск, Уфа, Хабаровск, Чебоксары, Челябинск, Южноуральск, Якутск, Ялта) и субъектами России (Иркутская область), Республики Ирак (Багдад), Республики Казахстан (Астана, Кокшетау, Костанай) и Украины (Донецк).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации, Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА им. К.И. Скрябина, Самарская государственная сельскохозяйственная академия, Саратовская государственная юридическая академия), университеты и институты России (Алтайский государственный аграрный университет, Армавирский государственный педагогический

университет, Астраханский государственный университет, Башкирский государственный университет, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Волгоградский государственный технический университет, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, Государственный гуманитарно-технологический университет, Донской государственный технический университет, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кемеровский государственный университет, Краснодарский университет МВД России, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, Курский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Майкопский государственный технологический университет, Марийский государственный университет, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Саратовский Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ), Московский институт юриспруденции, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Нижневартровский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Омский государственный технический университет, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Оренбургский государственный медицинский университет, Петрозаводский государственный университет, Российский государственный социальный университет, Российский университет кооперации, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Северо-Кавказский федеральный университет, Сибирский государственный индустриальный университет, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный университет, Тюменский индустриальный университет, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Университет Российского инновационного образования, Уральский государственный горный университет, Уральский государственный экономический университет, Уфимский государственный авиационный технический университет, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Челябинский государственный университет, Чеченский государственный университет, Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова, Юго-Западный государственный университет, Южно-Уральский государственный университет), Республики Ирак (Багдадский государственный университет), Республики Казахстан (Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова) и Украины (Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького).

Большая группа образовательных учреждений школами, лицеями и гимназиями, детскими садами и учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров, доцентов, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей вузов, учителей школ, воспитателей детских садов и педагогов дополнительного образования. Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в III Международной научно-практической конференции **«Научное и образовательное пространство: перспективы развития»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.  
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,  
декан историко-географического факультета  
Широков О.Н.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Бегишева А.А.* Биологический эксперимент как элемент практико-ориентированного обучения..... 10
- Деннер В.А., Галиакбарова В.А., Федюнина П.С.* Морфологические особенности крапивы двудомной (*Urtica dioica*) в различных фитоценозах Оренбуржья..... 13
- Дорофеев А.А., Смирнова В.З.* Калории. Способ расчет калорий..... 15

### ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

- Захаров В.А., Фисенко Т.Е., Кулешов Д.А., Федяева О.А.* Обезвреживание монооксида углерода на катализаторе ZnTe ..... 18
- Хомяков И.С.* Каталитическая активность цеолитов типа MFI в процессе облагораживания прямогонных бензинов на цеолитсодержащих катализаторах..... 22

### ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

- Пищугина Е.В.* Крепость Моздок как начальная точка процесса интеграции Кабарды в состав России..... 25
- Цумарова Е.Ю.* Трансформация политической системы в Карелии. 28

### МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

- Коваль М.В.* Эффективность МГТ у женщин с естественной менопаузой.. 30
- Романенко Т.А., Трунова О.А.* Инновационные технологии в преподавании эпидемиологии студентам-медикам ..... 34
- Савин Е.И., Честнова Т.В., Гавриленко О.В.* Анализ показателей общественного здоровья и здравоохранения с точки зрения биоинформатики..... 36

### НАУКИ О ЗЕМЛЕ

- Султанова А.М.* Геологические и гидрогеологические особенности участка строительства в Орджоникидзевском районе города Уфы ..... 39

### ПЕДАГОГИКА

- Азарина С.А.* Применение здоровьесберегающих технологий на современном уроке ..... 42
- Аносов Ю.В., Дивизенцева О.В.* Разработка специализированного программного приложения, реализующего функции интерактивного электронного учебного пособия по школьному курсу информатики и ИКТ.. 46
- Ахтырская Ю.В., Корнетова Р.С., Кирикова И.С., Мазгунова А.В.* Развитие эмоциональных представлений и эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста средствами искусства. Музыка и живопись ... 53

<i>Ашанина Е.В., Якимова Т.П.</i> Современная школа как многоуровневая система продвижения здорового образа жизни.....	60
<i>Барзунов М.А., Барзунова А.М.</i> Здоровьесберегающая деятельность в условиях ФГОС на уроках информатики.....	62
<i>Баркова И.П., Аносова Н.Н.</i> Проектная деятельность как средство развития познавательной и творческой активности дошкольников.....	65
<i>Голубь М.С., Овчинникова Ю.Э.</i> Работа с родителями как средство педагогической профилактики насилия над детьми.....	67
<i>Данилькевич А.В., Казанцев О.Г.</i> Информационная составляющая проектирования безопасной образовательной среды школы.....	69
<i>Дешина Н.А., Игнатченко Н.М., Сапелкина Е.И.</i> Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС начального общего образования.....	72
<i>Заболотная Л.И.</i> Интерпретация музыкального текста как теоретическая проблема.....	77
<i>Зудилова О.В.</i> Развитие семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	83
<i>Князева А.С.</i> Принципы педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в гуманитарном колледже.....	86
<i>Ковалева А.С., Круговая Е.И., Аниконова Т.Г.</i> Игровые принципы организации спектакля для детей.....	90
<i>Колесов А.Ю.</i> Философские, социологические и психолого-педагогические аспекты исследования профессиональной мобильности.....	93
<i>Корчагина Е.С., Пчелинцева Е.В.</i> Организация физкультурно-оздоровительной работы с детьми с ОВЗ в детском саду.....	100
<i>Кучмурукова Е.А.</i> Инструментарий для самостоятельной работы студентов.....	101
<i>Мельникова А.С.</i> Теоретико-методические подходы к оценке уровня карьерной компетентности студентов.....	105
<i>Набиев В.Ш.</i> Смысловой контекст инновационности образования бакалавров на современном этапе становления компетентностного подхода.....	108
<i>Овчинникова Ю.Э., Галушко И.Г.</i> Развитие активизации познавательной деятельности детей в процессе экологического образования..	111
<i>Орлова М.А.</i> Метод синквейна в формировании профессиональной компетентности агроинженера.....	113
<i>Осинцева М.А., Мечик С.В.</i> Формирование навыков математического моделирования посредством решения профессионально-ориентированных задач.....	116

<i>Осовский О.Е.</i> Статистика в арсенале педагога-компаративиста: роль статистических данных в публикациях Н.А. Ганца в «Русской школе за рубежом» .....	118
<i>Пафова Ф.А.</i> Основные принципы Болонского соглашения и пути их реализации в современной системе высшего образования России ..	121
<i>Первалова А.С.</i> Возможности медиаторства в процессе формирования ключевых компетенций личности.....	125
<i>Робцева Л.Н., Сорокина Е.В., Корепанова Д.Я., Дудникова Е.А.</i> Формирование нравственного воспитания детей дошкольного возраста... 130	
<i>Сеитова Ж.А., Сейтова Ж.А.</i> Минимально-нулевая обработка почвы под рис.....	134
<i>Скобликова Т.В., Булатова Е.Н.</i> Педагогические аспекты спортивной деятельности волейболисток.....	136
<i>Солодухина Т.А., Цеунов К.С.</i> Развитие речевых навыков у обучающихся на уроке английского языка.....	138
<i>Сорокина Е.В.</i> Музыкальный фольклор как средство приобщения детей дошкольного возраста к традиционной культуре .....	142
<i>Юсупова Л.Г., Трушкина И.А., Зырянова Н.Э.</i> О вопросах преподавания русского как иностранного в Уральском государственном горном университете.....	144

## ПСИХОЛОГИЯ

<i>Авдонина В.И.</i> Сюжетно-ролевая игра как средство социализации детей 2–3 лет.....	148
<i>Акушева Н.Г., Скорodelова Л.А., Тузовская О.А.</i> Изучение межличностных отношений в классном коллективе .....	150
<i>Балакирева А.В.</i> Критерии измерения мотивации изучения английского языка в профессиональной сфере .....	152
<i>Белан А.С., Шамовская Т.В.</i> Ответственность как свойство личности студентов на начальном этапе обучения в вузе.....	156
<i>Белан А.С., Шамовская Т.В.</i> Проблема развития ответственности современной молодёжи.....	161
<i>Варданян Л.В.</i> Изучение теории межкультурной коммуникации как средство развития профессиональной стратегии будущих переводчиков. 165	
<i>Горцуев С.А.</i> Анализ способов поведения подростков в конфликтной ситуации .....	168
<i>Ильясова Ф.Г., Кокорева Н.А., Тимофеева И.К.</i> Профилактика аддиктивного поведения подростков .....	171
<i>Казанцева В.А., Терещенко А.С.</i> Взаимоотношения полов в младшем школьном возрасте .....	173
<i>Киржинова Ф.А.</i> Культурный контент сотрудника полиции как важная составляющая профессионального становления .....	176

<i>Рыбакова Р.Р., Дрёмина И.Е.</i> Состав компетенций наставничества у ведущих ИТ-разработчиков.....	177
<i>Скобликова Т.В., Каськова Ж.С.</i> Социально-психологические аспекты спортивной деятельности и групповой активности юношеских футбольных команд.....	184
<i>Скобликова Т.В., Подболотова М.Г.</i> Гендерные особенности проявлений агрессивности личности.....	186
<i>Скобликова Т.В., Подболотова М.Г.</i> Специфика агрессивного поведения спортсменов.....	188
<i>Сорочинская О.В.</i> Психологические аспекты воспитания ребёнка в семье: проблемы и способы их решения.....	189
<i>Шкрябко И.П.</i> Формирование готовности учащихся к семейной жизни и ответственному родительству.....	195

### СОЦИОЛОГИЯ

<i>Абушаева Т.А., Рыженкова М.Н., Кошелев А.А.</i> Особенности функционирования программы «Молодая семья» в современном обществе	199
<i>Грабельников Д.В., Пасечник Ж.В.</i> Проблемы высшего образования в России.....	201
<i>Гурьева Е.Ю.</i> 2016 год был объявлен Годом благоустройства населенных пунктов в Республике Саха (Якутия).....	203
<i>Захарова А.В.</i> Тенденции развития высшего образования: международные рейтинги.....	204
<i>Корсаков П.Г.</i> Дискурс социализации подростков в зарубежных концепциях социологии спорта.....	207
<i>Медведева Ж.В., Кобцева Л.В., Дорохова Н.Д.</i> Энергоэнтропийная концепция опасностей.....	213
<i>Рябова Т.М.</i> Профессиональное развитие государственных гражданских служащих.....	216

## БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Бегишева Альфия Альбертовна*

учитель географии и биологии

МБОУ «СОШ №25 им. 70-летия нефти Татарстана»

г. Альметьевск, Республика Татарстан

### БИОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация:* автор статьи считает, что включение экспериментальной исследовательской деятельности в преподавание биологии и других естественных наук позволяет не только значительно расширить у учащихся диапазон знаний, сформировать умение анализировать и сопоставлять, моделировать возможные пути развития ситуации, но и ведет к возрастанию познавательного интереса ребенка, умению работать с источниками информации, способствует профессиональной ориентации.

*Ключевые слова:* метод познания, мотивы учения, эксперимент, учебная деятельность, познавательная активность, практические умения, лабораторные исследования, естественные науки.

Для реализации практикоориентированного обучения необходимо применение различных методов и приемов. Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса [4].

Эксперимент (от лат. experimentum – проба, опыт) – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Отличаясь от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом.

Эксперимент важен для формирования и развития биологических понятий и явлений, в развитии познавательных способностей детей, в возникновении и сохранении исследовательского интереса учащихся к биологии. Особенно важно проведение экспериментов и исследований для начинающих изучать биологию, учащихся 5–6 классов, где учащиеся впервые приступают к систематическому изучению биологии, где закладываются основы материалистического понимания явлений жизни и приобретаются изначальные познавательные и практические умения, необходимые для учебной и производственно-опытной работы в более старших классах [1].

Для проведения полевых экспериментов используются естественные условия, где на экспериментальных участках изучают действие определенных веществ на рост растений, испытывают меры борьбы с вредителями, исследуют влияние хозяйственной деятельности человека на природные экосистемы и т. д. Лабораторные эксперименты проводятся в специально оборудованных помещениях (лабораториях). В таких исследованиях часто используют подопытные организмы: растения, животные, культуры бактерий, грибов, клеток. При этом, исследования живых объектов изучаются в условиях экстремального действия факторов сред: физических (изменения температуры, освещенности или влажности, нагрузки,

давления, радиактивности и пр.); химических (состав и концентрация веществ, токсичность); биологических (взаимодействие с другими живыми организмами, удаление или пересадка генов, клеток, органов и т. п.); комплексных (измененного режима, активности или места развития) [2].

Кратковременные эксперименты можно провести и на уроках биологии или на занятии кружка. Длительные же требуют длительного времени, поэтому их на занятиях целиком провести невозможно, но можно продемонстрировать постановку опыта и его результаты.

Общеизвестно большое учебно-воспитательное значение эксперимента в обучении естественным наукам. Учащиеся приучаются к постановке эксперимента, начиная с простейших опытов дома и в уголке живой природы, тем самым подготавливаясь к более сложным и длительным опытам на школьном учебно-опытном участке.

Например, при изучении курса ботаника 6 класс, проводим длительный эксперимент по вегетативному размножению растений. Результаты – часть цветов в кабинете биологии. Размножали различными способами: делением корня (спатифиллум); укоренение столонов (хлорофитум); размножение стеблевыми черенками (традишканция); размножение листовыми черенками (фиалки) и др.

Экспериментальные работы по изучению животных и влиянию на их жизнедеятельность различных факторов можно привести в качестве такого объекта как аквариум: изучение разнообразия видов двигательной активности у аквариумных рыб, водных видов животных; влияние различных факторов на частоту встречаемости различных действий в поведении названных животных; выявление причин, какие слои воды в аквариуме посещаются животными с наибольшей частотой; определение причин частоты подъемов животных к поверхности воды для дыхания.

Так, например, длительный эксперимент с ребятами 6 класса, по наблюдению за поведением аквариумных рыб в различных условиях (в аквариуме без водорослей и с добавлением водорослей; с чистой водой и застоявшейся водой). Выявили, что активность рыбок в чистой воде снижается, более активно ведут себя через 2–3 дня после смены воды в аквариуме, и вновь снижается активность, если вода застоявшаяся. А также, активность возросла после добавления водорослей.

Длительные опыты и наблюдения над животными связаны с изучением их поведения. Очень разнообразны опыты по выработке тех или иных условных рефлексов у позвоночных.

В теме «Человек и факторы, влияющие на его здоровье» могут быть следующие направления экспериментальной деятельности: изучение каталитических свойств и активности ферментов; работа хрусталика как линзы; строение и работа сетчатки; зрительное восприятие; значение зрительного анализатора; изучение рефлекторных реакций человека на примере мигательного рефлекса; получение торможения мигательного рефлекса; измерение скорости кровенаполнения капилляров ногтевого ложа; определение особенностей различных отделов головного мозга; определение типа кожи.

А по микробиологии: микробиологический анализ помещений; микробиологический анализ кисломолочных бактерий; влияние фитонцидов, гигиенических средств на развитие микроорганизмов; микробиологическое исследование пищевых продуктов.

Одной из важнейших задач курса биологии в старших классах является экологическое образование и воспитание учащихся, формирование экологической культуры, рационального природопользования. Решению этой проблемы поможет постановка и проведение опытов, доказывающих загрязнение окружающей среды различными токсичными веществами (газами, солями тяжелых металлов, кислотами).

Практическая работа учащегося в зависимости от содержания может строиться дедуктивно, когда уже известное положение подтверждается фактами, или индуктивно, когда на основе фактов делается вывод. Распознавание растений или животных и их органов, как правило, строится дедуктивно, эксперимент – почти всегда индуктивно; работы по определению и наблюдению с последующей регистрацией могут быть индуктивными и дедуктивными.

Курс общей биологии завершает цикл биологического образования учащихся. В нем изучаются наиболее общие свойства, присущие всем живым организмам, вскрываются основные закономерности живой природы, принципиальные отличия живого от неживого. Наиболее полно и глубоко отражаются взаимосвязи биологических явлений с физическими и химическими. Изучая целый ряд общебиологических наук, учащиеся наряду с теоретическими основами знакомятся и с методами изучения этих наук, в основе которых лежит эксперимент. В этой связи опыты в курсе общей биологии приобретают особую значимость, так как их воспроизведение позволяет не только познать явление или подтвердить теоретический вывод, но и служит неопровержимым доказательством объективности научных знаний о природе, свидетельствует о познаваемости природы человеком.

Необходимо помнить, что любой эксперимент предполагает: изучение одного фактора воздействия на объект и наличия контроля, в котором этого действия не происходит, а также учитывать воспроизводимость опытов и их статистику.

Таким образом:

1. Включение экспериментальной исследовательской деятельности в преподавание биологии и других естественных наук позволяет не только значительно расширить у учащихся диапазон знаний, сформировать умение анализировать и сопоставлять, моделировать возможные пути развития ситуации, но и ведет к возрастанию познавательного интереса ребенка, умению работать с источниками информации, способствует профессиональной ориентации.

2. Роль эксперимента в обучении естественным наукам огромна, так как она определяется содержанием предмета, а также возрастными особенностями учащихся.

3. Использование метода эксперимента в процессе преподавания биологии в общеобразовательной школе показало значительное увеличение числа учеников, усваивающих программный материал на «хорошо» и «отлично».

### *Список литературы*

1. Бинас А.В. Биологический эксперимент в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Васильева Е.М. Эксперимент по физиологии растений в средней школе / Е.М. Васильева, Т.В. Горбунова [и др.]. – М.: Просвещение, 1978. – 135 с.

3. Комиссаров Б.Д. Методические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Никишов А.И. Внеклассная работа по биологии / А.И. Никишов, З.А. Мокеева. – М.: Просвещение, 1980. – 75 с.
5. Рабунский Е.С. Исследовательский подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
6. Подгузов Н.А. Использование экспериментальной исследовательской деятельности в дополнительном эколого-биологическом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.mneru-conference.ru/fl/site/84/podguzov\\_materiali.doc](http://www.mneru-conference.ru/fl/site/84/podguzov_materiali.doc) (дата обращения: 09.11.2016).

*Деннер Виктор Андреевич*  
студент

*Галиакбарова Виктория Альбертовна*  
студентка

*Федюнина Полина Сергеевна*  
студентка

ГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
медицинский университет» Минздрава России  
г. Оренбург, Оренбургская область

## МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРАПИВЫ ДВУДОМНОЙ (*URTICA DIOICA*) В РАЗЛИЧНЫХ ФИТОЦЕНОЗАХ ОРЕНБУРЖЬЯ

*Аннотация:* в работе изложены результаты исследования морфологии крапивы двудомной в зависимости от места ее сбора, которые могут свидетельствовать о состоянии экологической обстановки территории. Авторами приведено описание особенностей крапивы двудомной.

*Ключевые слова:* морфология крапивы, крапива двудомная, морфологические параметры, растение.

Крапива двудомная (*Urtica dioica*) – многолетнее травянистое растение семейства крапивных с мощным корнем и длинными горизонтальными ветвистыми корневищами, достигающее в высоту 60–200 см. Стебель полый, тупочетырехгранный (ребристый), прямой. Листья супротивные, равносторонние, длинночерешковые, простые, цельные, темно-зеленого цвета. Растение двудомное. Соцветия метельчатые однополые, с ветвящейся осью. Цветки однополые мелкие, зеленоватые, актиноморфные, четырехмерные, с плоским цветоложем. Околоцветник простой, чашечковидный, с многочисленными простыми волосками. Плоды – сухие, сжатые, двояковыпуклые, односемянные, желтоватые или светло-коричневые, матовые, яйцевидные или эллиптические орешки 1–1,4 мм длиной. Цветет с июля по август. Одно растение дает до 22 000 семян. Все части растения густо покрыто жгучими волосками [1, с. 37–38].

В качестве лекарственного и пищевого растения крапива использовалась человеком с древнейших времен. Еще Диоскорид описывал использование крапивы в древней Греции в качестве лекарственного растения.

Лекарственные свойства крапивы описывал и Авиценна в «Каноне врачебной науки» [1, с. 37–38]. В настоящее время ЛРС (лекарственное растительное сырье) крапивы двудомной являются трава (*herba*) и листья (*folia*) [2, с. 303].

*Urtica dioica* применяется не только как кровоостанавливающее средство, но и как источник витамина К, аскорбиновой кислоты, микроэлементов и других фармакологически активных веществ. Препараты из ЛРС крапивы двудомной применяют как противолихорадочное, ранозаживляющее, противомикробное, противовоспалительное и противовоспалительное средство [4, с. 46].

Важным аспектом изучения ЛРС крапивы двудомной является изучение анатомических и морфологических параметров в различных экотопах. Пластичность растений приводит к формированию различных форм растений в процессе адаптации к условиям окружающей среды [5, с. 22–30]. Исследование биометрических параметров лекарственных растений представляет интерес с точки зрения понимания механизмов адаптации вида и с позиций разработки диагностических признаков ЛРС [3, с. 180–186].

Поэтому целью нашей работы является изучение морфологических параметров растений крапивы двудомной в Сакмарском районе Оренбургской области и в районе горы Маяк в городе Оренбург.

Для следования было собрано сырье – 20 экземпляров травы крапивы двудомной в Сакмарском районе Оренбургской области (окрестности с. Сакмарское) и г. Оренбурге гора Маяк (западная окраина г. Оренбурга, в 500 м восточнее Сакмарской ТЭЦ. Геолого-геоморфологический и культурно-исторический памятник природы).

В результате нашего исследования было выявлено, что морфологические параметры *Urtica dioica*, собранной в различных экотопах Оренбуржья имеют существенные различия (табл. 1), но в целом колебания параметров укладываются в рамки диагнозов, приводимых в фундаментальных отечественных литературных источниках.

Таблица 1

Морфологические параметры *Urtica dioica*

№ п/п	Измеряемый признак	Единицы измерений	Место сбора	
			г. Оренбург (гора Маяк)	Сакмарский район
1	Высота стебля	см	111,8 ± 0,9	68,1 ± 0,8
2	Число междоузлий	шт	15,5 ± 0,5	11,5 ± 0,5
3	Длина междоузлий	см	6,8 ± 0,4	7,2 ± 0,1
4	Количество листьев	шт	43,3 ± 0,3	23,8 ± 0,3
5	Длина листа	см	7,1 ± 0,7	9,9 ± 0,7
6	Ширина листа	см	2,5 ± 0,3	4,1 ± 0,3

Растения *Urtica dioica*, собранные в зоне действия Сакмарской ТЭЦ (г. Оренбург, гора Маяк), отличаются более высоки числом листьев, большей высотой, числом междоузлий причем размеры последних несколько меньше. Листья *Urtica dioica* в городских условиях имеют более мелкие размеры (табл. 1) и меньшее число зубчиков. Мелколиственные формы

растений, как известно из литературных данных [5, с. 22–30] характерны для экологически неблагоприятных урбанизированных территорий, что подтверждается нашими исследованиями (табл. 1). Растения *Urtica dioica* Сакмарского района характеризовались более крупными листьями на фоне снижения общей высоты растений (табл. 1).

Таким образом, растения *Urtica dioica* Оренбургской области по своим морфологическим признакам соответствуют литературным описаниям, но демонстрируют ряд колебаний биометрических параметров.

*Список литературы*

1. Немерешина О.Н. Состояние флоры южных районов Оренбургской области / О.Н. Немерешина, Н.Ф. Гусев // Земледелие. – 2004. – №4. – С. 37–38.
2. Государственная Фармакопея СССР. – 11-е изд. – Вып. 2. – М.: Медицина, 1990. – 303 с.
3. Хлебников А.В. Запасы сырья лекарственных растений в западных и северо-западных районах Оренбургской области / А.В. Хлебников, Г.И. Олешко, Н.Ф. Гусев // Растительные ресурсы. – 1989. – Т. 25. – №2. – С. 180–186.
4. Гусев Н.Ф. Биологические особенности и перспективы использования растений рода *Veronica L.* (сем. *Scrophulariaceae Juss.*) лесостепного и степного Предуралья: Автореферат дис. ... д-ра биол. наук. – Оренбург, 2010. – 46 с.
5. Немерешина О.Н. Анатомо-морфологические особенности перспективного растения степного Урала *Plantago maxima Juss. et Jacq.* / О.Н. Немерешина, Н.Ф. Гусев // Биофармацевтический журнал. – 2015. – Т. 7. – №4. – С. 22–30.

*Дорофеев Александр Алексеевич*

студент

*Смирнова Венера Зайнуловна*

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»  
г. Челябинск, Челябинская область

## КАЛОРИИ. СПОСОБ РАСЧЕТ КАЛОРИЙ

*Аннотация:* в статье рассмотрен вопрос расчета калорий для набора или сброса веса. Если вы хотите сбросить вес – надо тратить больше калорий, чем потреблять. Калории вы получаете только, если вы что-то съедите или выпьете. А тратить калории приходится постоянно: на работу самого организма, на физическую и умственную нагрузку. Поэтому нужно уметь рассчитывать калории, и на данный момент существует множество способов их подсчета.

*Ключевые слова:* калории, формула расчета калорий, физическая активность.

Калории – это общепринятая единица энергии, которая содержится практически во всех продуктах. Таким образом, под калорийностью пищи подразумевается количество энергии, которая выделяется при её расщеплении в организме. Калории нужны для того, чтобы отследить, как расходуется запас энергии в теле. Здоровый баланс в организме возникает, когда мы тратим столько энергии, сколько накопили. Если мы будем потреб-

лать больше калорий, чем сжигать, переизбыток будет постепенно откладываться в виде жира в наших клетках, и мы наберём вес. Если мы сожжём энергии больше, чем восполним, вес снизится, поэтому нам следует измерять энергию, которую мы потребляем и расходует. Измеряем мы это единицей под названием калория. Всё что мы потребляем, имеет счёт в калориях, как меру того сколько энергии та или иная пища содержит в своих химических соединениях. Все это расходуется в трех направлениях: 10% при пищеварении, 20% питает физическую активность, и самая большая порция 70% поддерживает базовые функции наших органов. Третья часть соответствует нашему основному метаболизму, количеству калорий необходимому для выживания, если вы не будете есть и двигаться. Добавим немного физической активности, и мы придем к единому знаменателю, а именно сколько калорий необходимо в среднем человеку каждый день: 2000 для женщин и 2500 для мужчин. Эта сумма основывается на таких факторах как среднестатистический вес, физическая активность и мышечная масса [1].

И что теперь все должны набирать 2000 калорий в день? Не обязательно. Если вам необходима энергия для физической активности, то нужно больше употреблять калорий, также больше калорий употребляют женщины во время беременности, у пожилых людей замедляется метаболизм, энергия расходуется медленнее и поэтому и нужно её меньше [2].

Существуют калькуляторы калорий, которые рассчитывают суточную потребность в калориях для похудения или набора массы по 6 формулам.

Таблица

<i>Формула</i>	<i>Описание</i>
Уравнение Харриса-Бенедикта	Основной обмен веществ по формуле Харриса-Бенедикта определяется с учетом пола, возраста и размера тела. Формула выглядит следующим образом: BMR (базальный метаболизм) * AMR (активный метаболизм).
Новое уравнение Харриса-Бенедикта	В этой формуле уже учитываются особенности, которые в старой формуле приводили к превышению нормы калори. BMR (базальный метаболизм) * AMR (активный метаболизм).
Формула Миффлина – Сан Жеора	Формула не принимает во внимание мышечную массу организма, и рассчитывается также на основании роста, веса и возраста. Для мужчин: $(10 \times \text{вес (кг)} + 6.25 \times \text{рост (см)} - 5 \times \text{возраст (г)} + 5) \times A$ ; Для женщин: $(10 \times \text{вес (кг)} + 6.25 \times \text{рост (см)} - 5 \times \text{возраст (г)} - 161) \times A$ . Где A – это уровень активности человека
Формула Кетча-МакАрлда	Формула для подсчёта калорий, в которой учитываются рост, вес, возраст и пол для определения основного обмена (ВОО). Мужчины: $\text{ВОО} = 66 + (13.7 \times \text{вес в кг}) + (5 \times \text{рост в см}) - (6.8 \times \text{возраст в годах})$ . Женщины: $\text{ВОО} = 655 + (9.6 \times \text{вес в кг}) + (1.8 \times \text{рост в см}) - (4.7 \times \text{возраст в годах})$ .
Формула ВОЗ	Методика Всемирной организации здравоохранения предлагает рассчитывать суточную потребность в калориях по следующей формуле: для женщин $(0,062 \times \text{вес в кг} + 2,036) \times 240 \times \text{КФА}$ ; для мужчин $(0,034 \times \text{вес в кг} + 3,538) \times 240 \times \text{КФА}$

На основе площади тела	Формула подходит для людей старше 20 лет. Расход энергии (или скорость метаболизма) в состоянии покоя пропорционален площади поверхности тела, обычно выражается в ккал на квадратный метр площади поверхности тела в час (ккал/м <sup>2</sup> /м).
------------------------	---

Каждый человек индивидуален, и каждая формула может иметь погрешность. Выбирать надо ту формулу, которая будет работать для вас [3].

Вот что еще необходимо знать перед тем как начать подсчитывать калории. Количество калорий, содержащихся в еде, пишется на упаковках. Продукты богатые пищевыми волокнами, такие как сельдерей и цельное зерно забирают больше энергии при пищеварении, поэтому усвоив их, вы получите меньше энергии от сотни калорий подобной пищи, чем от сотни калорий картофельных чипсов. Не говоря уже о том, что некоторые другие продукты предлагают питательные вещества. Таки как белки и витамины. А другие имеют не такую питательную ценность. Поедая больше такой пищи, вы наберёте лишний вес и всё равно останетесь голодным. И даже при одном и том же рационе люди получают не одинаковое количество калорий. Всё это лишь подчёркивает индивидуальную способность извлекать энергию из еды [4].

**Список литературы**

1. Анохина Г.А. Правда и мифы об ожирении. – Киев: Виталайн, 2003. – С. 120.
2. Барановский А.Ю. Советы по питанию россиянам / А.Ю. Барановский, А.И. Назаренко. – СПб.: Атон, 1998. – С. 79.
3. Лишний вес. Новая диетология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.razlib.ru/zdorove/lishnii\\_ves\\_novaja\\_dietologija/p2.php](http://www.razlib.ru/zdorove/lishnii_ves_novaja_dietologija/p2.php)
4. Семенихин Д.В. Фитнес. Гид по жизни. – ИД СК-С, 2013. – С. 248.

## ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

**Захаров Владислав Александрович**  
студент

**Фисенко Тимофей Евгеньевич**  
студент

**Кулешов Данила Александрович**  
студент

**Федяева Оксана Анатольевна**  
д-р хим. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный  
технический университет»  
г. Омск, Омская область

### ОБЕЗВРЕЖИВАНИЕ МОНООКСИДА УГЛЕРОДА НА КАТАЛИЗАТОРЕ ZnTe

***Аннотация:** в проточном реакторе при атмосферном давлении и температурах 295–423 К авторами изучена реакция гидрирования оксида углерода (II) на полупроводниковом катализаторе ZnTe. Установлено, что основным продуктом реакции является газообразный формальдегид. Подтверждена предложенная ранее схема механизма реакции гидрирования оксида углерода (II) на алмазоподобных полупроводниках.*

***Ключевые слова:** катализатор, монооксид углерода, гидрирование.*

Разнообразие и гигантские масштабы производства приводят к весьма существенному воздействию его на окружающую среду и вызывают изменение атмосферы и климата, состояния гидросферы и литосферы. Так, только за счёт сжигания химического топлива в атмосферу планеты ежегодно выбрасывается свыше  $20 \cdot 10^9$  тонн оксидов углерода, вследствие чего происходит загрязнение атмосферы, парниковый эффект и разрушение озонового слоя [1]. В связи с этим, проблема очистки выбросов от оксидов углерода весьма актуальна.

Для удаления следов CO и CO<sub>2</sub> из обогащённых водородом газов в промышленном синтезе аммиака, при синтезах метанола и Фишера-Тропша используется каталитическое гидрирование оксидов углерода. Смесь окиси углерода и водорода, известная под названием синтез – газ, используется для получения многих продуктов в промышленных масштабах, таких как метиловый спирт, формальдегид и др.

Особое влияние на выход и характер получаемых продуктов оказывают катализаторы. Для этой цели в настоящее время используют металлы: Cu, Fe, Co, Ru, Ni и окислы MgO, ZnO, Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub>, ThO<sub>2</sub>, K<sub>2</sub>O, Cr<sub>2</sub>O<sub>3</sub> и др. [2].

В данной работе изучена реакция гидрирования монооксида углерода на порошковом катализаторе ZnTe при атмосферном давлении и температурах 293–423 К. Схема каталитической установки включала мембранный насос, трубчатый реактор диаметром 0,5 см с длиной слоя катализатора 3 см, помещённый в печь, расходомер, барботёр с водой для поглощения

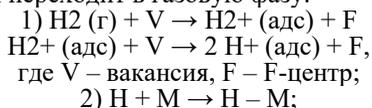
продуктов реакции. Смесь монооксида углерода и водорода подавали в установку при мольном соотношении 1:1. Реакцию гидрирования проводили при объёмной скорости газа-носителя (воздуха) 0,5 л/мин. Анализ состава образующихся продуктов осуществляли путём отбора проб раствора из барботёра и их анализа методом УФ спектроскопии на приборе Specol 1500. Толщина кюветы – 1 см.

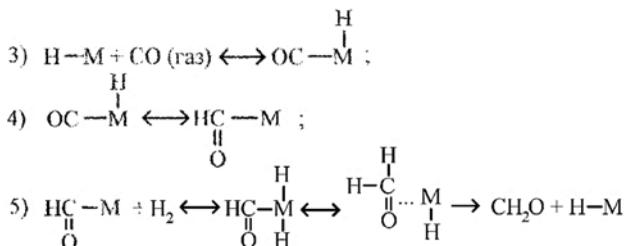
Учитывая, одним из продуктов гидрирования монооксида углерода может быть газообразный формальдегид, образование которого возможно при комнатной температуре без участия катализатора, степень превращения реакции оценивали по изменению интенсивности полосы поглощения в УФ-спектре при 185 нм, отвечающей  $n_a \rightarrow \pi^*$  электронному переходу в молекуле формальдегида. За 100% сигнал принимали интенсивность полосы поглощения 191 нм в метаноле ( $I_{\text{мет}} = 1,9637$  отн. ед.). Выбор метанола в качестве стандарта обусловлен тем, что переход  $n \rightarrow \pi^*$ , характеризующийся низкой энергией, свойственен не только формальдегиду, но и большинству карбонильных соединений.

Химическое состояние поверхности катализатора до и после проведения реакции контролировали методами ИК-спектроскопии и измерения водородного показателя pH. ИК-спектры снимали на приборе InfraLUM FT-02 с использованием селеновой приставки МНПВО. Водородный показатель водных суспензий ZnTe измеряли с помощью комбинированного измерителя Seven Easy pH в комплекте с комбинированным электродом InLab 413.

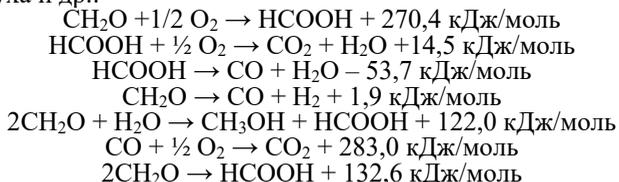
УФ – спектроскопические исследования водных растворов, содержащих продукты гидрирования монооксида углерода показали, что без участия катализатора основным продуктом реакции является газообразный формальдегид (рис. 1). В водных растворах в УФ-спектре ему соответствуют две полосы поглощения 185 и 270 нм, которым отвечают  $n_a \rightarrow \pi^*$  и  $n_b \rightarrow \pi^*$  электронные переходы в молекуле формальдегида соответственно [3; 4]. Орбитали  $n_a$  и  $n_b$  представляют собой несвязывающие молекулярные орбитали, на которых находится неподелённая пара электронов кислорода.

Степень превращения исходной газовой смеси в формальдегид составляет 33,56%. Образование формальдегида при участии катализатора уменьшается с ростом температуры (таблица 1), что указывает на протекание побочных процессов, протекающих с выделением теплоты и тормозящих образование формальдегида. Согласно предложенной в [5; 6] схеме механизма реакции гидрирования СО, первой стадией процесса является адсорбция молекулярного водорода на анионных вакансиях полупроводника с образованием частиц  $H_2^+$  и  $H^+$ . Во второй стадии атомы водорода взаимодействуют с поверхностными координационно-ненасыщенными атомами металла. На следующих стадиях путём внедрения СО по связям металл-водород образуется формильный лиганд, происходит присоединение молекулы водорода к металлическому центру, далее формальдегид восстанавливается и переходит в газовую фазу.





Побочными процессами гидрирования монооксида углерода могут быть реакции окисления формальдегида и монооксида углерода кислородом воздуха и др.:



ИК-спектроскопические исследования (рис. 2) показали, что на исходной поверхности теллурида цинка присутствует оксид углерода (VI), адсорбированный на координационно-ненасыщенных атомах цинка с образованием линейной структуры (полосы 2372, 2341 см<sup>-1</sup>) и анионных вакансиях теллура с образованием карбоксилатной структуры: (полосы 1496, 1542 см<sup>-1</sup>). После проведения реакции гидрирования интенсивность этих полос немного уменьшилась и появились новые полосы поглощения 937 и 1037 см<sup>-1</sup>, которые согласно [3], можно отнести к валентным колебаниям связи металл – углерод Me – C. Появление этих полос указывает на участие поверхностных металлических атомов в реакции гидрирования монооксида углерода и подтверждает предложенную схему механизма реакции.

Измерения водородного показателя образцов водных суспензий теллурида цинка показали, что в результате реакции гидрирования монооксида углерода поверхность подкисляется (рис. 3). Это может быть связано с образованием муравьиной и угольной кислот.

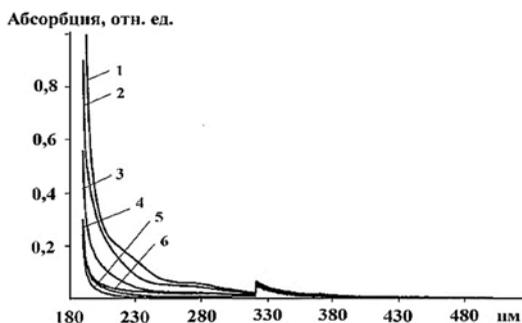


Рис. 1. УФ-спектры метанола (1), водных растворов продуктов взаимодействия CO + H<sub>2</sub> (1:1) без участия катализатора при 295 К (2) и с участием катализатора ZnTe при 295 К (3), 373 К (4), 423 К (5), 388 К (6)

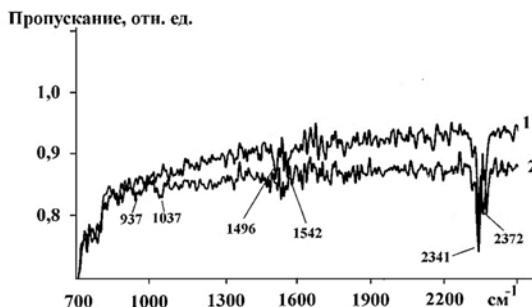


Рис. 2. ИК-спектры теллурида кадмия долгое время хранившегося на воздухе (1) и после реакции гидрирования монооксида углерода (2)

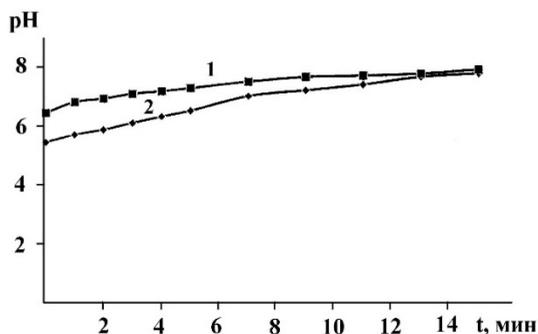


Рис. 3. Кривые изменения водородного показателя водной дисперсии теллурида цинка хранившегося на воздухе (1) и после реакции гидрирования монооксида углерода (2)

Таблица 1

Изменение интенсивности полосы поглощения 191 нм и степени превращения монооксида углерода и водорода в формальдегид на катализаторе ZnTe в зависимости от температуры

Температура, К	Интенсивность полосы 191 нм (I), отн. ед.	Степень превращения, %
295	0,4092	20,84
373	0,2089	10,64
388	0,2178	11,09
423	0,1718	8,75

Таким образом, в результате выполненных исследований было установлено, что исходная поверхность теллурида цинка содержит адсорбированный из воздуха оксид углерода (VI), который образует линейные и карбоксилатные структуры. В результате реакции гидрирования CO происходит частичная очистка поверхности от CO<sub>2</sub>. Основным продуктом реакции гидрирования монооксида углерода на полупроводниковом катали-

заторе ZnTe является формальдегид. Образование формальдегида с ростом температуры уменьшается, что указывает на протекание побочных экзотермических процессов, тормозящих основную реакцию. Побочными продуктами реакции гидрирования оксида углерода (II) в воздушной среде могут быть оксид углерода (VI) и муравьиная кислота. Подтверждена предложенная ранее схема механизма реакции гидрирования оксида углерода (II) на CdTe и других алмазоподобных полупроводниках. Изученный катализатор может быть использован в электронных приборах – каталитических преобразователях для контроля загрязнения окружающей среды монооксидом углерода.

#### **Список литературы**

1. Соколов Р.С. Химическая технология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т. Т. 1 Химическое производство в антропогенной деятельности. Основные вопросы химической технологии. Производство неорганических веществ. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 368 с.
2. Общая химическая технология / Под редакцией И.П. Мухленова. – М.: Высш. шк., 1964. – С. 484–495.
3. Драго Р. Физические методы в химии. Т. 1. – М.: Мир, 1981. – 423 с.
4. Методические указания №4525 – 87 по фотометрическому измерению концентрации формальдегида и метанола в воздухе рабочей зоны.
5. Федяева О.А. Физико-химические свойства поверхности полупроводниковой системы CdX<sub>2</sub>Hg<sub>1-X</sub>Te: Монография. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2013. – 172 с.
6. Федяева О.А. Совместная адсорбция монооксида углерода и водорода на поверхности твёрдых растворов CdX<sub>2</sub>Hg<sub>1-X</sub>Te / О.А. Федяева / Изв. Вузов. Химия и хим. технология. – 2012. – Т. 55. – №5. – С. 85–88.

**Хомяков Иван Сергеевич**

канд. хим. наук, старший преподаватель  
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский  
Томский политехнический университет»  
г. Томск, Томская область

## **КАТАЛИТИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ЦЕОЛИТОВ ТИПА MF1 В ПРОЦЕССЕ ОБЛАГОРАЖИВАНИЯ ПРЯМОГОННЫХ БЕНЗИНОВ НА ЦЕОЛИТСОДЕРЖАЩИХ КАТАЛИЗАТОРАХ**

**Аннотация:** в работе исследована каталитическая активность высококремнеземных цеолитов типа MF1, модифицированных бинарной системой оксидов трехвалентных олова и висмута в процессе облагораживания прямогонных бензиновых фракций. Показано, что введение данной модифицирующей добавки увеличивает содержание аренов в продуктах реакции и октановое число получаемого катализатора.

**Ключевые слова:** высококремнеземный цеолит, бинарные системы, прямогонный бензин, октановое число.

Бензины являются основным видом горючего топлива для современных поршневых двигателей: автомобильных, мотоциклетных, лодочных

и т. д. В настоящее время производство бензинов является одной из главных задач в нефтеперерабатывающей промышленности и в значительной мере определяет развитие этой отрасли. В данный момент перспективным является процесс получения высокооктановых компонентов бензина за счет облагораживания прямогонных бензинов на различных катализаторах [1–2]. Современную нефтепереработку и нефтехимию невозможно представить без применения катализаторов и адсорбентов на основе цеолитов. Многочисленные исследования, проведенные за последние два десятилетия в России, убедительно доказывают, что наиболее перспективными катализаторами для такого типа процессов являются цеолитные катализаторы на основе высококремнеземных (ВКЦ) цеолитов типа пентасил. Одним из наиболее распространенных представителей этого класса считается цеолит типа MFI.

В данной работе приведены результаты каталитических исследований ВКЦ типа MFI, модифицированных 1 и 3% масс. бинарной системы оксидов олова (II) и висмута (III) в соотношении 1:5.

Синтез ВКЦ проводили по методике, описанной в [3]. Модифицированное синтезированное ВКЦ проводили из раствора бинарной системы оксидов  $\text{Sn}_2\text{O}_3 + \text{Bi}_2\text{O}_3$  (с соотношением 1:5) в 0,1 N соляной кислоте в течение 2 ч при комнатной температуре. Затем образцы высушивали в течении часа при температуре 110 °C и прокаливали при 450 °C в течении 6 ч.

В качестве исходного углеводородного сырья для процесса переработки использовался прямогонный бензин, содержащий: 22,2 масс. % парафинов, 33,2 масс. % изопарафинов, 40,8 масс. % нафтенов и 3,8 масс. % аренов. Октановое число прямогонного бензина составлял 65 пунктов по исследовательскому методу (ИМ). Исследования проводились на проточной каталитической установке со стационарным слоем катализатора (объем реактора 10 см<sup>3</sup>) в интервале температур 350–425 °C при объемной скорости подачи сырья 2 ч<sup>-1</sup>, атмосферном давлении и длительности эксперимента при каждой фиксированной температуре процесса 1 ч.

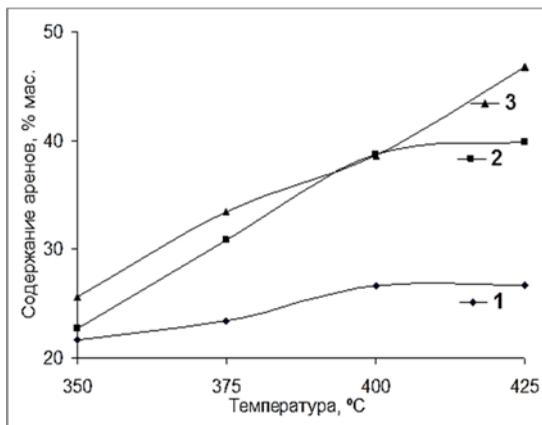


Рис. 1. Влияние температуры процесса на выход аренов, образующихся на катализаторах: 1 – ВКЦ, 2 – 99% ВКЦ / 1% (Sn<sub>2</sub>O<sub>3</sub> + Bi<sub>2</sub>O<sub>3</sub>), 3 – 99% ВКЦ / 1% (Sn<sub>2</sub>O<sub>3</sub> + Bi<sub>2</sub>O<sub>3</sub>)

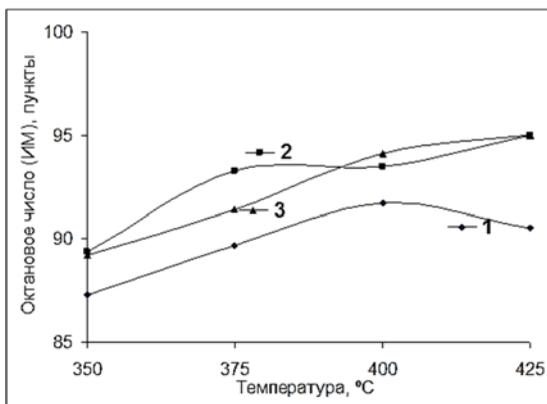


Рис. 2. Влияние температуры процесса на выход октановое число катализатора, образующегося на катализаторах: 1 – ВКЦ, 2 – 99% ВКЦ / 1% ( $\text{Sn}_2\text{O}_3 + \text{Bi}_2\text{O}_3$ ), 3 – 99% ВКЦ / 1% ( $\text{Sn}_2\text{O}_3 + \text{Bi}_2\text{O}_3$ )

Исследования влияния температуры процесса превращения прямогонных бензинов на цеолитных катализаторах позволили установить, что с ростом температуры процесса для всех образцов характерно снижение выхода жидких высокооктановых продуктов за счет повышения глубины превращения исходных углеводородов сырья. За меру каталитической активности было выбрано содержание аренов в продуктах жидкой фазы. На рисунке 1 представлена зависимость содержания аренов в продуктах реакции от температуры процесса. Из рисунка видно, что катализаторы, модифицированные бинарной системой оксидов олова и висмута, проявляют большую активность по выходу аренов. На рисунке 2 представлена зависимость октанового числа по ИМ получаемого катализата от температуры процесса. Введение модифицирующих добавок в исходный ВКЦ позволяет увеличить октановое число получаемого катализата на 2–4 пункта по сравнению с катализатором, получаемым на немодифицированном ВКЦ. Таким образом, введение модифицирующих добавок бинарной системы оксидов  $\text{Sn}_2\text{O}_3 + \text{Bi}_2\text{O}_3$  (с соотношением 1:5) позволяет увеличить активность ВКЦ типа MFI в процессе облагораживания прямогонных бензинов. Так использование данного модификатора в количестве 1% масс. приводит к увеличению содержания аренов в продуктах реакции на 3–13% масс. в интервале температур 350–425 °C, соответственно.

#### Список литературы

1. Боженкова Г.С. Физико-химические, адсорбционные и каталитические свойства высококремнеземных цеолитов типа MFI в конверсии пропан-бутановой фракции в ароматические углеводороды / Г.С. Боженкова, И.С. Хомяков // Химическая технология. – 2015. – Т. 16. – №7. – С. 416.
2. Ерофеев В.И. Получение высокооктановых бензинов из прямогонных бензинов газового конденсата на модифицированных цеолитных катализаторах / В.И. Ерофеев, А.С. Медведев, И.С. Хомяков [и др.] // Газовая промышленность. – 2013. – Спецвыпуск №692. – С. 26–30.
3. Пат. 1527154, РФ, МПК С 01 В 33/28. Способ получения высококремнеземного цеолита ZSM-5 / В.И. Ерофеев, Н.В. Антонова, Ю.В. Рябов, Л.Л. Коробичина.

## ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

*Пищугина Елена Владимировна*

учитель

МОУ «СОШ №5 г. Майского»

г. Майский, Кабардино-Балкарская Республика

магистрант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

### КРЕПОСТЬ МОЗДОК КАК НАЧАЛЬНАЯ ТОЧКА ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ КАБАРДЫ В СОСТАВ РОССИИ

*Аннотация:* в данной статье анализируется проблематика постройки крепости Моздок, а вместе с этим усиление пророссийской ориентации в регионе, а также начало процесса интеграции Кабарды в состав России через укрепление торгово-экономических связей и христианизацию переселенцев. Рассматриваются также причины возникновения конфликтного фактора во взаимоотношениях кабардинских князей и российского правительства, связанного с постройкой крепости.

**Ключевые слова:** Северный Кавказ, Кабарда, экономические связи, пошлины, урочище Моздок, конфликтный фактор.

В виду сложившегося внешнеполитического фактора, Кабарда одна из первых испытала на себе изменения во внешней политике России на территории Северного Кавказа в начале 1960-х гг. К тому же, внутривнутриполитические княжеские распри в самой Кабарде позволяли российскому правительству, и не только, активно вмешиваться в ее социально-политическую жизнь.

Российское правительство понимало, что одними только военными мероприятиями укрепить позиции на Северном Кавказе невозможно, поэтому начиная с 60-х гг. XVIII века оно стало обращать серьезное внимание на развитие экономических связей с его народами. Так, например, ещё с конца 1760 г. Указом Елизаветы Петровны был разрешен ввоз на Кавказ разных мануфактурных товаров [1, с. 65].

Так, кизлярский комендант генерал А.А. Ступишин доносил Коллегии иностранных дел еще в ноябре 1761 г., что жители Кизляра, «как вечно подданные, так и временно находящиеся», жалуются на чрезмерно высокие пошлины, взимаемые кизлярской пограничной таможей «с привозных и промененных» ими в кумыкских и кабардинских деревнях «съестных припасов». И здесь же он просил «для приласкания» горских народов, «как с привозных, так и с отвозимых съестных припасов пошлин не брать» [2].

Коллегией иностранных дел в 1762 г. была составлена для Коммерц-коллегии подробная промемория с изложением обстоятельств торговых дел. В ней сообщалось о донесении кизлярского коменданта А.А. Ступишина от 12 октября 1761 г., в котором он также просил не брать пошлину «с разных чинов», отправляющихся «для дел с. и. в. в Кабарду, Крым и на Кубань» и везущих туда подарки своим знакомым и родственникам. В другом рапорте от 26 февраля 1762 г. кизлярский комендант доносил Коллегии о недовольстве кабардинских владельцев высокими пошлинами,

высказанном ими кизлярскому ротмистру Кирееву. Причем кабардинские владельцы считали, что такие высокие пошлины берут с них исключительно по распоряжению кизлярского коменданта, а не по указу российского правительства. Кабардинские князья собирались передать просьбу о снижении пошлины через свою депутацию в Петербург.

Сенатом был заново рассмотрен вопрос о русской торговле с горскими народами. Таким образом, уже в 1762 г. были освобождены от уплаты пошлин все товары, которые доставлялись горцами в русские города. А изданный позднее, указ Коммерц-коллегии 1765 г. предписывал, чтобы «кабардинцы и кумыки, привозимые ими в Кизляр на продажу разные вещи собственного их продукта и скот», продавали в Кизляре беспошлинно, «кем бы оно из Кабарды и кумык привезено не было» [3].

Нестабильной оставалась и внутриполитическая обстановка в Кабарде. Так в 1758 г. от владельцев Малой Кабарды было направлено прошение императрице Елизавете Петровне: «Братья наши, кабардинския владельцы, по причине с нами соседства, изгустя яд свой и оказав злое намерение свое, у нас, бедных подданных, нападками своими завсегда скот и имение наше грабят и от разорения подвласных наших не воздерживаются и жалобы наши не слушают». В марте 1761 г. кабардинские владельцы кашкатовской группировки отправляют письмо кизлярскому коменданту И.Ф. Боксбергу, в котором говорится что баксанцы «самих нас из жилищ выгнали». В мае того же года следует еще одна жалоба на баксанскую партию. Реакция российского правительства не заставила себя долго ждать. В мае 1761 г. было отправлено письмо «баксанцам» от астраханского губернатора В.В. Неронова, с требованием прекратить ссоры с «кашкатавцами» и выслать из Кабарды подданных крымского хана. «Баксанцы» в свою очередь отписались что «сколько бы не принуждали с Кайтукиными детьми помириться, однако мы с ними мириться не в состоянии» [4].

К тому же в 1762 г. сенат докладывает императрице Екатерине II об отведении урочища Моздок для поселения крещенных кабардинцев, во главе с владельцем Малой Кабарды Кургокой Кончокиным. В этом докладе говорится, что земля находится на территории России и ко всему прочему «оба урочища принадлежат бесспорно к здешним границам и к поселению удобны» [5]. И расположение урочища не противоречит «8 пункту заключенного трактата» и, соответственно с этим «турецкому двору претендовать не можно». Также предлагалось на перспективу «построить тут со временем, когда какое-нибудь начало зделаетца, к переселению его и крепость небольшую, имяянуя по урочищу, при котором заложена будет, а в ней церковь и для владельца хоромы» [6].

Уже в 1764 г. появляются многочисленные донесения о бегстве в крепость Моздок крестившихся кабардинских крепостных.

К 1765 г. Моздок постепенно становился своеобразным передовым пунктом на пути интеграции Северного Кавказа в состав России, а также, одновременно с этим, и эпицентром сопряжения пророссийски настроенных политических сил.

Кабардинская политическая верхушка, издревле ревностно относившаяся к своим владельческим правам, и теперь была готова всеми силами отстаивать «суверенитет» Кабарды. К тому же постройка Моздока была ими расценена как недружественный акт со стороны российского правительства и насильственное присоединение части кабардинской территории. Это произошло по той просто причине, что левый берег Терека до

казачьих гребенских станиц кабардинской политической верхушкой рассматривался как кабардинская земля. К тому же кабардинцами эти земли использовались в качестве зимних пастбищ. Основание крепости Моздок, по их мнению, существенно ограничило землепользование, а также нанесло удар по независимости владений Большой и Малой Кабарды. Кабардинская политическая верхушка опасалась потерять доминирующие позиции на Центральном Кавказе [7, с. 145]. Эти факторы в свою очередь весьма осложнили русско-кабардинские отношения.

Таким образом, наметился долговременный конфликтный фактор во взаимоотношениях кабардинских князей и российского правительства на Северном Кавказе. Зачастую, в некоторых современных кавказоведческих исследованиях возведение крепости Моздок трактуется как «первый этап ожесточенной Кавказской войны», в развязывании которой обвиняют Россию.

Так в «Истории многовекового содружества» Б.Х. Бгажноков пишет о том, что условия русско-кабардинского военно-политического союза сковывали действия России на Кавказе. К тому же царский двор и царских генералов раздражали амбиции гордых кабардинских князей. Они хорошо понимали, что некогда могущественная Кабарда, «гроза степей от Черного до Каспийского морей», теперь лишь досадная помеха на пути политического и территориального роста империи [7, с. 146]. И далее по тексту он сообщает о том, что Россия приступила к захвату северных территорий Кабарды. Но ведь если бы крепость была возведена на территории Кабарды, то турецкое правительство немедленно бы среагировало на нарушения трактата.

Кроме того, вполне очевиден тот факт, что положение «нейтральной» Кабарды по Белградскому трактату 1739 г. обусловило усиление претензий кабардинских князей на доминирование над народами Центрального Кавказа. Это стало возможным, только после ослабления для Кабарды крымско-турецкой угрозы. В связи с чем, потребность кабардинских владельцев в российской военной помощи и дипломатической поддержке заметно сократилась. Внутриполитические процессы, протекающие в Кабарде, наличие крымско-турецкой «партии» придали дополнительный колорит назреванию противоречий между кабардинскими социальными верхами и российскими властями [8, с. 135].

Несмотря на довольно непростую внешнеполитическую обстановку вокруг крепости Моздок, наметились явные процессы интеграции Кабарды, а вместе с ней и всего Северного Кавказа в состав России. Налаживание крепких торгово-экономических связей с северокавказскими народами стало одним из факторов усиления пророссийской ориентации. К тому же горским поселенцам импонировало, что российское правительство предоставляло им земельные участки и деньги, а переселенцам из зависимых крестьян давалась вольная при условии принятия ими христианства. Безусловно, эти же факторы осложнили отношения между Россией и Кабардой, но интегративный процесс был начат.

#### *Список литературы*

1. Кабарда в период от Петра I до Ермолова (1722–1825) [Текст] / Б.К. Мальбахов. – Нальчик: Книга, 1998. – 349 с.

2. Кабардино-русские отношения в XVI–XVIII вв. Т. 2. Раздел 2, док. 162 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info>

3. Кабардино-русские отношения в XVI–XVIII вв. Т. 2 Раздел 2, док. 179 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info>
4. Кабардино-русские отношения в XVI–XVIII вв. Т. 2. Раздел 2, док. 160 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info>
5. Кабардино-русские отношения в XVI–XVIII вв. Т. 2. Раздел 2, док. 164 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info>
6. Кабардино-русские отношения в XVI–XVIII вв. Т. 2. Раздел 2, док. 164 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info>
7. История многовекового содружества. К 450-летию союза и единения народов Кабардино-Балкарии с Россией / Отв. редактор Б.Х. Бгажноков [Текст]. – Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2007. – 719 с.
8. Очерки истории российского Северного Кавказа (вторая половина XVI – середина XIX века) / Под ред. В.Б. Виноградова [Текст]. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2010. – 251 с.

**Цумарова Елена Юрьевна**

канд. полит. наук, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»  
г. Петрозаводск, Республика Карелия

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В КАРЕЛИИ

***Аннотация:** статья посвящена анализу процесса формирования и изменения политической системы в Республике Карелия. На основе анализа ключевых политических решений и событий 1990-х и 2000-х годов делается вывод о существовании в республике полицентричного политического режима.*

***Ключевые слова:** политическая система, политический режим, Республика Карелия.*

Процесс формирования политической системы в Республике Карелия начался с принятием Декларации о государственном суверенитете КАССР 9 августа 1990 г. Статья 1 Декларации провозглашала КАССР суверенным государством в составе РСФСР и СССР, отношения с которыми регулируются федеративным и союзным договорами [1].

После принятия новой редакции Конституции Карелии в 24 декабря 1993 г. уже в апреле 1994 г. состоялись выборы Председателя Правительства и нового состава Законодательного Собрания Республики Карелия. В соответствии с Конституцией в Карелии был учрежден двухпалатный парламент, состоявший из Палаты Республики и Палаты Представителей. Председателем Правительства на безальтернативной основе был избран В. Степанов.

Важную роль в политическом процессе в Карелии играло взаимоотношение между республиканской и местной властью в городе Петрозаводске. В протяжении 1990-х гг. в республике сложилась система, превратившая столицу Карелии в важный центр принятия решений. Экономический кризис 1998 года, который в большей степени затронул лесную промышленность, привел к разрушению консенсуса внутри политических элит региона, и позволил мэру Петрозаводска С. Катанандову участвовать в избирательной кампании на пост Председателя Правительства на основе критике действующего руководства.

**28 Научное и образовательное пространство: перспективы развития**

В начале 2000-х годов избранный Председателем Правительства РК С. Катанандов инициировал изменение карельской Конституции [2]. В новой Конституции было предложено развести должности руководителя региона и главы Правительства, а также реформировать Законодательное Собрание республики, сделав его однопалатным. 26 марта 2000 г. состоялся референдум, на котором жители республики поддержали учреждение поста Главы Республики и реформирование республиканского парламента.

Изменение порядка выборов губернаторов осенью 2004 г., трансформировавшее политическую систему России, было достаточно спокойно воспринято руководством республики. Глава Карелии С. Катанандов, комментируя инициативы Президента, подчеркивал, что ранее сам выступал с подобными предложениями и что только эти меры помогут консолидировать общество и обеспечить его безопасность. При этом С. Катанандов не стал ставить перед Президентом вопрос о доверии до окончания срока своих полномочий.

С. Катанандов находился во главе Карелии до лета 2010 г. 30 июня 2010 г. президент России Д. Медведев подписал указ о добровольном сложении полномочий С. Катанандова. Внеочередное заседание Законодательного Собрания РК 21 июля 2010 г. утвердило А. Нелидова на должность Главы республики. Деятельность на посту руководителя региона А. Нелидов начал с полного реформирования органов государственной власти. Так, были внесены поправки в Конституцию Карелии, ликвидировавшие пост премьер-министра и предоставлявшие дополнительные полномочия Главе республики. Теперь Глава республики одновременно являлся и главой правительства.

В мае 2012 г. Президент подписал Указ о назначении временно исполняющим обязанности Главы Республики А. Худилайна. 24 мая 2012 года депутаты Законодательного Собрания Карелии поддержали кандидатуру А. Худилайна. Новый руководитель Карелии не стал менять институциональный дизайн республики, сосредоточив основное внимание на решение экономических проблем.

Таким образом, процесс институционального оформления политического сообщества в Карелии тесным образом был связан как с распределением власти внутри республики, так и с характером взаимодействия между центром и регионами. Если в 1990-е гг. тема автономии политического сообщества в республике так или иначе появлялась в публичном пространстве, то в 2000-е гг. главной идеей стала унификация республиканского и федерального законодательства, создание единого правового пространства в рамках государства в целом. Наличие конфликтов между органами власти республики и местным самоуправлением в Петрозаводске привело к формированию полицентричного политического режима, в котором существует несколько центров принятия политических решений.

#### *Список литературы*

1. Декларация о государственном суверенитете Карельской АССР // Кодекс. – Петрозаводск, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kodeks.karelia.ru/api/show/919000601> (дата обращения: 6.11.2016).
2. О проекте новой Конституции Республики Карелия. – Петрозаводск, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gov.karelia.ru/gov/Leader/Document/Project\\_const/sprav.html](http://www.gov.karelia.ru/gov/Leader/Document/Project_const/sprav.html) (дата обращения: 6.11.2016).

## МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

*Коваль Марина Владимировна*

врач

ООО «МФЦ «Рубин»

г. Каменск-Уральский, Свердловская область

аспирант

ГБОУ ВО «Уральский государственный  
медицинский университет» Минздрава России

г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.21661/r-114853

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ МГТ У ЖЕНЩИН С ЕСТЕСТВЕННОЙ МЕНОПАУЗОЙ

***Аннотация:** целью работы является сравнение показателей состояния здоровья женщин, принимающих и не принимающих системную менопаузальную гормональную терапию (МГТ). Ретроспективно проанализировано 50 амбулаторных карт пациенток с естественной менопаузой: 30 женщин применяли МГТ в течение 3 лет, 20 женщины отказались от приема гормональной терапии. Для оценки автором были выбраны следующие объективные критерии: массо-ростовые показатели, общий холестерин и его фракции, уровень глюкозы в сыворотке крови, степень пролапса матки и стрессового недержания мочи, минеральная костная плотность (Т-критерий). В результате проведенного исследования сделаны выводы, что на фоне приема МГТ у женщин с естественной менопаузой объективные показатели состояния здоровья имеют более выгодный профиль в данный момент и на длительные перспективы.*

***Ключевые слова:** менопаузальная гормонотерапия, урогенитальная атрофия.*

В настоящее время отчетливо проявилась тенденция к увеличению продолжительности жизни. Примерно треть жизни современной женщины приходится на постменопаузу. Именно в климактерии доминируют клинические проявления эстрогенного дефицитного состояния, обусловленного возрастным снижением, а затем и прекращением функции яичников [3]. Дефицит эстрогенов играет важную роль в развитии системных изменений в организме женщины: повышает риск кардиоваскулярной патологии, остеопороза, болезни Альцгеймера, онкологической патологии толстой кишки и т. д.) [6]. Наличие высокой социальной значимости в период постменопаузы, повышение заболеваемости и смертности женщин после выключения функции яичников, обуславливают актуальность ранней диагностики и профилактики менопаузальных расстройств. Наряду с вазомоторными нарушениями ведущее место занимают генитоуринарные расстройства, которые связаны с атрофическими изменениями в тканях нижних отделов мочеполовой системы. На данный момент произошла замена термина урогенитальный синдром на генитоуринарный, который с медицинской точки зрения является более точным, всеобъемлющим и приемлемым для клиницистов, исследователей, преподавателей, пациенток [2]. Дефицит эстрогенов является пусковым механизмом в каскаде взаимосвязанных между собой процессов генитоуринарных расстройств: нарушение

кровоснабжения стенки мочевого пузыря, уретры и стенки влагалища, изменение синтеза и обмена коллагена в связочном аппарате малого таза, потеря эластичности, ломкость сосудов. В следствие этого птоз стенок влагалища, ригидность мочеиспускательного канала, развитие стрессового недержания мочи [4]. Общая стратегия поддержания здоровья женщин в пери- и постменопаузе, наряду с обязательным соблюдением здорового образа жизни, включает менопаузальную гормональную терапию (МГТ). Цель МГТ – частично восполнить, сниженную функцию яичников при дефиците половых гормонов, улучшить общее состояние и качество жизни женщин, обеспечить профилактику поздних обменных нарушений [5].

Цель исследования: Сравнить объективные показатели состояния здоровья женщин с естественной менопаузой, принимавших и не принимавших системную МГТ.

Для достижения поставленной цели на базе Медико-фармацевтического центра «Рубин» г. Каменск-Уральский, в период с 2013–2015 годы, нами было ретроспективно проанализировано 50 амбулаторных карт пациенток, в периоде естественной менопаузы длительностью 3 года, средний возраст которых составил  $53(50 \pm 56)$  лет. Клинические группы были сформированы в зависимости от приема МГТ. В первую группу вошли пациентки с естественной постменопаузой, принимающие МГТ ( $n = 30$ ), вторую группу сформировали пациентки с естественной постменопаузой, отказавшиеся от приема МГТ ( $n = 20$ ). Основными причинами отказа явились: страх побочных эффектов, прописанных в аннотации к препарату (40%), каждая третья пациентка опасалась онкологической патологии, связанной с приемом МГТ. Часть пациенток (24%) были недостаточно мотивированы (не знали о положительном влиянии МГТ на мочеполовую, сердечно-сосудистую, костную и нервную систему) и лишь 6% отметили высокую стоимость препаратов, как фактор отказа от терапии. Пациентки первой группы в непрерывном режиме получали комбинированные препараты МГТ в течение 3 лет, назначенные по показаниям. В группах оценивались жалобы, семейный, соматический и гинекологический анамнез. Все пациентки проходили клиничко-лабораторное и инструментальное обследование, включающее в себя: маммографию, ультразвуковое исследование органов малого таза, денситометрию, биохимический анализ крови, исследование реологических свойств крови, измерение гормонального статуса, цитологическое исследование мазков с шейки матки, расширенную кольпоскопию. Для оценки состояния здоровья женского организма нами были выбраны такие объективные показатели: ИМТ (Adolphe Quetelet), уровень глюкозы в плазме (ферментативный УФ метод), общий холестерин и его фракции (колориметрический фотометрический метод), степень пролапса гениталий (ВОЗ), оценка недержания мочи (выраженность стрессового недержания по Stamey T.A.), двуэнергетическая рентгеновская денситометрия (Stratos). Для статистического анализа данных использовали пакеты прикладных программ Microsoft Office 2012 и SPSS for Windows v.12.0. Качественные признаки описывали простым указанием количества пациентов и доли для каждой категории. Качественные признаки сравнивались между собой с помощью критерия «Chi-квадрат» с поправкой Йетса и точного критерия Фишера. Все количественные признаки тестировались на нормальность распределения с помощью критериев Колмогорова-Смирнова и Шапиро-Уилка. Непараметрические признаки описаны в виде медианы и границ межквартильного интервала –  $M(25\% \pm 75\%)$ . Для сравнительного анализа

количественных признаков использовали критерий Манна-Уитни. Для всех сравнений ошибка первого рода устанавливалась равной 0,05. Нулевая гипотеза об отсутствии различий между группами отвергалась, если вероятность ошибки ( $p$ ) отклонить эту нулевую гипотезу не превышала 0,05.

О сопоставимости полученных результатов нам позволяет говорить тот факт, что исходно, анализируемые группы, были сравнимы по возрасту, наследственности, состоянию здоровья, соматическому и гинекологическому анамнезу. Необходимо отметить, что в анамнезе у всех женщин, принимавших участие в исследовании, не было указаний на применение комбинированных оральных контрацептивов и гормональных препаратов в период перименопаузального перехода. В регуляции массы тела у женщин существенную роль играют половые гормоны, влияя на метаболические процессы в жировой ткани. В нашем исследовании у пациенток 2 группы нормальная масса тела ( $ИМТ < 25 \text{ кг/м}^2$ ) выявлена лишь в 10% случаев, у остальных было превышение нормальных показателей: избыточная масса тела ( $ИМТ 25-30 \text{ кг/м}^2$ ) выявлена у 60% женщин, ожирение 1 степени ( $ИМТ 30-35 \text{ кг/м}^2$ ) – 10% пациенток. У женщин на фоне приема МГТ нормальная масса тела наблюдалась в каждом втором случае, избыточная масса тела у 40% и только в 10% наблюдалось ожирение 1 степени. Избыточная масса тела свидетельствует о нарушении углеводного обмена, склонности к инсулинорезистентности, что достоверно подтверждает различие в показателях глюкозы в сыворотке крови натощак. В 1 группе 4,8 ммоль/л ( $4,6 \pm 5$ ), во второй группе 5,1 ммоль/л ( $4,8 \pm 5,4$ ).

Таблица 1  
Показатели глюкозы в плазме крови у женщин в естественной менопаузе на фоне приема МГТ и без гормональной терапии

Показатель	Норма	1 группа (МГТ)	2 группа	P
Глюкоза в плазме крови натощак (ммоль/л)	3,9–5,9	4,8 $4,6 \pm 5,0$	5,1 $4,8 \pm 5,4$	0,029

То есть женщины, не принимающие МГТ, имеют повышенный риск развития сахарного диабета. Наступление менопаузы сопровождается атерогенными изменениями липидного спектра крови, а именно повышением холестерина, липопротеидов низкой плотности (таблица 1). Данный факт достоверно подтвержден в группе пациенток, не принимающих МГТ (общий холестерин 5,6 ммоль/л ( $5,3 \pm 6$ ), ЛПНП 3,8 ммоль/л ( $3,2 \pm 4,2$ ), тогда как в группе пациенток принимавших МГТ обнаружены более низкие показатели (холестерин 5.1 ммоль/л ( $4,7 \pm 5,7$ ) ЛПНП 3 ммоль/л ( $2,4 \pm 3,4$ ) (таблица 2).

Таблица 2  
Показатели липидограммы у женщин в естественной менопаузе на фоне приема МГТ и без гормональной терапии

Показатель	Норма	1 групп (МГТ)	2 группа	P
Общий холестерол (ммоль/л)	2,9–5,2	5,1 $(4,7 \pm 5,7)$	5,6 $(5,3 \pm 6,0)$	0,024
ЛПНП	0,0–3,3	3,0 $(2,4 \pm 3,4)$	3,8 $(3,2 \pm 4,2)$	0,003
ЛПВП	1,0–1,5	1,3 $(1,1 \pm 1,4)$	1,1 $(0,9 \pm 1,4)$	0,23

Повышение атерогенных свойств крови является фактором риска развития сердечно-сосудистых заболеваний у женщин 1 группы. При оценке минеральной плотности костной ткани (МПКТ) остеопения (Т-критерий  $(-1,0)$ – $(-2,5)$ ) диагностирована у 35% пациенток 2 группы по сравнению с 16% у женщин принимающих МГТ. Что подтверждает тот факт, что МГТ поддерживает минеральную плотность костной ткани и предотвращает развитие остеопороза. Пролапс гениталий является во многом эстрогензависимым заболеванием. Рецепторы эстрогенов обнаружены в слизистой оболочке и мышечных слоях стенки влагалища, в детрузоре, мышцах тазового дна, соединительнотканых структурах малого таза. Гипоэстрогения в менопаузе приводит к атрофическим изменениям мочепоолового тракта и снижению эластичности тканей, что способствует развитию пролапса тазовых органов [1]. Пролапс матки, мы оценивали в соответствии с классификацией ВОЗ, где 1 степень характеризуется опущением шейки матки не больше, чем до половины влагалища, 2 степень – шейка матки и /или стенки влагалища опускаются до входа во влагалище, 3 степень – шейка матки и /или стенки влагалища опускаются за пределы входа во влагалище, а тело матки располагается выше его, 4 степень – вся матки и/или стенки влагалища находятся за пределами входа во влагалище. Статистически достоверной разницы между сравниваемыми группами не обнаружено, тем не менее у пациенток, не принимающих МГТ данная патология выявляется чаще, в 30% случаев и у 10% из них имеет 2 степень пролапса матки, в то время как у пациенток, принимающих МГТ определяется только пролапс легкой степени в 17% случаев. Проблема недержания мочи – одна из самых частых проблем у женщин в постменопаузе. Процесс удержания мочи в основном зависит от тонуса мышц тазового дна, состояния коллагеновых волокон в связочном аппарате малого таза, а также мышц – детрузоров мочевого пузыря. Состояние коллагеновых структур, а также кровоснабжения и трофика перечисленных структур в определенной степени зависит от уровня эстрогенов. Стрессовое недержание мочи, как дальнейший этап патогенетических изменений уrogenитального тракта, связанного с дефицитом эстрогенов, в нашем исследовании оценивалось в соответствии с классификацией Т.А. Stamey: 1 степень – потеря мочи при кашле, чихании, тяжелой работе и физической нагрузке; 2 степень – потеря мочи при ходьбе, беге, резком вставании; 3 степень – потеря мочи в покое, без напряжения. 70% женщин из 2 группы отмечали стрессовое недержание мочи 1 степени (50%) и 2 степени (30%). У женщин на фоне приема МГТ данная патология выявлялась лишь в 30% случаев в легкой степени проявления симптомов. Побочные реакции в группе применения МГТ наблюдались у 5 пациенток. (15%). Из них 2 пациентки отмечали мастодинию (6,4%), 3 пациентки из первой группы (10,0%) наблюдались кратковременные кровянистые выделения из половых путей мажущегося характера. На фоне непрерывной заместительной гормональной терапии, по данным ультразвукового исследования органов малого таза не было выявлено ни одного пролиферативного воздействия на эндометрий. На фоне лечения не было тромботических осложнений.

Выводы:

1. У женщин с естественной постменопаузой, принимавших МГТ: анатомо-функциональные изменения урогенитального тракта, масса-ростовые показатели, значение МПКТ – находятся в пределах нормы или

имеют лишь незначительные отклонения, имеют оптимальные показатели липидного и углеводного обмена, что является профилактикой заболеваний сердечно-сосудистой системы- главного фактора смертности женщин.

2. Женщины с естественной менопаузой, не принимавшие МГТ: имеют более выраженные изменения анатомо-функционального состояния урогенитального (пролапс – у 83%, недержание мочи – у 70%), повышенные масса-ростовые показатели (ожирение – у 30%), снижение МПКТ ниже пороговых значений (остеопения – у 35%)

3. Обнаруженные изменения значительно снижают качество жизни женщин, повышают риск сахарного диабета, остеопороза и сердечно-сосудистых катастроф, увеличивают дополнительные траты на консервативное и оперативное лечение возможных заболеваний.

**Список литературы**

1. Балан В.Е. Урогенитальные расстройства в климактерии: особенности лечения / В.Е. Балан, Л.В. Ковалева // Гинекология. – 2014. – №1. – С. 81–84.
2. Балан В.Е. Урогенитальные расстройства в климактерии. Возможности терапии / В.Е. Балан, Л.В. Ковалева // Акушерство и Гинекология. – 2015. – №5. – С. 19–32.
3. Вихляева Е.М. Руководство по гинекологической эндокринологии. – М.: Медицинское информационное агентство, 1997. – С. 227–360.
4. Глазунова А.В. Вагинальная атрофия: этиологические аспекты и современные подходы к терапии. / А.В. Глазунова, С. В. Юренева // Лечащий врач. – 2014. – №3. – С. 57.
5. Менопаузальная гормонотерапия и сохранение здоровья женщин зрелого возраста. Клинические рекомендации (Протоколы) // Климактерий. – 2014. – №4.
6. Villiers T.J., Pines A., Panay N., et all. Updated 2013 International Menopause Society recommendations on menopausal hormone therapy and preventive strategies for midlife health. – Climacteric 2013. – Issue 16. – P. 316–337.

**Романенко Тамара Анатольевна**

д-р мед. наук, доцент

**Трунова Ольга Арнольдовна**

д-р мед. наук, профессор

Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького  
г. Донецк, Украина

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ЭПИДЕМИОЛОГИИ  
СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ**

**Аннотация:** статья посвящена улучшению методов преподавания эпидемиологии. Приведен пример использования интерактивного метода (деловая игра) для конкретных тем дисциплины эпидемиология. Показаны преимущества и недостатки, а также правила для участников интерактивного обучения.

**Ключевые слова:** эпидемиология, преподавание, интерактивные методы, деловая обучающая игра.

Вопросы оптимизации обучения студентов-медиков являются актуальными из-за специфики учебных программ, необходимости усвоения не

только теоретических знаний, но и овладения практическими навыками. Одним из путей интенсификации процесса овладения знаниями и формирования практических навыков и умений по эпидемиологии является внедрение на занятиях инновационных технологий. Основные методические инновации в системе профессиональной подготовки студентов-медиков связаны с применением интерактивных методов обучения [1]. Интерактивные технологии обучения осуществляются путем активного взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой. Довольно эффективным интерактивным методом обучения при освоении эпидемиологии является деловая и ролевая обучающая игра. Она является формой деятельности студентов в определенных условных ситуациях [2].

*Целью работы* является обобщение опыта использования интерактивного метода обучения (деловая ролевая игра) при освоении курса эпидемиологии.

Приводим пример деловой игры по теме «Противоэпидемические мероприятия в очагах гемоконтактных инфекций (ВИЧ-инфекция, гепатиты В и С)», которая изучается студентами 5 курса медицинских факультетов. Цель обучения: уметь организовать и провести профилактические и противоэпидемические мероприятия в очагах инфекций на основе знания их эпидемиологии». Условие ситуационной задачи для проверки достижения целей обучения: «В родильном отделении при плановом родоразрешении ВИЧ-инфицированной беременной произошла аварийная ситуация (врач-интерн травмировался скальпелем, загрязненным кровью). Известно, что беременная является носителем HBsAg. Врач-интерн прошел неполный курс вакцинации против гепатита В». Задания: 1) организуйте постэкспозиционную профилактику ВИЧ-инфекции и гепатита В пострадавшему; 2) организуйте рациональную профилактику ВИЧ-инфекции и гепатита В новорожденному; 3) организуйте противоэпидемические мероприятия в отделении, где находится источник ВИЧ-инфекции и гепатита В; 4) дайте рекомендации по недопущению в отделении развития инфекций, связанных с оказанием медицинской помощи; 5) оцените качество организации мероприятий по профилактике гемоконтактных инфекций в больнице и на территории обслуживания. Роли участников игры: – роженица; – врач-интерн; – заведующий родильным отделением; – старшая медсестра отделения; – врач-неонатолог; – госпитальный эпидемиолог; – врач СПИД-центра; – участковый педиатр; – эпидемиолог территориального учреждения санитарно-эпидемиологического надзора. Студентам с высоким уровнем подготовки отводится роль «контролирующей организации», которая следит за происходящим и корректирует действия «врачей», «медсестры». Этапы игры: подготовительный – ознакомление с ситуацией, определение должностных лиц (врачей по специальности), распределение функций (ролей) между врачами в конкретной ситуации, написание «сценария»; игровой – проведение деловой игры, решение поставленных в задаче заданий каждым участником игры в зависимости от его роли; заключительный – разбор и анализ деловой игры, в процессе которого преподаватель указывает на ошибки и делает вывод.

Занятие в виде деловой игры имеет преимущества и недостатки. Оно вызывает повышенный интерес у студентов, позволяет воспроизвести обстановку, близкую к профессиональной практической работе врача, которая динамично меняется в зависимости от правильных или ошибочных

действий участников игры, выработать умение выбирать оптимальную тактику. Ситуация, закладываемая в основу игры, является актуальной, реальной, способной к развитию и динамичному изменению. К деловой игре нужно готовиться накануне занятия, ее проведение требует много учебного времени. В процессе игры у студентов отрабатывается умение взаимодействовать с большими, с различными подразделениями и структурами системы здравоохранения в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, повысить эффективность преподавания эпидемиологии возможно при применении такой формы интерактивного обучения как деловая и ролевая обучающая игра, результатом которой является как повышение интереса студентов к изучению предмета и применению приобретенных знаний в будущей деятельности, так и формирование и развитие у них коммуникативных и профессиональных навыков, формирование ответственного отношения к собственным поступкам.

### *Список литературы*

1. Романенко Т.А. Особенности применения интерактивных методов обучения в процессе изучения эпидемиологии // Университетская клиника. – 2014. – Т. 10. – №1. – С. 113–117.
2. Кучеренко В.З. Деловые игры для студентов медицинских вузов: Учебное пособие для практических занятий. – М: ИД «Мысль», 2008. – 230 с.

**Савин Евгений Игоревич**

канд. мед. наук, доцент

**Честнова Татьяна Викторовна**

д-р биол. наук, заведующая кафедрой

**Гавриленко Ольга Вячеславовна**

доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»  
г. Тула, Тульская область

## **АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БИОИНФОРМАТИКИ**

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены методы биоинформационного анализа показателей общественного здоровья вследствие особой важности профилактического направления в медицине. Перечислены различные методы медицинской статистики, применяемые для оптимизации профилактики различных заболеваний. Авторами приведены существующие критерии развития медицины в исследуемом направлении.*

***Ключевые слова:** методы медицинской статистики, общественное здоровье, здравоохранение.*

Одной из важнейших основ охраны здоровья населения является профилактика, раннее выявление и предупреждение хронических заболеваний. Как известно, реализация данных мероприятий осуществляется в ходе ежегодных профилактических осмотров, диспансеризации, которые

проводятся как в рамках обязательного, так и добровольного медицинского страхования.

В настоящее время проведено множество медико-биологических научных исследований в рамках изучения состояния организма с позиций теории равновесных и неравновесных систем. Для здоровья конкретного человека имеет большое значение не только тот факт, находятся ли его диагностические показатели в пределах нормы, но и то, как они будут меняться с течением времени [6]. Это существенно может оптимизировать профилактику различных хронических заболеваний. Современные методы медицинской статистики, активно применяющиеся в научных исследованиях [2; 4; 5; 11–13], позволяют оценивать с позиций теории равновесных и неравновесных систем как отдельный организм, так и группы людей, объединенных по какому-либо признаку, то есть по сути дать характеристику общественному здоровью в целом. В медико-биологических экспериментах, подробно описанных в [2], широко применялись корреляционный и регрессионный анализ базовых лабораторных показателей регуляции агрегатного состояния крови и свободно-радикальных процессов, осуществлялось построение математических моделей, позволяющих оценивать, находится ли изучаемая система в состоянии равновесия (стабильности) или в состоянии неравновесия (неустойчивости). В статье [7], посвященной анализу динамики злокачественных новообразований, указано, что данные методы вполне пригодны к их применению в оценке состояния здоровья широких групп населения. В качестве исследуемых признаков статистическому анализу подвергались пол, возраст пациента, структуры организма, в которых развивались злокачественные новообразования [7; 8].

Таким образом, включение широкого аппарата методов медицинской статистики, успешно проходящих апробацию в научной деятельности, для определения состояний равновесия (стабильности), так и неравновесия (неустойчивости) как отдельного организма, так и целых обширных групп населения в деятельности врачей лечебно-профилактических учреждений, позволит существенно облегчить профилактику различных заболеваний. При этом в процессе обработки данных можно использовать как лабораторные, так и другие диагностически значимые критерии. Существенными критериями развития медицины в данном направлении будут являться разработка и массовое внедрение уже имеющейся медицинской техники в рамках обязательного медицинского страхования, доступного всем гражданам Российской Федерации, более углубленное изучение студентами и аспирантами медицинских специальностей, ординаторами и практическими врачами методов медицинской статистики и дисциплины «Общественное здоровье и здравоохранение. Экономика здравоохранения» [1; 3; 9; 10], широкое внедрение оказания медицинской помощи населению врачами общей практики (семейными врачами).

#### *Список литературы*

1. Бурмистров И.А. К вопросу о психических расстройствах, не исключающих вменяемость, в системе принудительных мер медицинского характера / И.А. Бурмистров, О.В. Гавриленко // Вестник новых медицинских технологий. – 2007. – Т. 14. – №4. – С. 129.
2. Воздействие модулирующих факторов на формирование равновесных состояний в условиях необратимого патологического процесса (экспериментальное исследование): монография / Е.И. Савин [и др.]. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – 146 с.

3. Гавриленко О.В. Методические аспекты обучения студентов-медиков и практических врачей по общеправовым вопросам и вопросам медицинского права / О.В. Гавриленко, Ю.Е. Старченкова // Actualscience. – 2015. – Т. 1. – №5 (5). – С. 33–34.
4. Гладких П.Г. К вопросу прогнозирования показателей смертности в Тульской области / П.Г. Гладких, А.С. Короткова // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2015. – №3 [Электронный ресурс]. – <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2015-3/5241.pdf> (дата обращения: 17.05.2015).
5. Гладких П.Г., Короткова А.С. Прогнозирование показателей смертности населения РФ от злокачественных новообразований / П.Г. Гладких, А.С. Короткова // Health and Education Millenium, 2015. – Vol. 17. – №4. – P. 26–30.
6. Еськов В.М. Третья парадигма / В.М. Еськов. – Самара: Омфорт, 2011. – 250 с.
7. Савин Е.И. Анализ впервые выявленных злокачественных новообразований в 2004–2014 гг. в Российской Федерации с позиций теории равновесных и неравновесных систем / Е.И. Савин, Ю.Н. Ченцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №4. – С. 512–513.
8. Савин Е.И. Возрастная структура впервые выявленных злокачественных новообразований в России в 2004–2014 гг. с точки зрения теории равновесных и неравновесных систем / Е.И. Савин, Ю.Н. Ченцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №5. – С. 239–240.
9. Савин Е.И. Модуль «Общественное здоровье и здравоохранение. Экономика здравоохранения» в системе образования иностранных студентов специальности «Лечебное дело».
10. Фролов В.К. Историческая и медико-демографическая характеристика общественного здоровья и здравоохранения Тульской области / В.К. Фролов, О.В. Гавриленко, А.И. Макарчев // Актуальные вопросы медицины в современных условиях: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 74–76.
11. Честнова Т.В. О нейросетевом моделировании и прогнозировании эпизоотий туляремии на территории Тульской области / Т.В. Честнова, О.Л. Смольянинова // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2014. – №1. – С. 9.
12. Честнова Т.В. К вопросу о выборе метода математического анализа с целью прогнозирования заболеваемости лептоспирозом / Т.В. Честнова, О.Л. Смольянинова, С.И. Логвинов // Вестник новых медицинских технологий. – 2011. – №4. – С. 18–21.
13. Честнова Т.В. Диагностическое значение определения онкомаркера СА-125 в рамках дополнительной диспансеризации работающего населения / Т.В. Честнова, И.Н. Явкина // IV Международная научно-практическая конференция Образование и здоровье. Экономические, медицинские и социальные проблемы: Сборник статей. – Пенза, 2009. – С. 104–106.

## НАУКИ О ЗЕМЛЕ

Султанова Асия Маратовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»

г. Уфа, Республика Башкортостан

### ГЕОЛОГИЧЕСКИЕ И ГИДРОГЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТКА СТРОИТЕЛЬСТВА В ОРДЖОНИКИДЗЕВСКОМ РАЙОНЕ ГОРОДА УФЫ

*Аннотация:* основным условием всех проектно-изыскательных работ является изучение геолого-литологического строения и гидрогеологических условий участка, оценка физико-механических и коррозионных свойств грунтов, уточнение районирования по категории устойчивости относительно карстовых провалов и выявление опасных физико-геологических процессов. В данной статье рассмотрены геологические и гидрогеологические особенности участка строительства.

**Ключевые слова:** геология, гидрогеология, геолого-литологический разрез, подземные воды, водоносный горизонт, химический состав воды.

Участок изысканий расположен по ул. Горького в Орджоникидзевском районе г. Уфы, в квартале №11. В геоморфологическом отношении участок приурочен к водораздельному пространству рек Белая и Шугуровка. Участок спланирован с незначительным уклоном на северо-запад, абсолютные отметки дневной поверхности участка изысканий изменяются от 149,50 до 152,5 м Балтийской системы [3].

В геолого-тектоническом отношении территория города расположена на восточной окраине Русской платформы, где кристаллический фундамент перекрыт мощной (до 8 км) толщей осадочных пород фанерозойского возраста. В верхней части чехла, обнажающейся здесь, развиты пермские, неогеновые и четвертичные отложения [1].

В геологическом строении участка до исследованной глубины 60,0 м принимают участие отложения четвертичного и неогенового возраста. Сводный геолого-литологический разрез следующий (сверху – вниз):

Четвертичная система (Q)

1. Насыпной грунт ( $tQ_{IV}$ ) представлен глинистым материалом с включением строительного мусора до 20% – щебня, песка, гравия, обломков кирпича и бетона, маловлажный, слежавшийся, срок отсыпки более 15 лет. Распространен повсеместно мощностью от 0,5 до 1,3 м. В местах засыпки отрицательных форм (погребов) мощность насыпного грунта может достигать 3,0 м. Насыпной грунт характеризуется значениями естественной радиоактивности 7–10 мкР/час.

2. Суглинок, глина ( $dQ$ ) коричневые, серовато-коричневые, от полутвердой до тугопластичной, с глубины появления воды и в зоне аэрации до мягкопластичной консистенции, интервалами песчанистые, с редкими стяжениями и мелкой дресвы карбонатных пород, с редкими углистыми вкраплениями. Распространены повсеместно и залегают до глубин 12,5–

16,2 м, мощностью от 12,0 до 15,2 м. Четвертичная глина характеризуется значениями естественной радиоактивности 6–13 мкр/час.

Общесыртовая свита ( $N^{2/3}$  -Q<sub>1</sub>)

3. Глина коричневая, серовато-коричневая, от тугопластичной до твердой консистенции, с углистыми вкраплениями, с прослоями и линзами песка коричневого, пылеватого, водонасыщенного, полимиктового, мощностью до 0,1–0,8 м. Залегает на участке повсеместно до глубин 24,0–27,0 м, мощностью от 8,8 до 11,5 м. Общесыртовая глина характеризуется значениями естественной радиоактивности 5–10 мкр/час.

Неогеновая система (N)

Акчагыльский ярус ( $N_{2ak}$ )

4. Глина серовато-коричневая, желтовато-коричневая, серая, зеленовато-серая, охристая, полутвердой и твердой консистенции, с углистыми вкраплениями, с включением органического детрита, с прослоями и линзами песка коричневого, желтовато-коричневого, мелкого, мощностью до 0,4 м. Неогеновая глина распространена с глубин 24,0–27,0 м, суммарной максимальной вскрытой мощностью 20,6 м. Глина характеризуется значениями естественной радиоактивности 6–10 мкр/час.

5. Песок желтовато-коричневый, мелкий, полимиктовый, охристый, водонасыщенный, с частыми прослойками и линзами глины желтовато-коричневой, мощностью до 0,2 м. Песок вскрыт в глинах в интервалах глубин 39,7–52,1 м, мощностью 0,5–12,4 м. Песок характеризуется значениями естественной радиоактивности 3–5 мкр/час.

Исходя из геолого-литологического строения и физико-механических свойств грунтов (ФМС) в разрезе участка до глубины 20,0 м выделено 3 инженерно-геологических элемента (ИГЭ) [3]:

ИГЭ 1 – глина тугопластичная четвертичная;

ИГЭ 2 – глина мягкопластичная четвертичная;

ИГЭ 3 – глина полутвердая общесыртовая.

Гидрогеологические условия участка до глубины 60,0 м характеризуются развитием 2-х водоносных горизонтов:

– горизонт подземных вод в четвертичных отложениях;

– горизонт подземных вод в неогеновых отложениях.

Горизонт подземных вод в четвертичных отложениях на период изысканий (сентябрь, 2013 г.) зафиксирован скважинами на глубинах 1,6–2,6 м от дневной поверхности, что соответствует абсолютным отметкам 148,3–149,8 м. Воды безнапорные со свободной поверхностью. Водовмещающими породами являются глинистые отложения с тонкими прослоями песка, водоупором служат более плотные разности глин, залегающие ниже по разрезу. Питание их происходит за счет инфильтрации атмосферных осадков, утечек из многочисленных водонесущих коммуникаций, разгрузки в местную эрозионную сеть [3].

По химическому составу подземные воды и грунты, с учетом ранее выполненных изысканий, гидрокарбонатно-сульфатные, кальциево-натриевые с общей минерализацией 0,6–1,0 г/л. Содержание в грунтовых водах натрия и калия свидетельствует об их загрязнении утечками из водонесущих коммуникаций [2].

Горизонт подземных вод в неогеновых отложениях характеризуется спорадическим распространением. Неогеновые отложения представляют собой слоистую пачку, водоносными слоями в которой являются линзы и

прослои песчаного грунта, разобщенные глинистыми водоупорами. Воды зафиксированы на глубинах 39,7–42,2 м от дневной поверхности, пьезометрические уровни установились на глубинах 5,5–6,0 м от дневной поверхности, соответственно на абсолютных отметках 141,0–145,7 м. Воды напорные с величиной напора от 34,2 до 36,2 м и формируются за счет инфильтрации из вышележащего водоносного горизонта. Водообильность неравномерная и зависит от мощности водоносного горизонта, мощность которой определяется интервалами развития прослоев и линз песчаного грунта.

По химическому составу подземные воды с учетом ранее выполненных изысканий гидрокарбонатно-сульфатные, кальциево-натриево-магниевого с общей минерализацией 0,8–0,9 г/л [2].

Гидрогеологические условия участка до глубины 60,0 м характеризуются развитием 2-х водоносных горизонтов: подземных вод в четвертичных и в неогеновых отложениях.

Подземные воды и грунты в четвертичных, общесыртовых и неогеновых отложениях по химическому составу агрессивными свойствами к бетонам марок W6 и W8 не обладают; к арматуре железобетонных конструкций при постоянном погружении – неагрессивные, при периодическом замачивании – слабоагрессивные; к металлическим конструкциям – среднеагрессивные.

Максимальное прогнозируемое поднятие уровня подземных вод ожидается до глубины 0,6–1,0 м. При проектировании и строительстве заглубленных помещений, необходимо предусмотреть защитные мероприятия от подтопления [3].

*Список литературы*

1. Ананьев В.П. Инженерная геология / В.П. Ананьев, А.Д. Потапов. – М.: ВШ, 2005. – 575 с.
2. Богомолов Г.В. Гидрогеология с основами инженерной геологии. – М.: ВШ, 1966. – 315 с.
3. Отчет об инженерно-геологических изысканиях. 0089-ИИ-ИГИ.1. – УСИЗ, 2013.

## ПЕДАГОГИКА

*Азарина Светлана Артемовна*  
учитель русского языка и литературы  
МБОУ гимназия №1  
г. Липецк, Липецкая область

### ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ

*Аннотация:* статья содержит рекомендации по сохранению здоровья обучающихся на уроках, рассказывает о технологии здоровьесбережения, наглядно демонстрирует различные приемы ее применения на практике.

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, логические задачи, игровые технологии, работа в парах, метапредметная связь, эмоциональная разгрузка.

Проблема сохранения здоровья ребенка в ходе образовательного процесса всегда волновала педагогов и общество. К сожалению, нынешние поколения учеников не отличаются крепким здоровьем уже при поступлении в 1-й класс. Отсюда и вытекает проблема здоровьесбережения.

По словам профессора Н.К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью обучающихся».

Если раньше, говоря о здоровьесберегающих технологиях, делали упор именно на физическом состоянии здоровья ребенка, то в настоящее время во главу угла поставлено общее здоровье: физическое, психическое, эмоциональное, нравственное, социальное. А это значит, что задача учителя – не просто вести уроки в чистом кабинете, следить за осанкой и проводить физкультминутки. Важно создавать *комфортную психологическую обстановку на уроке*: улыбка, спокойная интонация речи, внимание к каждому мнению ученика, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, создание ситуации успеха у ребенка. Дети должны идти на урок не со страхом получить плохую отметку, а с желанием приобрести новые знания.

Какие же условия «здоровьесбережения» на уроке можно и нужно применять?

1. Во-первых, можно начать урок со зрительной интеллектуальной разминки – два-три не слишком сложных вопроса на размышление. Разминку можно проводить по-разному:

- Что лишнее?
- Обобщить – что это ...
- Что пропущено – логическая цепочка
- Какое слово скрывается ... и т. д.

Например: ш...колад, ш...лковый, ш...ссе, ш...фер.

Какое из приведённых слов лишнее и почему? Далее формируется тема и цели урока.

Таблички с понятиями и терминами вывешиваются на доске или оформляются в виде мультимедийной презентации и учащимся задаются вопросы. Интеллектуальная разминка и настраивает учащихся на учебную деятельность, и развивает мышление, внимание, умение анализировать, обобщать, выделять главное.

2. Не всем учащимся легко дается русский язык, поэтому необходимо проводить работу по профилактике стрессов. Хорошие результаты дает работа в парах, группах, где ведомый, более слабый ученик чувствует поддержку товарища. Так, на уроках часто применяю прием словарный «взаимный диктант» для учащихся 5 классов по методу Булановой.

3. Следующее условие «здоровьесбережения» на уроке – это применение дидактических игр и «игровых технологий». Эти формы обучения легко воспринимаются. Например, в 5 классе при повторении материала предлагаю разгадать кроссворд. На дом дети получают задание составить свой кроссворд по изученным темам.

4. Помогает снять эмоциональное напряжение, обеспечить психологическую разгрузку учащихся, показать практическую значимость изучаемой темы введение в урок исторических экскурсов и отступлений. Систематически включаю в урок задачи с историческим содержанием. Так, при изучении темы «Имя числительное» учащимся получают следующее задание.

*Военная блокада Ленинграда продолжалась 872 дня. Нормы хлеба были четко определены по группам. Рабочим и инженерно-техническим работникам – 250 г., служащим, иждивенцам и детям до 12 лет – 125 г. Из чего выпекали хлеб в блокадном Ленинграде? Тесто для хлеба состояло из ржаной муки 6/10 кг, льняного жмыха – 5/100 кг, отрубей – 6/100 кг, овсяной муки – 8/100 кг, соевой муки – 4/100 кг, солодовой муки – 12/100 кг, пшеничной муки – 5/100 кг. Спишите текст, числительные запишите словами.*

5. Использование информационных технологий способствует снижению утомляемости учащихся и лучшему усвоению материала, позволяет более нагляднее и доступнее представить учебный материал, а это, в свою очередь, стимулирует интерес ребёнка к изучаемому предмету. Интерактивную доску стараюсь использовать на каждом уроке, но с учетом норм СанПиН ограничиваю время работы с ней не более 20 минут.

6. С точки зрения здоровьесбережения необходимо строго соблюдать основные гигиенические критерии рациональной организации урока: *можно использовать различные виды деятельности (4–7 видов): устная, письменная работа, различные виды самостоятельной работы, работа с учебником (устно и письменно), объяснение, решения примеров, творческие задания. Они способствуют развитию мышления, памяти и одновременно отдыху детей.*

Необходимо при этом среднюю продолжительность различных видов учебной деятельности (не более 10 минут), т.е. работаем с учебником – не более 10 минут.

7. Очень важно уделять внимание дозировке домашнего задания – объём не должен превышать третью часть работы, выполненной на уроке, и оно должно быть понятно ученикам (комментарий д/з на каждый урок).

8. Наличие эмоциональных разрядок – необходимый элемент урока, он также способствует сохранению здоровья. Это может быть занимательная

задача, расшифровка какого-либо кода или отгадывание задуманного слова, а может быть просто ответ на веселый вопрос. Все это позволяет разрядить обстановку, улыбнуться, переключиться и немного отдохнуть.

1. Какой литературный жанр назван мужским именем? (Роман.)

2. Без чего не могут обойтись существительные *мышь*, *дочь*, *брошь*? (Без ь.)

3. Какое числительное спряталось в электричке? (Числительное *три* – электричка.)

4. Что есть у каждого слова, растения, уравнения? (Корень.)

5. В названии какого города спрятались один мальчик и сто девочек? (Севастополь.)

9. Для того, чтобы научить учащихся заботиться о своем здоровье, в содержательную часть урока стараюсь включать задания, связанные с понятиями «экология», «правильное питание», «гигиена тела», «здоровый образ жизни».

Вред курения можно показать на уроке по теме «Вводные слова»

Запишите текст, вставляя в предложения, подходящие по смыслу, *вводные слова*. Расставьте знаки препинания.

(*Наверное*) Вы знаете о вреде курения. (*Безусловно*) Необходимо заботиться о своем здоровье, потому что употребление табака очень вредно. (*Во-первых*) От последствий курения на планете каждые 15 секунд умирает один человек. (*Во-вторых*) Эта вредная привычка может пагубно сказаться на вашем потомстве.

10. Еще одним важным элементом является прием «переключения» учащихся на другой предмет, тем самым мы обращаемся к проблеме межпредметных связей, развиваем метапредметные умения.

Так, в произведении И.С. Тургенева «Муму» мы встречаемся с Герасимом. «Из числа всей ее (барыни) челяди самым замечательным лицом был дворник Герасим, мужчина двенадцати вершков роста, сложенный богатырем и глухонемой от рождения» – так описывает автор своего героя в начале рассказа. А в теперь переключаем внимание учащихся на математические и исторические моменты.

Герасим – богатырь, но какого он все-таки был роста? Что означают слова «двенадцати вершков роста»? Что такое вершок? Призовем на помощь словарь и узнаем, что *вершок* – старинная мера длины, равная 4,45 сантиметра. Выходит, тургеневский герой был всего 53 сантиметров? *Чтобы все выяснить, совершаем экскурс в историю и узнаем, что в связи с развитием торговли назрела необходимость установить четкие соответствия между разными мерами. При Петре I русские меры были приведены в определенную систему.*

Она выглядела так:

1 верста = 500 сажням (1,06 км);

1 сажень = 3 аршинам (2,13 м);

1 аршин = 16 вершкам (0,71 м);

1 вершок = 4,45 см;

1 пуд = 40 фунтам (16,4 кг);

1 фунт – 96 золотникам (410 г);

1 золотник = 4,3 г.

11. Все мы знаем, что самые продуктивные уроки – со второго по четвертый. Когда наши ученики активны и, соответственно, успеваемость

выше. Но в расписании не может не быть первого, шестого уроков, поэтому нам нужно помнить и учитывать не только очередность своего урока, но, что очень важно, какой он по счету в учебном процессе класса. И в зависимости от этого на уроке применять оздоровительные моменты. (Видео физкультминутка «Радуга цвета» ее можно использовать при изучении имени)

Физкультминутки также по возможности стараюсь вплести в канву урока.

1. Так, например, при изучении *деепричастия* закрепление провожу частично во время физкультминутки. Например,

По швам руки *пуская*,  
Плечи вверх *приподнимая*,  
Корпус влево *наклоняя*,  
Затем вправо *наклоняя*,  
Головою *помотав*,  
*Покивав* и *повздыхав*,  
*Отдохнув* немного дружно,  
Скажем: «Поработать нужно!»

2. Очень весело проходят физкультминутки при закреплении темы «Орфограммы в корне слова», когда учащиеся *встают с мест*, если в слове *безударная проверяемая гласная, поднимают руки вверх – если безударная непроверяемая, хлопают – если чередующаяся гласная*,

12. Для создания благоприятного психологического климата всегда провожу рефлексию, которая отчасти помогает снять эмоциональное напряжение.

Все эти приемы не так-то уж и трудно выполнять. Но при условии их соблюдения можно достичь главного: интерес к обучению, отсутствие переутомляемости и, как следствие, – сохранение здоровья наших детей.

#### **Список литературы**

1. Тургенев И.С. Муму: Рассказ. – М.: Дрофа-Плюс, 2004.
2. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: Учебное пособие. – М.: Академия, 2010.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе: Методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2002.
4. Старинные меры длины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rcio.rsu.ru>

**Аносов Юрий Валентинович**

канд. техн. наук, доцент  
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-  
технологический университет»  
г. Орехово-Зуево, Московская область

**Дивизенцева Ольга Валерьевна**

учитель информатики  
МАОУ «Ликино-Дулёвский лицей»  
г. Ликино-Дулево, Московская область

DOI 10.21661/r-114590

## **РАЗРАБОТКА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПРОГРАММНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ФУНКЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ШКОЛЬНОМУ КУРСУ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, связанные с программно-техническим обеспечением преподавания различных дисциплин. Авторами затрагивается тема разработки специализированных программных приложений, реализующих функции электронных учебников, пособий и справочников. Особое внимание в работе исследователи акцентируют на вопросах, связанных с программно-техническим обеспечением преподавания информатики в общеобразовательных учебных заведениях.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, интерактивные учебные пособия, программное приложение, электронный учебник, электронное пособие, электронный справочник, видео-урок, тестирование.*

### *Постановка проблемы*

Одной из основных, и наиболее важных задач на данном этапе развития общества в целом и системы подготовки молодого поколения в частности, является внедрение в образовательный процесс современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Одной из форм решения данной задачи является применение в учебном процессе современных интерактивных электронных учебников, пособий и справочников. Использование данных средств обучения предоставляет возможность для решения широкого класса проблем, возникающих в образовательном процессе.

С одной стороны: интерактивные электронные пособия предоставляют учащимся возможность как для самостоятельного изучения базовых понятий, изучаемых ими учебных дисциплин, так и для совершенствования ими своих знаний в выбранных областях.

С другой стороны: подобные современные электронные интерактивные средства обучения позволяют значительно облегчить работу преподавателя. Это достигается за счёт наглядного представления обучающимся изучаемой ими информации и возможности проведения быстрого, оперативного тестирования усвоенных ими знаний.

Однако, следует отметить, что разработка качественных интерактивных электронных учебников, пособий и справочников образовательного содержания – является весьма сложной задачей. Справиться с данной задачей простому преподавателю-предметнику, не владеющему современными информационными технологиями, практически невозможно. В связи с этим – задача разработки качественных интерактивных электронных учебных материалов современного уровня является одной из наиболее актуальных задач в области современного образования.

#### *Разработка*

В соответствии с обозначенной выше проблемой – мы поставили перед собой задачу разработки электронного пособия по школьному курсу информатики и ИКТ. И сейчас мы хотим представить на Ваше рассмотрение первую версию разрабатываемого нами пособия.

На текущий момент времени в нашем пособии реализованы следующие функции:

- удобная навигация по разделам и параграфам;
- стилизация рабочего пространства на экране под стандартную школьную доску, что должно способствовать правильному психологическому настрою обучающихся;
- подсистема, реализующая функцию встроенного видеоплеера для демонстрации видео материалов;
- встроенный загрузчик теоретического материала, применение которого позволяет преподавателю легко и быстро обновить содержание разделов и тем;
- отображение данных на экране с использованием виртуальных контекстов, что нейтрализует эффект мерцания при смене информации на экране;
- встроенная система тестирования, поддерживающая несколько типов вопросов с возможностью использования иллюстраций и ограничения по времени.

Разрабатываемое приложение не требует никаких процедур установки и настройки и может быть использовано сразу после копирования на компьютер пользователя.

Сразу после запуска нашего приложения пользователь попадает на главное окно приложения, на котором представлены все разделы, включенные в пособие.

Выбор любого из разделов осуществляется простым нажатием на соответствующие кнопки главного меню (рис. 1).



Рис. 1. Главное меню пособия

Каждый из разделов пособия дополнительно разделен на несколько тем и позволяет присоединять файлы с видео-уроками. При выборе любого из разделов будет осуществлён переход в состояние демонстрации списка параграфов выбранного раздела, а также списка видеоматериалов, связанных с данным разделом. Данная информация выдаётся уже не на главном окне пособия, а в специальном, стилизованном под классную доску окне (рис. 2).

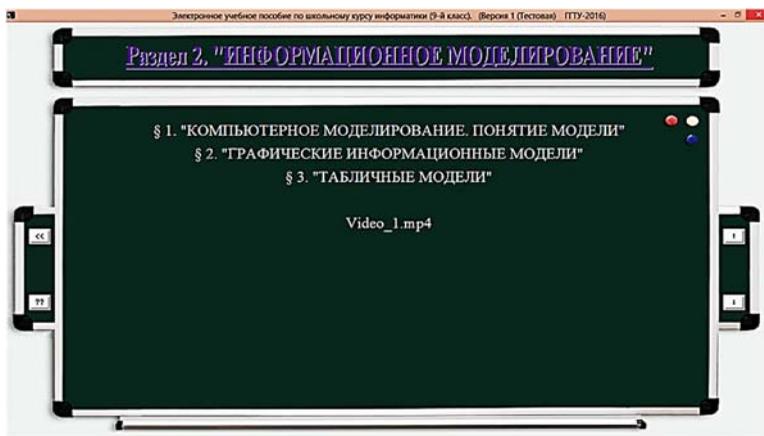


Рис. 2. Окно тематического раздела со списком тем и видеуроков

При выборе любой из тем, или видео-урока, пособие переключается в режим демонстрирования соответствующей информации. При этом, теоретический материал может содержать не только текстовую информацию, но и иллюстрации (рис. 3).

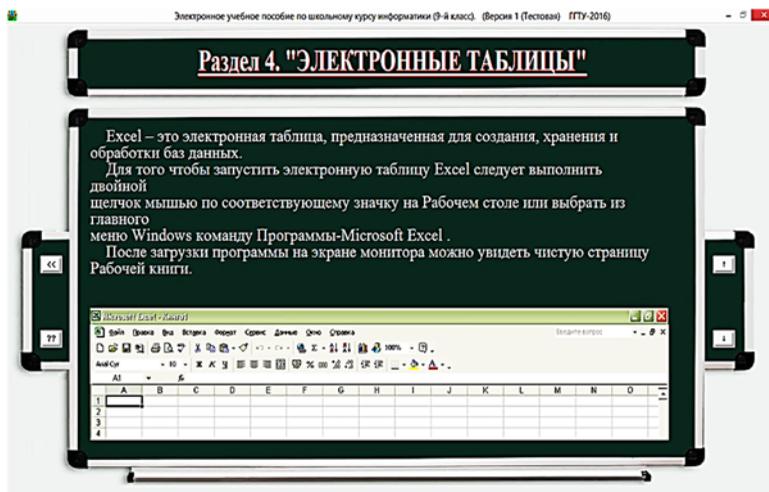


Рис. 3. Режим отображения теоретической информации

Дополнительной функцией пособия (как уже было указано выше) является встроенная система тестирования, позволяющая проводить быстрое, оперативное тестирование знаний обучающихся. Система тестирования позволяет использовать вопросы нескольких типов. Например, вопросы с одиночным выбором ответа, множественным выбором ответов, вопросы с иллюстрациями, вопросы с ответами в виде нескольких иллюстраций. Также, система тестирования позволяет обучающемуся пропускать вопросы, вызвавшие затруднение. По прохождении всех вопросов теста система тестирования автоматически возвращается к пропущенным вопросам. Процесс тестирования может быть задан как бессрочным, так и быть ограниченным по времени. Система тестирования позволяет провести проверку знаний по каждому из разделов теоретического материала, включенного в пособие по отдельности.

Различные режимы процесса тестирования, поддерживаемые данным пособием, показаны на рисунках 4 и 5.



Рис. 4. Режим тестирования. Вопрос с иллюстрацией и одиночным выбором ответа

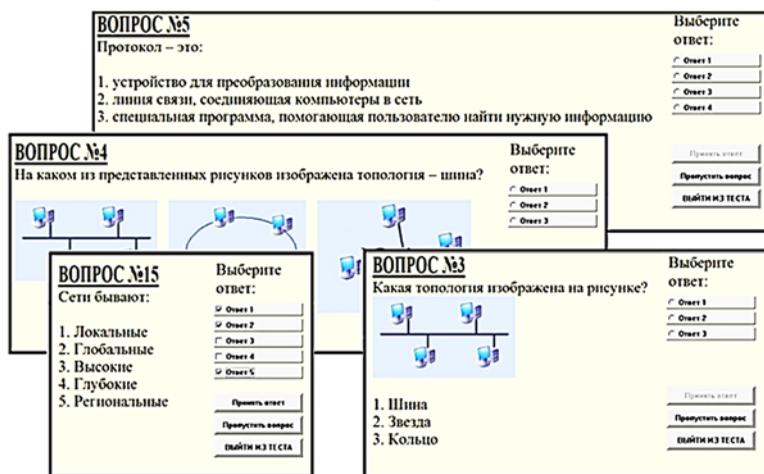


Рис. 5. Режим тестирования. Различные типы вопросов

По результатам прохождения теста на экран выдается информация о набранных баллах (рис. 6).



Рис. 6. Результаты тестирования

Работа над проектом ведётся силами двух человек.

Автором идеи и основным разработчиком проекта является учитель информатики МАОУ «Ликино-Дулёвский лицей», г. Ликино-Дулёво, Московская обл., Дивизенцева Ольга Валерьевна (рис. 7).



Рис. 7. Автор проекта, Дивизенцева Ольга Валерьевна

Руководителем проекта и ведущим программистом является кандидат технических наук, доцент кафедры информатики ГТГУ (Государственный Гуманитарно-Технологический Университет, Орехово-Зуево), Аносов Юрий Валентинович.

Предварительная апробация разрабатываемого нами интерактивного электронного пособия осуществлялась в МАОУ «Ликино-Дулёвский лицей» (рис. 8).



Рис. 8. Предварительная апробация пособия

По результатам проведённой апробации были выработаны рекомендации по дальнейшему развитию проекта.

*Примечание: автором получено согласие и разрешение на размещение фотографий.*

**Список литературы**

1. Ахметова А.М. Использование современных электронных средств обучения в учебном процессе // Science Time. – 2015. – №1. – С. 36–39.
2. Беляев М.И. Технология создания электронных средств обучения: курс лекций / М.И. Беляев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова. – М.: Инфра-М, 2012. – 312 с.
3. Бобровский С. Программирование в Delphi. – СПб.: Информ-Пресс, 2011. – 806 с.
4. Босова Л.Л. Информатика и ИКТ 9 класс: Учебник. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 229 с.
5. Босова Л.Л. Образовательные технологии и общество / Л.Л. Босова, Н.Е. Зубченко // Народное образование. Педагогика. – 2013. – №3. – С. 697–712.

*Ахтырская Юлия Викторовна*  
старший воспитатель

*Корнетова Рената Сергеевна*  
музыкальный руководитель

*Кирикова Ирина Сергеевна*  
педагог-психолог

*Мазгунова Александра Владимировна*  
воспитатель

ГБДОУ Д/С №62 Приморского района  
г. Санкт-Петербург

DOI 10.21661/r-114816

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА. МУЗЫКА И ЖИВОПИСЬ**

*Аннотация:* в данной статье рассматривается вопрос развития эмоциональных представлений и эмоциональной отзывчивости на произведение искусства: живопись и музыку.

*Ключевые слова:* музейное занятие, визуальный образ, аудиодополнение, устойчивый эмоциональный отклик, произведение искусства, целостность образа, апперцепция, психические свойства человека, восприятие окружающих явлений.

Реализуя Основную Образовательную Программу Дошкольного Образования (ООП ДО) важно учитывать значимость федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который представляет собой совокупность обязательных требований к структуре ООП ДО, а само содержание основной программы должно отражать направления развития и образования детей – образовательные области.

В рамках реализации направлений по социально-коммуникативному и художественно-эстетическому развитию активно строится исследовательская и методическая работа специалистов детского сада – педагога-психолога, музыкального руководителя и музейного педагога по теме «Развитие эмоциональных представлений детей дошкольного возраста средствами искусства. Музыка и живопись» при реализации программы для детей дошкольного возраста «Мы входим в мир прекрасного» [1].

Именно искусству принадлежит значительная роль в личностном становлении ребенка, оно организует духовный мир человека, определяет систему моральных и эстетических ценностей. Характерной особенностью искусства является, отражение действительности в художественных образах, которые действуют на сознание и чувства ребенка, воспитывают в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни, помогают глубже и полнее познавать действительность.

Рассматривая музыку и изобразительное искусство прослеживаются схожие черты – средства выразительности (таблица 1).

*Основные средства выразительности в искусстве*

<i>Изобразительное искусство</i>	<i>Музыка</i>
Формат, жанр	Жанр
Пространство (одно-, многоплановое)	Монодия, гомофония (гомофонно-гармонический склад музыки), полифония
Композиционный центр	Кульминация
Симметрия – асимметрия	
Равновесие (есть, нет)	
Динамика – статика	Формообразующая динамика, темп, агогика
Ритм (орнамент, ритм линий, объемов)	Метроритм
Светотень, объемность (есть, нет)	Создается, возможно, микродинамикой, гармоническим сопровождением мелодии, широким расположением фактуры
Цвет (свет), колорит	Ладотональные и гармонические соотношения
Декоративность	Тембр, регистр, орнаментика
Открытость – замкнутость	Использование модальных либо тональных ладовых систем, а также открытость на уровне частей формы
Сюжет (есть, нет)	Программа в программной музыке, либретто (в синтетических видах искусства с использованием музыки), драматургия музыкальных образов
Перспектива	Ладовая система
Рисунок (линия)	Мелодия
Мотив (в орнаменте, рисунке, колористическом и декоративном решении)	Мотив
Штрих (мазок)	Штрих
Пятно	Акцент (в широком смысле – выделение)
Фактура	Фактура изложений
Интонация (по отношению к целому произведению в метафорическом смысле), а также интонация мимики, жеста (в портрете)	Интонация

Рассматривая музыку, как один из видов искусства, который эмоционально воздействует на человека посредством звуковых образов: интонации, ритма, размера, темпа, музыкальной формы и жанра, лада и тональности, мелодии (состоящей из мотивов, фраз, предложений, периодов), гармонии, динамики, тембра, драматургии (развитие музыкальных образов во времени) и фактуры мы понимаем, что она является отражением мыслей и чувств человека, оказывает сильное эмоциональное воздействие.

Музыка – это искусство звука, особая речь. «Музыка – истинная всеобщая человеческая речь», так говорил о музыке немецкий композитор, дирижёр, пианист К.М. Вебер.

Своими средствами она передает впечатления от окружающего нас мира и может вызвать у слушателей ощущение света или тьмы, дневного летнего зноя или ночной прохлады. Музыка, с одной стороны, заряжая наши эмоции (рис.1), обладает способностью вызывать особый подъем чувств, может привести к физиологической реакции в виде ритмичного движения тела, не затрагивающего интеллекта, а с другой стороны – способствует успокоению, умиротворению и пр. В системе искусств музыка (как театр и литература) отличается особой возможностью передавать и вызывать эмоциональные впечатления.

Изобразительное искусство (искусство запечатления образов) – раздел *пластических искусств*, вид художественного творчества, целью которого является воспроизведение окружающего мира. Понятие классифицируют по объектам приложения творческих усилий, используемым художественным, техническим средствам и исторически сложившимся концепциям творчества:

- скульптура;
- живопись;
- графика;
- фотоискусство;
- декоративно-прикладное искусство;
- архитектура.

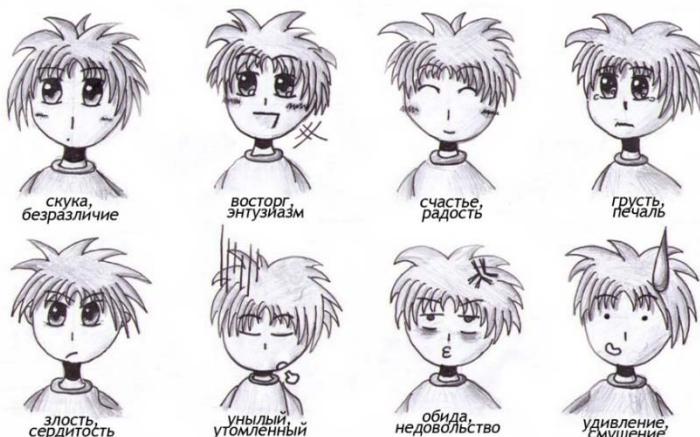


Рис. 1

В рамках исследовательской работы, при реализации программы для детей дошкольного возраста «Мы входим в мир прекрасного» рассматривается живопись, как вид изобразительного искусства, связанный с передачей зрительных образов, заключающийся в создании живописных полотен, выполненных красками (масляными, темперными, акварельными,

гуашевыми и др.), нанесенными на жесткую или гибкую поверхность, наиболее полно отражающих действительность.

Главное выразительное средство живописи – цвет, его способность вызывать различные чувства, ассоциации, он усиливает эмоциональность изображения и может заключаться:

- собственно в изображении эмоциональных переживаний;
- в изображении фрагментов окружающего мира, которые вызывают эмоциональный отклик.

Отражая реальный мир произведения музыки и живописи доносят до зрителя и слушателя не только звуки и краски, но и идеи автора, его эмоции, вне которых жизнь невозможна.

Мы рассматриваем музыку и живопись как виды художественно-познавательной деятельности, которые требуют от человека «соединенного действия всех его психических сил – воображения, переживания, мышления, памяти и импульса общения, рождающего необходимость не только выразить себя в плодах своего творчества, но и поделиться ими с другими людьми, современниками и потомками, знакомыми и незнакомыми, то есть с человечеством» [3]. «Музыка – универсальный язык человечества», писал американский поэт-романтик, филолог, переводчик, знаток фольклора Генри Лонгфелло.

Звук и цвет являются для человека основными признаками внешнего мира и представляют собой физическое явление. Учеными доказана объективная взаимосвязь слухового и зрительного восприятия, неотделимая от двигательных функций человеческого организма (А.Н. Леонтьев, И.М. Сеченов).

Так, объединив на музейных занятиях визуальный образ -живопись и аудио дополнение – музыку, педагог развивает эмоциональные представления детей, стремится вызвать у детей эмоциональный отклик на произведения искусства, в следствие которого, впоследствии сформируются отчетливые, ясные элементы сознания, целостность образа – апперцепция, одно из основных психических свойств человека, которое выражается в условном восприятии окружающих явлений и предметов в зависимости от опыта, взглядов, интересов личности к тем или иным явлениям.

Проведенный в 2015–2016 учебном году мониторинг показали, что у воспитанников подготовительных групп 6–7 лет (76 детей) улучшились показатели понимания произведений искусства (музыкального, изобразительного) (диаграмма 1) возросла эмоциональная отзывчивости, сопереживание и формирование эмоционального отклика на произведения искусства (диаграмма 2).

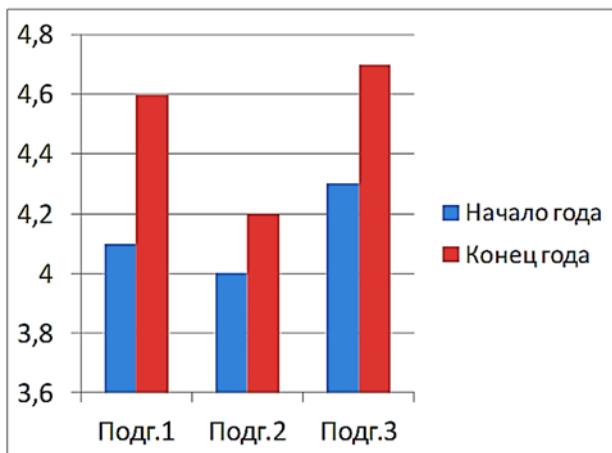


Рис. 2. Диаграмма 1

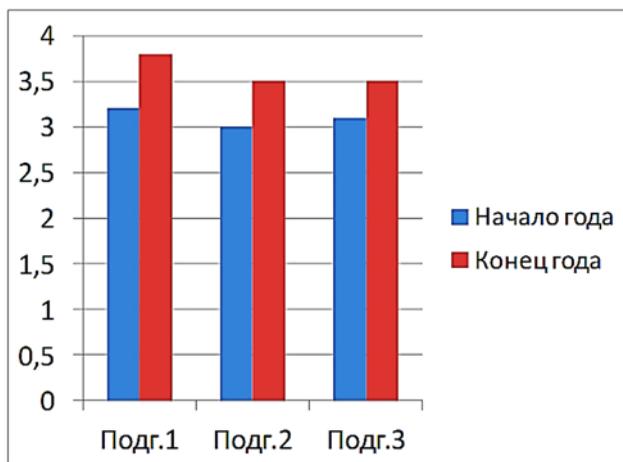


Рис. 3. Диаграмма 2

Педагогами и специалистами ДОО была предпринята попытка разработать модуль, включающий в себя эмоциональную отзывчивость на произведения искусства, как процесс переживания эмоций (чувств, переживаний), возникших в результате эмоционального отклика на произведения искусства живопись и музыку (таблица 2).

Беря во внимание, что:

- эмоция, это *психический процесс* [5] средней продолжительности, отражающий *субъективное* оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям и объективному миру;

- характеризуется: переживаемым или осознаваемым в психике ощущением эмоции; процессами, происходящими в нервной, эндокринной,

дыхательной, и других системах организма; наблюдаемыми выразительными комплексами эмоций, в том числе, на лице [2];

– имеются различия между понятием «эмоция» и понятиями «чувство», «настроение» и «переживание». В отличие от чувств, эмоции не имеют объектной привязки: они возникают не по отношению к кому или чему-либо, а по отношению к ситуации в целом и как и многие другие психические явления, эмоции изучены слабо и понимаются разными авторами по-разному, такие определение как «эмоция», «чувство», «настроение», «переживание», «состояние» были объединены в понятие «эмоциональный отклик».

Таблица 2

*Эмоциональная отзывчивость на произведения искусства*

<i>Эмоциональный отклик</i>	<i>Живопись</i>	<i>Музыка</i>
Радость	Василий Суриков «Взятие снежного городка»	Петр Чайковский – Цикл «Времена года»: «Февраль. Масленица»
Покой	Исаак Левитан «Март»	П.И. Чайковский – Фортепианный цикл «Времена года» (Март)
Грусть Разочарование	Фёдор Решетников «Опять двойка»	Моцарт Симфония №25 g-moll I часть
Жалость Грусть Скорбь	А.Н. Комарова «Наводнение» В. А. Тропинин «Мальчик с мертвым щеглом»	Георг Фридрих Гендель – «Сарабанда» Людвиг ван Бетховен – «Мелодия Слёз»
Задумчивость	Валентин Серов «Девочка с персиками»	Шарль-Камиль Сен-Санс – пьеса «Лебедь» – из цикла 'Карнавал Животных'
Грусть	Архип Куинджи «После дождя»	Вильгельм Рихард Вагнер – «Божественная»
Надежда	Клод Моне «Впечатление. Восход Солнца»	П.И. Чайковский «Детский альбом» – Сладкая грёза
Одиночество	Исаак Левитан «Осенний день в Сокольниках»	П.И. Чайковский – Фортепианный цикл «Времена года» (Осень)
Покой	Клод Моне «Кувшинки»	Ференц Лист – Ноктюрн №3
Покой Умиротворение	Василий Поленов «Московский дворик»	Вольфганг Амадей Моцарт Симфония №6,2 часть.
Страх Тревога	Константин Маковский «Дети, бегущие от грозы» Эдвард Мунк «Крик»	Антонио Вивальди «Летняя гроза» (Шторм) Людвиг Ван Бетховен – Аппассионата (Соната №23)
Разочарование Грусть	Илья Репин «Бурлаки на Волге»	«Дубинушка» официально в песенниках «Эй, ухнем!» – русская народная песня.

Гордость	Виктор Васнецов «Богатыри»	«Картинки с выставки» – цикл фортепианных пьес Модеста Петровича Мусоргского №10. (Богатырские ворота)
Восхищение	Константин Маковский «Алексеич» Винсент Ван Гог «Звездная ночь» Исаак Левитан «Золотая осень»	Пётр Ильич Чайковский – Торжественная увертюра «1812 год» Иоганн Себастьян Бах – Сюита №3 Philip Glass – Glassworks
Любовь	Борис Кустодиев «Утро»	Эдвард Григ – Утро (из сюиты «Пер Гюнт»)
Горе Безысходность Отчаяние Печаль	В. Васнецов, «Аленушка»	Сергей Рахманинов – Прелюдия до-диез минор
Радость	К. Брюллов, «Всадница»	Жорж Бизе – Увертюра к опере «Кармен»
Страх Надежда	И. Айвазовский, «Девятый вал»	Carmina Burana (Орф) Fortuna Imperatrix Mundi «О Fortuna»
Восхищение	Архип Куинджи «Березовая роща»	Роберт Шуман – Грёзы соч. 15 №7

Таким образом, объединение визуального образа с аудио дополнением, а «...музыка – искусство наиболее активное, властное, агрессивное. Свет, видимые краски, формы и движения, печатное слово должны молчаливо ожидать, пока на них не обратят внимание. Звук же заставляет слышать себя, даже если это не угодно слушателю. Через звук время не только становится доступным наблюдению и созерцанию, но и получает энергию, привлекая к себе внимание, непосредственно воздействуя на чувства, заставляя само тело слушающего отзываться произвольными движениями» [4], педагог развивает эмоциональные представления детей, формирует эмоциональный отклик на произведения искусства, дошкольного возраста средствами искусства.

#### *Список литературы*

1. Вербенец А.М. Мы входим в мир прекрасного: Образовательная программа и методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений, музейных педагогов и студентов / А.М. Вербенец, Б.А. Столяров, А.В. Зуева. – СПб., 2008.
2. Изард. – 1980.
3. Каган М.С. Музыка в мире искусств. – СПб.: Ut, 1996.
4. Орлов Г. Древо музыки. – Вашингтон – СПб., 1992.
5. Сущность, функции и виды чувств и эмоций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/emocii-i-chuvstva.html>

*Ашанина Елена Вячеславовна*  
учитель английского языка

*Якимова Татьяна Петровна*  
учитель английского языка

МБОУ СОШ №40  
г. Белгород, Белгородская область

## СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА КАК МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПРОДВИЖЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

*Аннотация:* статья посвящена актуальной проблеме создания многоуровневой системы продвижения здорового образа жизни в современной школе. Освещаются вопросы эффективного применения различных здоровьесберегающих технологий и инновационных подходов во всех структурах здоровьесберегающей образовательной среды.

*Ключевые слова:* инновационные модели, здоровьесберегающая образовательная среда, грамотность здоровья, современный здоровьесберегающий урок, составляющие здоровьесберегающего урока.

Последние исследования во всем мире показывают, что современный ребенок находится под негативным воздействием средств массовой информации, нагрузок в школе и других неблагоприятных социальных факторов. Все это приводит к увеличению различных депрессивных состояний у детей и подростков, в частности: постоянная усталость, плохой сон, потеря аппетита, головные боли, избыточный вес. Опрос родителей в Британии выявил, что 4 из 5 опрошенных считают, что здоровье более или также важно, как и остальные академические предметы школьного расписания. Здоровые ученики лучше осваивают школьную программу и успешно выполняют тесты и контрольные. Кроме того, молодые люди, обладающие навыками здорового образа жизни, имеют больше шансов справиться со всеми нелегкими вызовами современного общества.

Не менее важна общая атмосфера в образовательном учреждении, которая включает в себя такие составляющие как эмоциональная и социальная среда, нравственные и культурные ценности и устои. Все это без сомнения оказывает существенное влияние на обучение, поведение и здоровье обучающихся. Создание атмосферы любви, заботы, вовлеченности, а также развитие чувства ответственности в детях, является жизненно важным условием реального участия обучающихся в образовательном процессе. В российских школах за последние годы созданы условия, способствующие созданию здоровьесберегающей образовательной среды, такие как: соблюдение требований СанПиН, система дополнительного образования, организация горячего питания и медицинского обслуживания. Однако, урок, являясь основной организационной формой образовательного процесса, играет одну из ключевых ролей в содействии, продвижению и формированию жизненно необходимых знаний и умений по соблюдению здорового образа жизни обучающихся. Поэтому, уроки гуманитарных дисциплин могут сыграть огромную роль в формировании у учащихся навыков адаптивного и позитивного поведения, которые в последствии

помогут им эффективно и безболезненно преодолевать проблемы и вызовы, которые их ожидают во взрослой жизни. Можно выделить две здоровьесберегающие составляющие таких уроков: содержательную и метапредметную. Содержательная составляющая урока с применением здоровьесберегающих технологий включает в себя темы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни, проблемные вопросы, материалы для обсуждения, которые способствовали бы формированию отношения к человеку и его здоровью как к ценности, пониманию сущности и необходимости здорового образа жизни. Например, здоровье общества, экология и здоровье, человеческие взаимоотношения, умственное и эмоциональное здоровье, личная безопасность и здоровье, правильное питание, зависимости, различные типы поведения и их последствия и т. д. Темы, которые направлены на воспитание у обучающихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, применялись в той или иной мере учителями гуманитарных дисциплин всегда. Расширилось содержание таких тем с учетом современной действительности. Изменился подход в подачи таких тем. Акцент сместился с подачи материала на развитие навыков, позволяющих правильно воспользоваться информацией, стать грамотным в отношении здоровья, понимать его многозначность и важность. Появился даже новый термин «health literacy» (грамотность здоровья), который обозначает способность человека добывать, анализировать и понимать информацию, касающуюся здоровья. Эта способность позволяет людям правильно использовать такую информацию в пользу своего физического, эмоционального, морального, социального здоровья. Метапредметная и личностная составляющая современного здоровьесберегающего урока отражает новый подход к данному вопросу и дает возможность сформировать у обучающихся следующие жизненно необходимые для дальнейшей успешной жизни навыки. Навыки взаимного общения – способность эффективного и понятного, соответствующего вербального и невербального самовыражения с целью выразить свое мнение, желание, другие чувства. Незрелость данных навыков приводит к непониманию и ухудшению взаимоотношений. Навыки критического мышления, позволяющие анализировать и оценивать информацию или ситуацию независимо и объективно. Данные навыки важны для правильного понимания факторов, мнений, ценностей, связанных со здоровыми и нездоровыми привычками. Навыки принятия решения, заключающиеся в умении проанализировать и оценить различные опции и варианты, оценить и спрогнозировать последствия того или иного решения. Данные навыки предполагают создание конструктивной ситуации и правильного решения в вопросах личного здоровья. Навыки анализа, заключающиеся в умении критически исследовать и определить основные черты ситуации или проблемы. Без такого рационального подхода невозможно решить многие проблемы, связанные со здоровьем. Навыки сотрудничества, позволяющие совместно плодотворно трудиться и сосуществовать, поддерживая позитивные, комфортные отношения друг с другом. Содержательная, метапредметная и личностная составляющие современного здоровьесберегающего урока гуманитарных дисциплин обеспечивают все условия для

формирования грамотного и правильного отношения подрастающего поколения к здоровью, которое является ключевым фактором личного и социального благополучия как личности, так и общества в целом.

**Список литературы**

1. Вайнер Э.Н. Особенности воспитания культуры здоровья в системе общего образования / Э.Н. Вайнер // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2009. – №5. – С. 47–59.
2. Антонова Л.Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях / Л.Н. Антонова. – М.: МГОУ, 2004. – 100 с.
3. Борисова И.П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе/ И.П. Борисова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2005. – №10. – С. 84–92.
4. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: ФиС, 1990. – 217 с.
5. Бутова С.В. Оздоровительные упражнения на уроках / С.В. Бутова // Начальная школа. – 2006. – №8. – С. 98.

**Барзунов Максим Александрович**

учитель информатики  
МБОУ «СОШ №2»

г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская область

**Барзунова Анна Михайловна**

учитель информатики

МБОУИ «Общеобразовательная школа-интернат  
основного общего образования спортивного профиля»

г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская область

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ФГОС НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ**

*Аннотация:* в данной статье рассматривается опыт формирования здорового образа жизни на уроках информатики в основной школе. В работе указаны пути достижения решения проблемы здоровьесбережения на занятиях.

**Ключевые слова:** информатика, здоровый образ жизни, здоровьесбережение, ФГОС.

Здоровый образ жизни – основа жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья. Каждый знает, что жить полноценной жизнью можно только с хорошим здоровьем и с раннего детства осознает важность разумного отношения к нему.

Здоровье можно считать показателем резерва жизнеспособности человека, который в основном формируется в результате соответствующего воспитания, т.е. здоровье является именно педагогической категорией. Из этого мы можем сделать вывод, что основной причиной отсутствия крепкого здоровья, не исключая значение остальных факторов (социальных, материальных, экологических и др.) являются недоработки в системе воспитания детей в семье и школе.

Очевидно, что школьные годы для обучающегося являются периодом интенсивного развития, это период, когда любые неблагоприятные условия оказывают наибольшее влияние на психическое и физическое здоровье обучающегося.

В современных условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт одной из актуальных задач образовательного учреждения является ориентация на ценность здоровья человека всех участников педагогического процесса, которые заинтересованы в обеспечении условий и реализаций средств здоровьесберегающего подхода.

Комплексное использование оздоровительных мероприятий позволяет снижать утомляемость, повышать эмоциональный настрой и работоспособность обучающихся, что в свою очередь способствует формированию культуры здорового образа жизни. Образовательные технологии отвечают на вопрос «Как учить?», а здоровьесберегающие технологии в свою очередь – «Как учить, чтобы не нанести вред здоровью обучающихся?». Термин «здоровьесберегающие технологии» можно рассматривать как совокупность приемов, принципов и методов педагогической деятельности, которые, дополняя привычные традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

В работе современного учителя здоровьесберегающие технологии можно представить как сочетание эффективных педагогических техник, приемов и методов, направленных на достижение оптимальной психологической адаптированности обучающихся к образовательному процессу, заботу о сохранении его здоровья и воспитание у него культуры здорового образа жизни.

Каждый современный учитель должен осознавать ответственность за состояние здоровья обучающихся и видеть решение ситуации негативного влияния нарастающей информатизации учебно-воспитательного процесса на здоровье обучающихся и педагогов в овладении необходимыми здоровьесберегающими приемами и методами.

Информатика в школе – это наука, изучающая все аспекты хранения, получения, обработки информации. И это одна из немногих школьных дисциплин, при изучении которой можно решать учебные задачи, используя межпредметные связи с другими дисциплинами: биологией, экологией, математикой, литературой и другими. В данном случае, можно рассмотреть связь информатики и биологии с валеологией, связанных со здоровьесбережением, которые вместе могут показать обучающимся ценность здорового образа жизни.

В планы уроков информатики, в зависимости от содержания учебного материала, можно включать вопросы о культуре здорового образа жизни. Содержание уроков могут составлять задачи, упражнения, однако их необходимо связать со здоровьем обучающихся, не только физическим, но и духовно-нравственным. В этом случае образование нацелено на выработку понимания условий сохранения и укрепления здоровья, многообразия факторов, воздействующих на организм, способы оздоровления, воспитания бережного отношения к здоровью собственному и окружающим, формирование здорового образа жизни.

Практически в каждую тему по информатике можно добавить полезную и важную информацию, связанную с сохранением здоровья человека.

Так, например, при изучении темы «СУБД» можно составлять и заполнять базы данных по следующим темам «Спортивные достижения обучающихся нашей школы», «Группа риска» и т. д.

При изучении темы «Графический редактор» можно создавать и редактировать рисунки по темам: «Здоровый человек», «Жизнь без вредных привычек», «Я люблю спорт» и т. д.

При изучении темы «Алгоритмы и исполнители» можно составлять алгоритмы по темам: «Мой режим дня», «Рецепт витаминного коктейля» и т. д.

При изучении темы «Электронные таблицы» можно составлять графики биоритмов человека, график заболеваемости школы, составлять таблицы – «Группы здоровья учащихся», «Вредные и полезные продукты» и т. д.

При изучении темы «Обработка текста на компьютере» можно подбирать тексты, которые отражают взгляд учителя на сохранение и укрепление здоровья, создавать и редактировать оклады по темам: «Вредные привычки», «Спорт – моя жизнь», «Что такое здоровье?», «Принципы здорового питания», «Гиподинамия» и т. д.

При изучении темы «Электронные презентации» можно составлять презентации по темам «Режим дня», «Составляющие здорового образа жизни», «Здоровье в наших руках», «Гигиена человека», «Экология региона», «Вирусные инфекции» и т. д.

Каждый учитель может самостоятельно подбирать темы, связанные со здоровьесбережением, по своему усмотрению в зависимости от ситуации и личного опыта обучающихся.

Если задания по данным темам будут исследовательского характера, то есть обучающимся нужно будет найти нужную информацию, обработать её, выделить главное, сделать выводы, подготовить отчет о выполнении задания в компьютерном приложении, то это будет ценно не только по отношению к науке информатике, но и с позиции здоровьесбережения.

Что касается уроков информатики, то помимо общих требований к уроку, учителю нельзя забывать о гигиенических требованиях по использованию компьютеров на уроке, несоблюдение которых вызывает ухудшение зрения и психофизическое утомление обучающихся. Неблагоприятное воздействие характера и условий работы на компьютере может быть уменьшено путем уменьшения продолжительности работы обучающихся за ПК, кондиционирования воздуха. Так продолжительность непрерывной работы за компьютером для обучающихся 2–5 классов составляет 15 минут, для обучающихся 6–7 классов – 20 минут, для обучающихся 8–9 классов – 25 минут.

Заниматься активными физическими упражнениями на уроках информатики не представляется возможным, однако, проведение физминуток, а также физминуток для глаз (после выполнения практического задания за компьютером) необходимо.

Также в процессе обучения и воспитания нельзя забывать о личном примере учителя, разделяет ли он здоровьесберегающие принципы и практики, как доносит эту информацию обучающимся. Конечной целью любой школы является создание для обучающихся традиций здорового образа жизни, с раннего детства насыщенных символикой, знаниями, обычаями здоровьесберегающего характера.

### *Список литературы*

1. Воронова Е.А. Здоровый образ жизни в современной школе [Текст] / Е.А. Воронова. – М.: Феникс, 2011. – 178 с.
2. Лузик Т.П. Здоровый образ жизни: его принципы и составляющие [Текст] / Т.П. Лузик // Классный руководитель. – 2011. – №6. – С. 122–127.

*Баркова Ирина Петровна*

воспитатель

*Аносова Наталья Николаевна*

воспитатель

МБДОУ ЦРР – Д/С №37 «Соловушка»  
г. Старый Оскол, Белгородская область

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация:* авторы отмечают, что особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель. Поэтому в воспитательно-образовательном процессе ДОУ проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОУ, а также на добровольной основе вовлекаются родители и другие члены семьи.

*Ключевые слова:* проектный метод, творческий опыт.

Проблема качества образования на сегодняшний день остается насущной, но недостаточно разработанной. В обществе и в развитом научно-техническом прогрессе появилось множество изменений. Существующая модель образования в России перестала удовлетворять массы, поскольку социальный заказ не соответствовал результатам. Изменился конечный результат образования.

В условиях реформирования системы образования большое внимание уделяется использованию инновационных педагогических технологий, открывающих новые возможности для воспитания и обучения, способствующих развитию инициативы, творческой активности и самостоятельности ребенка. Одним из эффективных и актуальных методов является метод проектов, применяемый как в школе, так и в ДОУ.

Отличительной чертой использования метода проекта в ДОУ является опора на ведущую деятельность дошкольников – игровую. Именно посредством игры мы вводим проблемную ситуацию, а затем осуществляем реализацию самого детского проекта.

Успешное использование инновационных педагогических технологий в образовательном процессе возможно при постоянном профессиональном самосовершенствовании педагога: повышении профессионального мастерства, творческого потенциала, умения анализировать и прогнозировать. Неотъемлемой частью в этой работе является привлечение родителей и укрепление взаимодействия с семьями воспитанников.

Проектирование как метод работы в детском саду появился сравнительно недавно и успешно развивается. Это не просто дань моде, а новый, емкий, интересный метод работы с детьми, который позволяет взглянуть на предмет исследования с разных сторон. Он направлен на развитие личности ребенка, его познавательных и творческих способностей. При этом метод проектов дает возможность раскрыть себя, проявить творческую инициативу не только ребенку, но и взрослому.

Основной целью проектного метода в ДООУ является развитие детской инициативы, свободной творческой личности.

Этапы реализации метода проектов можно свести к четырем основным:

1. Определение цели.

2. Разработка проекта – план деятельности по достижению цели, к кому обратится за помощью (взрослому, педагогу, в каких источниках можно найти информацию и пр.).

3. Выполнение проекта – практическая часть.

4. Подведение итогов – определение задач для новых проектов.

Деятельность участников проекта

Этапы

Деятельность педагога

1 этап:

1. Формирует проблему (цель). При постановке цели определяется и продукт проекта.

2. Вводит в игровую (сюжетную ситуацию).

3. Формирует задачу (нежестко).

Деятельность детей:

1. Вхождение в проблему.

2. Вживание в игровую ситуацию.

3. Принятие задачи.

4. Дополнение задач проекта.

2 этап:

1. Помогает в решении задачи.

2. Помогает спланировать деятельность.

3. Организует деятельность.

4. Объединение детей в рабочие группы.

5. Распределение амплуа.

3 этап:

1. Практическая помощь (по необходимости).

2. Направляет и контролирует осуществление проекта.

3. Формирование специфических знаний, умений, навыков.

4 этап:

1. Подготовка к презентации.

2. Презентация.

Проектирование может являться материалом для выявления взрослыми и детьми собственных творческих уникальностей как субъектов развития образования. В отличие от других технологий воспитания и обучения совместное проектирование является созидательной формой активности ребенка и взрослого. Кроме этого, в процессе проектирования происходит становление системы «развивающих и развивающихся отношений в группе». Система развивающихся отношений сама по себе – и продукт, и условие творчества всех ее участников. Она создается путем сотворчества детей, родителей и педагогов, причем последние берут на себя в основном лишь роль инициаторов.

В заключении хочется отметить, что проектная деятельность обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка – дошкольника. Прежде всего, в ходе проектной деятельности расширяются знания детей об окружающем мире. В первую очередь это связано с выполнением исследовательских и творческих проектов. В ходе

проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не только собственными мотивами, сколько установленными нормами.

**Список литературы**

1. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина. – М., 2003.

2. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ // От теории к практике. Приложение к журналу «Управление ДОУ». – Сфера, 2010.

3. Кудинова М. Проектная деятельность как средство развития познавательной и творческой активности дошкольников (из опыта работы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/moi-opyt-pedagogicheskoi-raboty.html> (дата обращения: 14.11.2016).

**Голубь Марина Сергеевна**

канд. пед. наук, доцент, преподаватель

**Овчинникова Юлия Эдуардовна**

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема жестокого обращения с детьми, виды насилия и последствия данного феномена. Исследователями также приведены формы работы по превенции насилия над детьми в России.

**Ключевые слова:** педагогическая профилактика, жестокое обращение, насилие, преодоление, негативные последствия насилия.

В настоящее время значительное внимание уделяется семье, её роли в формировании личности ребёнка и в формировании его нравственно-духовных ценностей. В семье закладываются первые представления о добре и зле, эти представления, безусловно, связаны с поведением родителей и их отношением к окружающему миру.

Неудивительно, что вопрос жестокого обращения с детьми, как в семьях, так и в образовательных организациях, волнует не только государство, но и общество в целом.

Семья – как социальный институт претерпевает такие изменения, которые вызывают споры у современной науки. Одни научные деятели считают, что человек стремится удовлетворить свои потребности вне семьи, стремясь получить высокий уровень образования, достичь определённых высот в карьерном росте, человеку хочется комфорта и не зависимости от других членов общества, – всё это в свою очередь приводит к глобальному кризису семейных отношений. Представители другой точки зрения считают, что изменения, которые происходят в институте семьи, пози-

тивные и отражают в целом те процессы демократизации, которые соответствуют общемировым тенденциям [3].

Изучая специфические особенности российской семьи с конца XX – начала XXI века, современные психологи пришли к выводу, что, прежде всего, она утратила присущие ей функции любви, поддержки, заботы. Сейчас дети уже не спешат домой, чтобы найти там опору, утешение или разделить свои радости, печали. Всё чаще родители живут с детьми на «разных параллелях».

К сожалению, но по последним данным в России ежегодно подвержено насилию до 2 мил детей и подростков. Аморальные поступки подростков, ранний алкоголизм и наркомания, жестокое обращение с младшими – всё это уходит корнями в детство, где было совершено насилие (в каком-либо виде). Как показывают исследования Ю.М. Антоняна, большинство преступников – это подростки, отвергнутые семьёй [1].

На сегодняшний день существуют разные определения феномена насилия. Нам близки определения: физическое насилие – это вид отношения к ребенку, когда он умышленно ставится в физически и психически уязвимое положение, когда ему умышленно причиняют телесное повреждение или не предотвращают возможности его причинения (Н.О. Зинovieвой и Н.Ф. Михайловой); жестокое обращение – способы неадекватного обращения с ребенком (Рут Соонетс); жестокое обращение – это действия, препятствующие достижению ребенком его физического и психологического потенциала (Д. Гил).

На наш взгляд, насилие над детьми – это такое психологическое, физическое и социальное воздействие на ребёнка другим человеком, которое принуждает его выполнять противоречащую ему деятельность, тем самым угрожающее его физическому и психическому здоровью. Выделяют четыре вида насилия – это физическое, психологическое, сексуальное и пренебрежение основными нуждами ребёнка.

Сегодня по статистике многие родители не считают, что подвергают своих детей насилию, однако эта же статистика и даёт сведения совершенно противоположные. Почти каждый второй ребёнок переживает в семье насилие, это, прежде всего, связано с такими факторами, как особенности семьи (неблагополучные семьи, многодетные, конфликтные, неполные и с усыновлёнными детьми), проблемы со здоровьем (душевные заболевания, умственная отсталость родителей или алкоголизм), а также факторы, связанные с личными установками родителей. Выделяют в отдельную группу факторы риска, которые связаны непосредственно с ребёнком, – это физическое или психическое отклонение в развитии, гиперактивный синдром и «нежеланный» ребёнок [3].

Необходимо отметить, что, чем больше углубляешься в изучение проблемы насилия над детьми, тем больше подтверждается выражение: «жестокость родителей порождает жестокость детей». Дети, испытавшие на себе грубое отношение, оскорбление, сексуальное и физическое насилие, а также равнодушие, отверженность и разочарование от взрослых, зачастую копируют их судьбу. Они становятся замкнутыми, или наоборот очень агрессивными, стараясь, всё пережитое возместить на других. Самое страшное заключается в том, что этот замкнутый круг может продолжаться многие годы, порождая всё новые и новые жертвы. Работа по превенции проблемы насилия над детьми в России ведется и включает в себя разные направления.

Для преодоления насилия над детьми и устранения этой проблемы в России ведутся многочисленные консультативные работы с родителями, созданы службы помощи, реабилитации и профилактики защиты детей. Решение данной проблемы требует междисциплинарного подхода и взаимодействия специалистов.

Просвещение родителей должно иметь следующие результаты: развитие навыков диалогического общения; повышение осознанности собственного поведения; выработка ненасильственных моделей поведения и семейного взаимодействия; выработка приемов саморегуляции и коррекции; овладение эффективными технологиями предупреждения и насилия над детьми. Одним из условий эффективности педагогической профилактики насилия и жестокого обращения над детьми является использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности [2].

В эту многофункциональную систему входит, и посещение семей, входящих в группу риска, и организация взаимодействия медицинских работников с педагогами и психологами, а также выявление путём мониторинга детей, пострадавших от насилия, с целью их восстановления на психоэмоциональном уровне, а также выведения их из кризисного состояния.

#### *Список литературы*

1. Антонян Ю.М. Криминология: учебник для бакалавров / Ю.М. Антонян. – 2-е изд. пер. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 523 с.
2. Голубь М.С. Педагогическая профилактика насилия над виктимным подростком в условиях средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. – 2011.
3. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

*Данилькевич Артём Владимирович*  
канд. пед. наук, учитель информатики

*Казанцев Олег Геннадьевич*  
учитель ОБЖ, заместитель директора по безопасности

МОУ Лицей №7  
г. Волгоград, Волгоградская область

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ**

*Аннотация:* статья посвящена проблемам организации и принципам построения образовательной среды школы в контексте информационной безопасности участников образовательного процесса. Отмечены основные аспекты образовательной среды. В работе охарактеризованы структура образовательной среды и ее компоненты. Рассмотрены социально-контактная, информационная, соматическая и предметная части среды. Авторами приведены ключевые факторы при проектировании безопасной образовательной среды учебного заведения.

*Ключевые слова:* безопасность, образовательная среда, образовательный процесс.

Образовательная среда, понимается нами как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, содержащихся в со-

циальном и пространственно-предметном окружении. Подчеркнем, что этот «образец» может быть как четко осознаваем, так и «размыт», то есть не до конца осознаваем теми, кто реально проектирует и организует образовательную среду (педагогами, родителями).

Безопасность – это такие условия, в которых находится объект, когда действие внешних и внутренних факторов не влечет действий, считающихся отрицательными по отношению к данному объекту в соответствии с существующими, на данном этапе, потребностями, знаниями и представлениями [6].

Образовательная среда представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия [3, с. 113]. Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими моментами влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

Рассматривая структуру «среды существования и развития человека», Е.А. Климов выделяет социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части среды [1]. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Информационная часть среды содержит [6]:

- 1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства и территориальных органов власти;
- 2) традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям;
- 3) правила личной и общественной безопасности;
- 4) средства наглядности, информации, любые идеи, выраженные в той или иной форме;
- 5) требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения, клевета и т. д., то есть персонально адресованные воздействия.

Соматическую часть среды по отношению к психике человека составляет собственное тело и его состояния [3].

В предметную часть среды включаются [4]:

- 1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование);
- 2) физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т. д.).

Образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений [5]. Информационное влияние на участников образовательной среды происходит через все органы чувств. Сродни информационному представлению и формированию представления об окружающем мире, участники образовательного процесса воспринимают среду органами чувств:

- зрение (цветовое восприятие, эстетическое наполнение и др.);
- слух (эмоциональная окраска речи, словесные обороты; звуки раздражения, крик, одобрение и др.);
- обоняние (запахи среды, отсутствие раздражающих и резких запахов);
- осязание (функциональность, атмосферность, эргономика и др.).

Информационное восприятие среды обусловлено характером деятельности. Восприятие одних и тех же элементов образовательной среды может принципиально отличаться в зависимости от характера его деятельности, обусловленного, в частности, ролевым положением в образовательной системе: учителем русского языка или учителем истории, директором школы или родителем, учеником начальных классов или старшеклассником и т. д.

В зависимости от характера деятельности в образовательной среде, сенсорная информация, поступающая об одних и тех же ее элементах, может становиться или главной, или периферической. Пространственно-предметный компонент образовательной среды: экологически и криминологически благополучный район; близость к дому; функционально и эстетически удачное школьное здание, с достаточно большой и ухоженной прилегающей школьной территорией; просторные и светлые кабинеты с современной и удобной мебелью; наличие в достаточном количестве технических средств обучения; привлекательный дизайн интерьеров; наличие актового и спортивного залов, столовой, библиотеки и т. д.

Конечно, мы хотим, чтобы социальные отношения в данной образовательной среде также служили фактором позитивного развития ребенка: доброжелательное отношение к детям высококвалифицированных педагогов; их неформальный творческий подход к образовательному процессу; здоровый конструктивный стиль взаимоотношений в педагогическом коллективе; дружные классы, состоящие из воспитанных развитых учащихся из «благополучных семей» и т. д.

Но самое главное, что должно нас интересовать при проектировании безопасной образовательной среды учебного заведения, – это как раз качество системных связей между пространственно-предметным и социальным компонентами данной образовательной среды, которое собственно и обеспечивает тот или иной результат образовательного процесса: уровень методического обеспечения образовательного процесса; эффективность использования всех образовательных ресурсов данной образовательной среды; направленность образовательного процесса на раскрытие и развитие личностного потенциала каждого ребенка; способность этой среды удовлетворить весь комплекс потребностей ребенка и сформировать у него систему социальных ценностей, обеспечивающих ему активную успешную адаптацию к современной изменяющейся среде обитания (понимаемой в широком смысле жизненной среде) [6, с. 169].

Таким образом, границы проектирования образовательной среды субъективно задаются самими субъектами образовательного процесса (педагогами, родителями, учащимися); можно сказать, что каждый в определенном смысле устанавливает границы своей безопасной образовательной среды.

#### *Список литературы*

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. Данилькевич А.В. Проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности при подготовке специалистов эстетико-гуманитарного направления в системе среднего профессионального образования [Текст] / А.В. Данилькевич, Е.В. Данильчук // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2013. – №1 (22). – С. 245–249.

3. Данильчук Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – С. 109–114.
4. Ковалев Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы [Текст] / Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова // Учителю об экологии детства. – М., 1996. – С. 189–192.
5. Макаренко А.С. Воспитание гражданина [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – С. 120.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Изд-во МГПУ, 2005. – С. 164–175.
7. Воробьева М.А. Проектирование образовательной среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2016/02/17/proektirovanie-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 07.11.2016).

*Дешина Наталия Анатольевна*  
директор

*Игнатченко Наталья Михайловна*  
учитель-логопед

*Сапелкина Екатерина Ивановна*  
педагог-психолог

МОУ СОШ №4 г. Алексеевка  
г. Алексеевка, Белгородская область

## **СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы организации взаимодействия школьных специалистов по осуществлению психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне начального общего образования, описывается механизм взаимодействия педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда и медицинского работника при разработке и реализации коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, их интеграцию в образовательную среду школы и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования.*

***Ключевые слова:** учащиеся с ОВЗ, психолого-медико-педагогическое сопровождение, основная образовательная программа, начальное общее образование, индивидуально ориентированные коррекционные мероприятия, психолого-медико-педагогический консилиум.*

Согласно ФГОС начального общего образования система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с

ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) включает психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной образовательной программы и корректировку коррекционных мероприятий [6, с. 23].

Учащиеся с ОВЗ – как определяется в примерной основной образовательной программе начального общего образования – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания. К этой категории относятся дети-инвалиды и другие учащиеся, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и/или психическом развитии. Они могут иметь разные по характеру и степени выраженности нарушения в развитии в диапазоне от временных и легкоустраняемых трудностей до постоянных отклонений, требующих адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения или использования специальных образовательных программ [5, с. 276]. Статус ребёнка с ОВЗ подтверждается решением территориальной психолого-медико-педагогической комиссии.

Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ для своего полноценного функционирования требует создания специальных образовательных условий: начиная с общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до конкретно-специфических и индивидуально ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в полном соответствии с его конкретными особенностями и образовательными возможностями [4, с. 8].

Организационное обеспечение специальных условий образования опирается на соответствующую нормативно-правовую базу, которая включает, в том числе, разработку соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование как детей с ОВЗ, так и других учащихся, включённых в инклюзивную среду школы. Помимо этого, к условиям, обеспечивающим реализацию системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ, относится организация взаимодействия с родителями, с территориальной ПМПК, со специальной коррекционной школой, с детской поликлиникой, органами социальной защиты.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляется на протяжении всей их школьной жизни. Для этого в штатном расписании предусмотрено наличие таких специалистов, как педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед. Медицинская сестра, которая работает в школе согласно договору с центральной районной больницей, выполняя свои функциональные обязанности, обеспечивает потребностную связь между общеобразовательной школой и медицинским учреждением.

Наиважнейшую роль в создании системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ играет именно командная деятельность школьных профессионалов. Принцип командной работы специалистов различного профиля отражает комплексный подход к организации процесса сопровождения, так как позволяет увидеть личность ребёнка в целом. При планировании профессионального взаимодействия участников команды осуществляется поиск точек соприкосновения специалистов

различного профиля, вырабатываются подходы к разделению зон ответственности, выделяются области сопряжённого функционала, разрабатывается технология взаимодействия [2, с. 6].

Проведение комплексной диагностики психолого-медико-педагогической направленности с целью выявления ведущих затруднений учащихся и определения эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы является важной составляющей системы всей деятельности школьной междисциплинарной команды по сопровождению учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогическая диагностика, ставя своей целью определить актуальный уровень развития ребёнка в сравнении с детьми определённой возрастной группы, зону его ближайшего развития, своевременно обнаружить предпосылки возможных адаптационных нарушений, обосновать требуемые условия обучения или необходимость изменения существующих, обозначить вид и объём педагогической помощи, опирается на педагогические критерии. В ходе педагогической диагностики выявляются проблемы обучения, поведения, психологического самочувствия. В процессе психологической диагностики определяются причины испытываемых школьниками трудностей [1, с. 56].

Учитель-логопед, в свою очередь, проводит диагностическое обследование устной и письменной речи учащихся с ОВЗ, обеспечивая своевременное выявление речевых нарушений. При этом учитываются жалобы учителя или родителей, анализируются данные о ходе развития речи, анамнез общего и речевого развития, оценивается состояние артикуляционного аппарата, его строение и подвижность, даётся общая характеристика речи по словарному запасу, грамматическому строю, произношению и различению звуков. В ходе диагностики и последующего мониторинга учитель-логопед определяет также уровень сформированности навыков анализа и синтеза звукового состава слова, наличие и характер специфических ошибок в письменных работах, уровень овладения техникой чтения.

Медицинская диагностика осуществляется в результате обследования медицинской сестрой физического состояния учащихся с помощью комплекса компьютеризированных методик, а также в результате обобщения данных о заболеваемости учащихся по результатам профилактических осмотров, по показателям острой заболеваемости, частоте и тяжести обострений хронических болезней, которые отражаются в справках из медицинских учреждений.

Таким образом, проведение диагностических процедур предполагает осуществление:

- 1) психолого-педагогического и медицинского обследования учащихся с ОВЗ с целью выявления их особых образовательных потребностей: развития познавательной сферы, специфических трудностей в овладении содержанием образования и потенциальных возможностей; развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей; определение социальной ситуации и условий семейного воспитания;
- 2) мониторинга динамики развития учащихся, их успешности в освоении соответствующей образовательной программы;
- 3) анализа результатов обследования с целью проектирования и корректировки коррекционных мероприятий [3, с. 145].

Как свидетельствует практика, диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях школы.

Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ предполагает реализацию индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей таких детей, их интеграцию в общеобразовательном учреждении и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования.

На основе выявленных особенностей развития и особых потребностей детей с ОВЗ составляется индивидуальный образовательный маршрут. При его реализации учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог работают в тесном контакте с учителями-предметниками, родителями, постоянно отслеживая динамику развития ребенка, результативность его обучения.

Специалисты проводят диагностические и коррекционные мероприятия как с учащимся, так и с их родителями, просвещают и консультируют учителей и родителей по существу возникшей в обучении ребенка проблемы.

Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения предусматривает разработку и реализацию индивидуальных коррекционно-образовательных программ психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ в условиях интегрированного обучения, направленных на их оздоровление, развитие, обучение, воспитание и раскрытие личного потенциала.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение, которое осуществляют специалисты школы с учетом специфики своей деятельности и функциональных обязанностей ведётся по следующим направлениям: медицинское, психологическое, социально-педагогическое и логопедическое.

Медицинское сопровождение осуществляется работающей в школе медицинской сестрой при поддержке врачей детской поликлиники. В обязанности специалистов медицинского профиля входит обследование состояния соматического и психического статуса учащихся с ОВЗ, назначение им при необходимости медикаментозного лечения, отслеживание изменений в состоянии учащихся в процессе обучения, дозирование допустимой нагрузки, консультирование родителей и педагогов по вопросам сохранения здоровья детей.

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ обеспечивает педагог-психолог школы, владеющий методами нейропсихологического и психологического обследования (с этой целью используются кабинет педагога-психолога, сенсорная комната). Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья каждого учащегося, интегрированного в общеобразовательный класс или обучающегося на дому.

Педагог-психолог изучает познавательную и личностную сферы детей с ОВЗ, участвует в разработке и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ обучения и воспитания детей, занима-

ется индивидуальной коррекционно-психологической работой, осуществлять динамическое психолого-педагогическое изучение школьников, консультирует родителей и учителей школы.

Социально-педагогическое направление в системе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ реализует социальный педагог, владеющий методами социально-педагогического обследования учащихся и их семей, теоретическими и практическими знаниями по оказанию педагогической помощи школьникам и их семьям в решении вопросов социализации и адаптации. Социальный педагог отслеживает наличие преемственности между школой и семьей, консультирует родителей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка в семье, изучает его социальные условия развития и воспитания в семье, выявляет интересы учащихся с ОВЗ, их потребности, трудности в общении со сверстниками, взаимодействует с педагогами, специалистами службы социальной защиты.

Логопедическое сопровождение младших школьников с ОВЗ обеспечивает учитель-логопед, чья деятельность направлена на устранение у них речевых нарушений, совершенствование речевой и коммуникативной деятельности.

Учитель-логопед осуществляет коррекционную работу по преодолению имеющихся речевых нарушений, проводит консультативную и просветительскую работу в пределах своей компетенции, отслеживает динамику речевого развития учащихся. Организуя работу логопедического пункта в школе, учитель-логопед проводит групповые и индивидуальные коррекционные занятия, охватывающие всю языковую систему школьника с ОВЗ, для закрепления изучаемого материала в различных видах деятельности.

Эффективное взаимодействие всех участников команды по созданию и реализации системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ обеспечивает заместитель директора, который выполняет роль координатора всех линий взаимодействия специалистов и семьи, направленных на максимально эффективную помощь ребенку с ОВЗ.

Командный стиль взаимодействия специалистов службы психолого-медико-педагогического сопровождения реализуется через школьный психолого-медико-педагогический консилиум (далее – ПМПК).

В основе деятельности психолого-медико-педагогического консилиума лежит процесс индивидуализации специальных условий реализации заданного индивидуального образовательного маршрута. На заседаниях ПМПК систематически организуется обсуждение результатов мониторинга динамики развития детей с ОВЗ, их успешности в освоении основной образовательной программы, производится корректировка коррекционных мероприятий.

Каждый из специалистов ПМПК (педагог-психолог, учитель-логопед, медицинская сестра, социальный педагог и другие) составляет собственное заключение на основании обследования ребенка и даёт родителям в устной форме рекомендации по обучению, воспитанию и организации жизни ребенка. На основании этих заключений в процессе работы ПМПК формируется предварительное заключение, которое уточняется в ходе беседы с ребенком и родителями, по результатам проведённого заседания составляется заключение комиссии.

В заключении даются обоснованные выводы о коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов, рекомендации по определению формы получения образования, образовательной программы, которую ребёнок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, созданию специальных условий для получения образования.

#### **Список литературы**

1. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья: Учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 216 с.
2. Нагель О.П. Организация деятельности специалистов по комплексному сопровождению ребенка в образовательном учреждении: Учеб. метод. пособие / О.П. Нагель, И.А. Бочарова; Белгор. регион. ин-т повышения квалификации и проф. подгот. специалистов. – Белгород: Константа, 2006: – 144 с.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. №4/15).
4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. АLEXИНА. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15) в редакции протокола №3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373) с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г.

*Заболотная Людмила Ивановна*

заместитель директора по УВР  
МБУ ДО «ДШИ №6»

г. Волгоград, Волгоградская область

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Аннотация:** *в статье рассматриваются проблемы интерпретации, связанные с теоретическим обоснованием механизма интерпретации музыкального текста. Анализируются подходы к феномену «интерпретация» в философии, психологии, филологии, эстетике и искусствоведении. Выявляется степень изученности проблемы и необходимость интерпретации музыкального текста как способа понимания авторского замысла, придания ему личностного смысла через обширную область духовно-творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** *интерпретация, герменевтика, понимание, смысл, музыкальный текст.*

Одной из важнейших и интереснейших проблем современных наук является проблема интерпретации. Очевидная интенсификация глобальных процессов развития человечества в XXI веке актуализирует исследования

феномена интерпретации в разнообразных отраслях человеческого знания. Так, по мнению многих ученых, появляется все больше оснований говорить об интерпретации как об одном из «главных приемов и методов гуманитарного (как и научного в целом) знания, гуманитарных наук, в частности – философии, эстетики, филологии, психологии, искусствознания» [11, с. 203]. В образовательном пространстве проблема интерпретации в последнее время рассматривается в различных аспектах, рождая новые подходы, методы и приемы (Е.Р. Сизова, М.Д. Корноухов, Л.В. Вахтель, Л.Н. Шаймухаметова, А.И. Щербакова, А.В. Торопова, Б.М. Целковников, И.В. Арановская). Так, «педагогическая герменевтика» (А.Ф. Закирова) опирается на гуманитарные механизмы образования, представленные категориями «интерпретация», «понимание», «смысл». В области музыкального образования интерпретация является условием формирования интерпретационной культуры как интегративного качества творческой составляющей музыкального обучения (М.Д. Корноухов) [9]. Для музыкальной педагогики исполнительского направления интерпретация есть процесс и результат деятельности учащегося-музыканта, которая предполагает аналитико-поисковую практику анализа элементов музыкального языка, выражающих музыкальный образ и поиска смысловой концепции, раскрывающей содержание музыкального произведения, при этом, овладевая приемами художественного познания и мышления.

Наиболее обстоятельно проблему интерпретации начали изучать философы. Становление интерпретации как научного термина связывают с философскими учениями Платона и Аристотеля, позднее – Декарта, основывающимися на двух сферах действительности – объективном мире физической реальности и субъективном мире мыслей и чувств.

В XX–XXI вв. проблема интерпретации получила и продолжает получать разностороннее освещение в философской литературе. Благодаря многочисленным работам современных западных философов (М. Вебер, Г. Гадамер, В. Дильтей, П. Рикер, М. Хайдеггер и др.), а также исследованиям отечественных ученых (Г.И. Богин, В.Г. Кузнецов, Л.А. Микешина, Е.Н. Ищенко и др.) происходит коренной пересмотр представлений о возможности и значении интерпретации.

Так, из узкоспециальной конкретно-практической процедуры трактовки текста, интерпретация превращается в сложную многоступенчатую научную процедуру истолкования, понимания, нахождения авторского замысла и придания ему личного смысла. Теперь интерпретация рассматривается как методологическая процедура (Э. Бетти), как метод «интерпретирующей диалектики научных понятий» (Г.Г. Шпет), как «способ бытия человека» (М. Хайдеггер), как «опыт мира» (Г. Гадамер).

Значительным фактором для философского понимания природы интерпретации, является поворот, совершенный Э. Гуссерлем и М. Хайдеггером, о котором пишет Г. Гадамер в своем обращении «К русским читателям», как о «переходе от мира науки к миру жизни». После такого шага за теорией познания в целом, за интерпретацией в частности, стоит уже «не факт науки и его философское оправдание», но нечто другое – задача «отыскивать и оправдывать, соразмеряясь с искусством и историей, новый масштаб истины», ввести в философскую мысль новую цель, «преодолевая поставленные наукой границы как жизненного опыта, так и познания истины» [6, с. 7].

Западные мыслители Г. Риккерт и М. Вебер изучали ценностный аспект интерпретационной деятельности. Немецкий философ Г. Риккерт в

своей теории ценностей подчеркивает, что постижение ценностей есть извлечение их из культуры, которое возможно лишь путем их истолкования. Другой немецкий ученый М. Вебер рассматривал проблему интерпретации и ценностей культуры в русле концепции «понимающей социологии». Ученым введено понятие «целерациональности», и отмечено, что «всякая интерпретация, как и наука, стремится к очевидному». Не менее значимыми являются рассуждения М. Вебера о расширении «духовного горизонта» интерпретирующей личности, развитии ее нравственных качеств, повышении интеллектуального уровня.

В современной отечественной философской науке интерпретация изучается как «специально организованная процедура, система правил и средств изучения контекстов другой культурно-исторической традиции» [10]. Так, Л.А. Микешина считает, что «корректная оценка интерпретации предполагает предварительное разграничение логических уровней знания – собственно текста и его истолкования. В отличие от текста, его интерпретация не истинна и не ложна, она не верифицируема, но может и должна быть обоснована, оправдана, что, прежде всего, предполагает экспликацию и осмысление неявных, скрытых элементов текста, выяснения их влияния на его значения и смыслы» [13, с. 313].

Несмотря на наличие множества подходов изучения феномена интерпретации, как дополняющих друг друга, так и прямо противоположных, взгляды современных отечественных и западных философов сходятся в одном: интерпретация – это понимание всех смысловых пластов, заложенных в тексте. Отечественные же ученые (Л.А. Микешина, Е. Ищенко, В. Миронов и др.), кроме понимания, используют такие термины как толкование, считывание, перевод. Они особо подчеркивают, что интерпретация в первую очередь – работа мышления, и толковать, считывать, понимать может только человек мыслящий, способный находить смыслы.

Таким образом, ключевой доминантой для интерпретации становится герменевтика, которая с точки зрения философии трактуется как теория понимания и постижения смыслового содержания. Не случайно многие ученые, занимающиеся проблемами интерпретации (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикер, Г.И. Богин, В.Г. Кузнецов, Л.А. Микешина) отмечают ее герменевтическую основу.

Научные основы герменевтики были заложены немецким философом Ф. Шлейермахером, создавшим учение о герменевтическом круге как об особенности процесса понимания, связанной с его циклическим характером. Согласно Ф. Шлейермахеру, процесс понимания и постижения смысла – это диалектика целого и части, понимание целого через последовательное прочтение его частей.

В дальнейшем научные идеи Ф. Шлейермахера были развиты в трудах его соотечественников: В. Дильтея, М. Хайдеггера, Г. Гадамера, П. Рикера и др. Так, М. Хайдеггер и Г. Гадамер считают, что одним из условий понимания является предпонимание, «дореклексивное понимание» (М. Хайдеггер), «пред-рассудок» (Г. Гадамер). По их мнению, предпонимание означает нечто, предшествующее рассуждению и размышлению, некоторую дореклексивную установку сознания. Французский философ П. Рикер, уточняя смысл понимания, указывает на способность (которой человек наделен от природы) проникать в другое сознание с помощью внешнего обозначения (через речь, язык, знаки) [10, с. 72].

Следовательно, понимание собственного внутреннего мира и чужого внутреннего мира – это процесс, в котором на основе внешних, чувственных данных постигается внутреннее – духовная жизнь человека, ее специфика, уникальность и развитие.

Для выявления психологического аспекта феномена интерпретации отправной точкой явилось обращение ученых-психологов к общей с философской герменевтикой сфере понимания. Качественные характеристики феномена интерпретации с точки зрения внутренних психических процессов кардинально пересматриваются в трудах виднейших ученых XX века и их современных последователей (С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, А.Н. Славская). Необходимо отметить, что активизация исследования психологического аспекта в современных условиях интерпретации в целом, и понимания в частности, происходит в русле возрастающего научного интереса к человеческой личности как мета-проблеме различных наук.

Исследование проблемы понимания занимает значительное место в работах выдающегося отечественного психолога и философа С.Л. Рубинштейна. Его научные исследования показали, что понимание – это специфическая особенность активного и интеллектуального процесса мышления субъекта. В своих работах «Бытие и сознание», «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн говорит о том, что сознание постоянно совершает «работу» по выявлению новых смыслов. Осмысление субъектом постоянно изменяющихся и изменяемых отношений, событий и самой жизни в целом, т.е. работа сознания, и есть процесс интерпретации [14].

Из современных ученых наиболее полно исследует интерпретацию как предмет психологии А.Н. Славская. Говоря об интерпретировании как о «способности сознания обеспечивать личности понимание, осмысление и переосмысление изменяющегося мира» [15, с. 37], А.Н. Славская подчеркивает, что функцию интерпретации «нельзя свести к адаптации, поскольку новая позиция личности требует креативного конструирования новых отношений, осмысления новых задач и т. д.» [15, с. 46]. Данная концепция была обозначена как субъектная парадигма. В аспекте этой парадигмы важнейшей функцией интерпретации является конструирование личностью своего внутреннего субъективного мира, который принимает форму ценностно-смыслового конструкта, выражающего понимание и объяснение субъектом мира и самого себя [15].

С позиций герменевтики, которая сегодня предстает в гуманитарном знании и культуре в целом как одна из фундаментальных форм осмысления человеческого духовного опыта, особенно значимой становится роль искусства, поскольку подлинное искусство всегда ставит «задачи на смысл» и побуждает к соответствующему смыслостроительству.

Характеризуя феномен искусства в своих трудах болгарский философ и эстетик К. Горанов подчеркивает, что «искусство – это своеобразная полимодель человеческого отношения к миру» [8, с. 65]. Как известно, особым свойством искусства являются его конструктивные возможности. Так, благодаря искусству человек, как предметно действующее существо, изменяет свой духовный мир посредством оценки, анализа, обобщения, воображения, фантазии. Если научная истина стремится к однозначности и конкретности, то истина искусства принципиально многозначна, полифункциональна. Поэтому искусство, гораздо более других сфер человеческой деятельности нуждается в интерпретации. «В неисчерпаемом разно-

образии символического, т.е. всякого истинно художественного произведения, лежит источник множества его пониманий и толкований» – утверждает Л.С. Выготский [5, с. 366].

Вместе с тем, М.М. Бахтин называл искусство особым способом мышления, которое «сопровождает всегда наше эмоциональное мышление о мире и о жизни» [4, с. 167].

Среди многочисленных видов искусств музыка занимает особое место по своей специфичности. Как неизобразительное искусство, выражающее точные образы, чувства и ассоциации, как искусство временной звуковой природы, возрождаясь в процессе реального музыкального звучания, как искусство исполнительское, реализуемое музыкантом-исполнителем, интерпретатором. Для музыкального искусства, по сравнению с другими видами искусств, интерпретация особенно актуальна, так как без нее музыкальное произведение – это графическое изображение, абстрактные ноты-символы. Нотный текст только тогда раскрывает свой смысл, когда воспринимающий понимает, интерпретирует язык музыки. Иными словами, «графическая запись музыкального произведения является проекцией индивидуального авторского почерка и далее – историко-стилевого Текста Культуры, что выводит отношения с нотным текстом на уровень художественного творчества» [9, с. 96].

В концепции выдающегося русского музыковеда Б.В. Асафьева об интонационной природе музыкального искусства интерпретационная составляющая достаточно значительна. При этом, с интерпретацией связывается не только понятие «смысл», но и сама интонация как «выраженная мысль». По словам современного музыковеда В.В. Медушевского «интонация способна выражать и определённые мысли композитора, его мировоззрение, и «свёртывать» в себе опыт всей культуры, заключать в себе все социальные и эстетические функции музыкального искусства» [12, с. 47]. В своей книге «Музыкальная форма как процесс» Б.В. Асафьев, рассматривая музыку как «искусство интонируемого смысла», как «образно-звуковое отображение действительности» и «образно-познавательную деятельность сознания», указывает на важность постижения музыкального искусства в триединстве ее создания, восприятия и исполнения [3, с. 344].

Данная коммуникативная триада (по терминологии Б.В. Асафьева) «композитор-исполнитель-слушатель», является условием функционирования музыкального искусства. Музыкальное произведение как результат творческого труда композитора, имеет художественную ценность для слушателя и исполнителя. Исполнитель творчески воспроизводит нотную схему, интерпретируя музыкальный текст. Слушатель воспринимает произведение в интерпретации исполнителя, а далее – повторно, для себя, воспроизводит звучание, открывая личностный смысл. Так складывается коммуникативный процесс музыкального искусства, в ходе которого интерпретация может рассматриваться как своего рода диалог с композитором, как духовное общение творческих личностей [2]. Объединяющим звеном данной коммуникативной триады является музыкальное произведение. И.В. Арановская и Т.С. Орлова, рассматривая и выявляя механизм восприятия музыки, убедительно доказывают и утверждают, что в процессе восприятия, переживания и понимания содержания музыкального произведения «экстрамузыкальным стимулом», способным «выводить» воображение воспринимающего за физические границы музыкального произведения является «установка на феномен музыкального произведения» [1, с. 133].

Эстетическая мысль давно уже признала, что музыкальное искусство имеет материально-идеальную природу: музыкальное произведение «живет» в звучании и потому чувственно воспринимаемо, в то же время посредством материальной формы транслируется его духовная сущность. Взгляд на природу искусства с позиции философского учения о взаимном преобразовании материального в идеальное было положено в основу взгляда эстетики на природу искусства. Современный ученый, один из ведущих исследователей в области художественной интерпретации Е.Г. Гуренко, данное взаимное преобразование определяет, как «*опредмечивание* (преобразование идеального в материальное) и *распредмечивание* (преобразование материального в идеальное)» [7, с. 68]. По его мнению, «опредмечивание» и «распредмечивание» пронизывают весь коммуникативный процесс музыкального искусства.

Информация, полученная композитором из внешнего мира, становится средством общения и коммуникации с исполнителем и слушателем, лишь будучи опредмеченной в музыкальном произведении. «В творческом акте создания музыкального произведения композитор объективирует идеальный образ-замысел и закрепляет его в преобразованной материальной форме. На этом завершается процесс преобразования идеального в материальное» [7, с. 69]. Обратный же процесс, то есть преобразование материального в идеальное, сближающий композитора с исполнителем и слушателем, по мнению Е.Г. Гуренко, происходит при со-участии и со-творчестве воспринимающего субъекта как реализация их субъективных намерений [7].

Именно на этом этапе материализованный художественный образ «возвращается» в свою идеальную сферу. Происходит постижение логики развития авторской мысли, воплощенной в музыкальном произведении, присвоение «чужого» художественного образа. Так, на основе интенсивной работы воображения у субъекта формируется новый образ-переживание, в котором идея, заложенная в произведении художником, как бы заново рождается и возрождается. «Именно в ситуации распределмечивания произведений искусства... человеческое сознание обретает личностно-ценностный характер, наполняется действительно гуманистическим, творческим содержанием» – утверждает Б.М. Целковников [16, с. 23].

Таким образом, произведение музыкального искусства получает свое завершение и «новую жизнь» лишь в ситуации коммуникации с исполнителем и слушателем. Отсюда важность и необходимость интерпретации музыкального текста, как способа понимания авторского замысла, придания ему личностного смысла, моделирования внутреннего мира, духовного преобразования и творческого развития личности.

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что подход гуманитарных наук к проблеме интерпретации в целом, и интерпретации музыкального текста в частности, ориентирован на познание, понимание, осмысление исторических явлений и произведений искусства через обширную область духовно-творческой деятельности человека.

### *Список литературы*

1. Арановская И.В. Восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе / И.В. Арановская, Т.С. Орлова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия гуманитарный науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – №1. – С. 132–136.
2. Арановская И.В. Диалог в проблемном поле искусствознания / И.В. Арановская, Е.Ю. Юлпатова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – №3 (67). – С. 85–88.

3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 1 и 2. – Л., 1971. – 376 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев, С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1965. – 379 с.
6. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного: [Пер. с нем.] / Г.-Г. Гадамер; послесл. В.С. Малахова; коммент. В.С. Малахова, В.В. Библихина. – М.: Искусство, 1991. – 366 с.
7. Гуренко Е. Произведение искусства: Границы и строение // Музыкальное искусство сегодня. Новые взгляды и наблюдения: по материалам науч. конф. «Музыкальное искусство на рубеже веков: проблемы, функции, перспективы». – Новосибирск, 2001 / Сост. и общ. ред. В.В. Задерацкого. – М., 2004. – С. 60–78.
8. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2001. – 314 с.
9. Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 550 с.
10. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991. – 192 с.
11. Лексикон неоклассики: художественно-эстетическая культура XX в. / Под общ. ред. В.В. Бычкова. – М.: РОССПЭН, 2003. – 606 с.
12. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: исследование / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 268 с.
13. Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 622 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
15. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна: Феникс, 2002. – 239 с.
16. Целковников Б.М. Поиск методологических основ исследования проблемы мировоззрения учителя музыки // Методология музыкального образования, проблемы, направления, концепции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. – М., 1999. – С. 15–27.

**Зудилова Ольга Викторовна**

социальный педагог

ГБУ Центр содействия семейному воспитанию

«Солнечный круг»

г. Москва

## РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена проблема воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Автор отмечает важность при этом работы социального педагога, компенсирующего отсутствие семьи ребенку.*

***Ключевые слова:** семейные ценности, семейная жизнь, семья, дети-сироты, детство, воспитанники, социальный педагог.*

Долгое время, работая с детьми, оставшимися без попечения родителей, социальный педагог видит острое противоречие и массу серьезных препятствий в сфере развития их семейных ценностей. По факту, этим детям создаются искусственные условия, в которых подготовка их к собственной семейной жизни весьма затруднительна.

Какие цели ставятся? Общие, формальные:

- воспитание ответственного отношения к семейной жизни;
- развитие нравственных душевных качеств;

– формирование общекультурных умений и навыков, способностей и склонностей к общению, ценностного отношения к личности и окружающему миру;

– формирование активной жизненной позиции.

Педагоги стараются дать понятие о семье, о роли родителей в воспитании детей, уделяем внимание формированию чувства ответственности за себя и партнёра, дают навыки и умения по кулинарии и личной гигиене.

Всё это, конечно, теоретически хорошо и правильно, но убеждение в том, что семья оказывает такое влияние на ребенка, которое не заменит ни один Центр, ни один социальный педагог, каким бы искусным он не был.

Поэтому инструментом социального педагога в большей степени должны быть не педагогические средства, которые компенсируют отсутствие семьи (беседы, игры, занятия, всевозможные мероприятия), а, преимущественно:

– устройство в гостевые семьи;

– всесторонняя помощь службе сопровождения в восстановлении прав, усыновлении;

– устройство детей в приемные семьи.

Работа социального педагога – временно заменить ребёнку семью, по возможности полно подготовить его к семейной жизни. Что берет педагог за основу: формирование чувств, воли, культуры поведения, создание морального и фундамента личности. Всё то, что по идее должно начинаться с первых лет жизни ребенка.

Подготовить к семейной жизни – это, прежде всего, научить добру, уважению друг к другу, ответственности за себя и других.

Во большей части дети, лишённые родительского попечения, эмоционально не развиты, их «недолюбили» и они не умеют искренне любить. Недоверие к окружающим взрослым, настороженное отношение к детям, ожидание предательства, всё это – очень большая наша проблема.

Приходится развивать те задатки эмоций, которые есть у каждого и тут все средства идут в ход: ласка, нежность, добрая улыбка. Ведь любовь, привязанность поднимает тонус жизни, вызывает ощущение радости. И это самая здоровая обстановка для психического развития ребенка, для его нравственного воспитания. Поэтому воспитание чувств одна из самых важных задач семейного воспитания детей-сирот.

Однако, купаясь в чувствах, не следует забывать, что семья – это ещё и трудности, бытовые проблемы и хлопоты, ведение бюджета, умение отодвинуть свои интересы ради интересов другого. Научить этому – невозможно. Можно лишь дать представление, что так-то поступать можно и нужно, а так-то – нельзя и недостойно. Опробовать свою модель поведения, прочувствовать её ребёнок и подросток может в ролевых играх, но перенесёт ли он это потом в свою семью – предугадать невозможно.

Несомненно, семья в жизни ребенка играет ведущую роль в умственном, физическом и психическом развитии. Если взять любую сторону развития всегда ответственность лежит на родителях, на том или ином возрастном этапе.

В младенчестве, раннем детстве, подростковом возрасте семья занимает главные позиции, которые не может заменить ни один социальный институт.

Дети, находясь в приютах, центрах, детских домах формируют определенное, зачастую неправильное представление о семье. Они создают свой, часто неверный образ той или иной роли. Формируют потребительское отношение и не задумываются об ответственности.

Несомненно, социальному педагогу важно воспитывать у ребенка позитивное отношение к благополучной семье, формировать традиционное представление о семейных ролях, функциях семьи и ее ценностях, развивать умения и навыки правильного построения внутрисемейных взаимоотношений. У детей, попавших в Центры из неблагополучных семей важно ещё и корректировать взгляды на семейное благополучие.

Вот только вопрос, как правильно формировать семейные ценности, если ребенок не по своей воле лишен любви матери и отца и воспитывается в учреждении для детей-сирот – до сих пор остаётся открытым.

Как вырастить хороших матерей и отцов, способных в дальнейшем создать благополучную семью, если ребенок рос в социальном институте и не видел настоящую семью. Находясь в домах малютки, а в дальнейшем в центрах, в социальных приютах некоторые дети не видели родителей никогда, и в этом случае влияние на них оказывают только окружающих их люди: персонал учреждений, социальные педагоги, другие воспитанники и т. д.

Можно сколько угодно рассказывать о семье, учить, объяснять, но если ребёнок не был в ней – формируется искаженное представление о семье, идеализированное, фантазийное.

Со своей стороны я делаю всё, что могу и должна сделать.

Отказавшись, раз и навсегда, от формального подхода, я уже на протяжении пяти лет максимально приближаю атмосферу жизни моих воспитанников к семейной. Это сложно. Ведь с одной стороны, как педагог я должна работать по плану, «выдавать результат», быть требовательной, у меня есть чёткие цели и задачи. С другой стороны, как «маме», мне хочется пожалеть, приласкать, простить недочёты и промахи, закрыть глаза на некоторые моменты, предоставив ребёнку самому возможность принять решение.

Отдельных ребят я беру домой на выходной, показывая «семью изнутри», даю им почувствовать наши ценности, посмотреть на отношения в моей семье и взаимопонимание. Мои дочери регулярно приезжают ко мне на работу, общаются с ребятами.

Отмечаю, что воспитанники, наблюдая отношения между моими девочками и мной, стараются подражать нашим доброжелательным, нежным, внимательным взаимоотношениям.

Если обратиться к моей личной статистике отмечу.

Сейчас в моей группе 10 воспитанников, по результатам анкетирования при расстановке приоритетов по 10 бальной шкале, 7 детей отметили наивысшим баллом 10, что самое главное в их дальнейшей жизни создание семьи и воспитание детей. Конечно, это может быть отчасти «социально желаемый» результат. Выбрать ценность и осознать её – разные вещи. Однако радует уже то, что к этой ценности мои воспитанники относятся с должным вниманием.

Из 20 моих выпускников 80% создали благополучные семьи с детьми, у некоторых уже по двое малышей. Хочется верить, что семьи эти будут крепкими и дальше, и мне удалось сформировать у большей части «моих» детей серьёзное зрелое убеждение в ценности семьи и брака.

Чем больше я анализирую программы воспитания, опыт работы с детьми-сиротами, статистику, сведения о воспитанниках, которые живут в семьях, бывают в гостях, тем сильнее осознаю необходимость устройства детей в семьи граждан.

Не играть в семью, не создавать её искусственно в группе воспитанников, не объяснять и показывать личным примером – это всё хорошие временные меры. Дать детям настоящую семью! Вот что должно сегодня быть приоритетом.

*Князева Алиса Сергеевна*

аспирант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

DOI 10.21661/r-114883

## **ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГУМАНИТАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ**

***Аннотация:** в статье на основании определения сущности образовательного процесса раскрываются принципы педагогического взаимодействия субъектов гуманитарного колледжа, обучающихся по Федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». В работе обосновывается гипотеза, что эффективно организованное педагогическое взаимодействие в гуманитарном колледже выступает как условие оптимизации образовательного процесса и развития его субъектов.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, принципы педагогического взаимодействия, ФГОС СПО, системно-деятельностный подход, субъект-субъектное взаимодействие, гуманитарный колледж.*

Выделение принципов педагогического взаимодействия в процессе обучения основывается на реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах и современных представлениях об образовательном процессе в гуманитарном колледже [4].

ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» базируется на концепции системно-деятельностного подхода, формой проявления которого являются общие и профессиональные ком-

петенции, соответствующие следующим видам деятельности: преподавание по образовательным программам начального общего образования; организация внеурочной деятельности и общения учащихся; классное руководство; методическое обеспечение образовательного процесса [4].

В связи с этим раскроем сущность образовательного процесса, который детерминировал состав принципов педагогического взаимодействия в гуманитарном колледже.

М.Л. Фрумкин и другие рассматривают образовательный процесс как систему, как совместную деятельность субъектов обучения и воспитания, приводящую к новому состоянию объекта в соответствии с его (процесса) целями [9].

Так, В.П. Беспалько определяет процесс как систему деятельности учащихся и педагогов, ведущую к усвоению социального опыта, информацию, о которой они получают от педагогов или других источников. При этом он указывает на взаимодействие как сущность данного процесса [1].

Аналогично его взглядам определяет сущность образовательного процесса Н.Ф. Радионова, отмечая в образовательном процессе интеграцию процессов взаимодействия педагогов с учащимися, родителями, общественностью, детскими организациями, учащихся друг с другом и т. д. [6].

По определению В.А. Сластенина, образовательный процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся по поводу содержания образования с использованием необходимых средств в целях решения образовательно-воспитательных задач, направленных на удовлетворение потребностей общества во всесторонне развитой личности и самой личности своих интересов и потребностей. При этом в образовательном процессе учений выделяет четыре компонента, подлежащие моделированию: педагоги, обучающиеся, содержание образования, средства (материальная база). Фактором, объединяющим их в систему, выступает цель – на уровне социального заказа и личностной потребности обучающихся [8].

Эти авторы и другие солидарны в том, что раскрыть сущность образовательного процесса возможно на основе системно-деятельностного подхода, направленного на отказ от односторонних, аналитических, линейно-причинных методов организации образовательного процесса, на принятие идеи целостности, выявления связей и взаимоотношений, как в самом процессе, так и с окружающей средой, на развитие личности студента [7].

Реализация системно-деятельностного подхода в гуманитарном колледже предполагает соблюдение определенных принципов.

Принцип *целостности* отражает главный критерий образовательного процесса. Рассматривая образовательный процесс как педагогическую систему, В.А. Сластенин выделяет в ней четыре процесса-компонента: а) взаимодействие педагогов с содержанием образования и его средствами (конструирование процесса); б) взаимодействие педагогов и воспитанников с содержанием образования и между собой; в) взаимодействие педагогов и воспитанников с использованием разнообразных средств не по поводу содержания образования (неформальное общение); г) взаимодействие воспитанников с содержанием образования с использованием разнообразных средств (самообразование и самовоспитание) [8].

Таким образом, очевидно, что целостность образовательного процесса обеспечивается педагогическим взаимодействием всех его компонентов, осуществляемых субъектами данного процесса.

Принцип *деятельности* заключается в том, что формирование компетентности студента проходит не только на основе знаниевой парадигмы, а скорее студент добывает знания сам, осознает при этом содержание и формы своей учебно-профессиональной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному и успешному формированию его общих и профессиональных компетенций и способностей, общеучебных умений [7].

Деятельностный принцип актуализирует проблему самоопределения студента в образовательном процессе и воспитывает личность студента как субъекта жизнедеятельности, помогает стать хозяином своей деятельности, своей жизни: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты [10].

Принцип *структурности* определяет способ устойчивых связей и отношений между всеми элементами образовательного процесса и взаимодействия и заключается в обеспечении процессу внутренней прочности и относительной устойчивости, способности противостоять среде наряду с подвижностью и изменчивостью [7].

Принципы *целенаправленности и управления* рассматриваются как неотъемлемые характеристики образовательного процесса и как системообразующие факторы его функционирования и развития. Правильный выбор целевых ориентиров является важнейшим условием успешного становления и развития не только образовательного процесса, но и педагогического взаимодействия его субъектов.

Принцип *коммуникативности* предполагает изучение внутренних и внешних связей образовательного процесса и «дирижирование» им. В соответствии с данным принципом И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин предложили удачную классификацию связей процесса как системы с социумом: а) связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств; б) генетические; преобразовательные связи; в) структурные связи; е) связи функционирования; ж) связи развития; з) связи управления. Рассматриваемый принцип нацеливает на изучение многообразия связей, которые совместно с элементами порождают интегративные качества системы, подчеркивают ее своеобразие [2; 10].

Принцип *диатропичности (разнообразия)* вытекает из положения о том, что в ходе реализации образовательного процесса возникает диалектическая цепочка разнохарактерных вариативных педагогических явлений и ценностей, знаний, умений и навыков.

Принцип *координации* отражает способы действий всех субъектов образовательного процесса и направляет их на согласованную работу, нацелен на сознательное использование особенностей механизма взаимодействия этих субъектов в ходе достижения приоритетных целей процесса.

Принцип *развития педагогической системы* определяется как процесс количественных и качественных ее изменений при условии перехода от одного уровня целостности на другой. Известно, что любой процесс проходит в своем развитии определенные стадии: возникновение, становление, формирование и преобразование.

В результате теоретического анализа системно-деятельностный подход обозначил ряд эффективных принципов образовательного процесса, от которых будет зависеть его успешность и качество, определяющее готовность студентов гуманитарного колледжа к педагогическому взаимодействию в начальном образовании.

Таким образом, мы вправе рассматривать успешность и качество образовательного процесса с точки зрения того, насколько эффективно осуществляется педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в гуманитарном колледже.

В данном случае к принципам педагогического взаимодействия субъектов гуманитарного колледжа относятся целостность, деятельность, структурность, целенаправленность и управление, коммуникативность, диатропичность (разнообразие), координация, развитие педагогической системы. Эффективно организованное педагогическое взаимодействие при соблюдении этих принципов выступает как условие оптимизации образовательного процесса и развития его субъектов в гуманитарном колледже.

В образовательном процессе возможны два основных типа взаимодействия: субъект-объектное и субъект-субъектное [5]. В нашем случае в образовательном процессе гуманитарного колледжа, построенном на основе гуманистических принципов, господствует взаимодействие *субъект-субъектное*, которое предполагает субъективно свободное познание в ходе решения различных профессиональных, педагогических, коммуникативных задач и способствует установлению отношений сотрудничества.

И.А. Зимняя видит в сотрудничестве многозначный педагогический феномен, положительно влияющий на формирование и развитие личности, эффективность обучения, формирование общеучебных умений (договариваться, осуществлять совместную деятельность, соотносить интересы). Именно в условиях сотрудничества, по ее мнению, происходит преобразование предметного содержания в личностные новообразования обучающегося [5].

Таким образом, для реализации педагогического взаимодействия субъектов гуманитарного колледжа необходимыми являются, во-первых, принципы организации образовательного процесса; во-вторых, условия реализации, без которых организация педагогического взаимодействия не представляется возможной. Условия реализации педагогического взаимодействия определяются самим педагогом и являются значимыми, но не единственными, и все они служат достижению цели – формированию и развитию личности будущего учителя начальных классов.

#### *Список литературы*

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 315 с.
2. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 235с.
3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». – М., 2014. – 40 с.

4. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению / И.А. Зимняя // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». – М.: Linguastart, 2001. – С. 5–6.
5. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук / Н.Ф. Радионова. – Л., 1991. – 485 с.
6. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: Автореф. ... д-ра пед. наук / Л.П. Реутова. – Майкоп, 2006. – 42 с.
7. Слостенин В.А. Избранное / В.А. Слостенин. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
8. Фрумкин М.Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя / М.Л. Фрумкин // Сов. педагогика. – 1981. – №П. – С. 16–19.
9. Юдин И.Г. Системный подход и принцип деятельности / И.Г. Юдин. – М.: Наука, 1998. – 391 с.

*Ковалева Анжелика Сергеевна*  
студентка

*Круговая Екатерина Ивановна*  
студентка

*Аниконова Татьяна Григорьевна*  
доцент, профессор

ГБОУ ВО «Белгородский государственный  
институт искусств и культуры»  
г. Белгород, Белгородская область

## **ИГРОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СПЕКТАКЛЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ**

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению влияния игровых принципов на формирование личности ребёнка, его индивидуальность. Авторы раскрывают игру как способ формирования коммуникативных способностей ребенка, позволяющий ему активно участвовать в действии.*

***Ключевые слова:** игра, театр, игровые принципы, спектакль, коммуникация.*

Театр всегда был и остается важным средством воспитания подрастающего поколения. Театральное искусство наиболее доходчиво для детей любого возраста, оно способно легко и ненавязчиво прививать ребенку представления о мире, человеческих отношениях, гуманистических ценностях. Театр – универсальная воспитательная модель, средствами театрального искусства заставляющая маленького зрителя сопереживать, сочувствовать и сострадать, тем самым становясь человеком. Театр представляет некую идеальную модель мира, в которой добро всегда сильнее зла и благодаря театру ребёнок усваивает, что со злом нужно бороться. Это формирует его дальнейшие моральные принципы. Причем это происходит не в форме морализаторства, а в форме игры.

Игра является основным видом деятельности ребёнка. Согласно Современному энциклопедическому словарю, «игра – это вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в са-

мом процессе. В истории человеческого общества переплеталась с магией, культовым поведением и др.; тесно связана со спортом, военными и другими тренировками, искусством (особенно его исполнительными формами). Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям» [3, с. 567].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «игра хранит и развивает детское в детях, что она их школа жизни и практика развития» [2, с. 347]. По мнению Д.Б. Эльконина, «задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей» [4, с. 254]. Игры не только являются прекрасным способом самовыражения, но выступают важным аспектом в познавательной сфере ребёнка, предоставляют ему возможность «проигрывать» свои чувства и проблемы, а также считаются связующим звеном в отношениях между детьми. Через игру дети могут познакомиться с театральным и музыкальным искусством народов мира, с традициями, обычаями. Иными словами, открывать для себя мир.

Игра не только расширяет кругозор ребёнка, учит переживать и страдать, но и создаёт условия, которые обязывают вступить в беседу с другими детьми, провоцирует на общение, тем самым развивая коммуникативные способности, помогает вести диалог и передавать свои эмоции.

Игра – это основа театрального искусства. Сама специфика театра определяется понятием «театральная игра»: в театре все «играется», все «понарошку», как и в детской игре. Все, что происходит в театре, создает особое игровое пространство, в которое втягивается зритель.

Момент игры является неотъемлемой частью детского спектакля. В спектакле условия игры тренируют детей делать выбор и находить выход из любой ситуации. Театр – это некая школа жизни. Будучи зрителем детского спектакля, ребенок становится его соучастником, так как герои спектакля активно взаимодействуют с юным зрителем, заставляя его принять непосредственное участие в действии. Это достигается тем, что при постановке спектакля режиссёр использует постановочные игровые принципы для того, чтобы доступно донести ту или иную информацию до ребёнка, который в силу своего возраста склонен к рассеянности и невнимательности. А игра в свою очередь привлекает внимание ребёнка и ненавязчиво объясняет и показывает принципы общения в окружающей среде. Ребёнок сосредотачивается и, выполняя элементарные условия, у него вырабатывается понимание себя в этом мире, а также такие положительные качества как: смелость, ловкость, доброта, милосердие, дружелюбие, верность. Т.е. в спектаклях герои погружаются в определённые обстоятельства, в ходе которых и проявляют свои качества, которые помогают понять ребёнку, где хорошо, а где плохо, тем самым моделируя и формируя его сознание. Ребенок в ходе спектакля, за счет способности поставить себя на место героя, максимально проявляет свою индивидуальность, его чувства и мысли обостряются, он сам проигрывает все ситуации, буквально, непосредственно во время действия подражая мимике, движениям, интонации героев, и тем самым «играючи» усваивает новые модели поведения.

Как правило, знакомство ребенка с театральным искусством начинается в самом раннем возрасте с театра кукол. И это неслучайно, так как

именно кукла – неперемный атрибут детской игры, ребенок ей доверяет, может органично с ней взаимодействовать, абсолютная условность куклы приобретает любое значение, будучи дополненной фантазией ребенка. Именно в раннем возрасте ребенок осваивает ролевую игру, как начальную стадию т.н. «сюжетных» игр, поэтому условия театральной игры ему понятны и близки. Инстинкт подражания заставляет ребенка преображаться вместе с персонажем, проигрывать ситуацию не только внутренне, но и внешне. Недаром дети во время театрального спектакля пытаются активно влиять на происходящее, вмешиваются в действие, подсказывают героям, предупреждают их об опасностях. Поэтому постановщики спектаклей для детей должны учитывать эту особенность детской аудитории, которая не будет просто эмоционально реагировать на происходящее на сцене. Их эмоции претворяются в действие, дети в театре всегда активно участвуют в процессе, для них нет рампы, т.н. «четвертой стены». Поэтому необходимо по ходу действия давать возможность детской аудитории выразить свое отношение.

Это необходимо и в спектаклях для более старших детей, которые осваивают в своей жизненной практике следующие стадии «сюжетных» игр – режиссерские и игры-драматизации. Ребенок 7–9 лет в игре способен к перевоплощению, поэтому в театре он уже может сострадать, сопереживать, соучаствовать. То есть ставить себя на место героя, творить вместе с персонажем-актером. Поэтому постановщики детских спектаклей для младших школьников стремятся к созданию совместного игрового действия сцены и зала, в котором нет пассивных наблюдателей. Игра должна захватывать детей, чтобы они полностью отдалась её ритму. В результате возникает чувство партнерства, но в то же время – соревнования. Все это способствует единению зрителей и сцены, то есть возникает коммуникация. Социальные роли нивелируются, происходит полноценное общение равных с равными, что дает возможность каждому участнику такого, по сути, интерактивного спектакля, почувствовать себя частью коллектива. И одновременно с этим проявить себя индивидуально во взаимодействии с окружающими.

В сиюминутном, происходящем «здесь» и сейчас» акте театрального искусства, основанном на игровом принципе, юный зритель сопереживает, втягиваясь в происходящее на сцене эмоционально, отождествляя себя с героями, тем самым становясь полноправным участником живого, творческого процесса и таким образом совершенствуется, обогащается, творчески перерабатывая за счет получения игрового опыта тот духовно-культурный опыт человечества, который содержится в театральном спектакле.

### *Список литературы*

1. Каган М.С. Избранные труды: в 7 т. Т. V. Проблемы теоретического искусствознания и эстетики / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 2008. – 897 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 588 с.
3. Современный энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1997. – 1115 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 317 с.

**Колесов Алексей Юрьевич**

аспирант

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный

университет им. И.А. Бунина»

г. Елец, Липецкая область

DOI 10.21661/r-114404

## **ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

***Аннотация:** в статье раскрывается взаимосвязь профессиональной мобильности с социальной мобильностью личности на философском и социологическом уровнях. Автором анализируется понятие «профессиональная мобильность» в контексте социологических, психологических, педагогических исследований. В работе приведена интегральная трактовка данного понятия как предмета изучения педагогики высшей школы.*

***Ключевые слова:** социальная мобильность, профессиональная мобильность, высшее образование, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.*

За последние десятилетия под влиянием целого комплекса социокультурных и экономических реалий произошли существенные изменения в сущности и содержании профессиональной деятельности. Прежде всего следует отметить такое требование к современному профессионалу, как гибкость и мобильность, а также установку на непрерывное саморазвитие. В современной науке данная позиция отражена в теории профессиональной мобильности.

В целом проблематика мобильности личности изначально активно разрабатывалась на уровне философского и социологического знания.

В философии исследование мобильности личности осуществлялось в рамках неклассической парадигмы. Отправной точкой в исследовании данного феномена явилось переосмысление категории диалектики, лежащей в основе классической философии, применительно к описанию процессов развития общества и культуры. Причем социальная мобильность рассматривается на уровнях объективном (подвижность общества) и субъективном (подвижность индивида).

В марксизме социальная мобильность исследуется именно в объективном ключе, как подвижность общества, которая обусловлена появлением в истории общества новых классов, что в свою очередь детерминировано изменением способа производства. Данная логика, с точки зрения марксизма, лежит в основе диалектического развития общества. Также подвижность общества обеспечивается необходимостью классовой борьбы. Вместе с тем, субъективная подвижность индивида, его социальная мобильность как бы выпадают из поля зрения учения К. Маркса и Ф. Энгельса.

В трудах М. Вебера, разделяющего идеи марксизма, но склоняющегося к эволюционному пути развития общества, социальная мобильность

индивида определяется также в рамках объективной подвижности общества. В качестве основного фактора, который детерминирует социальную мобильность индивида, философ рассматривает класс, в чем и проявляется близость его учения установкам марксизма. Однако М. Вебер видит классовую стратификацию общества более подвижной и гибкой, чем в марксистской философии. В частности, философ выделяет экономические условия, которые определяют статус индивида на рынке; статусные условия, которые определяют степень его престижа и уважения; принадлежность индивида к политической партии [7].

Т. Парсонс, отказываясь от понятия «класс», апеллирует к понятию «группа». Тем самым философ подчеркивает открытость общественной системы, что обеспечивается именно социальной мобильностью.

Данные исследования общественной динамики позволяют сделать вывод о том, что осуществление социальной мобильности происходит в некой среде, в качестве которой разные философы определяют класс, нацию, социальные группы.

В работах О. Шпенглера, А. Тойнби, К. Левина, М. Мид раскрывается влияние культурных факторов на социальную мобильность. Артикулирование философско-антропологической составляющей в дискурсе социальной стратификации позволяет выявить роль объективной подвижности общества в социальной мобильности личности.

Поворот к исследованию субъективной природы социальной мобильности осуществлен в философии М. Шелера, в которой в качестве способов осуществления социальной мобильности личности рассматриваются ценности, идеологические установки, а также ориентация мышления на решение практических задач [29]. Данная тенденция получила широкое распространение в персоналистической философии Ж. Маритена и Э. Мунье.

Если философская мысль рассматривала социальную мобильность как частный случай проявления законов диалектики в функционировании общества, то ее природу, механизмы и особенности в значительной степени раскрывала социология. Первопроходцем в исследовании социальной мобильности как социологического феномена является П.А. Сорокин.

Под социальной мобильностью П.А. Сорокин понимал «перемещения индивида внутри социального пространства» [26, с. 157]. Данные перемещения, по мысли ученого, могут носить как горизонтальный (перемещение без изменения социального статуса), так и вертикальный (перемещение с изменением социального статуса) характер. Безусловно, по мнению П.А. Сорокина, наибольшую значимость для социальной динамики имеет именно вертикальная циркуляция, или вертикальная мобильность. Вертикальную мобильность обеспечивают такие социальные институты, как армия, церковь, система образования, политические, экономические и профессиональные организации [25, с. 93]. Также П.А. Сорокин различал индивидуальную и групповую мобильность.

В последующих работах по социологии, посвященных исследованию социальной мобильности, происходит переоценка факторов, детерминирующих циркуляцию индивидов и групп в обществе. Г. Брейверман, Ч. Миллз, Э. Райт отмечают, что изменение производственных отношений способно стагнировать вертикальную мобильность классового общества. Особенно заметна смена акцентов в социологических исследованиях

П. Бурдые, Р. Дарендорфа, А. Турена, которые рассматривают функционирование социальной мобильности в постиндустриальном обществе. Социологи отмечают в качестве ключевого фактора, влияющего на интенсивность и характеристику социальной мобильности в постиндустриальном обществе, фрагментирование всех структур общества, что «изменяет систему социальной дифференциации, но не ликвидирует сам социальный конфликт и его напряжение. Социальный конфликт смещается в сферу потребления в широком смысле слова и приобретает форму конфликта с общественным устройством в целом» [3, с. 15] (С.А. Батуренко).

Наиболее существенные изменения в структуре стратификации общества, а также в характеристике и способах социальной мобильности происходят в эпоху глобализации. У. Валлерстайн отмечает, что в глобальном обществе развивается новая структура глобальной стратификации и, как следствие, пути и механизмы социальной мобильности существенно изменяются [6]. У. Бэк считает, что в глобальном обществе нет места групповой динамики, зато усиливаются процессы индивидуализации социальной мобильности и социального неравенства [4].

В отечественной социологии феномен социальной мобильности начал активно разрабатываться с начала 90-х гг. XX века. Т.И. Заславская, Э.Н. Крылатых, М.А. Шабанова [12] отмечают, что ключевым фактором, определяющим возможность и качество социальной мобильности в постсоветском обществе, выступает место человека во властно-государственной структуре. Другая позиция представлена в работе Л.А. Гордона и Э.В. Клопова [9], которые в качестве ключевой детерминанты социальной мобильности в российском обществе рассматривают доходы и собственность индивида.

Выделение понятия «профессиональная мобильность» из терминологического поля социальной мобильности произошло в 80–90-е годы XX века. Е.Р. Ипатова отмечает, что понятия «социальная мобильность» и «профессиональная мобильность» коррелируют друг с другом на двух уровнях смысловых полей. Во-первых, профессиональная мобильность рассматривается как составляющая более широкого понятия социальной мобильности. Во-вторых, социальная мобильность трактуется как необходимое условие профессиональной мобильности, как основа психологического портрета личности, нацеленной на профессиональное развитие, карьерный рост и, как следствие, профессиональную мобильность [16, с. 10].

Исследование профессиональной мобильности личности в современной науке осуществляется в различных направлениях – в социологическом, психологическом и педагогическом. Очевидно, что профессиональная мобильность – достаточно сложное, комплексное, интегративное понятие, в своем смысловом поле пересекающее ряд областей социогуманитарного знания.

С точки зрения социологии, профессиональная мобильность трактуется как изменение индивидом места, занимаемого в профессиональной структуре (Б.М. Игошев [15]); карьерный рост личности, смена профессиональной деятельности, что вступает мощным импульсом для перемещения индивида в социальном пространстве (С.С. Фролов [27]). В качестве ресурсов индивида, которые ему обеспечивают профессиональную мо-

бильность, в социологии рассматривают адаптационные и преобразующие способности личности: коммуникативная, социальная компетентность личности (И.А. Скалабан [24]).

Также в контексте социологического подхода профессиональная мобильность личности рассматривается как один из механизмов социализации, что проявляется, с одной стороны, с изменением профессионального статуса человека, места работы и проживания, с другой, – с изменением принадлежности к социальной группе, профессиональной субкультуре (Л.А. Амирова [2], А.В. Мудрик [22]).

Классификация профессиональной мобильности в социологии осуществляется по тем же основаниям, что и при классификации социальной мобильности. А именно, выделяют горизонтальную и вертикальную профессиональную мобильность.

Горизонтальная профессиональная мобильность характеризуется сменой рода профессиональной деятельности в рамках одного квалификационного ранга, смена места работы без изменения профессии и квалификации (В.А. Мищенко [21]); профессиональное саморазвитие индивида, повышение его уровня профессионализма, рост профессионального мастерства, дополнительное профессиональное образование (А.А. Шабунова, Т.С. Соловьева, М.А. Ласточкина [28]).

Вертикальная профессиональная мобильность характеризуется сменой рода профессиональной деятельности, которая влечет за собой изменение социального статуса индивида (В.А. Мищенко [21]); изменение содержания профессиональной деятельности и профессионального статуса после получения специализированного образования (А.А. Шабунова, Т.С. Соловьева, М.А. Ласточкина [28]).

В психологии профессиональная мобильность исследуется с позиции качеств и характеристик личности, поскольку они определяют интенсивность мобильности при внешней детерминации обстоятельствами. Тем самым в контексте комплексного исследования профессиональной мобильности артикулируется ее личностно-субъектная обусловленность.

А.К. Маркова трактует профессиональную мобильность как «адаптационный механизм личности, обеспечивающий согласованность отдельных звеньев профессионального развития, умение приспособиться к новым условиям труда» [20, с. 23].

Е. А. Никитина также под профессиональной мобильностью понимает адаптационные механизмы личности, основанные на единстве мотивации, интеллектуальных способностей и волевых качествах личности, динамическое развитие которых способствует успешному приспособлению индивида к изменяющимся условиям социальной и профессиональной среды [23].

Ю.Ю. Дворецкая определяет профессиональную мобильность как «интегральное психическое образование, являющееся одним из механизмов социальной адаптации, позволяющих человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением» [11, с. 10]. В качестве ключевых личностных характеристик, детерминирующих профессиональную мобильность, ученый определяет адаптационную лабильность, смысловые ориентации, интернальность субъективного контроля, копинг-стратегии «самоконтроля», «принятия ответственности», дифференцированность профессиональных предпочтений.

Таким образом, в психологии профессиональная мобильность рассматривается как интегральное личностное образование, аккумулирующее ряд качеств и характеристик личности, обладающее адаптационной направленностью.

В современной педагогической науке существует несколько трактовок профессиональной мобильности.

Согласно исследованиям Б.М. Игошева [15], С.Е. Каплиной [18], В.А. Мищенко [21] и др., профессиональная мобильность определяется как качество (система качеств) личности профессионала, позволяющее осуществлять перемещения в социально-профессиональном пространстве с изменением или без изменения социального и / или профессионально-должностного статуса. Данная трактовка близка психологическому подходу в определении сущности профессиональной мобильности, однако в педагогическом прочтении система качеств личности, обеспечивающая профессиональную мобильность, рассматривается как результат профессиональной подготовки, следовательно, является результатом педагогических воздействий.

Существует и другой подход в определении сущности профессиональной мобильности, согласно которому профессиональная мобильность, будучи результатом профессиональной подготовки специалистов, трактуется как готовность будущего профессионала к оперативному решению проблем, связанных с профессиональной деятельностью, к освоению новых подходов к работе, к изменению комплекса профессиональных знаний и умений, связанных с технологическими, кадровыми, управленческими и иными преобразованиями (Э.Ф. Зеер [13], Л.П. Меркулова [8] и др.). Трактовка профессиональной мобильности через готовность является вполне обоснованной, поскольку составляющие содержания данных понятий имеют одну природу: адаптационные механизмы личности, ориентация на личностное и профессиональное развитие, ориентация на успешность профессиональной деятельности и пр.

К данному подходу очень близок подход, согласно которому профессиональная мобильность либо трактуется через компетентность, либо компетентность рассматривается в качестве взаимодополняющего понятия. З.И. Александрова отмечает, что взаимообусловленность профессиональной мобильности и профессиональной компетентности современного специалиста определяется динамикой современной жизни [1, с. 12]. Ю.И. Калиновский считает, что уровень компетентности личности и уровень ее профессиональной мобильности – взаимозависимые понятия: чем компетентнее специалист, тем он мобильнее, и наоборот, чем мобильнее, тем он компетентнее [17]. И.А. Зимняя [14], В.А. Болотов, В.В. Сериков [5], И.Г. Шпакина [30] определяют профессиональную мобильность как систему определенных компетенций, способствующих решению нестандартных проблем и ситуаций в профессиональной деятельности.

В современной науке также присутствует интегральная позиция. И.А. Карпачева и Е.И. Трофимова определяют профессиональную мобильность специалиста как «интегративное личностное образование, основанное на системном единстве внешних и внутренних образований». Внешние образования связываются авторами со стилем деятельности, внутренние – с качествами личности [19, с. 39]. Л.В. Горюнова отмечает, что профессиональная мобильность – это понятие, которое интегрирует

три аспекта личности и ее деятельности: во-первых, профессиональная мобильность выступает качеством личности; во-вторых, профессиональная мобильность является деятельностью, результатом которой заключается в самореализации человека на личностном, социальном и профессиональном уровнях; в-третьих, профессиональная мобильность отражает функцию деятельности человека по преобразованию себя и окружающего мира [10].

Мы разделяем данную трактовку профессиональной мобильности, под которой понимается интегральное личностное образование, включающее в себя качества личности, личностные, социальные и профессиональные компетенции, опыт и стиль профессиональной деятельности, являющееся результатом профессионального образования и самообразования, выполняющее адаптационные и преобразующие функции, обеспечивающее горизонтальные и вертикальные перемещения индивида в социально-профессиональном пространстве.

Таким образом, в результате исследования профессиональной мобильности было установлено, что данное понятие является междисциплинарным, поскольку охватывает различные уровни социального и личного бытия. Профессиональная мобильность выступает составляющей социальной мобильности, следовательно, характеристике социальной мобильности присущи и профессиональной мобильности.

### *Список литературы*

1. Александрова З.И. Психолого-педагогическая подготовка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / З.И. Александрова. – СПб., 2009. – 285 с.
2. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Амирова. – Уфа, 2009. – 410 с.
3. Батуренко С.А. Социальная стратификация и неравенство в современном российском обществе: теоретико-методологический анализ современных концепций [Текст]: Автореферат дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 / С.А. Батуренко. – М., 2008. – 31 с.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст] / У. Бек / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 381 с.
5. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
6. Валлерстайн И. Миросистемный анализ [Текст]: Введение / И. Валлерстайн / Пер. с англ. Н. Тюкиной. – М.: Территория будущего, 2006. – 246 с.
7. Вебер М. Избранное: Образ общества [Текст] / М. Вебер [пер. с нем. М.И. Левиной, А.В. Михайлова, С.В. Карпушина]. – СПб.; М., 2013. – 766 с.
8. Герасименко Е.И. Формирование профессиональной мобильности будущего экономиста средствами иностранного языка [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.И. Герасименко – Оренбург, 2011. – 244 с.
9. Гордон Л.А. Потери и обретения в России девяностых [Текст]: Ист.-соц. очерки экономики положения нар. большинства / Л.А. Гордон, Э.В. Клопов// Т. 1. Меняющаяся страна в меняющемся мире: предпосылки перемен в условиях труда и уровне жизни. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 302 с.
10. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Горюнова. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.
11. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессионально мобильной личности [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.Ю. Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 146 с.

12. Заславская Т.И. Новое поколение деловых людей России [Текст]: Социальный портрет, карьера, бизнес-образование / Т.И. Заславская, Э.Н. Крылатых, М.А. Шабанова. – М.: Дело, 2007. – 319 с.
13. Зеер Э.Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: Сборник материалов и докладов Международной конференции, Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. / Под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – С. 30–36.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
15. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Б.М. Игошев. – М., 2008. – 394 с.
16. Ипатова Е.Р. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов вуза [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Р. Ипатова. – Шадринск, 2012. – 193 с.
17. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.И. Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.
18. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / С.Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 568 с.
19. Карпачева И.А. Профессиональная мобильность учителя: к вопросу об определении сущности понятия [Текст] / И.А. Карпачева, Е.И. Трофимова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – Т. 3. – №19. – С. 34–41.
20. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
21. Мищенко В.А. Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.А. Мищенко. – Москва, 2012. – 436 с.
22. Мудрик А.В. Социализация человека [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ, 2011. – 624 с.
23. Никитина Е.А. Формирование позитивной Я-концепции студентов: от теории к практике [Текст]: Учебное пособие / Е.А. Никитина, А.А. Кузнецова. – Курск: ЮЗГУ, 2014. – 107 с.
24. Скалабан И.А. Общественное участие: теория и практика социального конструирования [Текст]: Монография / И.А. Скалабан. – Новосибирск: НГТУ, 2015. – 405 с.
25. Сорокин П.А. Система социологии [Текст] / П.А. Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1003 с.
26. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность [Текст] / П.А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 156–228.
27. Фролов С.С. Общая социология [Текст]: Учебник / С.С. Фролов. – М.: Проспект, 2011. – 383 с.
28. Шабунова А.А. Социальная структура и мобильность в российском обществе [Текст]: Монография / А.А. Шабунова, Т.С. Соловьева, М.А. Ласточкина. – Вологда: ИСЭРТ, 2015. – 170 с.
29. Шелер М. Проблемы социологии знания [Текст] / М. Шелер. – М.: Ин-т гуманитарных исследований, 2011. – 511 с.
30. Шпакина И.Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Г. Шпакина. – Омск, 2007. – 230 с.

*Корчагина Екатерина Сергеевна*  
инструктор по физической культуре  
*Пчелинцева Елена Владимировна*  
инструктор по физической культуре

МБДОУ «Д/С КВ №59 «Ягодка»  
г. Тамбов, Тамбовская область

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДЕТСКОМ САДУ**

*Аннотация:* в статье представлен опыт работы с детьми, имеющими речевые нарушения, а также взаимодействие инструктора по физической культуре, тьютора и ребенка с ДЦП при организации занятия по физической культуре в ДОУ.

*Ключевые слова:* социализация, толерантность, ОВЗ, тьютор.

В работе с детьми с речевыми нарушениями мы используем комплексы ОРУ с лентами, малым мячом, палками, кубиками и другими атрибутами.

Используются элементы дыхательной гимнастики. Проводятся подвижные игры с использованием голоса, как звукового сигнала («Найди по голосу», «Далеко, близко»).

С детьми проговариваются спортивные девизы, речовки, считалки, тексты к физкультминуткам.

В работе с детьми мы используем подвижные игры со словами и проведение логоритмики. Удачно сочетается логоритмика с занятием на фитолах.

Для пополнения и активизации словарного запаса используется спортивная терминология во всех видах деятельности. (название спортивного инвентаря, частей тела, названий упражнений).

Дети рассказывают правила игр, читают считалки, проговаривают последовательность выполнения различных видов движений.

Учим детей пользоваться устной речью для изложения правил подвижных и спортивных игр, описания двигательных творческих действий. Это происходит на всех видах занятий, развлечений и досугов, а также свободной самостоятельной деятельности; во всех видах двигательной активности.

Основная цель в работе с ребенком с ДЦП на занятиях по физической культуре его социализация в детском коллективе. Ребенок занимается при поддержке тьютора. Занятие строится с учетом индивидуальных возможностей ребенка с ДЦП. Например, при выполнении круговой разминки основной группы, ребенок при поддержке тьютора в центре зала проходит по малому кругу по массажной дорожке, канату в удобном для него темпе. При построении на ОРУ ребенок занимает место в последнем ряду, таким образом, мы исключаем задержку в построении основной группы и даем возможность занять удобное расположение ребенка и тьютора. Во время выполнения ОРУ мы даем указания всей группе, а находящийся рядом тьютор контролирует количество и качество выполнения движений, при

невозможности выполнения по физическим показаниям упражнение заменяется, например, когда группа выполняет прыжки на месте, ребенок с ДЦП выполняет упражнение «пружинка», приседания заменяем на полуприседы. Ребенок выполняет упражнения в своем темпе.

Во время занятий мы обратили внимание на то, что ребенок чувствует себя комфортно и раскрепощенно если на нем не фиксируется внимание. Ощущение себя частью коллектива приносит ребенку удовлетворение. Во время занятий обязательно отмечаем старание, хвалим ребенка. Индивидуальным занятиям ребенок предпочитает подгрупповые, работу в паре со здоровым ребенком. На таких занятиях дети учатся толерантности, помогая ребенку с ОВЗ почувствовать себя равноправным партнером.

Оценка реальных возможностей

В свою очередь процесс физического воспитания и обучения следует строить так, чтобы ученики осмысленно выполняли упражнения, пытаюсь их словесно опосредовать, проанализировать, осуществлять регуляцию темпа, ритма, координации движений и других характеристик. Необходимо формировать у них способы контроля и самоконтроля за движениями, использовать мотивационные факторы в достижении цели и задач физического воспитания. Следует постоянно раскрывать сущность и необходимость занятий физической культурой, формировать положительное отношение к ним.

На уроках или на дополнительных занятиях подхожу индивидуально к каждому ребёнку, имеющему какие-то отклонения в здоровье, не подчёркивая его состояние, не выделяю среди сверстников, привлекаю во время спортивных состязаний по показаниям здоровья или для помощи в судействе.

**Кучмурукова Екатерина Александровна**

канд. ист. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный  
институт культуры»

г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

## **ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

***Аннотация:** в статье анализируются существующие в России программы по проверке орфографических и пунктуационных ошибок в работах. Автор характеризует принцип действия подобных систем, рассматривает их функциональные возможности, рассказывает об основных достоинствах и недостатках, выявленных в их работе, описывает проблемы, связанные с применением этих онлайн-сервисов в работе педагогов.*

***Ключевые слова:** высшее образование, инструментарий педагога, самостоятельная работа студента, интернет-сервисы, научные работы, оценка качества работ, программы по проверке орфографии.*

Одной из проблем, с которой сталкиваются преподаватели образовательных учреждений, является снижение грамотности абитуриентов, по-

ступающих в высшие учебные заведения. Несмотря на то, что сдача ЕГЭ по русскому языку является обязательным условием для получения аттестата о среднем полном общем образовании и одним из вступительных экзаменов в вуз, качество подготовки школьников остается недостаточно высоким. Эти проблемы неоднократно понимаются в публикациях педагогов, которые отмечают многочисленные орфографические и грамматические ошибки в проверяемых работах, отсутствие у студентов первого курса сформированных навыков, позволяющих им самостоятельно формулировать свои мысли и оформлять их в письменном виде [9]. Все это приводит к необходимости дополнительной подготовки обучающихся во время всего срока обучения. Введение в учебные планы таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Основы журналистики», «Теория и история литературы» дает возможность студентам закрепить полученные в школе знания и приобрести навыки, необходимые для обучения в вузе и формирования у них общекультурных и профессиональных компетенций.

Важное место в учебном процессе, наряду с аудиторными занятиями, отводится СРС. Выполняя задания по всем дисциплинам плана в индивидуальном порядке, студенты не только развивают свои профессиональные навыки, но и учатся самостоятельно оценивать качество своей работы. Это позволяет им более мотивировано подходить к выполнению заданий и стремиться к повышению уровня знаний. Качество содержательной части собственного исследования обучающийся может повысить, получив своевременную консультацию у преподавателя. Однако, некоторые этапы работы, например, оформительского характера, вмешательства педагога не требуют и могут быть выполнены с помощью специальных программ.

Среди множества программных инструментов, которые могут использоваться для повышения качества студенческих работ, следует отметить интернет-сервисы, позволяющие редактировать тексты. Их применение сегодня оправдано тем, что они способны отследить наличие орфографических и грамматических ошибок в работах любой сложности, начиная от рефератов и заканчивая диссертациями. Достоинством многих из них является не столько исправление ошибок, сколько возможность повысить уровень грамотности.

Функциональные возможности интернет-ресурсов подобного характера разнообразны. Однако в большинстве своем они позволяют осуществлять следующие операции:

1. Поиск и исправление орфографических ошибок.
2. Поиск и исправление пунктуационных ошибок.
3. Поиск и устранение как орфографических, так и пунктуационных ошибок.

В соответствии с этим, представленные в интернете ресурсы можно поделить на 3 группы. Охарактеризуем более подробно каждую из них.

Анализ интернет-ресурсов показал, что самой многочисленной группой, являются программы, ориентированные на работу с орфографическими ошибками. Принцип их действия довольно простой. Он заключается в сканировании каждого слова из проверяемого текста и его сравнении со словами, включенными во встроенный словарь. При обнаружении каких-либо несовпадений, программа выделяет их цветом, что дает возможность легко идентифицировать ошибки. Среди множества ресурсов

этой группы можно отметить сервис Орфо онлайн, программы, размещенные на серверах бирж копирайтеров, сайтах, ориентированных на школьников, занимающихся подготовкой к ЕГЭ, или специалистов, работающих в информационной сфере.

Несмотря на наличие большого числа программ, выявляющих орфографические ошибки в текстах, особо стоит выделить информационный продукт от компании ООО «Информатик» – Орфо онлайн (<http://online.orfo.ru>). Коллектив компании известен тем, что с 1994 года работает в непосредственной связи с корпорацией Microsoft, для которой им совместно с Институтом русского языка создаются модули проверки орфографии, которые встраиваются в пакет Microsoft Office. Распространение продукта осуществляет на платной основе по подписке. Однако, у пользователей есть возможность воспользоваться демоверсией или использовать онлайн-вариант программы, который позволяет без регистрации проверить текст длиной в 4000 символов. Особым достоинством Орфо является работа с текстами на нескольких языках [3].

Не менее качественную проверку орфографии осуществляют сервисы, размещенные на сайтах копирайтеров, например, Advego (<http://advego.ru/text/>) и Text.ru (<http://text.ru/spelling>). Они рассчитаны на специалистов, занимающихся подготовкой информационных текстов, но выполняют более широкие функциональные задачи. К определению орфографических ошибок в словах добавляется выявление двойных пробелов, выражений с неправильными окончаниями, слившихся слов, факты замены в словах букв цифрами и т. д. Наличие солидных словарей, использующихся при проверке текстов, позволяет сервисам качественно работать. Особо удобным для пользователей является отсутствие необходимости регистрироваться на этих сайтах, при этом объем текстов, который можно проверить на них за один раз больше, чем в Орфо онлайн, и составляет 10.000 символов в Advego и 15.000 – в Text.ru [2; 6].

Полезными для студентов, стремящихся повысить уровень своей грамотности и качество работ, станут специальные ресурсы, ориентированные на подготовку школьников к ЕГЭ. Среди них интерес представляет сайт [5-ege.ru](http://5-ege.ru). В ходе проверки текста пользователю будет выведен перечень слов с орфографическими ошибками и способами их устранения. Отличием ресурса является размещение в нем статей, разъясняющих правила русского языка. Это позволяет, и исправить ошибки в словах, и повысить уровень грамотности [5].

Описанные выше интернет-сервисы являются не единственными ресурсами, позволяющими проверить орфографию. Однако анализ подобных программ свидетельствует о том, что принцип их работы во многом схож. Качество осуществляемой ими проверки будет зависеть от числа словарей, использующихся при сравнении слов, и объема текста, который можно проверить за один раз.

Наличие большого числа сервисов, выявляющих орфографические ошибки, позволяет студентам довольно легко решить эту проблему. Однако, при исправлении пунктуации у обучающихся возникают серьезные трудности, связанные, прежде всего, с малым количеством специальных ресурсов, способных их выявить. Основной проблемой, с которой сталкиваются пользователи подобных сервисов, является то, что им предлагается самостоятельно принять решение о необходимости ставить или не

ставить запятую между словами после ознакомления с конкретным правилом русского языка.

В рамках второй группы можно отметить сайт «Запятание». Размещение на нем более 700 статей, рассматривающих особенности расстановки запятых, дает возможность подробно ознакомиться с правилами и применить их на практике. Работа пользователя осуществляется в специальных окнах. Левая часть экрана содержит алфавитный перечень слов или выражений, после которых может стоять запятая или она должна отсутствовать. В правой части располагается поисковая строка, с помощью которой пользователь осуществляет поиск необходимого слова. Итогом работы на сайте становится выведение на экран правила, изучив которое необходимо принять решение о том, стоит поставить запятую или нет. Для наглядности пользователю предлагаются примеры каждого из вариантов [1].

Идентичны принципы работы сервиса «Проверка пунктуации», который расположен на сайте 5-ege.ru и ресурса «Панда-копирайтинг» [7; 8].

Наиболее востребованной группой являются ресурсы, позволяющие одновременно провести проверку текста на наличие в нем всех видов ошибок. К сожалению, в интернете подобных сервисов довольно мало.

Наиболее перспективным ресурсом в третьей группе является «Орфограммка» (<http://orfogrammka.ru>). С помощью этого сервиса можно проверить не только орфографию и пунктуацию, но и выявить стилистические, грамматические, морфологические и орфоэпические ошибки. В его создании, наряду с представителями НГУ, принимают участие специалисты в области филологии и лингвистики. Ресурс постоянно развивается и актуализируется с учётом мнений ученых и педагогов. Немаловажным его достоинством является возможность бесплатно проверить тексты. При этом количество знаков, проверяемых за один раз, больше чем во всех описанных выше сервисах, и составляет 36.000 символов.

Возможность использования ресурса предоставляется только зарегистрированным пользователям. Работа с текстами, которую можно начать после получения доступа к личному кабинету, осуществляется в нескольких окнах. С левой стороны размещается проверяемый материал, с правой стороны – выявленные в результате проверки ошибки и комментарии к ним. Наличие статей справочного типа, с которыми можно ознакомиться после окончания сканирования текста, позволяет на практике увидеть, как следует применять правило в том или ином случае [4].

Сегодня проект «Орфограммка» зарекомендовал себя в качестве надежного ресурса в среде ученых, аспирантов, магистрантов, бакалавров и специалистов информационной сферы и активно используется при проверке работ любой сложности, чем способствует повышению их качества. Заявленные на других сайтах сервисы, осуществляющие поиск разных видов ошибок в текстах, уступают по своим характеристикам ей и требуют доработки.

Таким образом, современные интернет-сервисы сегодня становятся незаменимыми инструментами, используемыми в ходе самостоятельной работы студентов. Их применение способствует не только повышению качества выполняемых работ, но и улучшению грамотности обучающихся.

**Список литературы**

1. Запятие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.konorama.ru/igry/zapatan/>
2. Мультиязычная проверка орфографии онлайн от Advego.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://advego.ru/text/top/>
3. ОРФО онлайн: проверка правописания онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://online.orfo.ru>
4. Орфограммка: Веб-сервис проверки правописания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orfogrammka.ru>
5. Проверка орфографии на 5-ege.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5-ege.ru/proverit-orfografiyu-onlajn/> (дата обращения: 20.02.2016).
6. Проверка орфографии текста от Text.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://text.ru/spelling>
7. Проверка пунктуации онлайн – знаки препинания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5-ege.ru/proverka-punktuacii/> (дата обращения: 20.02.2016).
8. Сервис онлайн проверки пунктуации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://textis.ru/onlayn-proverka-punktuatsii/>
9. Шаньгинова Г.А. К вопросу о фондоведческой подготовке будущих специалистов в сфере библиотечно-информационной деятельности // Библиотечное дело-2014: Библиотечно-информационная деятельность и документно-информационные коммуникации в сфере культуры и образования: материалы XIX междунар. науч. конф. Ч. II. – М.: МГУКИ, 2014. – С. 187–191.

**Мельникова Анна Сергеевна**

канд. экон. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
экономический университет»  
г. Екатеринбург, Свердловская область

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация:** *качественное преобразование системы высшего и среднего образования невозможно без системного подхода к профессиональному самоопределению молодежи. Основой подхода карьерного ориентирования студентов должно стать формирование целостной личности, обладающей профессиональной и социальной компетентностью, способностью к творчеству, саморазвитию и самостоятельному планированию собственного карьерного пути. Автором предложены подходы к оценке карьерной компетентности студентов с целью определения методического обеспечения обучения карьерному ориентированию на основе совокупности ценностных, личностных, социальных и экономических элементов развития карьеры.*

**Ключевые слова:** *профессиональная ориентация, самоопределение, карьерное ориентирование, компетентность.*

Последние годы актуальны исследования современных направлений повышения качества высшего и среднего образования. Большое внимание уделяется взаимосвязи образовательных программ и квалификационных

требований работодателя. Также поднимаются вопросы соответствия спроса и предложения молодежи на рынке труда, востребованности их знаний и умений, перехода выпускников в другие профессиональные сферы после окончания профессионального обучения. Следует отметить, что перечисленные проблемы касаются не только социально-психологического состояния вчерашних студентов, которые не смогли найти работу, соответствующую диплому и карьерным запросам, но и непродуктивности финансовых затрат на обучение, как самих студентов при внебюджетном обучении, так и расходов государства при бюджетном. В связи с этим автором предпринята попытка разработки методических подходов к оценке карьерной компетентности студентов с целью внедрения стандартов компетенций карьерного ориентирования студентов старших курсов вузов.

Выбор направления профессионального образования, как правило, связывают с процессом профессионального ориентирования и самоопределения. Традиционно профессиональное ориентирование проходят школьники старших классов и оно включает такие направления, как профдиагностика, профконсультирование, профинформация. К сожалению, говорить о системности профессионального ориентирования на сегодняшний день не приходится. Основное внимание уделяется тестированию с целью выявления психофизиологических склонностей учащихся к той или иной профессиональной деятельности без изучения особенностей рынка труда, средних заработных плат по профессиям, личностных склонностей и социальных предпочтений.

Более широкий подход представлен специалистами, выделяющими категорию профессионального самоопределения личности, как сложного и длительного процесса, включающего согласованность социально-психологических склонностей человека и профессиональных требований, возможность адаптации к изменяющимся внешним и внутренним профессиональным условиям, навыки выстраивания профессиональной карьеры. Так, И.В. Кузнецова [1], говоря о профессиональном самоопределении учащихся, отмечает необходимость при выборе образовательных профессиональных услуг определить мотивационную, целевую, информационную, личностную, операционную и эмоциональную готовность молодого человека.

С.И. Таланова [3] отмечает, что кроме освоения навыков моделирования будущей карьеры, формирования ценностных ориентаций, у каждого человека формируется эталон идеального образа профессионала на основе представления о социальном статусе, морально-этических качествах, нормах поведения в профессиональной деятельности. Такое представление может создать как правдивое, так и ложно представление о будущей профессии. Также автор выделяет два пути профессионального самоопределения. Первый связывает с социально-психологическими аспектами без учета личностных предпочтений, второй – через личностное отношение к социумом по отношению к профессиональной деятельности.

Можно согласиться с такой классификацией, но возникает проблема отсутствия в ней понимания финансово-экономических отношений, возникающих в процессе и профессионального обучения и в процессе работы, а также оценки потребности в творчестве и профессиональном развитии на всем протяжении трудовой деятельности. Исходя из этого,

можно предложить следующие направления профессионального самоопределения: социально-психологические аспекты личности; личностно-ценностные особенности; финансово-экономические оценки эффективности обучения; потенциал творческого развития.

Именно оценка перспектив развития в профессиональном будущем социальных, психологических, ценностных, творческих и экономических потенциалов позволит говорить о системном подходе к профессиональному самоопределению студентов и учащихся старших классов.

Если отказаться от одномоментного профессионального ориентирования при окончании средней школы, как неэффективного, то следует признать необходимость многократного и постоянного образовательного и профессионального определения. Развитие теории человеческого потенциала однозначно определяет необходимость профессионального и личностного развития в течение всей жизни человека. Этот подход позволяет выделить категорию карьерного ориентирования, как основы профессионального развития в системе профессионального образования, так и на протяжении жизни человека. Карьерное ориентирование в контексте изучаемой проблемы мы понимаем, как комплексную систему формирования профессионального становления, основанную как на диагностике психологических и личностных качеств на системе формирования и реализации социальных и экономических жизненных целей молодых людей. Особенностью авторского подхода является переход акцентов с диагностики личностных качеств молодежи на построение индивидуальной карьеры с учетом социально-экономических жизненных ориентиров [2].

В этой связи возникает проблема методического обеспечения оценки уровня карьерной компетентности студентов. Проведенное исследование, с участием автора, видения своих будущих жизненных перспектив студентов старших курсов Уральского государственного экономического университета (г. Екатеринбург) показало эффективность использования социологических методов. Так, при исследовании были применены метод SWOT-анализа, как нестандартного метода открытого социологического опроса, метод контент-анализа эссе студентов видения своей жизни в перспективе. Следует отметить, что дальнейшее исследование обозначенной научной проблемы следует связать разработкой методического аппарата оценки жизненных ценностей молодых людей, обучающихся как в профессиональных учебных заведениях, так и школьников старших классов, а также разработки тренингов и кейсов для оценки финансово-экономической перспективы обучения и дальнейшей профессиональной карьеры.

#### *Список литературы*

1. Кузнецова И.В. О ключевых аспектах готовности обучающихся к обоснованному выбору профессии // Источник. – март 2015.
2. Olga Koropets O., Anna Melnikova Approaches to fundamentals of professional growth based on career orientation tool // CSR: University Builds the Country / Zuzana Dvorakova, Alena Fedorova, Ilona Polents (eds). 1st ed. – Sedlčany: Ústav personalistiky, 2016. – P. 247–255.
3. Таланова С.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / С.И. Таланова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 226–228.

**Набиев Валерий Шарифьянович**  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный  
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»  
г. Ульяновск, Ульяновская область

DOI 10.21661/r-114874

## **СМЫСЛОВОЙ КОНТЕКСТ ИННОВАЦИОННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Аннотация:** *в работе рассматриваются актуальные вопросы методологии компетентностного подхода в авторской редакции заданности содержания и смысловых значений деятельности, индикаторов/дескрипторов и традиционных ЗУН – определителей качества образования бакалавров.*

**Ключевые слова:** *субъектность, успешность, компетентностный подход, способности, готовность, владение, отношение, результат, целостность.*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и администрации Ульяновской области. Проект «Теория образовательного потенциала и оценка учебных достижений обучающихся в вузе (на примере подготовки бакалавров по направлению 050100 – Педагогическое образование)» №15–16–73003.*

Классическая дидактика в историческом опыте обобщенной педагогической деятельности представлена, как правило, целями образования в результатах которого определяются *способности* обучающихся удовлетворять ожидания заинтересованных лиц, через потенциальную *готовность* к осуществлению трудовой деятельности и *успешность* выполнения профессионально-деятельностных функции в образовательном процессе вуза.

Актуализация требований к результатам образования на современном этапе вызвана необходимостью повышения качества знаний, умений и навыков на выходе. При этом действенность механизмов достижения целей обучения и воспитания уже не связывают с авторитарным стилем деятельности или методами классно-урочного планирования и реализации всеобщей идеи тотально-массового образования. Инновационность образовательного процесса в высшей школе, и в том числе высшего педагогического образования на рубеже XX-го столетия, есть упрочение позиций *компетентностного подхода*.

Принципы компетентностного подхода в современных отечественных и зарубежных исследованиях находят различные и объективные основания интерпретации смыслов содержательного наполнения образовательной деятельности и выбора целевых ориентиров для достижения результатов образования с позиции обучающихся субъектов и самих обучающихся. Вариативность выбора установок к действию и определение ха-

характеристик оптимальности условий процесса связывают также с соотношением смысловых позиций основных категорий – «компетенция» и «компетентность».

В нашем исследовании понятия *компетенция/компетентность* не только конкретизированы и разделены по смыслу, но и дополнены функциональными значениями содержания новых категорий, таких как: *целевой компонент, личностная составляющая, деятельностьная составляющая* и др. Характеристиками научной новизны и практической значимости исследования в расширенном поле смысловых значений являются *предметная компетенция*, а также *нормативная, базовая или интегративная компетентность*.

Целеполагание и задачное доопределение содержания образовательной деятельности субъектов в процессе усвоения/освоения компетенций и формирования компетентности становится фактором успешности. Следует ожидать, что интегративная характеристика обучающихся будет определяться: осознанным стремлением, мотивами деятельности и коммуникации, личностной значимостью результата, самостоятельностью, активностью, интересом [7, с. 59]. Актуализация личностных качеств обучающихся в гуманитарном вузе обуславливает изменение логики построения образовательного процесса с учетом факторов определяющих достижение заявленных целей и результатов образования на основе «компетенций/компетентности» [4, с. 81].

Компетентностный подход в системе высшего образования предполагает необходимость перемен и прежде всего это касается *отношений «обучающий-обучаемый»* выстраиваемых на основе доверия, равного партнерства, выбора позиций продуктивного совместного взаимодействия [3]. При выборе целей определяется выход на конечный результат – формирование компетентности, что позволяет конкретизировать содержание образования, целенаправленного на освоение компетенций с использованием традиционных результатных элементов – знания, умения, навыки и опыт профессионально-педагогической деятельности в качестве ЗУН определителей [5, с. 38].

Таким образом, универсальные знаниевые индикаторы успешности результатов образования, привнесенные ЗУН-традицией организации процесса, в современные условия его оптимальности обнаруживают в педагогических инновациях закономерную противоречивость, взаимную диалектическую связанность, смысловую и содержательную взаимосвязь. При этом смысловой и содержательный контекст успешности образовательного процесса в условиях становления компетентностного подхода проявляется как *целостность*.

Целостный образовательный процесс на современном этапе развития высшего образования характеризующийся динамикой развертывания *субъект-субъектных* отношений участников по типу «здесь и сейчас» является, по сути, совместным авторским проектом диалога культур, взаимного определения личностных смыслов, раскрытия образовательных потенциалов и др. [3].

Целостность образовательного процесса проявляется гармонией субъектности отношений на уровне личности, группового взаимодействия, запросов/ожиданий, получения результатов образования с учетом выбора стратегий/тактик педагогического обеспечения деятельности.

Образовательный результат деятельности с позиции преподавателя «... обеспечивается адекватным соотношением дидактических и обеспечивающих условий оптимального вхождения обучающихся в процесс самостоятельного, активного и осознанного формирования индивидуальной профессионально-деятельностной характеристики; ... с позиции обучающихся образовательные результаты обусловлены уровневыми значениями сформированности компонентов деятельностной составляющей компетентности бакалавров педагогического образования, диагностируемые средствами измерения/дескрипторами: *владение, готовность, способность*» [6, с. 84].

В этой связи повышается значимость методической работы преподавателя вуза в плане содержательного наполнения деятельности и формирования личностно-деятельностных характеристик обучающихся на соответствующих уровнях сформированности предметных компетенций, определяющихся традиционными категориями *знать, иметь, владеть* [1, с. 7–8].

Инновационность образования связывают в педагогическом обеспечении результатов образования на основе компетентного подхода с технической стороной процесса – факторы успешности – использование современных достижений отечественной науки и техники. Мы также отмечаем, что «... возможности мультимедийных средств обеспечения занятий при организации межличностного и группового взаимодействия участников посредством новейших образовательных технологий (игровые, ролевые, деловые, кейсы, тренинги и др.) обладают значимым потенциалом реализации целей обучения, проявленных через педагогическое обеспечение электронных обучающих систем» [2, с. 67–68].

### Список литературы

1. Набиев В.Ш. Аксиологические основы социализации молодежи: Метод. указания [Текст] / В.Ш. Набиев. – Ульяновск: УлГПУ, 2015. – 24 с.
2. Набиев В.Ш. Актуальные вопросы педагогического обеспечения электронных обучающих систем [Текст] / В.Ш. Набиев // Актуальные вопросы современной педагогики и психологии: Сб. докладов XXVI Междунар. науч. конф. (Липецк, 24 июня 2016 г.). – Липецк: НП «Аргумент», 2016. – С. 65–68.
3. Набиев В.Ш. Педагогический эксперимент: ключевые аспекты организации и соответствие результатов целям научного поиска [Текст] / В.Ш. Набиев // Научные исследования: от теории к практике: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №4 (10).
4. Набиев В.Ш. Пределы измерения и критерии оценивания в диагностике личностной составляющей профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования [Текст] / В.Ш. Набиев // Образование и наука в современных условиях: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 окт. 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №4 (9). – С. 80–82.
5. Набиев В.Ш. Содержание деятельности субъектов целостного образовательного процесса: целевой компонент и нормативные требования [Текст] / В.Ш. Набиев, О.О. Дьяконова, А.А. Истомина, О.Г. Панкратова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 9 сент. 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №3 (9). – С. 37–40.

6. Набиев В.Ш. Уровневые значения и качество сформированности профессионально-деятельностной характеристики в образовательном процессе вуза [Текст] / В.Ш. Набиев // Образование и наука в современных условиях: Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 окт. 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №4 (9). – С. 82–84.

7. Набиев В.Ш. Уровни сформированности компетентности и задачное доопределение целевых установок основных образовательных программ бакалавриата [Текст] / В.Ш. Набиев // Приоритетные направления развития науки и образования: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 окт. 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №3 (10). – С. 58–60.

*Овчинникова Юлия Эдуардовна*  
студентка

*Галушко Ирина Геннадьевна*  
преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **РАЗВИТИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** в приведённой статье рассмотрена проблема активизации познавательной деятельности детей, её развитие и способы стимулирования, а также её методы и формы, которые помогают повысить уровень мотивации у детей, вызвав интерес к тому или иному вопросу у области экологического образования.*

***Ключевые слова:** активизация познавательной деятельности, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая воспитанность, экологические установки, экологические представления.*

В настоящее время существует ряд глобальных проблем, в число которых входит и состояние экологии.

Учёные различных областей, а также экологи, исследуя вопрос резкого упадка экологии, ищут разнообразные выходы из сложившейся ситуации.

Одним из основных способов является экологическое образование, которое формирует ценностные ориентации, даёт специальные знания по окружающей среде и природопользованию, а также обеспечивает экологическую безопасность в результате экологически грамотной деятельности [1].

Экологическое образование необходимо как в дошкольных образовательных учреждениях, так и в любых учебных заведениях. Для его успешной реализации необходимо знать и использовать следующие принципы: научность, систематичность, непрерывность, гуманизации, интеграции, а также принцип взаимосвязанности раскрытия аспектов экологии различных уровней.

В экологическом образовании важное место занимает активизация познавательной деятельности дошкольников и младших школьников.

Ведь всем давно известно, что успешность того или иного мероприятия или занятия зависит от его увлекательности, от уникальности и разнообразия материала, от того, как оно будет преподнесено аудитории, на которую направлено.

Так вот, для того, чтобы повысить активизацию детей, которая является проблемой на современном этапе развития образования, необходимо развить у них высокий уровень мотивации, а также потребность и желание получать новые знания и применять их в практической деятельности.

Особенностью детей дошкольного и младшего школьного возраста является то, что они, как «губка», впитывают получаемую информацию. Дети в данном возрасте очень любознательны, креативны, полны энтузиазма и новых идей, они отзывчивы, готовы «сдвигать горы» – всё это создаёт благоприятные условия, способствующие активизации познавательной деятельности.

Начальным этапом экологического образования является знакомство детей с окружающей природой, общение с ними, в ходе которого педагог-воспитатель узнаёт уже имеющийся багаж знаний. Изучая специфику и особенности детей, педагог стремится подобрать и изложить новый материал, чтобы интерес и мотивация к дальнейшему процессу познания возникли у каждого ребёнка. При подаче элементарных знаний или их закреплении учитель (воспитатель) стремится удовлетворить как познавательные потребности детей, так и естественно-социальные.

Для полноценного развития экологического образования одной теории недостаточно, поэтому проводятся внеклассные мероприятия в контексте рассматриваемой проблемы, открытые уроки и классные часы, а также различного рода экскурсии, в которых дети наблюдают за природой, синтезируют увиденную информацию, делятся полученным опытом со сверстниками и педагогом. Очень интересными и увлекательными, пробуждающие интерес являются экологические турниры и игры-экскурсии. Изучая вопрос усвоения знаний детьми, можно сделать вывод, что активизация познавательной деятельности детей происходит в большей степени на эмпирическом уровне, то есть, когда ребёнок выходит на улицу, он наглядно воспринимает подающую ему информацию. Например, при личном контакте с окружающим миром, дети замечают различные состояния природы, которые зачастую связаны с сезонными изменениями; они учатся различать животный мир от растительного, а также видеть их сходства и т. д.

Для того чтобы экологическое образование и воспитание детей, а также их активизация имели положительные прогрессирующие результаты, необходимо использовать системный подход, способствующий установлению связей между познанием природы и познанием социальной жизни и обеспечивающий широкую и разнообразную практическую деятельность ребят, а также создающий условия для плавного и целесообразного формирования нравственно-эстетических установок; расширяющий экологические представления детей и т. д. [2].

Вся экологическая сфера воспитания базируется на взаимодействии таких составляющих структур как семья, дошкольное учреждение, школа, СМИ [3].

Активизация познавательной деятельности – это понимание детьми необходимости того или иного изучаемого материала. Для развития познавательного интереса к изучаемому материалу большое значение имеет методика преподавания данного предмета. Поэтому перед тем как приступить к изучению какой-нибудь темы, педагог много времени должен уделить поискам активных форм и методов обучения.

#### *Список литературы*

1. Модельный экологический кодекс для государств-участников содружества независимых государств (общая часть).
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/load/36-1-0-4589>
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=6982>

*Орлова Марина Александровна*

старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Самарская государственная  
сельскохозяйственная академия»  
г. Самара, Самарская область

## МЕТОД СИНКВЕЙНА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АГРОИНЖЕНЕРА

*Аннотация:* в статье проанализированы возможности метода синквейна в организации профессиональной подготовки будущего агроинженера. Автором раскрыты особенности метода. Охарактеризованы преимущества синквейн-метода и эффект его коллективного применения.

*Ключевые слова:* безопасность жизнедеятельности, синквейн, агроинженер, личностные качества, обучающийся.

Слово «синквейн» происходит от французского слова «пять» и означает «стихотворение, состоящее из пяти строк». Таким образом, синквейн – это специфическое стихотворение, состоящее из пяти строк, в которых обобщена информация по изученной теме [1].

В условиях современной образовательной среды данный метод обладает большим педагогическим потенциалом. Анализ авторских работ показал многогранность данного метода. Синквейн рассматривают как прием для «стимуляции развития критического и творческого мышления» (П.В. Пантюхова), как «средство самооценки» обучающимися усвоенных знаний, навыков и компетенций изучаемой дисциплины (А.И. Сергеева), как «способ синтеза учебного материала на этапе рефлексии» (И.Ю. Тарханова) и т. д.

Как правило, рассматривают следующие виды синквейна: традиционный и дидактический. Необходимо учитывать то, что синквейн пишется в соответствии с определенными правилами. Дидактический синквейн основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой строки. Первая строка – тема синквейна, заключает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь. Вторая строка – два слова (чаще

всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта. Третья строка – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта. Четвертая строка – фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту. Пятая строка – одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.

С учетом проанализированных концептуальных основ метода синквейна [2], в период профессиональной подготовки будущего агроинженера по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» нас интересовало: как студент приобретает опыт управления имеющейся у него информационной базой дисциплины, каким образом осуществляет поисковую деятельность в контексте заявленной темы изучения, как находит в ней смысловую содержательность и воплощает ее в текстовую форму. Совершенно очевидно, что данный метод позволяет научить обучающегося умению ситуативного конструирования знания, которое рождается в процессе тематического изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Характерной особенностью данного метода является интерактивный режим занятий, сопровождаемый совместным поиском решения проблем безопасности. Кроме того, метод синквейна, развивает критическое мышление, а это не только способность анализировать информацию с позиции логики, но и умение выносить обоснованные суждения, что позволяет применять полученные результаты к стандартно-нестандартным ситуациям. В контексте дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» данная характерологическая особенность метода имеет особую важность. В профессиональной деятельности агроинженера наличествуют ситуации неалгоритмического содержания, такие как, травмы на производстве, технические и технологические сбои оборудования, агроклиматические особенности и т. д., как следствие требующие от специалиста нестандартных решений. Сформированность критического мышления агроинженера позволяет вести речь о его защищенности с позиции безопасности, как специалиста с профессиональной компетентностью в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Исследователями, работающими в проблематике формирования критического мышления, отмечается, что основная дидактическая направленность метода синквейна заключается в развитии интеллектуальных способностей, позволяющих учиться самостоятельно на основе грамотной обработки информации, и ее творческого представления в определенной форме. Таким образом, обучающийся учится самоанализу, самооценке, осознанному отношению к информации в целом [3]. Как следствие данный метод синквейна позволяет развивать [1; 4]: аналитические способности; личностные качества: инициативность, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, ответственность, настойчивость и решительность; критическое и творческое мышление, проявляемые в способности принимать альтернативные решения.

Возможности метода расширяются посредством разнообразия форм организации учебного процесса (индивидуальный, бригадный, групповой). Эффект групповой работы по написанию синквейна представляет особый интерес. В группе задается общая тема написания, процессуально

осуществляемая в малых коллективах-бригадах. Участники группы составляют синквейны, далее они зачитываются, и проводится голосование за «синквейн-победитель». При обсуждении выясняется разность взглядов, мнений, способ изложения мыслей. Работа в малых коллективах на фоне формирования аналитических способностей, позволяет участникам развивать личностные качества: инициативность, коммуникативность, ответственность, настойчивость, решительность и др., Вариативность метода, в виде разноплановости заданий, позволяет решать широкий спектр педагогических задач.

В исследовании синквейны применялись в качестве «инструмента для синтезирования информации и в качестве среза оценки понятийного багажа обучающихся». Данный прием требовал от студента умения находить в изучаемом учебном материале дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» наиболее существенные элементы и формулировать в краткой форме выводы по изученной теме. Таким образом, с одной стороны повышался интерес к учебной деятельности (показатель мотивационного компонента), а с другой – формировались аналитические способности (показатель когнитивного компонента). Начиная с мотивационной включенности в процесс, обучающийся вынужден опираться на владение информационным полем темы, реализуя комплекс своих личностных качеств. Предлагая вариант синквейна, обучающийся проявляет, прежде всего, свою инициативность. А для того чтобы доказать собственную точку зрения, он вынужден проявлять настойчивость. Выполняя функции руководителя бригады, при выборе альтернатив среди вариантов синквейна, он вынужден проявлять квазипрофессиональную решительность, как готовность принимать решение ситуативного выбора (показатели личностного компонента).

Таким образом, процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной, что и учитывалось в период профессиональной подготовки агроинженера по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

#### *Список литературы*

1. Кендиван О.Д.-С. Дидактические синквейны как средство активизации познавательной деятельности учащихся [Текст] / О.Д.-С. Кендиван, Л.Л. Куулар // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – №3.
2. Куулар Л.Л. Синквейн метод – средство реализации метапредметных результатов реализации метапредметных результатов освоения основных образовательных программ [Текст] / Л.Л. Куулар, М.П. Куликова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – №3.
3. Пантюхова П.В. Роль синквейна при формировании учебно-познавательной компетенции в процессе обучения английскому языку студентов-лингвистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com)
4. Сергеева А.И. Возможности синквейна в развитии рефлексивных способностей будущих бакалавров дефектологического образования [Текст] / А.И. Сергеева, И.Г. Купершлаг // *Вестник ТГПУ*. – 2015. – №6 (159) – С. 9–16.

*Осинцева Марина Александровна*

канд. пед. наук, доцент

*Мечик Софья Валерьевна*

ассистент

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»

г. Тюмень, Тюменская область

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ**

*Аннотация:* рассмотрена необходимость формирования навыков математического моделирования при изучении дисциплины «Математика» у студентов инженерных специальностей посредством решения профессионально-ориентированных задач.

*Ключевые слова:* математическое моделирование, профессионально-ориентированные задачи.

В настоящее время одной из проблем математического инженерного образования является поиск эффективных средств и инструментов для формирования профессиональных компетенций.

В качестве одного из путей решения данной проблемы в рамках обучения математики будущих инженеров, можно рассмотреть применение задач прикладного характера.

Задачи, решаемые инженерами, имеют выраженную практическую направленность. Как правило, для решения таких задач необходимо построение достаточно сложных математических моделей, что подразумевает владение инженером необходимым физико-математическим аппаратом и навыками математического моделирования.

Кроме того, согласно ФГОС ВО третьего поколения и поколения три плюс [1] формирование у студентов способностей моделировать различные процессы обозначено практических у всех направлений инженерных специальностей.

Целью математического моделирования является выявление главных закономерностей и связей того или иного процесса или явления. В зависимости от природы создаваемой модели, эти закономерности могут быть физические, химические, экономические и т. д. Поэтому обучение математическому моделированию на парах математики должно подразумевать усвоение определенных правил и способов действия в алгоритмах построения модели и выборе метода решения, а также развитие математического стиля мышления, направленного на анализ физических и математических закономерностей реальных процессов и явлений. При дальнейшем обучении, в зависимости от специализации, могут быть востребованы разные методы математического моделирования, но каждый студент должен знать основные, общие для всех, этапы и приемы математического моделирования.

Под математическим моделированием будем понимать замену реальных физических свойств и закономерностей изучаемых явлений математическими объектами с целью изучения свойств и особенностей протека-

ния процесса на основе анализа построенной теоретической модели и с последующей интерпретацией полученных результатов.

Одним из видов моделирования, которым необходимо овладеть студентам является эмпирическое моделирование с применением экспериментально-статистических методов.

Математическое описание объекта в этом случае будет представлять собой систему эмпирических зависимостей, полученных в результате статистического исследования объекта. Такие модели называют статистическими, которые имеют вид корреляционных или регрессионных соотношений между входными и выходными параметрами объекта [3].

При изучении темы математическая статистика целесообразно использовать задачи прикладного характера, на примере которых можно наглядно показать этапы построения математической модели и ее анализа.

Например, для студентов направлений: 18.03.01 химическая технология и 18.03.02 энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии можно рассмотреть такие задачи:

Задача 1 [2]: На плоскости дан массив точек, где  $t$  – время в минутах,  $P$  – растворимость продуктов.

Таблица 1

T	0	30	60	90	120	150	180
P	8,0	–	–	17,0	–	–	17,9

Создать модель зависимости  $P = f(t)$  в виде интерполирующей кривой. По данной модели вычислить значения растворимости продуктов  $P$  для  $t = 30; 60; 120; 150$  минут и экстремальное значение продуктов.

Задача 2: По табличным данным значений концентраций Ag и Cu (признак  $X$ ) и температуры плавления смеси солей (признак  $Y$ ) установить характер корреляционной зависимости между данными признаками. Записать эмпирические уравнения линий регрессии и проверить адекватность полученной модели.

Таблица 2

Концентрация $C_1$ , %	0	10	20	30	50	60	80	100
Температура плавления смеси солей ( $T_{\text{дан}}$ ), °C	572	496	382	313	229	210	231	320

А для студентов направления 13.01.02 технология геологической разведки следующий пример:

Задача: Имеются данные пластового давления ( $Y$ , Мпа) в зависимости от глубины залегания пласта ( $X_1$ , м), толщины залегания ( $X_2$ , м) приведены в табл. 3. На основе данных, определить форму связи между факторными и результативными признаками, записать уравнение модели множественной регрессии. Дать интерпретацию найденных оценок уравнения регрессии.

Таблица 3

Признаки	Значение признаков на различных НГДУ									
$Y$	21,6	22,4	25,3	21,7	23,8	25,6	20,5	26,0	22,5	23,8
$X_1$	1350	1420	1550	1350	1200	1540	1320	1450	1360	1350
$X_2$	52	54	56	58	60	62	64	66	68	70

Для каждого направления необходимо создавать базу профессионально-ориентированных задач с целью повышения мотивации к обучению математики и овладению навыками математического моделирования. Что будет способствовать лучшему усвоению методов моделирования более сложных процессов, изучаемых в спецдисциплинах.

**Список литературы**

1. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки специальностей: 13.01.02 Технология геологической разведки (квалификация (степень) «специалист»); 18.03.01 Химическая технология (уровень бакалавриата); 18.03.02 Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>
2. Вертинская Н.Д. Задачи геометрического моделирования технологических процессов [Текст] / Н.Д. Вертинская. – М., 2015. – 102 с.
3. Ушева Н.В. Математическое моделирование химико-технологических процессов [Текст]: Учебное пособие / Н.В. Ушева, О.Е. Мойзес, О.Е. Митянина, Е.А. Кузьменко; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета. – 2014. – 135 с.

**Осовский Олег Ефимович**

д-р филол. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский  
государственный университет им. Н.П. Огарева»  
г. Саранск, Республика Мордовия

**СТАТИСТИКА В АРСЕНАЛЕ ПЕДАГОГА-  
КОМПАРАТИВИСТА: РОЛЬ СТАТИСТИЧЕСКИХ  
ДАННЫХ В ПУБЛИКАЦИЯХ Н.А. ГАНЦА  
В «РУССКОЙ ШКОЛЕ ЗА РУБЕЖОМ»**

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос использования статистических данных при подготовке аналитических исследований и обзоров выдающимся педагогом-компаративистом Н.А. Ганцем для журнала «Русская школа за рубежом». Автор приводит описание результатов применения Н.А. Ганцем различных статистических данных при характеристике англоязычной школы. В работе отмечено использование Н.А. Ганцем статистических данных в статьях историко-педагогического характера.*

***Ключевые слова:** педагогика российского зарубежья, статистические данные, статистические методы исследования, Н.А. Ганц.*

История педагогики российского зарубежья в последние годы привлекает активное внимание исследователей, рассматривающих различные аспекты формирования и развития российской школы в эмиграции, общественно-педагогического движения, деятельности отдельных образовательных учреждений, педагогов-практиков и теоретиков образования [8–12]. Одним из важнейших является вопрос методологических оснований нового этапа формирующейся в условиях эмиграции педагогической теории, того инструментария, которым пользуются педагоги-исследователи, преемственности педагогической мысли эмиграции «русской традиции в образовании» (Н.А. Ганц).

Отечественная гуманитаристика второй половины XIX – начала XX вв. испытывает очевидное воздействие позитивизма, что было про-

диктовано практической востребованностью социальных и общественных наук. Эта тенденция становится существенной для выбора исследовательского инструментария, важной частью которого становятся статистика и статистические методы. Обратим внимание на то, что востребованность статистики в гуманитарных науках сохраняется до сегодняшнего дня в различных сферах гуманитаристики (от педагогики, политологии до языкознания), хотя специфичность их применения зачастую требует развернутого комментария [13; 6].

Применение статистики в практике педагогических исследований российской эмиграции носит традиционно прикладной характер. «Могущество цифры» призвано подкрепить позицию автора, сделать ее авторитетной для читателя, усилить аргументацию не только теоретического, но и сугубо практического свойства. Примечательны отсылки к статистическим данным в книге «Основы педагогики» крупнейшего теоретика педагогики XX в. С.И. Гессена, который не ограничивается признанием необходимости самого предмета статистики как дисциплины, входящей наряду с историей, географией, этнографией, политической экономией в блок «родиноведение» [4, с. 216], но и настаивает на качественном усложнении статистического подхода, что позволило бы выйти на новый уровень в конкретных видах воспитательной работы, в частности, в ходе воспитания читателя библиотекой как особым образовательным институтом. Речь в последнем случае идет об особом методе статистики, «указывающей не только количество, но и качество работы библиотеки и т. п. Так понятая библиотека объединяет своих читателей в общей им всем активной работе над своим образованием и становится средоточием разнообразных читательских кружков и обществ, которые при благоприятных условиях могут положить начало постоянным курсам и лекциям. Понятно, что при составлении первоначального инвентаря библиотеки и при ее пополнении библиотекарь уже не может следовать готовым трафаретам. Отсюда необходимость приспособления библиотеки к местному населению, ограничение ее сравнительно небольшим кругом читателей, общий характер художественно-ремесленного, а не машинно-массового производства. Отсюда также требование децентрализации и общественной самодеятельности» [4, с. 202–203].

Особый интерес в контексте заявленной проблемы представляет отражение статистической информации на страницах ведущего педагогического издания эмиграции «Русская школа за рубежом». В многочисленных публикациях одного из наиболее активных авторов журнала Н.А. Ганца нетрудно увидеть, что статистика становится инструментом не только анализа проблем современного образования, но и историко-педагогического исследования.

Так, характеризуя англоязычную школу (США, Канада, Австралия, Новая Зеландия и др.), Н.А. Ганц приводит «статистические данные о состоянии народного образования», сводя их в специальные таблицы, чтобы дать читателю наглядное и объективное представление о положении школьного дела соответствующего региона [1; 2]. Приводимые им сведения максимально широки: это количество школ различного уровня, университетов и педагогических заведений, количество разных групп учащихся, учителей и их квалификации, профилей подготовки, предметов и т. д. Для регионов с полиэтничным составом населения Н.А. Ганц

приводит статистику по соответствующим типам образовательных учреждений (например, для начальных школ: общие государственные, туземные государственные, туземные миссионерские, зарегистрированные частные), по расовому и гендерному составу и т. д. Статистические данные, оформленные, в т. ч., и в виде таблиц, оказываются органичной частью общего текста. В зависимости от того, насколько важна автору та или иная мысль, они либо превращаются в своего рода иллюстрацию предварительно высказанного тезиса, либо становятся главным элементом своеобразной «гибридной конструкции» [5], где за цифровой частью следует краткий или развернутый комментарий. К примеру, статистические данные о развитии средних школ в Новом Южном Уэльсе за последние 10 лет, по мнению автора, вполне репрезентативно позволяют сделать вывод: «За десять лет число учащихся средних школ увеличилось более чем в три раза» [1, с. 542]. Таким образом, статистические данные оказываются важнейшей частью исследования, задача которого стать «зеркалом другого» [7], в данном случае – отразить результаты образовательной политики страны или региона, теоретические принципы которой как научно-педагогической проблемы были сформулированы Н.А. Ганцем в книге «Принципы образовательной политики» (1929).

Не менее наглядно использование Н.А. Ганцем статистических данных и в статьях историко-педагогического характера. Так, идея эффективности политики народного образования в эпоху правления Александра I находит подтверждение в показателях, приводимых в статье «Школьная система Александра I». Шесть таблиц включают детализированные сведения от количества учащихся в разных типах школы до социального состава студентов университетов и размера выплачиваемых им стипендий. Закономерен и основанный на проанализированном материале итог исследования: «Согласно плану 1804 г. Правительство должно было учредить шесть университетов, 3 лицея, 57 гимназий и 511 уездных училищ <...> Малые и Главные Училища Екатерины постепенно преобразовывались в Уездные Училища и Гимназии путем прибавления высших классов <...> Несмотря на постоянные войны и последующую реакцию первоначальный план был выполнен почти полностью» [3, с. 683–684].

Следует подчеркнуть, что статистика продолжает оставаться инструментом в последующих исследованиях Н.А. Ганца по проблемам педагогической компаративистики. Не случайно в методологической главе книги «Педагогическая компаративистика» (1949) он акцентирует внимание на необходимости учета статистических данных, оговариваясь при этом: ни статистический, ни психологический метод в отдельности не может стать методологическим основанием современной педагогической компаративистики, которая требует комплексного подхода к анализу изучаемых явлений.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект №16-06-00501 а).*

### **Список литературы**

1. Ганц Н.А. Народное образование в Австралии / Н.А. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1927–1928. – №28. – С. 537–550.
2. Ганц Н.А. Организация образования в Северной Америке / Н.А. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – №17. – С. 425–438.
3. Ганц Н.А. Школьная система Александра I / Н.А. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1927. – №24. – С. 669–684.

4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – 420 с.
5. Киржаева В.П. Конструкция гибридная / В.П. Киржаева // М.М. Бахтин в Саранске: документы, материалы, исследования. – Саранск, 2006. – Вып. 2–3. – С. 141–142.
6. Киржаева В.П. Историческая грамматика русского языка / В.П. Киржаева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 144 с.
7. Осовский О.Е. В зеркале «другого»: рецепция научного наследия М.М. Бахтина в англо-американском литературоведении 1960 – середины 1990-х годов / О.Е. Осовский. – Саранск: Б. и., 2003. – 147 с.
8. Осовский О.Е. Имперская и постимперская парадигма в идеологии российского образования XVIII – первой трети XX века (к постановке проблемы) / О.Е. Осовский // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – №4. – С. 96–97.
9. Осовский О.Е. Малоизвестная рецензия Джона Дьюи / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №3. – С. 26–30.
10. Осовский О.Е. Сохраняя «духовное лицо» русской литературы: подлинная история «Современных записок» в архивных материалах и примечаниях к ним / О.Е. Осовский // Вопросы литературы. – 2016. – №1. – С. 353–371.
11. Осовский О.Е. Научно-педагогическое наследие Н.А. Ганца в образовательном пространстве России и Запада 1920–60-х годов / О.Е. Осовский, С.П. Гудкова, В.П. Киржаева, А.И. Мариниченко // Интерактивная наука. – 2016. – №4. – С. 42–44.
12. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья: (20–50-е гг. XX в.) / Отв. ред. О. Е. Осовский. – Саранск: Б. и., 2000. – 194 с.
13. Успенский В.А. Труды по нематематике: в 5-ти т. / В.А. Успенский. – М.: ОГИ, 2002. – 2014.

**Пафова Фатима Абрековна**  
канд. филол. наук, доцент, декан  
ФГБОУ ВО «Майкопский государственный  
технологический университет»  
г. Майкоп, Республика Адыгея

## **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ БОЛОНСКОГО СОГЛАШЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**

***Аннотация:** в данной статье раскрывается основное содержание Болонского процесса. Автором перечислены ключевые принципы и цели Болонского процесса. Акцентируется особое внимание на вопросе вхождения России в Болонский процесс. В работе рассмотрены особенности реализации Болонского процесса в российской системе высшего образования.*

***Ключевые слова:** Болонский процесс, российское высшее образование, система образования, студент, специалист, высшая школа.*

Российская система высшего образования имеет свои традиции, уникальные черты, признанные в мире достижения. Сравнение по ряду показателей различных систем образования, в частности проводившееся Рос-

сийской академией педагогических наук, показывает, что по уровню знаний и репродуктивных навыков выпускников результативность отечественного высшего образования никак не уступает зарубежным параметрам. Общий недостаток реформ прошлых десятилетий – односторонняя направленность решений, стремление к достижению результата через решение той или иной задачи, что, как правило, приводило к перекосам результативности всей системы.

При формировании основных направлений развития отечественной системы высшего образования следует, по-видимому, учитывать как общие тенденции развития цивилизации, так и необходимость устранения недостатков действующей системы, а также сохранения лучших отечественных традиций.

Реформа российского высшего образования, активно и широко масштабно реализуемая с начала 90-х годов XX в., отражает общие для цивилизации тенденции развития образования XXI в., а также специфику отечественных традиций. Положения реформы закреплены рядом документов, в том числе законами «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Государственными образовательными стандартами, «Национальной доктриной образования Российской Федерации».

Российское высшее образование не может развиваться изолировано от европейской образовательной системы. Интеграция образовательных систем очевидна. Важным шагом в этом направлении стало присоединение России к Болонской декларации, которая была подписана 19 июня 1999 года представителями 29 европейских государств, в 2003 г. в Болонский процесс были вовлечены уже 40 стран, в том числе и Россия. В данном соглашении в качестве главной цели было провозглашено увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования и продвижение этой системы по всему миру. На тот момент в Европе образовалось единое экономическое и финансовое пространство, которое требовало единства и в образовательной сфере, позволяющего формировать рынок труда, в котором работодатель может понимать, какой квалификацией обладает специалист. То есть по своей сути Болонская система явилась логическим продолжением тех процессов интеграции, которые развивались раньше. В настоящее время Болонский процесс объединяет уже 48 стран, включая Россию.

*Основными задачами Болонского процесса являются:*

- сокращение сроков обучения специалистов с высшим образованием с целью сокращения бюджетных финансовых затрат при обеспечении требуемого качества подготовки;
- обеспечение квалификации молодых специалистов с высшим образованием, позволяющей им сразу включаться в процесс производства;
- создание единого рынка труда в ЕС для решения проблемы нехватки инженерных и технических кадров;
- обеспечение мобильности граждан с возможностью обучения и трудоустройства в любой стране ЕС с предоставлением грантов на обучение студентам из других стран;

– достижение совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования с установлением стандартов транснационального образования (единые образовательные стандарты).

*Болонский процесс основан на шести основных принципах.*

*Первый принцип*, который весьма существенен для России, введение двухуровневой системы образования, введение двух циклов обучения. Предлагается ввести два цикла обучения: 1-й – до получения первой академической степени (бакалавр) и 2-й – после получения первой академической степени (магистр). При этом продолжительность обучения на 1-м цикле должна быть не меньше 3-х и не больше 4-х лет. Обучение в течение второго цикла может вести к получению степени магистра (через 1–2 года обучения после получения 1-й степени) и/или к докторской степени (при общей длительности обучения 7–8 лет).

Обучение по программам бакалавриата и магистратуры будет осуществляться абсолютно независимо. Прием граждан на конкурсной основе в высшие учебные заведения на бакалавриат и магистратуру будет осуществляться отдельно, как итоговая аттестация, по результатам которой, соответственно, присваивается квалификация (степень) «бакалавр» или «магистр». Устанавливается раздельное лицензирование, аттестация и государственная аккредитация вузов по программам бакалавриата и магистратуры.

*Второй принцип* Болонского процесса – введение кредитных зачетных единиц по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Сейчас при выдаче дипломов выдается приложение, где указываются дисциплины учебного плана с расценовкой, число экзаменов и зачетов с итоговой оценкой. Предлагается ввести во всех национальных системах образования систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах. При кредитной системе размерность обучения определяется количеством кредитных баллов, которые необходимо набрать для получения диплома. Кредитные баллы – это своего рода «цена» дисциплины и чем ближе ее содержание к получаемому образованию, тем выше ее «стоимость». Кредитные баллы собираются в «кредитную корзину», 40–65% которой составляют кредиты по обязательным дисциплинам, а оставшиеся можно набрать при помощи «выборных» предметов. Подобный подход заменяет собой форму обучения (очная, заочная, вечерняя), нужно только набрать определенное количество баллов – кредитов.

Эта система способствует реализации другого принципа Болонского процесса – мобильности. Обучающийся может собрать определенные кредиты в одном учебном заведении, затем может перейти в другое и продолжить собирать по этим дисциплинам кредиты. Закончить сбор этой «кредитной корзины» он может в третьем учебном заведении.

*Третий принцип* Болонского процесса – контроль качества образования. Под этим понимается создание в каждом европейском государстве аккредитационных агентств, не зависимых от национальных правительств и международных организаций, которые будут оценивать качество образования, уровень вузов в зависимости не от длительности и содержания обучения, а от тех знаний, умений и навыков, которые приобрели выпускники.

*Четвертый принцип* Болонского процесса – расширение мобильности. Речь идет о расширении мобильности как профессорско-преподава-

тельского состава, так и обучающихся. Благой принцип, но есть некоторые оговорки. В Российской Федерации уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава настолько низок, что вряд ли специалисты из многих стран поедут в вузы России. В то же время, наша высшая школа, естественно, поедет туда и процесс «утечки мозгов» может продолжаться и усугубляться.

О мобильности студентов можно сказать следующее. Те, кто раньше имел возможность получать европейское образование, и впредь будут иметь эту возможность. А остальные опять же в материальном плане неспособны.

*Пятый принцип* Болонского процесса – обеспечение трудоустройства выпускников. На этот принцип Министр образования Филиппов в свое время акцентировал внимание, говоря о преимуществах Болонского процесса. Речь идет о признании наших дипломов за рубежом. Но прежде чем признать наши дипломы за рубежом и открыть границы для наших преподавателей, необходимо изменение во всех странах – участницах Болонского процесса национального трудового законодательства в части трудоустройства иностранцев. Во многих странах иностранцы имеют достаточно ограниченные права в трудоустройстве.

Последний, *шестой принцип* Болонского процесса – обеспечение привлекательности европейской системы образования. Считается, что введение европейской системы приведет к повышению интереса европейских и иных граждан к высшему образованию. Этот принцип направлен на расширение высшего образования, его доступность в европейских странах.

На сегодняшний день модернизация системы образования более необходима для России, чем для европейских стран. Национальные системы образования в Европе и у нас находятся приблизительно на одинаковом уровне своего развития. Но они отстают от американской системы образования по уровню материальной оснащенности и широте научных исследований.

России необходимы преобразования, но в силу внутренних причин финансирование этой области крайне затруднено. Включение в Болонский процесс помогает сосредоточить внимание на проблемах укрепления позиций российской системы образования в мире. Создание структуры образования; совместимой со структурами образования европейских стран, выстроить в России систему образования, более понятную для иностранных граждан. Все меры по модернизации образования предпринимались с тем, чтобы оно стало ключевым направлением в стратегии развития страны.

Опыт вузов позволяет говорить о ряде показателей, характеризующих в целом позитивное развитие реформы. Однако имеется ряд недостаточно проработанных вопросов, требующих последующей корректировки.

Россия нуждается в современной, сильной высшей школе, способной готовить первоклассных специалистов и проводить научные исследования в ведущих областях, которые определяют научно – технический прогресс, экономический рост, обороноспособность страны и благосостояние народа. На этой основе формируются главные задачи высшей школы:

- обеспечение усвоения студентами системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;
- формирование научного миропонимания, политической, экономической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний;

– удовлетворение национально – культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;

– выработка у молодежи осознанной гражданской позиции, человеческого достоинства, стремления к участию в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки.

Повышение качества российского образования довольно близкая реальность. И для того, чтобы воплотить ее в жизнь, нужно лишь четко сформулировать цели, довести их до большинства участников процесса и грамотно просчитывать каждый шаг по дальнейшему реформированию системы образования. Россия прекрасно осознает стремление стран Совета Европы к объединению и поддерживает это стремление, но вместе с тем понимает, что все реформы в образовании не должны сводиться только к Болонскому процессу. Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции.

#### *Список литературы*

1. Боровкова А.М. Опыт реализации Болонского процесса в университетах Германии / А.М. Боровкова, О.Е. Кондратьева, П.В. Росляков, Г.В. Шведов // Вестник МЭИ. – 2013. – №4 – С. 111–222.
2. Егорова Л.Е. Проблемы реализации Болонских соглашений в российской высшей школе / Л.Е. Егорова, О.Е. Кондратьева, П.В. Росляков, Г.В. Шведов // Вестник МЭИ. – 2013. – №08.
3. Модульно-рейтинговая технология обучения (опыт применения в вузе и средней школе): Сб. ст. – Барнаул: Изд. Барнаул, гос. ун-та, 1993.
4. Моисеев Ю. Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке «плюсы» и «минусы» традиционной системы / Ю. Моисеев // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 96–98.
5. Токтаньязова А.Э. Формирование информационной культуры у студентов технического вуза в процессе обучения гуманитарным дисциплинам: Дис. ... канд. пед. наук / А.Э. Токтаньязова. – 2006.

*Первалова Анна Сергеевна*  
учитель иностранного языка  
МБОУ «СОШ №16 с УИОП»

г. Каменск-Уральский, Свердловская область

## **ВОЗМОЖНОСТИ МЕДИАТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация:* данная статья посвящена возможностям медиатворчества в процессе формирования ключевых компетенций. В процессе медиатворчества происходит становление и развитие ключевых компетенций, а реализация компетентностного подхода – это важное условие повышения качества образования.

*Ключевые слова:* медиаобразование, медиатворчество, ключевые компетенции.

Новые потребности российского общества, во многом обусловленные глобальными вызовами человечества, настоятельно требуют разработки

эффективных методов по формированию духовного мира подрастающего поколения, значимым компонентом которого должны стать ценности патриотизма и гражданственности. В современных условиях важнейшим приоритетом является формирование системы патриотического воспитания как основы для консолидации общества и укрепления государства. Нормативно-правовые аспекты патриотического воспитания определяются в государственных документах Российской Федерации – Конституции РФ, федеральных законах, постановлениях Правительства РФ, федеральных программах, а также о значимости гражданского и патриотического воспитания молодежи неоднократно говорилось в Посланиях Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию РФ.

Проблема становления гражданско-патриотической, социальной и духовно-нравственной позиции личности актуальна для современного общества, но вместе с тем весьма деликатна. Какие ценности будут сформированы у подрастающего поколения, зависит сегодня не только от школы, но и от семьи в первую очередь. Родители и педагоги – две мощнейшие силы, роль которых в процессе становления личности каждого человека невозможно преувеличить. Актуальное значение приобретает не только их взаимодействие в традиционном понимании, но и взаимопонимание, сотворчество школы и семьи в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Основополагающими, или ключевыми, компетенциями в образовании (по А.В. Хуторскому) являются следующие: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования (А.В. Хуторской, д-р пед. наук, академик Международной педагогической академии, г. Москва).

Для педагогической поддержки и творческого развития школьников в информационном обществе педагогу XXI века необходимо осознание актуальности новых форм взаимодействия участников образовательного сообщества, которое предполагает сотрудничество педагога, детей и родителей. Одной из таких форм является медиаторство, которое рассматривается как «процесс созидательной деятельности в медийной сфере и его предметные результаты; взаимосвязанные процессы проективной деятельности и производства медиатекстов [6].

*Медиаторство* – это не только художественная, или точнее художественно-публицистическая или художественно-коммуникативная деятельность. Медиаторство предполагает более широкое пространство технических средств, включающих радио, телевидение, печать, аудиозапись, компьютерную графику и т. д. [5].

Основные задачи медиаобразования и медиаторства в частности – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [4].

«*Медиаобразование* (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать компетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной

информации. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа; позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информации, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [1].

Важным событием, оказавшим влияние на проникновение мультимедиа в образование, стало оснащение школ компьютерами и, что особенно важно – процесс этот совпал по времени с проектом по подключению всех российских школ к интернету в рамках приоритетного национального проекта «Образование», который в настоящее время практически завершен. Таким образом, только сейчас появилась реальная техническая возможность использовать медиа-ресурсы в образовательном процессе.

Что такое медиа-ресурсы? Принято считать, что под медиа-ресурсами следует понимать учебные ресурсы, насыщенные мультимедийной информацией. Однако, такое толкование не охватывает весь спектр доступных сегодня образовательных ресурсов. Помимо наличия мультимедийной (графической, аудио и видео) информации, основным достоинством электронных образовательных ресурсов нового поколения является их интерактивность или реагирование на действия учащегося. Одним из примеров интерактивности может служить наличие системы оценки усвоения пройденного материала – учащемуся предлагается пройти некие тестовые задания, оценивается степень усвоения материала и затем система предлагает выполнить некоторые действия (повторить пройденное, перейти к следующему разделу, изучить дополнительный материал и т. п.). Интерактивность подразумевает применение активно-деятельных форм обучения. Например, можно совершить путешествие в виртуальном мире или попытаться с помощью предложенных средств сочинить музыкальное произведение. Еще одним примером интерактивности является возможность варьировать темп обучения и его траекторию, то есть количество и последовательность изучаемых тем и объем предлагаемого материала.

В последние годы интернет превратился в удобную и, главное, доступную среду распространения информации. Вследствие этого, немаловажным свойством электронных образовательных ресурсов нового поколения является возможность их сетевого распространения. Возможность распространения ЭОР через интернет позволяет, помимо всего прочего, организовать полноценное дистанционное обучение. При этом речь здесь идет не только об обучении людей с ограниченными возможностями, но и о предоставлении качественного образования там, где отсутствуют квалифицированные педагогические кадры. Одним из вариантов дистанционного обучения может стать самостоятельное обучение на дому по методике, составленной учителем. Этот метод может применяться и для того, чтобы ученик, отставший от программы по каким-либо причинам, смог с помощью учителя, составляющего индивидуальный план обучения, и доступных интернет-ресурсов догнать остальных учеников класса [3].

## Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

В своей деятельности учителя английского языка я использую возможности Сайта – Конструктора «My Heritage» для создания и описания генеалогического древа своей семьи; для иллюстрации рассказа о правящей династии Британских монархов; и даже для составления герба своей семьи.

Работа в качестве классного руководителя представляет ещё более обширные возможности для совместного творчества педагога, ребенка и родителей. Создание своего семейного сайта – одна из форм внеклассной деятельности, в которую вовлечены все участники образовательного (и воспитательного) процесса, призванная решить многие задачи, в том числе:

1. Сохранение семейной информации, семейных традиций/
2. Сплочение семьи в процессе медиаторства/
3. Возможность для самореализации и т. д.

Познакомившись с возможностями Сайта – Конструктора «My Heritage», я заинтересовалась его потенциалом. Самым главным преимуществом работы с подобным шаблоном является то, что ребенок, не будучи профессиональным программистом, может сосредоточиться на содержательных аспектах своей работы. В качестве примера для обучающихся привожу свой семейный сайт, который в данный момент находится на стадии наполнения.

The screenshot displays the MyHeritage website interface. At the top, there is a navigation bar with tabs: Домашняя, Древо, Фото, События, Приложения, and Исследование. The main content area is titled "Добро пожаловать!" and features a welcome message from Anna Perevalova, the site administrator. Below the message are three main sections: "Древо" (Family Tree) with a tree diagram, "Фото" (Photos) with a grid of photo thumbnails, and "Статистика" (Statistics) with a pie chart. A progress bar indicates that 89% of the family tree has been completed. On the right side, there is a profile picture of a woman and a section for "Предстоящие события" (Upcoming Events) with a photo of an elderly woman. The left sidebar contains various utility links such as "Сделать обновление до Premium!", "Пригласить людей", "Добавить фото", and "Распечатать древо".

Рис. 1

Таким образом, предлагаю учащимся 5 а класса индивидуальный проект «*Мое генеалогическое древо*», ведь именно проектная и исследовательская деятельность позволяют вводить новое содержание в образование, которое решает проблему формирования ключевых компетенций у учащихся согласно новых требований к образованию.

Цели проекта:

1. Формирование представлений о себе, о своих родителях, бабушках и дедушках, как о наследниках предшествующих поколений, имеющих тесную духовную и кровную связь.

2. Обучение методике составления генеалогического древа.

Задачи проекта: Составление собственного генеалогического древа.

Модель действий при создании проекта (таблица 1).

Таблица 1

№	Этапы работы над проектом	Планируемый результат
1	Предложение учащимся включиться в данный исследовательский проект (участие в проекте исключительно добровольно)	Заинтересованность либо её отсутствие
2	Сбор информации, фотографий, обсуждение вопросов проекта с родителями, подготовка чернового наброска генеалогического древа. Примерные вопросы проекта: До какого поколения могут мои родители, бабушки и дедушки вспомнить имена (фамилии, годы жизни, места рождения) наших предков? Сколько детей было в семьях разных поколений (мамы и папы, бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек) и почему? Какие фамильные линии соединились в генеалогическом древе? Какие имена были самыми популярными в моем роду в разных поколениях? Откуда родом были мои предки? Кто из моих предков прожил самую долгую жизнь?	Получение необходимой информации
3	Обработка полученной информации; Разрешение возникших вопросов и неясностей на промежуточной встрече;	Формирование составных частей проекта
4	Подготовка проекта сайта с помощью родителей или самостоятельно	Семейный сайт «Генеалогическое древо», включающие следующую информацию: имя и фамилия члена рода, браки и дети, годы жизни, место рождения.

Для достижения нового качества образования необходимо так организовать обучение и воспитание каждого ребёнка, чтобы оно способствовало развитию, учило созидать, самостоятельно добывать знания, ориентироваться в нестандартной ситуации, быть ответственным за свои поступки. В процессе медиатворчества происходит становление и развитие

ключевых компетенций, а реализация компетентного подхода – это важное условие повышения качества образования [2].

*Список литературы*

1. Council of Europe. – 2000.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Интернет-журнал «Эйдос».
3. Кузьмин Л.А. Обучающие медиа-ресурсы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cnews.ru/reviews/free/national2007/articles/multimedia.shtml>
4. Российская педагогическая энциклопедия. – 1993. – С. 555.
5. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование: Книга для учителя. – Курган, 1999.
6. Хилько Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере: Монография. – 2000.

*Робцева Людмила Николаевна*  
воспитатель

*Сорокина Елена Владимировна*  
воспитатель

*Корепанова Дарья Ярославовна*  
воспитатель

*Дудникова Елена Анатольевна*  
воспитатель

МБОУ «Образовательный комплекс «Озёрки»  
отделение дошкольного образования Озёрский Д/С «Ручеёк»  
с. Озерки, Белгородская область

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация:* в работе представлены основные понятия формирования нравственного воспитания дошкольников. Статья посвящена вопросам нравственного воспитания дошкольников и культуре их поведения.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, культура поведения, дети дошкольного возраста.

Проблема нравственного воспитания в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных всем ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения. Дети являются гордостью своих родителей. В них всё им мило и дорого. Но не всегда они задумывались над тем, что привлекательность ребёнка не только в красоте его внешнего вида, главное, а другом – как подрастающий ребёнок ведёт себя? Как держится на людях? Каковы его манеры – мимика, жесты, движения, осанка? Случается, что даже хорошо образованные люди не всегда выглядят воспитанными, т.к. не выработали в себе элементарных норм культуры поведения, поэтому вопросы нравственного воспитания детей с наибольшей остротой встают именно в наши дни.

В соответствии с требованиями *Федерального образовательного стандарта* происходит социально-коммуникативное развитие которое направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и само регуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в ДОО; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.

В ДОО основы культуры поведения у детей дошкольного возраста закладываются в процессе нравственного воспитания, представляют собой совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Культура поведения не сводится к формальному соблюдению этикета.

Главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга.

Дошкольный возраст – это период первоначального становления личности. Многочисленные психологические и педагогические исследования подтверждают, что именно в эти годы при условии целенаправленного воспитания закладываются основы нравственных качеств личности.

Процесс нравственного воспитания – это совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственности личности ребенка.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, т.е. делает своими, принадлежащими себе, способы и формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, к себе. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств.

Педагогика, в области нравственного воспитания, выделяет такие педагогические понятия, как нравственное сознание и нравственное поведение. Система исторически сложившихся и непрерывно пополняемых знаний, преломленных через личный опыт человека, составляет содержание сознания человека. Одна из характеристик сознания дана в самом его названии как совокупности знаний об окружающем мире (сознание).

Овладение нравственными представлениями и понятиями – длительный и сложный процесс. Дети проходят большой путь от усвоения нравственных понятий сначала на уровне представления до полного овладения

его содержанием. Формирующиеся нравственные представления начинают играть регулирующую роль в поведении детей, их отношении к окружающему.

В сознании ребенка образ какого-либо явления нравственной жизни может возникнуть не только в тот период, когда это событие происходит. Ребенок может воссоздать, вновь «увидеть» тот или иной поступок своего друга, который когда-то наблюдал. И более того, он может представить его поступок в определенных ситуациях. В этом случае действуют представления.

По мнению Спиркина, в представлениях «сознание впервые отрывается от своего непосредственного источника и начинает существовать как относительно самостоятельное субъективное явление».

Дети активно проявляют интерес к содержательному общению со взрослыми. Авторитет взрослого, его оценочное суждение продолжают играть серьезную роль в поведении. Растущая самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами. Возникают внутренние «этические инстанции», которые начинают определять поступки старшего дошкольника. Дети проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, в результате которого формируется «детское общество».

Воспитание нравственного поведения – это формирование нравственных поступков и нравственных привычек. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, надо создать соответствующие условия, определенным образом организовать жизнь воспитанников.

В период дошкольного детства воспитанию чувств детей уделяется особое внимание. Опираясь на эмоциональную отзывчивость детей, их впечатлительность, яркость воображения, подражательность, педагоги воспитывают у детей первые добрые, гуманные чувства: заботливость, внимательность, доброжелательность. На этой основе начинают формироваться чувства дружбы, товарищества, коллективизма.

Именно в дошкольном возрасте начинают формироваться сложные социальные чувства: чувство любви к Родине, чувства толерантности.

В старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется развитию и обогащению чувств детей, формированию способности управлять ими.

Сущность нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что в результате осуществления данного процесса поведение старших дошкольников, их отношения с окружающими людьми приобретают черты нравственной направленности, развивается способность произвольно управлять поступками и чувствами на основе моральных требований.

Стержнем и показателем нравственной воспитанности человека является характер его отношения к людям, природе, к самому себе. Исследования показывают, что подобное отношение может складываться у детей уже в дошкольном возрасте. В основе этого процесса лежит умение понимать другого, переносить переживания другого на себя.

Главная и единственная функция детского коллектива – воспитывающая: дети включаются в деятельность, которая по своим целям, содержанию и формам организации направлена на формирование личности каждого из них.

Для воспитания коллективных взаимоотношений появление такого феномена, как дружба, имеет смыслообразующее значение. Дружба как наиболее близкая связь между детьми ускоряет процесс действенного осознания социальных взаимоотношений. Взаимопомощь и отзывчивость являются значимыми характеристиками коллективных взаимоотношений.

Детские взаимоотношения регулируются нравственными правилами и нормами. Знание правил поведения и взаимоотношений облегчает ребенку процесс вхождения в мир себе подобных, в мир людей.

Процесс нравственного воспитания детей в ДОУ осуществляется во всех возрастных группах. Педагогу необходимо знать задачи данного процесса, решение которых он должен осуществлять.

В старших возрастных группах по программе воспитания и обучения в детском саду решаются следующие задачи:

- формирование у детей ответственности за свое поведение, элементов самоконтроля, предварительного планирования действий, организованности;
- развитие начала высоких нравственных чувств: патриотизма, интернационализма, гражданственности;
- формирование дисциплинированности, самостоятельности;
- формирование коллективных отношений;
- формирование способности управлять чувствами;
- формирование чувства уважения к взрослым.

Главным в целенаправленной воспитательной деятельности педагога на ступени старшего дошкольного возраста, продолжает оставаться организация жизни и деятельности ребенка, соответствующая опыту содержательного общения, формированию доброжелательного отношения к сверстникам и окружающим.

Основные цели нравственного воспитания старшего дошкольника: становление нравственного поведения, т.е. сознательный выбор нравственного поступка в простых и понятных детям ситуациях; овладение нравственными знаниями, возникновение доброжелательных взаимоотношений со сверстниками.

Работа по нравственному воспитанию дошкольников должна носить системный характер. Процесс нравственного воспитания для педагога должен стать системой целенаправленного решения педагогических задач, а для ребенка – возникающей по ходу жизни естественной ситуацией деятельности и общения.

#### *Список литературы*

1. Алябьева Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками. – М.: Просвещение, 2003. – 312 с.
2. Бархатова Л.С. Воспитание культуры поведения // Дошкольное воспитание. – №11. – 1989. – С. 12–13.
3. Буре Р.С. Воспитатель и дети / Р.С. Буре, Л.Ф. Островская. – М., 1985. – 272 с.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под. ред. М.В. Гамезо [и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 427 с.

5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под. ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 340 с.
6. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. – №9. – 2001. – С. 12–13.
7. Купина Н.А. Веселый этикет. Нравственное воспитание, развитие коммуникативных способностей ребенка, сюжетно-ролевые игры / Н.А. Купина, Н.Е. Богуславская. – М., 1992. – 176 с.
8. Родительское собрание «Воспитание культуры поведения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://works.doklad.ru/view/mf7pyShM7no/all.html> (дата обращения: 14.11.2016).

**Сеитова Жадра Адильбековна**

канд. техн. наук, старший преподаватель

**Сеитова Жанат Адильбековна**

старший преподаватель

АО «Казахский агротехнический  
университет им. С. Сейфуллина»

г. Астана, Республика Казахстан

## МИНИМАЛЬНО-НУЛЕВАЯ ОБРАБОТКА ПОЧВЫ ПОД РИС

***Аннотация:** как отмечают авторы данной статьи, главная цель освоения нулевой технологии – направление почвообразовательного процесса в его естественное природное состояние, способствующее ежегодному пополнению почв органическим веществом.*

***Ключевые слова:** рис, учет, нулевая обработка, минимальная обработка.*

Нулевая или минимальная обработка почвы хорошо вписывается в технологию раннего посева семян риса с глубокой заделкой семян, который позволяет за счет сохранения большого количества влаги в почве своевременно проводить посевную компанию, как по рису, так и по другим культурам рисового севооборота. Поэтому исследования будут направлены на интенсивную диверсификацию растениеводства Кызылординской области с использованием новых технологий. Учет густоты стояния растений риса показал, что в среднем за 2 года по количеству всходов риса между вариантами существенной разницы не наблюдалось и она составила в среднем от 178,0 до 185,5 шт./м<sup>2</sup>. Однако более высокая засоренность посевов (от 12,5 до 18,0 шт./м<sup>2</sup>) сорняками отмечена на опытных вариантах. При этом преобладающим видом был тростник. Когда опытный вариант засевался универсальной сеялкой производства Индии с дисковыми сошниками с нормой высева 150 кг/га, против контроля – 250 кг/га, густота стояния растений в контрольном и опытном вариантах составила 212 и 164 шт./м<sup>2</sup>, т.е. полевая всхожесть семян в них составила 22,0 и 44,0%, соответственно. Однако засоренность посевов опытного варианта сорняками, особенно тростником, была в 7 раз больше (28 шт./м<sup>2</sup>), чем в контрольном варианте (4,0 шт./м<sup>2</sup>).

1. Отвальная вспашка на глубину 22–24 см + дискование + боронование + каткование ребристыми катками (контроль).

2. Дискование + боронование + каткование ребристыми катками – минимальная обработка, первый вариант.

3. Боронование + каткование – минимально-нулевая обработка, второй вариант.

Учет густоты стояния растений перед уборкой показал, что процент выпадения растений составил в опытном варианте 4,9%, а в контрольном – 5,6% при количестве сохранившихся растений – 156 и 200 шт./м<sup>2</sup>, соответственно и несмотря на пониженную норму высева семян на 100 кг/га, опытный вариант уступил контролю всего на 44,0 шт./м<sup>2</sup> (таблица 1).

Таблица 1

Густота стояния растений перед уборкой и урожай зерна при минимально-нулевой технологии возделывания риса г.

Вариант опыта	Густота стояния растений перед уборкой		Урожайность	
	шт./м <sup>2</sup>	выживаемость растений, %	т/га	%
1. Общепринятая обработка почвы – контроль (250 кг/га)	200	94,3	4,93	100,0
2. Минимально-нулевая обработка почвы (150 кг/га)	156	95,1	4,76	96,6
НСР <sub>05</sub>			0,39	

Таким образом, благодаря применению минимально-нулевой обработки почвы, при примерно одинаковой с контрольным вариантом урожайности риса, можно сэкономить посевной материал до 100 кг/га, а ГСМ – до 30–50%. Опыт по изучению нулевой (прямой) и минимальной технологии возделывания риса закладывали, включая контроль (обычная технология), в трех вариантах, в четырехкратной повторности. Делянки с учетной площадью 200 м<sup>2</sup> размещались систематическим методом по следующей схеме:

1. Обычная технология (контроль) – отвальная вспашка + планировка + дискование + боронование в 2 следа + каткование кольчатыми катками + посев с нормой высева семян 250 кг/га – контроль.

2. Минимальная технология – дискование + боронование + каткование + посев с нормой высева 250 кг/га.

3. Нулевая технология – прямой посев специальной сеялкой дисковыми сошниками (производства Индии) по стерне риса с нормой высева семян 50 кг/га.

За отчетный период проводились фенонаблюдения и учет густоты стояния растений риса и основных видов сорняков. Результаты учета густоты стояния растений риса показали, что по полевой всхожести семян нулевая обработка не уступает остальным вариантам, а несколько превосходит их. Так, при нулевой обработке норма высева в 5 раз меньше, чем при обычной и минимальной технологии, а густота стояния растений при нулевой обработке меньше, чем в предыдущих вариантах всего в 2,3 и 3,3 раза, соответственно. Положительное влияние нулевой и минимальной обра-

ботки почвы на полевую всхожесть семян по сравнению с обычной обработкой почвы, связано с тем, что при обычной обработке почвы образуется больше крупных комков, а при минимальной, т.е. при дисковании, и нулевой обработке (прямой посев) образуется мелкокомковатая почва, а крупные комки практически отсутствуют. Изучение влияния нулевой и минимальной обработки почвы на урожай риса показало, что нулевая обработка уступает контрольному варианту (55,0 ц/га) на 11,7 ц/га, а вариант с минимальной обработкой почвы (54,0) был на уровне контроля. При этом экономия посевного материала при нулевой обработке составила 500%, т.е. 200 кг/га.

**Список литературы**

1. Карлиханов Т.К. Рекомендации по ресурсосберегающей технологии возделывания риса / Т.К. Карлиханов, К. Шермагамбетов, К.Б. Бакирулы, М.А. Вильгельм. – Кызылорда, 2008. – 18 с.
2. Костяков. А.Н. Основа мелиорации. Сельхозгиз. – М.; Л., 1933; 1960.

**Скобликова Татьяна Владимировна**

д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

**Булатова Екатерина Николаевна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

г. Курск, Курская область

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛЕЙБОЛИСТОК**

*Аннотация: в работе рассматриваются вариативные системы общей физической подготовки волейболисток, основанные на реализации совокупности организационно-педагогических, психолого-психологических и личностно-ориентированных педагогических условий. В статье представлен анализ результатов влияния педагогических условий на процесс подготовки волейболисток.*

**Ключевые слова:** спорт, спортивная деятельность, педагогические условия.

Результаты выступления волейболисток-студенток в настоящее время во многом определяются как результатами спортивной деятельности каждого отдельного игрока, так и их совокупной деятельностью. Уровень успешности игровой командной спортивной деятельности обеспечивается определенными межличностными отношениями в системе «спортсмен-тренер», «спортсмен-команда», «спортсмен-спортсмен» при ведущей аккумулирующей роли «спортсмен-тренер». Психолого-педагогический потенциал этой системы определяют эффективные педагогические условия как на уровне спортивных достижений каждой отдельной волейболистки, конкретной спортивной команды, так и на уровне отношения к спорту в пространстве социальных отношений [2–4; 6]. С целью повышения спортивных результатов волейболисток-студенток необходимо опти-

мизировать систему общей физической подготовки, которая является своего рода фундаментом всей системы подготовки спортсменов. Общая физическая подготовка целенаправленно ориентирована на гармоничное развитие всех физических качеств, повышение функциональных возможностей организма, укрепление здоровья посредством воздействия как на весь организм в целом, так и на отдельные его органы и системы [2; 4; 7]. С этой целью рассмотрим педагогические условия, позволяющие оптимально выстроить структуру общей физической подготовки волейболисток-студенток.

Содержание и структура построения организационно-педагогической модели становления физической культуры личности студента в университете достаточно полно представлена в работах В.Ю. Андреевой, Е.В. Скриплевой, Т.В. Скобликовой [1; 5]. Опираясь на ключевые позиции концепции данных авторов, выявлено, что детальный анализ содержания компонентов физической культуры личности волейболисток-студенток позволил выявить, что наиболее эффективным путем для гармоничного развития спортсменок является совокупная система, в которой реализуется целенаправленная координация развития всех подструктур физической культуры личности. А именно, наиболее приемлема с точки зрения влияния на социальную, психологическую и биологическую устойчивость личности.

С этой целью нами выявлены организационно-педагогические, психолого-педагогические и личностно-ориентированные педагогические условия, обеспечивающие мобилизацию резервов личности.

Таким образом, в нашем исследовании рассматриваются вариативные системы общей физической подготовки волейболисток, основанные на реализации совокупности организационно-педагогических, психолого-психологических и личностно-ориентированных педагогических условий. При этом основной акцент деятельности направлен на развитие всех компонентов физической культуры личности волейболисток-студенток.

#### *Список литературы*

1. Андреева В.Ю. Главный фактор перехода процесса развития физической культуры студентов университета в режим самоорганизации и саморазвития [Текст] / В.Ю. Андреева, Т.В. Скобликова Т.В., Е.В. Скриплева // *Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: Материалы VI международной науч.-практ. конф. CreateSpace*. – НИЦ «Академический», 2015. – С. 97–99.

2. Скобликова Т.В. Технология индивидуализации процесса подготовки волейболисток и ее реализации [Текст] / Т.В. Скобликова, Е.Н. Булатова // *Новое слово в науке: перспективы развития*. – №1–1 (7). – 2016. – С. 305–307.

3. Скобликова Т.В. Использование искусственной среды и информационных технологий в процессе подготовки волейболисток [Текст] / Т.В. Скобликова, Е.Н. Булатова // *Новое слово в науке: перспективы развития*. – №1–1 (7). – 2016. – С. 307–309.

4. Скобликова Т.В. Актуальные направления научных исследований при подготовке волейболисток [Текст] / Т.В. Скобликова, Е.Н. Булатова // *Инновационные технологии в науке и образовании*. – №1–1 (5). – 2016. – С. 248–250.

5. Скобликова Т.В. Содержание и структура построения организационно-педагогической модели становления физической культуры личности студента в университете [Текст] / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева, В.Ю. Андреева // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. – №4. – С. 104–110.

6. Скобликова Т.В. Особенности развития физических качеств и двигательных способностей при подготовке волейболисток [Текст] / Т.В. Скобликова, Е.Н. Булатова // Инновационные технологии в науке и образовании. – №1–1 (5). – 2016. – С. 250–251.

7. Фудин Н.А. Влияние различных видов спорта на деятельность функциональных систем организма человека [Текст] / Н.А. Фудин, В.М. Еськов, О.Е. Филатова, В.Г. Зилов, О.Н. Борисова // Вестник новых медицинских технологий: Электронное издание. – 2015. – №1. – С. 2–1.

**Солодухина Татьяна Александровна**  
учитель английского языка  
МОУ «СОШ №1»

г. Южноуральск, Челябинская область

**Цеунов Константин Сергеевич**  
канд. пед. наук, заместитель директора  
по работе со студентами  
Челябинский филиал  
АНО ВО «Университет Российского  
инновационного образования»  
г. Челябинск, Челябинская область

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** в представленной статье авторами рассматривается вопрос формирования речевых навыков у школьников. Исследователями приведены принципы условно-речевых упражнений.*

***Ключевые слова:** речевые навыки, школьники.*

Формирование речевых навыков у школьников является первоочередной задачей в современной зарубежной и российской методике преподавания иностранных языков. В данной работе мы рассматриваем, каким образом применение условно-речевых и речевых упражнений на уроке английского языка влияет на развитие речевых навыков у обучающихся.

Первым принципом построения условно-речевых упражнений является принцип исполнения речевой задачи говорящего в качестве установки. Выдвижение на передний план речевой задачи создаст в упражнении условия, адекватные речевым, которые будут действительно речевыми действиями, обеспечит комплексность усвоения лексической, грамматической и произносительной стороны речевой деятельности.

Поскольку такие упражнения отвечают определённым требованиям, вытекающим из принципов коммуникативного метода, необходимо обратиться к работам основоположника коммуникативного метода в обучении иностранным языкам в России – *Е.И. Пассову*. Он доказал существенное отличие речевого навыка от двигательного, что привело к психологическому обоснованию процесса формирования навыка, способного к переносу, и к разработке принципиально нового типа упражнений – условно-речевых.

Технология общения жизненно важна для учителя. Поэтому необходимо формулировать установки так, чтобы они выражали стимул, побуждающий ученика высказываться в процессе реальной коммуникации.

**138 Научное и образовательное пространство: перспективы развития**

Вместо «Rewrite the sentences using Past Simple» попробуйте сказать «I'm going to tell you what I usually do. And you should ask me about my yesterday activities».

Teacher: Every morning I get regular exercise.

Student: Did you do your morning exercise yesterday morning?

Teacher: Of course!

Вместо «Complete the sentences using should/shouldn't» можно сказать: «Try to advise me not to refuse».

Teacher: I don't want to get regular exercise.

Student: You should get regular exercise in order to keep fit and feel great.

Teacher: I want to eat a lot of ice-cream.

Student: You shouldn't eat a lot of ice-cream because you can get sore throat.

Второй принцип построения условно-речевых упражнений – *принцип аналогии в образовании и усвоении грамматических форм*. Выполняя речевую задачу, ученик конструирует свои реплики по аналогии с образцом, который обычно предъявляет учитель в реплике или на доске.

Если первый принцип обеспечивает функциональную сторону речи, то второй – её формальную сторону. Но форма и функция в условно-речевых упражнениях усваивается не раздельно, не последовательно, а параллельно. Однако на первом плане сознания находится речевая задача, оформление речи протекает на втором плане. Такой процесс характеризуется тем, что форма усваивается не в отрыве от её функции, а наоборот, в тесной связи с нею, за счёт неё.

Поэтому правомерно выдвинуть третий принцип – *принцип параллельного усвоения формы и функции при ведущей роли последней*.

Диапазон типов упражнений, которые могут применяться в рамках коммуникативного подхода, практически не ограничен. Предполагается, что это такие упражнения, которые обеспечивают достижение коммуникативных целей, вовлекают обучаемых в процесс общения и предполагают употребление таких коммуникативных процессов как обмен информацией, обсуждение, взаимодействие.



Рис. 1. Упражнения для обучения говорению

Коммуникативный метод обучения иноязычному речевому общению предполагает использование функционального подхода к формированию лексических навыков говорения. Считаем необходимым рассмотреть вариант функционального формирования лексических навыков говорения с использованием условно-речевых упражнений, предложенных Е.И. Пасовым.

Е.И. Пасов предлагает различать 4 вида условно-речевых упражнений:

### *1. Имитативные.*

При выполнении таких упражнений учащийся использует речевой образец, который он воспринял в реплике учителя. (ученик полностью имитирует свою реплику по реплике учителя).

Teacher's task: Tell me that you like doing the same.

Teacher: I enjoy travelling.

Student: I also enjoy travelling.

### *2. Подстановочные.*

Учащийся осуществляет действие по подстановке ЛЕ в грамматическую структуру, также предъявляемую в реплике учителя.

Teacher's task: Try to object me if it's wrong.

Teacher: You like watching soap operas, don't you.

Student: I don't like watching soap operas. I enjoy watching comedies.

### *3. Трансформационные.*

Предполагают трансформацию реплики учителя.

Teacher's task: Tell me that you want to do something else.

Teacher: I read a novel of Daphne du Maurier every day.

Student: I'm going to read poems of Ahmatova.

### *4. Собственно-продуктивные.*

Учащиеся самостоятельно воспроизводят лексические единицы в высказываниях.

I enjoy holidays and I travel a lot. Travelling broadens my mind and I feel great.

Следует отметить, что лишь комплекс условно-речевых упражнений позволяет сформировать лексические навыки высокого качества.

Практика как этап урока направлена на то, чтобы добиться применения усвоенного материала в различных ситуациях общения. В результате практики учащиеся овладевают речевыми умениями, а для их формирования используются упражнения условно-речевые и речевые. Различие между ними состоит в том, что первые выполняются на материале учебных ситуаций, а вторые моделируют ситуации реального общения. При выполнении упражнений, моделирующих ситуации учебного и реального общения, внимание учащихся сосредоточено преимущественно на содержании высказывания, в то время как оформление высказывания протекает в автоматическом режиме благодаря приобретённым знаниям и сформированным навыкам.

Так как формирование речевых умений является основной целью занятий на этапе практики, то в её ходе внимание уделяется именно выполнению речевых упражнений.

Цель речевых или подлинно-коммуникативных упражнений – осуществление коммуникативной функции иностранного языка и обучение коммуникативным умениям. (аудированию, говорению, чтению, письму).

*Речевые упражнения* всегда творческие упражнения, главная характеристика которых ситуативность и мотивированность. Е.И. Пассов организует данные упражнения в 3 группы.

1. Упражнения в передаче содержания: пересказ, сокращённо-выборочное изложение и другие виды упражнений.

2. Упражнения в описании чего-либо: описание элементарных изображений, сюжетов, объектов.

3. Упражнения в выражении отношения и оценки: дискуссия, комментирование.

4. Особый вид упражнений – упражнения, имитирующие общение, позволяющие работать в быстром темпе, психологически простые по способу выполнения. По характеру они могут быть речевые, по методической направленности аспектными. Например: репликовые упражнения, условная беседа, вопросы учащихся, пресс-конференция, интервью, упражнения типа «обратись ко мне».

Исходя из специфики выбранной нами темы, представляется целесообразным провести анализ учебно-методического комплекса «Английский в фокусе».

Данный УМК ставит своей целью закрепить, обобщить и систематизировать знания, умения и навыки, а также овладеть определённым количеством нового материала. Каждый из разделов построен таким образом, что предусматривает параллельное обучение всем видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму). Учебник красочно оформлен и содержит зрительные опоры: разнообразные фотографии, рисунки, карты.

*1. Условно-речевые виды упражнений*

*Имитативные.* (ученик полностью имитирует свою реплику по реплике учителя).

– Ask and answer questions as in the example.

*Подстановочные.* (в этих упражнениях происходит подстановка лексических единиц в воспринимающую структуру, например можно возразить учителю).

– Use the words to write sentences about what you used/didn't use to do when you were six. (When I was six, I used to...; When I was six I didn't use to...)

– Play the game. Use the phrases to give advice.

*Трансформационные.* (представляют собой трансформацию воспринимаемых форм, например перевод пассивного залога в активный).

– Study the examples. Then rewrite the sentences using too or enough, as in the example.

– Fill in the gaps with the right comparative.

– Match the descriptions to the characters. List the words from the descriptions under headings.

*Репродуктивные.* (предлагают самостоятельное восприятие усваиваемой формы, пример установки: What are you going to do during your holidays?).

– What makes a good neighbour? Spend five minutes writing a few sentences on the topic. Read your sentences to your partner. How similar/different are your ideas? Discuss in pairs.

– Use the adjectives to tell your partner about your feelings.

– Look at the pictures again and the headings in the text on p 77. Can you explain the problem?

*2. Речевые упражнения*

*Упражнения в передаче содержания.*

– Think of ten words/phrases you have learnt in this lesson. Make sentences using them. Tell your partner.

*Упражнения в описании чего-либо.*

– Look at the pictures. What has happened to the people?

– Find the adjectives in the text that describe the following nouns. Use these phrases in the sentences of your own.

*Упражнения в выражении отношения и оценки.*

– Do you agree with the proverb? Discuss.

Таким образом, полагаем, что представленные в учебно-методическом комплексе упражнения полностью соответствуют критериям адекватности. Считается, что именно таким должен быть современный учебно-методический комплекс для обучения иностранному языку, и правильно организованная работа с ним может дать быстрые и эффективные результаты в обучении разным видам речевой деятельности.

*Список литературы*

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
3. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка, мастерство и личность / Е.И. Пассов [и др.]. – М.: Просвещение, 1983.
4. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1983.
5. Николаева М. Формирование речевых навыков на основе условно-речевых и речевых упражнений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/416481/> (дата обращения: 09.11.2016).

**Сорокина Елена Владимировна**

воспитатель

МБОУ «Образовательный комплекс «Озёрки»

отделение дошкольного образования

Озёрский Д/С «Ручеёк»

с. Озерки, Белгородская область

## **МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ПРИБЛИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ**

*Аннотация:* в статье рассмотрена проблема приобщения детей к традиционной народной культуре. В работе детально проанализировано понятие «фольклор». При соблюдении определенных условий автор отмечает возможность успешного приобщения детей к народной культуре.

*Ключевые слова:* музыкальный фольклор, народная культура, традиционная культура, традиция, воспитание, этнокультурология, дети дошкольного возраста.

Любое общество заинтересованно в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе не возможно не только его развитие, но и самосохранение. Со-

хранение, передача и степень восприятия этого опыта зависит во многом от принятого в обществе стиля воспитания подрастающего поколения. Поэтому в последнее время в педагогике активно развивается этнокультурологическое направление, развитие действенных сил народных традиций.

Г.С. Виноградов в своей работе «Страна детей» отмечал особую соотнесенность фольклора и детского мироощущения, где все направлено на реализацию внутренне присущей ему потребности «исканий высокой радости».

Частью народной культуры является фольклор – важнейший элемент, составляющий ее историю, ее действующее лицо, отражающий с одной стороны, крупнейшие события в жизни народа и государства, с другой – определенные циклы человеческой жизни, времен года, трудовых занятий.

Фольклор (анг. folk-lore – народная мудрость) – 1) произведение устного народного творчества (былины, песни, частушки); 2) в настоящее время под фольклором часть исследователей понимает культуру нецивилизованных народов или примитивную общинную культуру, устное народное творчество либо художественную культуру какого-либо народа.

Э. Алексеев в своей работе «Фольклор в контексте современной культуры» писал: «Фольклор есть специфическая область духовной культуры, которая:

- представляет собой неспециализированное и внутриситуационное художественное творчество;

- существует как устно передаваемая традиция, определяющая вариантно-множественный тип художественной продукции;

- проявляет себя как коллективное сознание, ориентированное на непосредственное неформальное общение.

Мы согласны с А. Каргиным, который писал: «Фольклор – бытовая традиционная для этноса духовная философско-эстетическая культура, отражающая его менталитет, сложившаяся в результате многовекового коллективного творчества путем устной коммуникации.

Музыкальный фольклор – вокальное, инструментальное, вокально-инструментальное и музыкально – танцевальное творчество народа.

Целью организованной образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста является приобщение детей к традиционной народной культуре, что способствует формированию интереса и отзывчивости детей при восприятии произведений фольклора, овладением основами музыкально-фольклорной деятельности.

Процесс приобщения осуществляется через включение детей в художественно-образную систему народной культуры с целью овладения ее нормативно-ценностными категориями. В основе методики:

- игра как основной вид деятельности детей;

- наглядность как ведущий педагогический метод;

- традиционные методы народной педагогики: подражание, совместные действия, копирование, диалог, побуждение к действиям и творческим проявлениям;

- детское творчество как важнейший этап процесса усвоения традиции, способ самореализации ребенка.

Методика приобщения детей к традиционной культуре включает в себя:

- учет традиционной последовательности действий в обучении основам фольклорной традиции, возрастных особенностей и индивидуальных возможностей детей;

- применение различных способов разучивания музыкальных произведений малых фольклорных форм (попевок, прибауток, потешек);
- вовлечение элементов творчества;
- вовлечение детей в игровую деятельность.

В работе мы опираемся на традиционный опыт передачи и наследования культурного опыта, обучение строится на целенаправленном обучении детей основам традиционной народной культуры.

Обучение детей началам народной культуры опирается на ощущение ими жанровой специфики фольклора, которая аккумулирует характерные признаки произведений, присущие ему средства художественной выразительности в единстве музыкального строя, поэтики, функциональности. Использование жанров фольклора в качестве художественных эталонов позволяет ребенку структурировать фольклорное пространство, выделять опорные характеристики, в результате сравнения с которыми вновь услышанного материала происходит его узнавание и усвоение.

Подведя итог вышесказанному, отметим, что приобщение детей дошкольного возраста к традиционной народной культуре возможно при выполнении следующих условий: фольклор рассматривается как важнейшее средство; методика обучения опирается на принципы народной педагогики; учитываются возрастные возможности детей; комплексный подход осуществляется посредством освоения детьми характерных свойств фольклора (устность, вариатизм, традиционность); создана атмосфера творчества в освоении фольклора.

*Юсупова Ляля Гайнулловна*

канд. пед. наук, доцент

*Трушкина Ирина Александровна*

старший преподаватель

*Зырянова Наталья Эдуардовна*

доцент

ФГБОУ ВО «Уральский государственный горный университет»  
г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.21661/r-114830

## **О ВОПРОСАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО В УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГОРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы методики и повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного в УГГУ г. Екатеринбурга. Подробно описано содержание курса дисциплины, форма подачи учебного материала и программное обеспечение дисциплины РКИ.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, форма обучения, методика преподавания, языковой барьер.

Разносторонние международные контакты специалистов всех уровней показывают, что успех в любом виде международной деятельности, в

первую очередь, зависит от степени языковой подготовки и владения основами межкультурной коммуникации [4–6] Что касается нашей статьи, речь идет о вопросах преподавания русского языка как иностранного зарубежным студентам, которые хотели бы получить высшее профессиональное образование в России.

Выступая на XII Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры» (сентябрь 2015 г., Гранада, Испания), президент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина профессор В.Г. Костомаров еще раз подчеркнул, что «русский язык – грамматическая роль флексии, оригинальность фонетического строя, характер богатейшего словаря на основе словопроизводства – незаурядное явление» [2]. Также он говорил о том, что опыт российских педагогов служит образцом логико-мыслительного и когнитивного воспитания обучающихся путём изучения языковых форм [2; 3]. Еще во времена Советского Союза, когда в нашу страну хлынул огромный поток людей, желающих получить высшее профессиональное образование, и появилась новая дисциплина «Русский язык как иностранный» (РКИ). Дисциплину «Русский язык как иностранный» стали преподавать во многих вузах страны, отработывалась методика преподавания, появились разработки уроков и рекомендации по ведению этой дисциплины.

В своей статье мы бы хотели поделиться опытом преподавания русского языка как иностранного в Уральском государственном горном университете.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) опирается в нашем вузе на комплексные методы, рассматривающие в качестве главных свойств изучаемого русского языка, такие его качества как: *коммуникативность, системность и функциональность*.

Хотелось бы выделить одну из эффективных форм обучения РКИ – *интенсивный курс*. Данная методика обучения заключается в усвоении большого количества речевых единиц, способности понимания и общения на русском языке как иностранном, снятии скованности и преодоление других психологических барьеров.

Удачно выбранный учебник для начального курса РКИ «Спасибо» авторы А. Куцерева-Жаме и М. Китадзе, позволил гвинейским студентам, приехавшим в Россию из Гвинеи Конакри, изучить русский язык, не утратить и не потерять в этом огромном океане сложной русской грамматики и лексики. После окончания подготовительного отделения студенты продолжили учебу в Уральском государственном горном университете на трех факультетах: горно-технологическом, горно-механическом, геологии и геофизики на кафедрах горного дела, электрификации горных предприятий, геодезии и геологии в обычных студенческих группах.

Интенсивные занятия русским языком (три пары каждый день) и желание студентов выучить русский язык, понять сложную русскую грамматику помогли им преодолеть языковой барьер.

Краткие грамматические ситуативные конструкции мини-диалогов необходимых в повседневной жизни на темы: дни недели, покупка продуктов, город, экскурсии, транспорт не стали тормозом к эмоциональному восприятию предлагаемого материала в учебнике «Спасибо». Интересная форма подачи и презентации учебного материала, его культурологиче-

ский аспект: описание туристического маршрута «Золотое кольцо, экскурсия по Санкт-Петербургу, чтение текстов «Говорим о городах на Волге» (река Дон – колыбель донского казачества, река Волга-история и гордость России) позволили гвинейским студентам познакомиться с русскими городами, государственными и народными праздниками, осенней ярмаркой и русскими песнями. Простая русская народная песня «Неделька» очень понравилась студентам, они с удовольствием ее слушали, пели и спрашивали, кто же так хорошо поет. Комментарии к урокам, красочный дизайн, аудио приложение, создающие особый микроклимат при изучении трудного русского языка на начальном этапе, помогли активно усвоить начальный курс. По учебнику «Спасибо» также успешно обучались и китайские студенты, приехавшие в наш горный университет, после двухлетнего изучения русского языка в Китае.

Чтобы говорить на русском языке как иностранном, нужно уметь аудировать, слушать, понимать фразы и говорить в довольно быстром темпе.

Частичное фонетическое и грамматическое сходство французского и русского языков (яркость звучания гласных и согласных, прямой порядок слов в предложении, сложное спряжение глаголов, категория рода существительных и прилагательных, наличие причастий и деепричастий) позволило гвинейским студентам овладеть русским языком. На это ушло восемь месяцев кропотливой работы не только преподавателей всей кафедры иностранных языков. Преподавателям других дисциплин было интересно пообщаться со своими будущими студентами. Например, старший преподаватель кафедры математики Т.В. Хлынова, заглянув в нашу аудиторию, провела практическое занятие по математике, студенты иностранцы провожали ее аплодисментами. Сотрудники международного и информационного управлений, помогли нам проводить интересные внеаудиторные мероприятия со студентами иностранцами: экскурсии по городу, посещение выставок и музеев, встреча Нового и «старого» нового года, и даже были рождественские купания в проруби на озере Шарташ.

Второй учебник, по которому студенты продолжили изучение РКИ, – «Жили -были...» Л.В. Миллер, Л.В. Политова (12 уроков русского языка. Базовый уровень.) Лексико-грамматический материал этого учебника помог научиться общению в актуальных ситуациях. Потом был «Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап)» / Е.И. Дубинская, Т.К. Орлова.../, изучив его, студенты смогли подготовиться к получению высшего технического образования в Уральском государственном горном университете.

С китайскими студентами мы занимались по учебнику «Русский язык» авторы Ши Че Чжан и Лю Су Мэй, Б.Ю. Жаворонков и Н.Л. Милько. Тексты учебника снабжены комментариями на китайском языке, что значительно облегчает правильное понимание содержания.

Китайский язык как язык аналитического строя и русский как язык синтетического строя отличаются друг от друга своими структурными характеристиками, звуковой палитрой. При работе с китайскими студентами следует учитывать национально-культурную специфику, особенность восточного мировосприятия и мирооценки и важно помочь студентам преодолеть культурный барьер.

Следует отметить, что ряд ошибок китайцев в произношении русских звуков обусловлен отсутствием в китайском языке противопоставлений

твердых и мягких, глухих и звонких согласных. Большую трудность вызывает несоответствие русской и китайской артикуляционной базы, отсутствие переднеязычного дрожащего [1].

В заключении хотелось отметить всевозрастающий интерес зарубежных студентов к изучению русского языка. Несмотря на кардинальные различия в языках, многие студенты добиваются значительных успехов в изучении русского языка как иностранного, чтобы в дальнейшем использовать его в своей профессиональной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Вопросы филологии. – М., 2003. – №2 (14). – С. 30–31.
2. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы: Справ.-аналит. материалы / Науч. ред. Л.А. Вербицкая; сост. Н.В. Брунова, А.В. Коротышев, Л.В. Московкин. – СПб.: Магял, 2015. – 82 с.
3. Юсупова Л.Г. О результатах опытно-экспериментальной работы по развитию готовности студентов неязыковых направлений вуза к межкультурной коммуникации // Наука и образование: современные тренды: Коллективная монография. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 298 с.
4. Юсупова Л.Г. Развитие готовности студентов неязыковых направлений университета к межкультурной коммуникации: Монография. – Уфа: РИЦ Башкирского государственного университета, 2012. – 104 с.
5. Юсупова Л.Г. Роль языка в межкультурной коммуникации / Л.Г. Юсупова, С.А. Песина // Образование и наука в современных условиях: Материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 298 с.
6. Юсупова Л.Г. Interkulturelle Kommunikation. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов филологического факультета, специализация «Немецкий язык и литература» / Л.Г. Юсупова; М-во образования и науки РФ, Башкирский гос. ун-т. – Уфа, 2010. – 94 с.

## ПСИХОЛОГИЯ

*Авдоница Виктория Ивановна*

воспитатель

ГККП «Ясли-сад №2

отдела образования акимата г. Костаная»

г. Костанай, Республика Казахстан

### СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ

*Аннотация:* в данной статье рассмотрена проблема роли сюжетно-ролевой игры в процессе социализации детей 2–3-летнего возраста. В работе выделены такие виды игр, которые играют особую роль в процессе социализации дошкольников.

*Ключевые слова:* сюжетно-ролевая игра, социализация, возрастные особенности, дошкольник.

Ребенок, взаимодействуя с окружающим миром, не просто пассивно адаптируется к нему, не только впитывает социальный опыт, накопленный человечеством, а активно, с первых дней жизни осваивает его и в процессе социализации, «взаимодействуя» с окружающей средой, развивается как личность.

Отметим, что ребенок, рождаясь как индивид, постепенно приобретает черты личности и субъекта социальных отношений. Вхождение ребенка в социум называется социализацией. Способности к социальному взаимодействию развиваются прижизненно, в процессе взаимодействия со взрослым. В общении со взрослым происходит не только усвоение культурных норм и способов деятельности, но и становление новых смыслов и мотивов.

Социальный заказ на «новую» личность сегодня свидетельствует о том, что особую ценность приобретает личность, которой характерна активность, уверенность в себе и в своих взглядах, инициативность и коммуникативность, успешность. Зажатость, неуверенность в себе, скованность в делах не получают в настоящее время признания в обществе. Социальный опыт, который приобретает ребенок с первых дней жизни, влияет на развитие личности и является основой становления его социально-личностных свойств, значимых для общества.

Учитывая, что дошкольное детство важный и ответственный период в развитии ребенка, период первоначального появления предличностных образований, период освоения первичных представлений о себе, о мире, об отношениях в нем, мы стремились выяснить, какую роль в социализации ребенка играет сюжетно-ролевая игра.

Также важно сказать, что на 3-ом году жизни ребенка продолжает формироваться Я-концепция через его взаимодействие с окружающими. По мере того, как ребенок становится социально восприимчивым, его Я-концепция все более дифференцируется и усложняется. В значительной степени содержание образа-Я ребенка является продуктом процесса социа-

лизации. Возникают первые этические инстанции: формируется моральное сознание и моральные оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства.

Социализация ребенка-дошкольника – это способность ребенка адекватно ориентироваться в доступном социальном окружении, осознавая самоценность собственной личности и других людей, выражая чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества (И.С. Кон, Н.Ф. Голованова).

Психологические основы социализации раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Г.А. Репиной и др.

Психолого-педагогические основы раскрываются в современной Концепции социального развития ребенка дошкольного возраста, представленной в работах С.А. Козловой.

Сюжетно-ролевые игры – бесконечно разнообразны по сюжету, характеру ролевых взаимоотношений и степени обобщенности отображаемых событий – наиболее значимы для социального развития ребенка, понимания им жизни общества и своего места в нем. Но сюжетно-ролевые игры не могут возникнуть спонтанно, ни на чем не основываясь. Труды советских ученых – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина – убедительно показывают преемственность стадии развития игровой деятельности ребенка, постепенное совершенствование способов игрового отображения действительности.

К тому же, следует отметить, что игра – это ведущая деятельность детей дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра – один из основных видов игры детей 3-го года жизни, главным содержанием которой является общественная жизнь взрослых, деятельность и отношения.

В игре идет процесс «активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, их взаимоотношений, в смысл их деятельности и поступков»

Таким образом, нами было выявлено, что особую роль в процессе социализации дошкольников играют следующие виды игр: игры на бытовые сюжеты, игры на производственные и общественные темы, игры на героико-патриотические темы, игры на темы литературных произведений, кино, телепередач, «режиссерские» игры.

#### *Список литературы*

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Псих. исследования) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 115 с.
2. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека / А.Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 2–6.

*Акушева Наталья Григорьевна*  
учитель начальных классов

*Скороделова Лариса Александровна*  
учитель начальных классов

*Тузовская Олеся Алексеевна*  
учитель начальных классов

МБОУ «СОШ №20 им. В.М. Елсукова»  
г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская область

## ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме изучения межличностных отношений в учебном коллективе. Рассмотрена суть социометрического метода. Авторами охарактеризованы основные методики изучения межличностных отношений, такие как «Выявление статуса личности в системе межличностных отношений», «Выбор действий» и др.*

***Ключевые слова:** коллектив, межличностные отношения, класс, положение в группе, школьники, ученик, личность.*

Для изучения межличностных отношений в классном коллективе могут быть использованы разные формы социометрического метода. Суть его заключается в выборе учащимися других участников группы для совместной деятельности в каких-то заданных условиях (пригласить на день рождения, сидеть за одной партой, готовиться к контрольной работе и т. п.). Выбор каждого ребёнка показывает, кому из одноклассников он оказывает предпочтение, а также взаимен ли это выбор. А анализ результатов позволяет выявить следующие качественные характеристики: осознанность выбора, устойчивость межличностных отношений, степень удовлетворённости каждого обучающегося и класса в целом сложившимися отношениями.

Рассмотрим некоторые методики изучения межличностных отношений:

1. Методика «Выявление статуса личности в системе межличностных отношений». Заранее на листочках пишется список обучающихся класса. Напротив списка каждый из учеников пишет свою фамилию. Далее детей просят соединить свою фамилию с каждой фамилией напротив линией соответствующего цвета (красный цвет – если ученик нравится, хотелось бы с ним дружить, работать и т. д., зелёный – безразличен, чёрный – не нравится). Далее следует подсчитать для каждого ученика сумму всех «выборов».

2. Методика «Выбор действий». Обучающиеся кладут на свои парты дневники и выходят из класса. Затем школьники по очереди заходят в класс и кладут кружочки в дневник того, кто им больше нравится. Затем учитель в их отсутствие подсчитывает количество кружков. Это число и будет обозначать статус личности в системе межличностных отношений.

3. Методика «К кому бы ты обратился?» Статус личности в коллективе зависит от вида деятельности, в которой происходит выбор. Школьникам предлагается ответить на следующие вопросы:

1) если вам необходимо организовать общественно полезное дело, то к кому из ребят ты обратишься за помощью, советом? (Общественная деятельность – три фамилии);

2) к кому из класса ты в первую очередь обратишься для обсуждения непонятого вопроса? (Учебная деятельность – три фамилии);

3) к кому ты обратишься при затруднении в оценке произведения искусства? (Эстетическая деятельность – три фамилии);

4) кому в первую очередь ты расскажешь, как провёл время в компании своих друзей? (Дружеское общение – три фамилии).

4. Методика «Угадай выбор». Наряду с оценкой реального статуса ребёнка в коллективе необходима оценка степени его удовлетворённости этим положением. Именно от неё зависит поведение ребёнка: успеваемость, психическое состояние, конкретные поступки. Удовлетворённость положением в коллективе зависит от осознания ребёнком своих отношений с одноклассниками. Критерием осознанности можно считать совпадение реального выбора школьника с ожидаемым им самим выбором. Каждому ученику необходимо заполнить листок прогноза выборов, то есть соединить соответствующим цветом свою фамилию с фамилиями одноклассников. Если ученик считает, что одноклассник хочет с ним дружить, то соединяет свою фамилию с его красным цветом, если считает, что безразличен – зелёным, а если считает, что товарищ не выберет его, использует чёрный цвет. После чего необходимо сопоставить предположения ученика с теми, которые сделали его одноклассники. Важным фактором, определяющим степень удовлетворённости общением, является показатель взаимности выбора.

5. Методика выявления референтных групп. Благополучие школьника во многом зависит от того, насколько его личностные ценности и установки совпадают с ценностями и установками той группы, которая определяет его статус. Для этого следует выявить круг лиц, мнением которых он особенно дорожит – референтных групп. Учащимся предлагаются вопросы-ситуации: например, с кем бы ты поехал в другой город, с кем хотел бы отпраздновать свой день рождения, кому расскажешь о неприятности, с кем ты проводишь больше времени, к кому ты прислушиваешься, с кем ты советуешься, кто является для тебя примером в жизни, кому бы ты хотел понравиться больше всего и т. д.

Ребёнок должен выбрать из предложенного списка по каждому вопросу не менее двух человек. Первый человек – наиболее значимый, второй – наименее. После выбора двух лиц по каждому вопросу их надо оценить (значимость для ученика) по 5-балльной шкале.

Не важно, какую методику выберет учитель, полезно сопоставить её результаты с результатами систематического наблюдения за жизнью класса и поведением учащихся. Важно, например, установить, что обеспечивает тому или иному ученику определенное место в системе межличностных отношений, почему некоторые учащиеся попали в число «пренебрегаемых» или «изолированных». Такое наблюдение – возможность внести коррективы в результаты социометрического обследования и наметить необходимые воспитательные мероприятия, направленные на изменение неблагоприятного социометрического статуса отдельных учащихся.

**Балакирева Анастасия Валентиновна**  
магистрант

Высшая школа психологии  
и педагогического образования  
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный  
университет им. М.В. Ломоносова»  
г. Архангельск, Архангельская область

## **КРИТЕРИИ ИЗМЕРЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

***Аннотация:** в данной статье освещена проблема сложности и многоаспектности мотивации в целом и иерархичности мотивационных компонентов в образовательной сфере в частности. Рассмотрены различные градации мотивационных составляющих. Автором выделены классификации Р. Гарднера и В. Ламберта, а также А.А. Широких применительно к изучению иностранного языка в профессиональной сфере.*

***Ключевые слова:** мотивация, мотивы, учебная мотивация, мотивационные компоненты, виды мотивов, инструментальная мотивация, интегративная мотивация.*

Ввиду протекания всеобъемлющих процессов глобализации вопросы профильного обучения английскому языку находятся в фокусе внимания ученых всего мира. Тем не менее, несмотря на острую потребность современного общества и запросы нашего государства в различного рода специалистах, обладающих языковой компетентностью, сегодня в итоге довольно мало российских выпускников нелингвистических вузов владеют английским языком для специальных целей на должном уровне. В связи со сложившейся ситуацией достаточно много современных исследований посвящено проблеме мотивации изучения профессионально-ориентированного английского языка в высшей школе.

Мотивация исследуется в самых разных аспектах, в связи с чем, и понятие трактуется по-разному, и виды мотивации (мотивов) разграничиваются по различным основаниям.

Сложность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее природы, сущности, структуры, а также к методам ее изучения. Многочисленные подходы нашли отражение в работах отечественных и зарубежных исследователей (В.Г. Асеев, Р. Аткинсон, Л.И. Божович, Р. Гарднер, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, И.А. Зимняя, В. Ламберт, Г. Крайг, Д.А. Леонтьев, С. Мадди, А. Маслоу, М. Мюррей, А.А. Реан, В.Д. Шадриков, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, Х. Хекхаузен, и др.). Тем не менее, несмотря на разнородность определений и подходов, ученые рассматривают мотивацию либо как потребность, либо как побуждение, а в своих теориях по-разному подходят к регулированию мотивов. Теоретическое различие между ними кроется скорее в точках зрения, чем в сути самого вопроса. При этом, «общепринято, что почти все виды мотивации включают в себя процессы обоего рода» [2].

В теории и практике образования исследователи акцентируют внимание на учебной мотивации, которая определяется как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [3, с. 149].

В психолого-педагогической литературе широко освещены вопросы структурного представления и иерархичности мотивационных составляющих в образовательной среде (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, Е.К. Савонько, Якобсон, Richard M. Ryan and Edward L. Deci, R.Gardner и W.Lambert и др.).

Разные виды мотивов могут быть разграничены на основании:

- времени обусловливания деятельности (далекая и короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову);
- характеру участия в деятельности (знаемые, понимаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву);
- факту включенности в саму деятельность или нахождение вне ее (широкие социальные мотивы, узколичностные мотивы, по Л.И. Божович);
- виду деятельности (например, учебная мотивация).

Стоит отметить мотивационную концепцию Б.И. Додонова, в которой автор выделяет четыре структурные компонента: удовольствие от самой деятельности, значимость результата для личности, «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность и принуждающее давление на личность. Первый и второй компоненты выявляют направленность мотивации на саму деятельность (ее процесс и результат) и являются внутренними по отношению к ней, тогда как третий и четвертый фиксируют внешние факторы воздействия (положительные и отрицательные по отношению к деятельности). Два последних компонента (награда и избегание наказания) можно назвать составляющими мотивации достижения [3].

Richard M. Ryan and Edward L. Deci отмечают, что внутренняя мотивация (*intrinsic motivation*) доминирует по значимости, отражая внутреннее стремление личности к обучению и усвоению знаний, тогда как внешняя мотивация (*extrinsic motivation*) может значительно варьироваться в своей относительной автономии и соответственно может быть отражением либо внешнего контроля, либо саморегуляции. Так, внешнюю мотивацию можно разделить на несколько видов. В первом случае студенты с выраженной внешней мотивацией осуществляют деятельность с негодованием, возмущением, неохотой. Во втором случае мы говорим о вынужденном желании личности совершать те или иные действия, но при этом оно является отражением проявления воли или внутреннего принятия ценности задания [10].

Вышеуказанное деление мотивации Richard M. Ryan and Edward L. Deci соответствует, на наш взгляд, в некоторой степени и классификации П. М. Якобсона. Именитый ученый выделял следующие виды мотивации или мотивов (для него мотив и мотивация были единым понятием):

- мотивация, связанная с самим процессом учебной деятельности;
- «отрицательная» мотивация, под которой он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием неприятностей и неудобств, в т.ч. угрозы родителей, выговоры, и т. п. Обучение проходит без охоты и интереса;

– «положительная мотивация». Влияние общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное. В эту же группу входят узколичностные интересы, когда учебный процесс воспринимается как средство продвижения по жизненной лестнице, путь к личному благополучию. У студента может не быть интереса к учению как таковому, но он прикладывает все необходимые усилия для получения необходимых знаний [4].

Так, помимо деления мотивации на положительную, отрицательную и связанную с процессом учебной деятельности П.М. Якобсон проводит разграничение мотивации на основании социальной значимости (социальные – узколичностные мотивы). Ему же принадлежит заслуга разделения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные) [3, с. 148].

А.А. Реан отмечал, что во многих случаях нет необходимости рассматривать мотивы по критерию «внешние-внутренние», а более целесообразным представляется подход деления мотивов на позитивные по своей сути и негативные [1].

Исследователи делают акцент на сложности проблемы выявления мотивов. У разных субъектов они неодинаковы: одни мотивы наиболее сильные, другие, наоборот, наиболее слабые; одни – стойкие, другие – менее стойкие, ситуативные (быстро проходящие). Говоря о мотивации к определенной деятельности необходимо учитывать наиболее сильные, стойкие мотивы.

При этом, на наш взгляд, стоит принять во внимание классификацию Е.И. Пассова, который, рассматривая мотивацию изучения иностранного языка, выделял помимо общей коммуникативной мотивации, уровень которой часто не зависит от организации образовательного процесса, еще и ситуативную мотивацию. Уровень ситуативной мотивации определяется тем, как выстроен процесс обучения иностранному языку. Ситуативные мотивы приводят к образованию устойчивых интересов, ситуативная мотивация воспитывает у обучающихся потребность в общении в целом, коммуникативную мотивацию, что является в итоге важным фактором в осуществлении деятельности общения на иностранном языке в профессиональной сфере [5].

Е.И. Савонько и Н.М. Симонова, занимающиеся исследованиями мотивации изучения иностранного языка в ВУЗе, подчеркивают мотивационные ориентации на процесс и результат, отмечая, что они более плотно связаны с успеваемостью студентов по сравнению с ориентациями «на оценку преподавателем» и «избегание неприятностей» [3].

В лингводидактике И.А. Тагунова выделяет следующие виды мотивов учебно-познавательные, профессиональные, социально-идентификационные и утилитарные [7].

На пути решения вопросов нашего исследования стоит рассмотреть введенные R.Gardner и W.Lambert. такие частные виды мотивации изучения английского языка как интегративная и инструментальная [9].

Важность формирования данных видов мотивации подчеркивают как российские, так и зарубежные исследователи (Л. Базель, В.Н. Перевозчикова, М.В. Давер, М.П. Гришаев, Е.А. Седова, Е.П. Турбина).

Интегративная мотивация, является отражением внутренних потребностей личности, проявляется в желании личности стать частью иноязыч-

ной культуры, овладеть иностранным языком с целью свободного общения с носителями языка.

Интегративная мотивация включает:

- познавательные мотивы, которые удовлетворяются в процессе получения новых знаний профессионального характера;
- социально-коммуникативные, которые удовлетворяются в рамках взаимодействий «преподаватель-студент», «студент-студент» в процессе обучения иностранному языку;
- мотивы, которые связаны с «я»: потребность достижений, данные мотивы актуализируются уровнем сложности задач иноязычной подготовки.

Инструментальная мотивация является отражением внешних потребностей, связана с желанием личности овладеть иностранным языком для практических и прагматических целей, как например, получение образования, престижной работы, продвижение по карьерной лестнице, а также чтение газет или текстов на иностранном языке, сдача экзаменов, и т. д.

Инструментальная и интегративная мотивация неразрывно связаны друг с другом, являя собой некое «диалектическое единство» [6].

По нашему мнению, при создании психолого-педагогических условий изучения профессионально-ориентированного английского языка стоит акцентировать внимание на инструментальной мотивации, как ориентированной на достижение практико-прагматических целей в учебе и будущей профессиональной деятельности. При этом необходимо принимать в расчет и значимость развития интегративной мотивации, нацеленной на стремление интегрироваться в новую языковую общность.

Мы разделяем позицию Е.А. Седовой в отношении того, что понятия «инструментальная» и «интегративная» мотивация включают в себя основные мотивационные компоненты, «интегрируясь в две психологические структуры, связанные с формированием внешней и внутренней мотивации обучения иностранному языку».

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию мотивов изучения иностранного языка, предложенную А.А. Широких, которая, на наш взгляд, в основе имеет классификацию Р. Гарднера и В. Ламберта. А.А. Широких разбивает мотивы на:

1. Инструментальные. В этом случае английский язык изучается для приобретения прагматических выгод (возможности продвижения по карьерной лестнице, получение работы).

2. Интегративные. Студенты изучают английский язык из интереса к иноязычной культуре и языку в целом.

3. Узкотилитарные. Английский язык изучается только из-за того, что он стоит в программе и по нему необходимо сдавать экзамен [8].

Итак, мы отметили сложность и многоаспектность проблемы мотивации в целом и иерархичности мотивационных компонентов в образовательной сфере в частности. Рассмотрев различные классификации мотивационных составляющих, в том числе применительно к изучению иностранного языка в профессиональной сфере, мы выделили классификации Р. Гарднера и В. Ламберта, а также А.А. Широких, как наиболее целесообразные для нашего дальнейшего исследования.

*Список литературы*

1. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Аткинсон Р.А. Введение в психологию / Р.А. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Дж. Бем, С. Нолен-Хозксема; под ред. В.П. Зинченко, А.И. Назарова, Н.Ю. Спомора. – СПб.: Изд.: ЕВРОЗНАК, Олма-Пресс, 2003. – 672 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация Логос, 2000. – 384 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Пассов Е.И. Программа – концепция коммуникативного язычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 170 с.
6. Седова Е.А. Исследования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку в психолого-педагогической литературе / Е.А. Седова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>
7. Тагунова И.А. Мотив как целеполагающий компонент учения / И.А. Тагунова // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1991. – 72 с.
8. Широких А.А. Роль рациональной составляющей в мотивации изучения иностранного языка / А.А. Широких [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>
9. Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting / R.C. Gardner [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publish.uwo.ca>
10. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / Richard M. Ryan, Edward L. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net>

*Белан Александра Сергеевна*  
магистрант

*Шамовская Татьяна Владимировна*  
канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»  
г. Кемерово, Кемеровская область

## **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация:* в статье дано определение ответственности, отмечена значимость ответственности как свойства личности. Проанализированы результаты исследования ответственности студентов на начальном этапе обучения в вузе.

*Ключевые слова:* личность, ответственность, интернальность, осмысленность жизни, студенты.

Ответственность является свойством личности, характеризующимся её способностью и готовностью осознавать и принимать на себя последствия своих действий и бездействий. Более того, как справедливо, на наш взгляд, отмечает В.П. Прядеин, ответственность носит системный характер, поскольку «она является не просто одним из свойств личности, а её интегральным качеством, механизмом организации жизнедеятельности

человека, во многом определяющим успешность его деятельности» [4, с. 5].

К.А. Абульханова-Славская называет ответственность одним из главных отношений к жизни помимо отношения к другим людям, отношения к труду, к своей профессии, к самому себе и т. д. [1, с. 45]. Ответственность за свою жизнь, долг перед самим собой, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, приносит удовлетворение и является важнейшим «подкреплением» смысла жизни. По мнению указанного автора, ответственность наряду с инициативой является формой активности личности.

Ответственный человек – это личность с активной жизненной позицией, которой свойственны тенденции стремиться и развиваться, отстаивать свои ценности, реализовывать свои способности. Ответственные люди необходимы современному российскому обществу для решения социальных, экономических, политических проблем, обеспечения стабильности общества и государства, сохранения самобытной национальной культуры, воспитания подрастающего поколения. Именно поэтому в последние десятилетия стало актуально изучение и совершенствование условий и способов формирования и развития ответственной личности, несущей в себе потенциал безопасного и здорового развития общества.

Периоды юности и ранней взрослости являются оптимальными с точки зрения возможностей развития ответственности, поскольку в это время личность продолжает формироваться, проводя при этом самоанализ и самооценку, самоутверждается, определяет жизненные принципы и приоритеты, выбирает направления своего профессионального и личностного движения. Получение образования в образовательной организации профессионального образования способствует формированию личности в целом, воспитанию у студентов ответственности, в том числе и к самому процессу приобретения знаний и их дальнейшего практического применения; сопровождается воспитанием самостоятельности, сознательности.

Для цели выявления уровня ответственности студентов на начальном этапе обучения в вузе нами в период март-апрель 2016 г. было проведено исследование. Выборку для проведения исследования составили студенты первого курса федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Кемеровский государственный университет (КемГУ), социально-психологического факультета, четырёх направлений: социальная психология, психолого-педагогическое образование, организация работы с молодежью и социальная работа, всего 67 человек в возрасте 17–19 лет. Для исследования был подобран следующий комплекс методик: опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Гольянкиной, А.М. Эткинц [2], тест «Смысловые ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева [3], вопросник «Ответственность» В.П. Прыдеина [4].

По итогам анализа ответов студентов по опроснику УСК нами установлено следующее: высокие показатели интернальности по всем шкалам в исследуемой выборке имеют 14,9%, в то время как большинство высоких показателей интернальности (по 4 и более шкалам из 7) имеют 41,8% опрошенных, при этом в их число входят ранее указанные 14,9%. Ни у одного из опрошенных не отмечается низких показателей интернальности по всем шкалам.

Высокий показатель по шкале общей интернальности прослеживается у 38,8% опрошенных, низкий – у 61,2%. Это говорит о том, что значительно большинство опрошенных студентов имеют низкий уровень субъективного контроля над значимыми жизненными ситуациями, у них нет уверенности в том, что большинство касающихся их жизни важных событий – результат их собственных действий и они могут управлять ими, направляя в нужное русло.

Высокий показатель по шкале интернальности в области достижений отмечается у 61,2% опрошенных, низкий – у 38,8%. Такие показатели говорят о том, что подавляющее большинство опрошенных имеют высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными ситуациями своей жизни; считают, что того позитивного, что было и есть в их жизни, они добились сами и способны с успехом преследовать свои цели и в будущем. В то же время высокий показатель по шкале интернальности в области неудач отмечается всего у 32,8% опрошенных, у остальных 67,2% этот показатель низкий, что свидетельствует о том, что у значительного большинства респондентов не развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности в случае неудач обвинять других людей и приписывать причины таких неудач средовым факторам.

По шкале интернальности в семейных отношениях чуть менее половины всех опрошенных демонстрируют высокий показатель (49,3%), остальные – низкий (50,7%). Это значит, что почти половина опрошенных студентов имеют склонность считать именно себя ответственными за события своей семейной жизни, другая половина склонна считать других членов семьи причиной значимых семейных ситуаций.

Менее всего представлен у студентов-первокурсников высокий показатель по шкале интернальности в области производственных отношений – 26,9% (низкий показатель отмечается у подавляющего большинства – 73,1% опрошенных), что указывает на следующее: весьма значительная часть испытуемых склонна приписывать более важную роль в производственной (профессиональной) деятельности внешним обстоятельствам – руководству, коллегам, везению-невестью. На наш взгляд, низкий показатель по данной шкале частично обусловлен отсутствием профессиональной деятельности студентов на данном этапе их жизни, несформированностью их представлений о своей роли и месте в системе профессиональных отношений.

Весьма высокие показатели у опрошенных студентов отмечаются по шкалам интернальности в области межличностных отношений и интернальности в отношении здоровья и болезни: 70,1% и 74,6% соответственно. Низкие показатели по данным шкалам наблюдаются, соответственно, у 29,9% и 25,4% опрошенных. Это значит, что более 70% студентов уже на раннем этапе обучения в вузе считают себя в силах контролировать свои отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, а также считают себя ответственными за своё здоровье и готовы брать его под контроль.

По результатам опроса студентов по методике СЖО нами выявлено следующее. Общий показатель осмысленности жизни у студентов-первокурсников в 35,4% случаев высокий и в 56,9% случаев средний, лишь

7,7% опрошенных студентов имеют низкий общий показатель осмысленности жизни. По субшкале «Цели в жизни» показатели распределяются следующим образом: высокие – 33,8%, средние – 53,9%, низкие – 12,3%. Полученные данные дают основание говорить о том, что в жизни 87,7% испытуемых студентов уже на начальном этапе обучения имеются чётко осознаваемые цели на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. По субшкале «Процесс жизни» высокие показатели отмечаются в 30,8% случаев, средние – 56,9%, низкие – 12,3%. Таким образом, также 87,7% испытуемых студентов сам процесс своей жизни воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. По субшкале «Результативность жизни» показатели распределяются несколько иначе: высокие составляют 7,7%, средние – подавляющее большинство – 83,1%, низкие – 9,2%, однако общая картина сохраняется примерно такая же: 90,8% опрошенных студентов-первокурсников дают положительную оценку пройденного отрезка жизни, считают прожитую её часть продуктивной и осмысленной. Показатели по субшкалам «Лocus контроля-Я» и «Лocus контроля-жизнь» также достаточно высоки: лишь 6,2% и 4,6% респондентов демонстрируют соответствующие низкие показатели, остальные 93,8% и 95,4% имеют представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы строить свой путь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о его смысле, контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их.

По данным, полученным в рамках применения вопросника «Ответственность» В.П. Прядейна [4], выраженность динамической эргичности (поведенческой активности, которой присуще самостоятельное, без дополнительного контроля, неоднократно подтвержденное на практике, тщательное выполнение трудных и ответственных заданий) характерна для 38,9% опрошенных, нейтральность, ситуативное проявление этой характеристики – для 54,6%, невыраженность характеристики – для 6,5% студентов. Динамическая азэргичность (поведенческая пассивность, которой присущи нерешительность и необязательность, отказ от реализации трудных и ответственных заданий, низкая помехоустойчивость) ярко выражена в 13% случаев, носит ситуативный характер в 55,8% и не выражена в 31,2% случаев. При этом в ряде случаев (9%) высокая динамической эргичность сочетается у личности с высокой динамической азэргичностью, что свидетельствует о неустойчивости у таких студентов обеих характеристик, отсутствии чёткой линии поведения в отношении самостоятельности и упорства в выполнении заданий.

Мотивация социоцентрическая (социально значимая мотивация, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными интересами) выражена у 29,8% студентов, имеет ситуативное проявление у 63,8% и не выражена у 6,4% студентов. Наоборот, мотивация эгоцентрическая (желание обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных задач, получить поощрение, избежать возможного наказания) выражена у 5,5% студентов, имеет ситуативное проявление у 72,1% и не выражена у 22,4% студентов.

Когнитивная осмысленность (понимание основ ответственности, её сути) явно выражена у 70,2% студентов, имеет ситуативные проявления у

26,5% и слабо проявляется у 3,3% студентов. В то время как когнитивная осведомленность (поверхностное понимание ответственности) высока всего у 3,3% опрошенных, ситуативна у 72,5% и не выражена у 24,2% респондентов.

Результативность предметная, связанная с результатами субъекта при выполнении коллективных дел, его самоотверженностью и добросовестностью, ярко выражена в 45,4% случаев, результативность субъектная, характеризующаяся завершением ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, – в 59,2% случаев; ситуативно показатели результативности предметной и результативности субъектной проявляются у 50,1% и 40,8% студентов соответственно; низкие показатели результативности предметной характерны для 4,5%, низкие показатели результативности субъектной у опрошенных студентов отсутствуют.

Эмоциональность стеническая (возникновение положительных эмоций при выполнении ответственных дел) на высоком уровне характерна для 53,2% студентов, нейтральная присуща 43,5% и низкая – 3,3% студентов. В свою очередь, эмоциональность астеническая (отрицательные эмоции при выполнении ответственных дел) на высоком уровне типична для 36,2%, нейтральном – для 54,1% и низком – для 9,7% опрошенных студентов.

Регуляторная интернальность (самостоятельность, самокритичность и независимость при выполнении ответственных дел) выражена у 45% студентов, имеет ситуативное проявление у 50,5% и не выражена у 4,5% студентов. Регуляторная экстернальность (характеризуемая с позиции переложения ответственности на других людей и обстоятельства) свойственна студентам в 3,5% случаев, нейтральна в 62% и слабо выражена в 34,5% случаев.

Подверженность трудностям при реализации ответственного поведения высока у 6,7%, средняя у 79,3% и низкая у 14% студентов-первокурсников.

Проведённое исследование показало, что при положительных в целом результатах значительная часть студентов вуза на начальном этапе обучения имеет по ряду параметров ответственности невысокие показатели, характеризуется самоограничением возможностей для реализации собственных потенциалов. Отсюда очевидна необходимость поиска в рамках осуществления образовательного процесса в вузе способов, средств и методов, позволяющих целенаправленно развивать показатели ответственности, прежде всего на ранних этапах образовательного процесса, стимулировать и поощрять их проявления.

### *Список литературы*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 303 с.
2. Бажин Е.Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) [Текст] / Е.Ф. Бажин, Е.А. Гольякина, А.М. Эткинд. – М.: Смысл, 1993. – 16 с.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Пряденин, В.П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие [Текст] / В.П. Пряденин. – Урал. гос. пед. ун-т: Екатеринбург, 2001. – 209 с.

*Белан Александра Сергеевна*  
магистрант

*Шамовская Татьяна Владимировна*  
канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»  
г. Кемерово, Кемеровская область

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

*Аннотация:* в статье проведен обзор подходов к трактовке понятия «ответственность». Рассмотрена общественная и личностная значимость ответственности как качества личности. Намечена проблема необходимости развития ответственности молодёжи. Предлагаются возможные пути её решения.

*Ключевые слова:* личность, ответственность, свобода, необходимость, молодёжь, образование, просвещение, мотивация, активность.

Современная действительность характеризуется тем, что для личностной и профессиональной продуктивности человек должен не только обладать совокупностью знаний и умений, но и быть готовым принимать последствия своих поступков; быть не только хорошим специалистом в сфере своей профессиональной деятельности, но и обладать рядом личностных черт: самостоятельностью, решительностью, уверенностью, требовательностью прежде всего к себе, внимательностью, пунктуальностью, настойчивостью, целеустремлённостью, честностью перед собой и окружающими. Развитие научно-технической сферы человеческой жизни трансформирует взаимосвязи и взаимозависимости между людьми, требует повышения уровня взаимной ответственности каждого.

Ответственность – свойство личности, характеризующееся её способностью и готовностью осознавать и принимать на себя последствия своих действий или бездействий. Ответственность личности имеет, прежде всего, социальную природу, определяемую общественным характером отношений и особенностями личности, её местом в системе взаимоотношений с окружающими. Об ответственности можно говорить тогда, когда поведение индивида имеет общественную значимость и регулируется социальными нормами. Поэтому ответственность – социально желательное свойство личности. Кроме того, как справедливо отмечает Л.И. Дементий, поскольку ответственность является «важным условием для выработки личностью позитивного и добровольного отношения к необходимости, ответственность также стоит признать и личностно значимым свойством» [4, с. 4].

И.А. Панарин, А.Г. Смертин пишут, что в рамках социальной психологии социальная ответственность в широком смысле понимается как качество, характеризующее типичность личности для данного общества, её направленность придерживаться общепринятых в таком обществе социальных норм, «исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчёт за свои действия. Она также заключается в определённой степени добровольного отклика на социальные проблемы в соответствии с социальными

ценностями, особенностями субкультуры и моральными обязанностями» [6, с. 101].

В отечественной литературе С.Л. Рубинштейн связывал проблематику ответственности со способностью человека в процессе своей жизни «...отдавать себе отчёт в своем отношении к миру, к другим людям, подчинять свою жизнь обязанностям, нести ответственность за всё содеянное и всё упущенное...» [8, с. 278]. Иными словами, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, ответственность человека состоит не только в ответе за совершенное действие, но и за несовершенное. В том числе за упущенные возможности, нереализованные способности, бездействие, поскольку человек – существо активное, изменяющее объективные обстоятельства, преобразующее окружающий мир. По мнению С.Л. Рубинштейна, с проблемой ответственности тесно связан вопрос о свободе и необходимости. Согласно С.Л. Рубинштейну, «человек, подчиняясь необходимости, вместе с тем свободен. Он в принципе может и, значит, должен принять на себя ответственность... Конкретная мера той ответственности, которую в каждом частном случае несет за свои поступки человек, зависит от конкретных условий – от тех реальных возможностей, которые ход жизни предоставил человеку для того, чтобы сознательно отнестись к последствиям своих поступков и самоопределился по отношению к ним» [8, с. 286].

Подытоживая сказанное, можно утверждать, что ответственный человек – это личность с активной жизненной позицией, которой свойственны тенденция развиваться в направлении всё большей сложности, самодостаточности и компетентности, стремление к смыслу жизни, к реализации ценностей; это хозяин своих поступков и того, что в результате них происходит.

Исследователи признают, что значительная часть современной молодежи характеризуется несформированностью ответственности, пассивным отношением к выработке современного миропонимания, самоограничением возможностей для реализации собственных потенциалов. В то же время в последние десятилетия в связи с тенденциями общественно-политической жизни, развитием науки, техники, информационных технологий актуально изучение и совершенствование условий и способов формирования и развития ответственной личности, несущей в себе потенциал безопасного и здорового развития общества. Степень ответственности личности влияет на уровень активности человека, количество задач, которые он ставит перед собой и способен решить; уровень инициативности, предприимчивости, смелости и готовности идти на определённый риск ради достижения поставленной цели. Социальная ответственность личности выступает интернальным регулятором поведения и деятельности человека, в том числе в ситуациях принятия решений, создания различных социальных проектов. По словам К.А. Абульхановой-Славской, «подлинная ответственность обнаруживается, прежде всего, в характере притязаний, в требовательности к себе, в установке на преодоление трудностей» [1, с. 122].

Современному российскому обществу крайне необходимы люди, обладающие качеством ответственности: для решения социальных, экономических, политических проблем разного масштаба, вывода страны из сложившейся кризисной ситуации, обеспечения стабильности общества и

государства, укрепления национальной культуры, повышения роли и престижа семьи и учебных заведений в воспитании подрастающего поколения и т. д.

В Указе Президента РФ от 31.12.2015 №683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» сказано, что для решения задач национальной безопасности в области науки, технологий и образования в том числе необходимо «повышение роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей...». Согласно распоряжению Правительства РФ от 29.11.2014 №2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»: «ключевой задачей является воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи».

Начало формирования ответственности приходится на детский возраст. С точки зрения возможностей развития ответственности личности наиболее оптимальными являются периоды юности и ранней взрослости, поскольку это периоды самоутверждения, стремления к автономии, активного формирования социальных интересов и жизненных ценностей, всё большей ориентации на внутреннее регулирование поведения, самоанализ и самооценку. Именно в эти периоды перед молодёжью возникает необходимость решать ключевые для всей последующей жизни задачи: определение жизненных приоритетов и принципов, выбор направления своего профессионального и личностного пути. Вершина развития психофизиологических функций приходится на возраст 18–20 лет, этот период является крайне продуктивным для развития интеллектуальных способностей человека. По мнению Б.Г. Ананьева, в это время происходит яркое проявление потенциала интеллекта, его способности воспринимать сведения, удерживать и сохранять их. Полученные в этом возрасте знания и навыки обеспечивают динамику и в последующие годы. При этом формирование представляется наиболее результативным в том числе при искусственном неоднократном моделировании ситуаций, требующих от личности социально ответственного поведения, направленном на развитие всех компонентов социальной ответственности как системного качества личности [6, с. 102].

В условиях современной действительности одним из важнейших институтов социализации личности становится система образования, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, направленный на формирование высокоинтеллектуальных и нравственных, культурных, способных к творчеству, к созидательной активности в обществе, к адаптации в меняющихся социально-экономических и политических условиях личностей. Сложившаяся на сегодняшний день многолетняя психолого-педагогическая практика доказывает, что в формировании личности и, в частности, ответственности у молодёжи, большую роль играют полученные ими в образовательной организации среднего профессионального и высшего образования знания и навыки. Образование всегда

должно быть направлено на воспитание у обучающихся чувства ответственности к процессу и результату приобретения знаний. При этом к тому же процесс познания всегда сопровождается воспитанием самостоятельности, сознательности, что также является критерием развития ответственности. Оптимально организованный процесс обучения будет способствовать перерастанию долженствования, необходимости в осознаваемую и направляемую потребность. Таким образом, одной из психолого-педагогических задач в рамках осуществления образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования является поиск способов, средств и методов, позволяющих целенаправленно развивать показатели ответственности молодого поколения, стимулировать и поощрять их проявления.

По данным проведённых И.А. Панариным, А.Г. Смертиным исследований [6], представители современной молодёжи если и демонстрируют способность брать ответственность на себя, то в значительной массе случаев это непосредственно касается их собственных интересов и затрагивает их собственную жизнь. Интересно, что результаты исследований показали, что большинство молодых людей, не вовлечённых в активную общественную жизнь, готовы брать на себя ответственность лишь за то, что касается области его личных интересов. Таким образом, сформировался вывод: чем больше молодые люди включены в общественную жизнь, тем больше они имеют склонность сближаться и идентифицироваться со своей социальной группой и больше принимать на себя ответственность за социальное и экономическое положение в стране в целом, в том числе положение молодёжи.

Необходимой объективной предпосылкой формирования ответственности молодёжи является, безусловно, наличие в социальной среде позитивных представлений о социальной ответственности, в качестве субъективной предпосылки можно назвать развитие у личности просоциальной направленности, наличие сформированной системы ценностей, социальная активность, зрелость суждений, мотивация на достижения и т. п.

Таким образом, цель развития ответственности современной молодёжи может быть достигнута посредством комплексной реализации ряда мероприятий, проводимых различными социальными институтами (семьёй, школой, образовательными организациями профессионального образования, общественными и политическими организациями, органами власти). К ним относятся: повышение просвещённости в вопросах сущности и значимости ответственного поведения в различных сферах человеческой жизни; расширение знаний о своей Родине, родном крае, достижениях и заслугах своего народа; привитие любви и заботы к людям и природе; повышение мотивации на участие в социально активной деятельности; расширение возможностей для социальной активности молодёжи (организация и проведение различного рода конкурсов, тренингов, конференций, олимпиад, соревнований, создание условий для осуществления волонтерской деятельности и т. п.).

### *Список литературы*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 303 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЕК, 1996. – 384 с.

3. Ахмедова М.Х. Развитие чувства ответственности у студентов в процессе обучения [Текст] / М.Х. Ахмедова // Молодой учёный. – 2015. – №2 (82). – С. 443.
4. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания: Монография [Текст] / Л.И. Дементий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. – 192 с.
5. Исаева С.С. Социальная активность молодежи как фактор развития современной России [Текст] / С.С. Исаева, Е.Ю. Никулина, Т.Е. Радченко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – С. 212–213.
6. Панарин И.А. От активности к социальной ответственности молодежи [Текст] / И.А. Панарин, А.Г. Смертин // Учёные записки. – 2011. – №7. – С. 101–105.
7. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 №2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Текст] // СЗ РФ. – 15.12.2014. – №50. – Ст. 7185.
8. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
9. Указ Президента РФ от 31.12.2015 №683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Текст] // СЗ РФ. – 04.01.2016. – №1. – Ч. II. – Ст. 212.

**Варданян Людмила Валерьевна**

канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический институт им. М.Е. Евсевьева»  
г. Саранск, Республика Мордовия

DOI 10.21661/r-114749

## ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

***Аннотация:** в статье обосновано влияние изучения теории межкультурной коммуникации на развитие продуктивной и действенной профессиональной стратегии будущих специалистов в области перевода. Установлена необходимость применения знаний теории межкультурной коммуникации в процессе осуществления профессиональной деятельности переводчика.*

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, профессиональная стратегия, специалист в области перевода, профессиональная деятельность переводчика.*

Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

Современное общество стало свидетелем значительного скачка в развитии науки и техники. Так, за последнее десятилетие появились и про-

должают появляться различные устройства (смартфоны, ноутбуки, планшеты), позволяющие людям, находящимся в различных точках земного шара, общаться друг с другом. Широкое распространение зон Wi-Fi и появление мобильного интернета освободило людей от привязанности к стационарным компьютерам, а использование различных приложений и программ (Skype, Viber, *ooVoo*, *Tango* и др.) позволяет осуществлять общение в голосовом и видеорежимах. Распространение «все более совершенного программного обеспечения для перевода, а также приложений и устройств с функцией переводчика, в том числе специальных карманных голосовых переводчиков» [4, с. 197] сделало общедоступной коммуникацию с представителями других культур и носителями других языков.

Однако, наличие технических возможностей и «отсутствии временных и пространственных преград не должно приводить к иллюзии упрощения самого процесса межкультурного взаимодействия» [1, с. 3]. Напряженная ситуация на мировой арене, острые межнациональные конфликты, подтверждают потребность в профессиональных переводчиках, т.к. возрастает необходимость осуществления эффективного межкультурного взаимодействия (в сфере политики, бизнеса, культуры, спорта и т. д.).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 035701 Перевод и переводоведение, «область профессиональной деятельности специалистов включает все виды межкультурной коммуникации в различных сферах» [5]. Таким образом, неотъемлемой частью профессиональной деятельности будущего специалиста в области перевода является практическое соприкосновение с иной культурой, прежде всего через язык как ее основной носитель.

То, насколько эффективной окажется предстоящая профессиональная деятельность зависит, в том числе, от продуктивности и действенности профессиональной стратегии студента, которая ежедневно оказывает как непосредственное влияние на его образовательную деятельность, так и опосредованное – на его будущую способность конкурировать на рынке труда. Профессиональная стратегия студента – будущего переводчика как система представлений о его профессиональном будущем, выражается «в плане освоения и последующей реализации профессиональной деятельности, задает траекторию профессионально-личностного становления и служит эталонным ориентиром для оценки качества достижения этого плана на каждом этапе его выполнения» [3, с. 39].

Содержание профессиональной стратегии студента «в значительной степени формируется под влиянием осваиваемых учебных дисциплин, на основе которых в его сознании выстраивается образ будущей профессиональной деятельности и определяются способы профессиональной самореализации» [2, с. 52]. В опыте Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева дисциплина «Теория межкультурной коммуникации» включена в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла дисциплин специальности «Перевод и переводоведение» специализации «Специальный перевод». Изучение дисциплины предполагает освоение двух модулей.

Первый модуль «Теоретико-методологические основы развития межкультурной коммуникации» знакомит студентов с ключевыми понятиями теории межкультурной коммуникации, историей ее развития, основными

целями и современным состоянием исследований в области межкультурной коммуникации, особенностями этнокультурного общения, факторами, влияющими на культурный шок, и способами его преодоления, ошибками атрибуции и их влиянием на процесс межкультурной коммуникации.

Учитывая, что материал данного модуля в большей степени направлен на формирование общекультурных, а не профессиональных компетенций будущих переводчиков, в содержание дисциплины был включен второй модуль «Теория межкультурной коммуникации в контексте развития профессиональной стратегии будущего специалиста в области перевода». Успешность будущей профессиональной деятельности переводчика во многом зависит от того, насколько он осознает значимость культурологических особенностей носителей различных языков. Культурные различия могут препятствовать коммуникации и даже сделать ее невозможной в процессе перевода, который является не только лингвистическим, но и культурным актом коммуникации на границе культур. Процесс перевода всегда имеет два взаимосвязанных аспекта – язык и культуру. Успешное решение переводчиком профессиональных задач зависит не только от того, насколько грамотно специалист осуществляет перевод (устный / письменный), но и от того, насколько правильно его поймут. Материал второго модуля формирует представление о переводе как способе межкультурной коммуникации, раскрывает содержание деятельности переводчика как специалиста по межкультурной коммуникации, знакомит с различными формами межкультурного взаимодействия, показывает важность и необходимость применения знаний теории межкультурной коммуникации в процессе осуществления будущей профессиональной деятельности, способствует развитию продуктивной профессиональной стратегии.

Профессиональная стратегия студента «зарождается, приобретает свою содержательную наполненность и практическую действенность по мере его включения в процесс выполнения системы профессиональных функций, возникновения соответствующих этим функциям профессиональных компетенций, интериоризации переживания и опыта их реализации» [3, с. 34–35]. Таким образом, профессиональная стратегия «становится важным регулятором текущих достижений студента и индикатором его вероятного предстоящего профессионального успеха или краха (becomes an important regulator of student's current achievements and an indicator of his future professional success or failure)» [6, p. 173].

В ходе освоения указанных модулей дисциплины у студентов – будущих переводчиков формируется понимание того, что за каждым иностранным словом стоит самобытная культура, носители которой обладают субъективным, обусловленным только данной языковой культурой, мировосприятием, а смысл слова раскрывается только в культурном контексте. Знание основ теории межкультурной коммуникации, позволяет переводчику избежать ситуаций недопонимания аутентичной национальной специфики иноязычной картины мира или искажения смысла при выражении конструкций собственного менталитета (мыслей, чувств, отношений и др.) на иностранном языке. В сложившихся условиях подготовка квалифицированного специалиста в области перевода должна, наряду с лингвистической составляющей и переводческими навыками, включать

навыки межкультурной коммуникации и быть направленной на развитие продуктивной профессиональной стратегии будущего переводчика и эффективное осуществление им предстоящей профессиональной деятельности.

**Список литературы**

1. Варданян Л.В. Концепт «душа» в философии, лингвокультурологии и когнитивной лингвистике: Монография / Л.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 129 с.
2. Варданян Л.В. Развитие профессиональной стратегии будущих переводчиков в процессе изучения теории межкультурной коммуникации / Л.В. Варданян // Образование и наука в современных условиях. – 2016. – №4(9). – С. 50–52.
3. Варданян Ю.В. Безопасно-ориентированный подход к развитию профессиональной стратегии личности: опыт научно-исследовательской лаборатории вуза / Ю.В. Варданян // Психологическая безопасность в контексте развития личностных свойств и профессиональной стратегии в онтогенезе: Монография / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 34–49.
4. Камайданова Н.А. Значение межкультурной компетенции в программе подготовки переводчиков / Н.А. Камайданова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №3–2 (57). – С. 197–199.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 035701 Перевод и переводоведение (квалификация (степень) «специалист») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070781> (дата обращения: 01.11.2016).
6. Vardanyan Y.V., Vardanyan L.V., Kechina M.A. Student's Coping Strategies as a Means of Achievement of Psychological Safety and Development of Professional Strategy. Jokull, 2015. – №65 (12) – P. 168–174.

**Горцуев Сергей Александрович**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»  
г. Кемерово, Кемеровская область

## **АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ**

**Аннотация:** в данной статье рассмотрено понятие «конфликт», некоторые особенности подростковой конфликтности, представлены результаты эмпирического исследования преобладающей стратегии поведения в конфликте в подростковой группе.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтная ситуация, подростковый возраст, стратегии поведения.

Современные подростки от сверстников предыдущих поколений рядом социально-психологических особенностей. Среди них исследователями отмечается повышенная конфликтность. Обусловлено это тем, что подростковый возраст является возрастом серьезного кризиса, затрагивающего физиологическое и психологическое здоровье.

Конфликтное поведение широко распространенное явление в подростковом возрасте. Оно выступает способом утверждения своей позиции, как в отношениях со взрослыми, так и в отношениях со сверстниками. Ведь именно этот период жизни является самым сложным – наступает кризис

подросткового возраста. Ребенок еще находится на границе между детством и взрослой жизнью, именно в этот момент, он по-настоящему заглядывает внутрь себя и уже способен осознать многое.

Кризис может протекать по одному из путей: «Кризис независимости» – негативизм, бунтарство, наглость, упрямство, ревность; «кризис зависимости» – послушание, несамостоятельность, стремление быть как все, инфантильность. Поэтому у подростка появляются изменения, которые помогают ему переступить грань и начать взрослую жизнь. Данные перемены происходят в противоречивости общения. Тинэйджер уже готов взаимодействовать со взрослыми на равных, но пока не имеет такой возможности. А отношения со сверстниками становятся напряженными, так как интересы становятся разными, круг общения разбавляется подростками старшего возраста. Причины подростковых конфликтов могут быть самыми разнообразными и для их разрешения подростки нередко нуждаются в помощи и в советах взрослого человека. К конфликтам подросткового возраста можно отнести: непослушание, спор, навязывание своей точки зрения окружающим, недопонимание, высокомерное отношение к людям, не выполнение обязанностей, низкая успеваемость, лень [3].

Для того чтобы рассмотреть стороны конфликтного поведения подростка, необходимо выяснить, что подразумевается под словом «конфликт». Если исходить из общепринятого определения конфликта, то в толковом словаре им. С.И. Ожегова оно трактуется, как «Столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия» [3]. А.Я Анцупов, И.Е. Ворожейкин, Т.В. Драгунова, А.Я Кибанов, А.А. Реан, А.И. Шпилов в своих работах рассматривают конфликт с разных сторон. По мнению, И.Е. Ворожейкина и А.Я. Кибанова, конфликт, исходя из его психологической сущности, «является одним из типов трудных ситуаций, возникающих в жизни подростка и в его коллективе» [3]. А.А. Реан полагает, что «конфликт несет определённый уровень напряженности. Если рассматривать группу людей, то у каждой отдельной личности он будет разным, т. к. это зависит от устойчивости психики индивида». А в работах А.Я. Анцупова и А.И. Шпилова конфликтное поведение рассматривается, как «результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и личностью» [3].

Одной из причин критичности подросткового возраста является недостаток у подростка знаний, умений и навыков взаимодействия с окружающими. По мнению Э. Эриксона в современном обществе существует проблема изолированности детства от общества. Подростки испытывают трудности, связанные с приобщением к социальной среде, поскольку социальная среда требует как физического развития, так и определенных навыков поведения [4].

Зачастую подростковые конфликты имеют деструктивные тенденции, в этой связи, в настоящее время действительно важно изучение способов поведения подростков в конфликте и возможности их формирования.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в

конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов как «соперничество», «сотрудничество», «компромисс», «избегание», «уступка» [1].

Безусловно, особое место при выборе способа поведения личности в конфликте занимает ценность для нее межличностных отношений с противоборствующей стороной. При низкой значимости межличностных отношений с соперником человек склонен выбирать более деструктивные способы поведения в конфликте. Есть мнение, что оптимальным поведением в конфликтных ситуациях считается такое, когда применяются все стратегии и каждая из них имеет значение некое среднее значение. Однако, очевидно, что преобладание одной из стратегий свидетельствует о том, что человек ориентируется преимущественно на эту линию поведения в конфликте [2].

В процессе нашего исследования был осуществлен констатирующий эксперимент, в ходе которого были исследованы способы поведения в конфликте и тенденции поведения 48 учеников средней общеобразовательной школы в возрасте от 12–13 лет, посредством опросника К. Томаса и методики «q-сортировка». Анализ полученных данных привел к следующим результатам.

Наиболее распространёнными преобладающими способами поведения в конфликте в исследуемой выборке подростков являются способы «избегание» (30,7%) и «уступка» (24,6%). Указанное свидетельствует о том, что большинство подростков, находясь в конфликтной ситуации не предпринимает активных действий по ее разрешению либо основывается на понижении своих стремлений и принятии позиции оппонента.

Указанные выводы подтвердились полученными, посредством методики «q- сортировка», результатами, в соответствии с которыми 33,3% подростков имеют в качестве наиболее устойчивой тенденции поведения тенденцию «избегания борьбы». Данная тенденция характеризуется тем, что подросток стремится уйти от взаимодействия, старается сохранить «нейтралитет» в групповых спорах и конфликтах.

Ориентация подростка на выявленные деструктивные способы поведения, в условиях неизбежно возникающих конфликтных ситуаций с одноклассниками и педагогами, представляет угрозу его психологическому здоровью.

В настоящее время важнейшей задачей современного образования является сохранение психологического здоровья подростков.

На наш взгляд реализация указанной задачи частично возможна, посредством соответствующего психолого-педагогического воздействия, направленного на формирование и актуализацию у подростков:

- умения ориентироваться в конфликтной ситуации, прогнозировать ее динамику, не допускать деструктивных действий, с минимальными потерями для обеих сторон завершать конфликт;
- умения наблюдать и анализировать собственное поведение и поведение оппонента в конфликтной ситуации;
- навыков самоконтроля и коммуникативных навыков;
- конструктивных способов поведения в конфликтах.

В заключение хотелось бы подчеркнуть необходимость научно-практической разработки специальных психологических технологий, приемов и программ, позволяющих сформировать указанные умения и навыки у подростков, поскольку это не только снизит риск возникновения психологических и психосоматических нарушений у подрастающего поколения, но и в целом окажет благоприятный эффект на учебный процесс в образовательной организации.

**Список литературы**

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Каширская И.К. Представление подростков о конфликте и способах поведения в конфликтной ситуации [Текст] / И.К. Каширская // Профессиональные представления. – 2015. – №1. – С. 77–83.
3. Смирнова Т.С. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте / Т.С. Смирнова, А.А. Ручкина // Молодой ученый. – 2016. – №4. – С. 706–708.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Эксмо-Пресс, 1996. – 344 с.

**Ильсова Фидания Гатаевна**  
учитель русского языка и литературы

**Кокорева Наталья Александровна**  
учитель математики

**Тимофеева Иеста Кирилловна**  
учитель

ГБОУ СОШ им. полного кавалера  
ордена Славы П.В. Кравцова  
с. Старопохвистнево, Самарская область

## **ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация:** *представленная статья посвящена актуальной проблеме профилактики девиантного и аддиктивного (зависимого) поведения подростков. В работе объяснено понятие «зависимость», а также обозначены признаки синдрома зависимости.*

**Ключевые слова:** *девиантное поведение, аддиктивное поведение, зависимое поведение, зависимость, психоактивные вещества, профилактическая работа.*

Социально-экономические преобразования в России в конце XX в начале XXI века затронули все сферы жизни взрослых и детей. Наряду с позитивными изменениями, стимулирующими развитие многих сфер жизнедеятельности человека, в обществе усилились такие негативные тенденции, как имущественное неравенство, резкое снижение духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезориентации и дезадаптации, безработица, сложная криминогенная обстановка.

Все более ощутимым становится разрушение института семьи: семья не в состоянии проявлять достаточную заботу о своих детях, не выполняет

родительских обязанностей, нередко сама создает условия, опасные для жизни и развития детей, приводит к проявлению у детей различных форм девиантного поведения, в том числе аддиктивного (зависимого).

Наметившаяся тенденция к омоложению контингента аддиктов доказывает необходимость поиска путей его профилактики в условиях различных учреждений системы образования.

### *Профилактика злоупотребления детьми и подростками психоактивных веществ.*

Психоактивные вещества (ПАВ) разделяются на:

- наркотические;
- токсические;
- алкогольные.

Употребляющих эти вещества объединяет зависимость от них.

*Зависимость* – это психическое, иногда и физическое состояние, возникающее в результате взаимодействия между организмом и психоактивным веществом, характеризующееся поведенческими и другими реакциями, которые всегда включают навязчивое желание принимать психоактивное вещество, чтобы испытывать его психический эффект.

### *Признаки синдрома зависимости:*

1. Толерантность – организм с течением времени слабее реагирует на наркотик и, следовательно, требуется постоянное увеличение дозы.

2. Симптомы абстиненции или ломки – облегчение наступает при приеме наркотика.

3. Субъективное осознание компульсивности – непроизвольного влечения к потреблению психоактивного вещества.

4. Сужение сферы употребления с усилением зависимости.

5. Рецидивы – еще одна составляющая синдрома зависимости – периодические попытки бросить пагубную страсть с непременным возвращением к ней.

Проблема зависимого поведения подростков является национальной проблемой и требует для своего решения объединения всех прогрессивных сил общества.

Уникальными возможностями для проведения работы по профилактике аддиктивного поведения обладают образовательные учреждения, которые ориентируются не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья, освоения и раскрытия ресурсов психики личности, поддержки молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения. Цель профилактики состоит в формировании у учащихся стратегической мотивации (дальних перспектив) и черт совершенствующейся личности, социально-успешной личности, способной самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами.

### *Профилактическая работа:*

– информирование о последствиях злоупотребления психоактивными веществами;

– формированию навыков здорового образа жизни и антинаркотических установок;

– формирование эффективных стратегий преодоления кризисных ситуаций (стрессоустойчивость);

– развитию коммуникативных навыков, способности противостоять давлению группы (умение сказать «нет»);

– формированию мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, ценности здорового образа жизни, законопослушности, уважении к человеку, государству, окружающей среде и др.

Профилактическая работа должна проводиться через взаимодействие всех структур ОУ: администрации, педагогического коллектива, МО классных руководителей, руководителей объединений и клубов, семьи и родителей, специалистов по данной проблеме, службы *здоровья*.

Надо помнить, что работа с детьми с зависимым (аддиктивным) поведением – это работа, не прекращающаяся никогда, от нее нельзя ждать быстрых результатов, необходимо научиться замечать малейшее отклонение и радоваться малейшему изменению в лучшую сторону.

#### *Список литературы*

1. Еникеева Д.Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков. – М., 1999.
2. Колосов Д.В. Учителю о наркомании. – М., 1999.
3. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.
4. Наркотики: Проблемы организации профилактической работы в молодежной среде: Материалы, исследования, тезисы / Под ред. С.С. Гиля, О.В. Морозовой. – Омск, 2000.
5. Профилактика зависимого поведения учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2012/04/27/statya-profilaktika-zavisi-mogo-povedeniya> (дата обращения: 09.11.2016).

*Казанцева Виктория Алексеевна*  
преподаватель

*Терещенко Анастасия Сергеевна*  
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОЛОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются особенности общения между детьми противоположного пола в младшем школьном возрасте. Исследованы причины неэффективности общения. Авторами приведено описание психологических и коммуникативных барьеров в общении у младших школьников. Предложены мероприятия по формированию гуманистических отношений между школьниками противоположного пола.

*Ключевые слова:* мальчики, девочки, младший школьный возраст, отношения, противоположный пол.

В настоящее время в психологии существует точка зрения, согласно которой фактор пола оказывает влияние на развитие личности и формирование личных отношений в любом возрасте.

Уже в дошкольном возрасте происходит накопление ребенком знаний о различиях мужчины и женщины: в поведении, во взаимоотношениях, в

качествах личности и т. д. В это время у ребенка начинают проявляться характерные формы поведения, связанные с «ролью» мужчины или женщины, формируется чувство половой принадлежности. Мужская роль ассоциируется с силой, энергичностью, грубостью, рассудочностью и т. п. Женская – со слабостью, пассивностью, нежностью, миролюбивостью, эмоциональностью и др.

Половая гомогенизация – это особенности поведения, приходящиеся обычно на возраст 9–10 лет. Мальчики и девочки образуют однородные по полу группу: дети разбиваются на два противоположных лагеря со своими правилами и манерами поведения, а измена «своему» лагерю осуждается и презирается [3].

Характер личных отношения мальчиков и девочек к сверстникам противоположного пола связан с уровнем развития полового самосознания детей и определяется их способностью осознавать собственную половую принадлежность и адекватно воспринимать сверстников как представителей определенного пола. Мальчики пытаются обратить на себя внимание девочек, при этом не вызвав осуждения сверстников. Девочка же, не вызывая осуждения сверстниц, должна отреагировать на это. Для мальчишек дерганье девчонок за волосы – традиционный способ обратить на себя внимание. Сколько-нибудь серьезных конфликтов между детьми это ухаживание не вызывает. Девочки часто сами провоцируют мальчиков на такое проявление внимания, всячески подшучивая над ними. Это – притяжение в ситуации отталкивания.

Многим мальчикам нравятся девочки. Но добиться того, чтобы понравиться девочке, бывает очень сложно. Порой на это уходят годы! Это неоспоримая истина. Многие мальчики, которым нравятся девочки, не знают, как себя с ними вести. Некоторые дразнят девочек, обижают их. Другие говорят глупости и ведут себя по-дурацки. А многие думают, что круто выглядят, когда хвастаются [1].

Отношения между мальчиками и девочками нуждаются в постоянном внимании и корректировке, ими следует разумно управлять, не полагаясь на то, что они будут правильно развиваться сами по себе. Детям уже в начальных классах нужно рассказывать о роли женщины и мужчины. Как родители должны браться за это дело, так и учителя. На уроках учителя могут проводить классные часы, посвященные взаимоотношениям между учащимися противоположного пола. В качестве основы можно взять классный час, посвященный теме «Девочки и мальчики». Материал урока поможет раскрыть значение понятий «мужское дело» и «женское дело», «мужской характер» и «обаяние», развивать нравственные качества, которые особо ценятся в мальчиках и девочках, развивать культуру взаимоотношений между учащимися противоположного пола, воспитывать открытость и уважительное отношение мальчиков к девочкам, девочек к мальчикам [5].

*Задачами такого занятия будут:*

- раскрыть значение понятий «мужское дело» и «женское дело», «мужской характер» и «обаяние»;
- воспитать открытость и уважительное отношение мальчиков к девочкам, девочек к мальчикам;
- развить нравственные качества, которые особо ценятся в мальчиках и девочках;

– развить культуру взаимоотношений между учащимися противоположного пола.

Упражнение «*Какие наши девочки и какие наши мальчики*».

На доске записаны определенные качества характера мальчиков и девочек, дети выходят и выбирают определения:

*Мальчики (Девочки)*: сильные, весёлые загадочные, отважные, справедливые, красивые, храбрые, умные, нежные, смелые, честные, заботливые, выносливые, хрупкие, ласковые, болтливые, волшебные и т. д. (Почему вы выбрали именно эти качества?).

Далее учитель делает заключение по данному упражнению: – Я думаю, мальчикам теперь понятно, каким им следует быть, чтобы их уважали девочки и хотели с ними дружить. А девочки должны стараться воспитывать в себе эти качества, чтобы вас мальчишки ценили.

Также можно проводить внеклассные занятия на следующие темы:

1. Мужские и женские роли в семье и в обществе, основные различия между мужчиной и женщинами, лежащие в основе разделения ролей. Как лучше организовать взаимодействие членов семьи в домашних делах.

2. Мальчики и девочки должны лучше знать друг друга. Значение дружбы между ними.

3. Особенности мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Различия и сходство между ними. Их положительные качества. Необходимость ценить и учитывать эти качества.

Проведение таких мероприятий даст возможность детям познакомиться с мужскими и женскими половыми ролями, научат мальчиков и девочек сотрудничать, покажут, что не стыдно дружить с детьми другого пола, сформируют взаимное уважение мальчиков и девочек, научат мальчиков защищать девочек, не обижать их. Также можно включать мальчиков и девочек в совместную работу на уроках, внеклассных мероприятиях. Целями таких мероприятий будут: сплочение класса, формирование положительного отношения к противоположному полу. Это такие праздники как 23 февраля, 8 марта, День учителя, День Матери, праздник «Иван да Марья» [4].

Личные отношения мальчиков и девочек к сверстникам противоположного пола являются эмоционально насыщенными и имеют большое значение для личностного развития детей в младшем школьном возрасте. Взаимоотношения мальчиков и девочек в младших классах носят стихийный характер. Основными показателями гуманистических отношений между мальчиками и девочками являются симпатия, товарищество, дружба. Именно при их развитии возникает стремление к общению.

#### *Список литературы*

1. Бестужев-Лада И.В. К школе 21 века: Размышления социолога. – М.: Педагогика, 1998.
2. Карпенко А.В. Нравственное воспитание детей младшего школьного возраста / А.В. Карпенко // Инструменты и механизмы современного инновационного развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции (Томск, 25 марта 2016 г.): в 3 ч. – Ч. 2. – Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 197–200.
3. Кон И.С. Ребенок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2003.
4. Мир детства: младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой – М.: Педагогика, 1998.
5. Хрипкова А.Г. Мальчик – подросток – юноша / А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов. – М.: Просвещение, 1982.

**Киржинова Фатима Аслановна**

канд. пед. наук, методист-преподаватель

Северо-Кавказский институт

повышения квалификации (филиал)

ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России»

г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика

## **КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕНТ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

***Аннотация:** в данной статье затронута проблема межкультурной коммуникации. Автором исследуются факторы, влияющие на процесс коммуникации. В работе раскрываются такие понятия, как «нравы», «этноцентризм», «культурная идентичность», «глобализация культуры». В заключение исследователь отмечает особое влияние индивидуальных психологических черт характера человека на процесс коммуникации.*

***Ключевые слова:** культура, этнические особенности, процесс коммуникации.*

Исходными стандартами человеческого поведения являются нравы. Нравы – это моральные оценки допустимости тех или иных форм как собственного поведения, так и поведения других людей. Это поведенческие привычки, то, что «по нраву» большинству людей в данном обществе и считается «естественным» в общении: как принято сидеть, с какой громкостью разговаривать, как общаться с детьми, что допустимо в присутствии женщин и т. п. Санкции за отступление от этих привычных форм, как правило, заключаются в психологическом отчуждении от нарушителя.

Необходимо также помнить, что в любой культуре есть так называемые табу, которые представляют собой не просто запреты, очерчивающие границы человеческого в данной культуре, а «немыслимые поступки», которые ставят человека по ту сторону человечности. Исходной точкой межкультурной коммуникации является этноцентризм – психологическая установка на то, чтобы воспринимать и оценивать другие культуры и поведение их представителей через призму своей культуры. Этноцентризм в той или иной степени свойственен любой культуре и имеет как положительные, так и отрицательные моменты. Положительные заключаются в том, что этноцентризм позволяет бессознательно отличать носителей чужой культуры от своей. Негативные его последствия проявляются в виде самоизоляции или агрессии. Абсолютное отсутствие этноцентризма влечет за собой постепенное стирание культурной самобытности. Поэтому сегодня в межкультурной коммуникации особую актуальность имеет проблема культурной идентичности. Ее суть заключается в осознанном принятии человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, в понимании своего «я» с позиций культурных характеристик, принятых в своем обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами этого общества. Культурная идентичность оказывает определяющее влияние на процесс коммуникации. Она предполагает совокупность определенных устойчивых качеств, благодаря которым те или иные культурные явления или люди вызывают у нас чувство симпатии или антипатии. В зависимости от этого мы выбираем соответствующую манеру и

форму общения с ними. Распространение одинаковых культурных образцов по всему миру, открытость границ для культурного влияния и расширяющееся культурное общение заставляют говорить о процессе глобализации. Глобализация культуры представляет собой процесс интеграции этнических культур в единую мировую культуру на основе развития транспортных средств, экономических связей и средств коммуникации. Представители некоторых культур демонстрируют при этом особо активное, нередко агрессивное самоопределение, гипертрофированное чувство гордости за свою культурную самобытность [1]. Коммуникация реализуется во взаимодействии индивидов, которые в той или иной степени являются носителями своих культурных ценностей. Другими словами, коммуникация происходит в форме межличностной коммуникации. Существенную роль в этом процессе играют психологические и социальные характеристики акта общения. К психологическим компонентам акта коммуникации относятся, прежде всего, коммуникативное намерение, замысел и цель общения. В любой культуре есть свои правила коммуникации в женской и мужской группах, у детей и у взрослых [2]. По-разному общаются в разных культурах мужчины с женщинами, дети с взрослыми людьми и т. д. Например, азиатские женщины традиционно не смотрят в глаза мужчинам, особенно незнакомым. А в западноевропейских культурах, наоборот, нормальная коммуникация требует зрительного контакта, как среди мужчин, так и среди женщин [3]. В заключении следует отметить, что помимо формально-личностных характеристик существенное влияние на коммуникацию оказывают индивидуальные психологические черты характера человека: общительность, контактность, коммуникативная совместимость, адаптивность.

*Список литературы*

1. Машекуашева М.Х. Вопросы правомерного психологического воздействия в профессиональной деятельности сотрудников ОВД / М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова, Л.А. Геляхова // Теория и практика общественного развития. – Краснодар: Хорс, 2014. – №12. – 208 с.

**Рыбакова Регина Рифатовна**  
студентка

**Дрёмина Ирина Евгеньевна**  
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»  
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

## СОСТАВ КОМПЕТЕНЦИЙ НАСТАВНИЧЕСТВА У ВЕДУЩИХ ИТ-РАЗРАБОТЧИКОВ

*Аннотация:* в статье рассматривается компонентный состав компетенций наставничества у ведущих ИТ-разработчиков. В работе детально проанализированы понятия «информационные технологии» и «ведущий программист».

*Ключевые слова:* компетенции, наставничество, адаптация, ведущий ИТ-разработчик.

Современные информационные технологии (далее – ИТ), в большинстве случаев, представляют собой сложные и несовершенные системы,

эффективное использование которых требует повышенного к ним внимания и высокой квалификации обслуживающего персонала. При подборе кадров в области ИТ следует иметь в виду следующие обстоятельства:

1. На рынке труда присутствуют только «сырые», т.е. не владеющие данными технологиями специалисты. Для того чтобы такой специалист стал полноценным, нужны многие месяцы работы, обучения и наставничества, а это – реальные потери качества развития ИТ и реальные затраты.

2. Значительная часть ИТ специалистов на рынке труда является неспособной к качественному самостоятельному проектированию, модернизации и развитию серьезных информационных подсистем, а иногда даже и к их качественному сопровождению.

3. Качество ИТ специалиста обусловлено не только его ИТ квалификацией, но и уровнем самодисциплины и умением выстраивать взаимоотношения с коллегами. Это не менее важные характеристики персонала, чем уровень специальных знаний и навыков. Поэтому определить качество того или иного специалиста зачастую можно, лишь проработав с ним вместе несколько недель или даже месяцев.

Сохранение и возвращение кадрового потенциала ИТ подразделений является одной из важнейших задач кадровой работы на предприятии. При этом, затраты на удержание указанных специалистов будут, в любом случае, многократно меньшими, чем потери бизнеса от снижения темпов и качества развития информационных технологий при их замене.

Одним из важных принципов современного российского образования является компетентностный подход, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, личностную составляющие образования. Причем в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях, то есть сформированная компетентность [3, с. 61].

Наставничество – это личностно ориентированный социально-педагогический процесс, направленный на успешную адаптацию молодых кадров на рабочем месте, создание социально-педагогических условий преемственности сформированных многолетней практикой корпоративных компетенций и культуры, отраслевых ценностей и коллективных достижений предприятия.

Ведущий программист (ведущий ИТ-разработчик) – в отечественной практике – программист, возглавляющий один или несколько проектов по разработке программного обеспечения, либо программист, имеющий определенный уровень подготовки, трудового стажа и соответствующий требованиям к образованию для получения данного статуса [4, с. 605].

Достаточным объемом знаний для обеспечения нормального развития и сопровождения всего ИТ комплекса, действующего предприятия на сегодняшний день, один человек обладать не может. Однако все сотрудники ИТ подразделения в совокупности должны обладать достаточным для этого объемом знаний. Таким образом, в ИТ подразделении современного предприятия должен происходить постоянный и интенсивный обмен знаниями между сотрудниками. Для этого в ИТ подразделениях должна преобладать открытая, творческая обстановка, стимулирующая и обеспечивающая свободный обмен информацией. Т.е. должен быть реализован принцип «команды единомышленников», ибо, например, в случае неува-

жения, обмана, недоверия или при наличии интриг в подразделении, такой открытый обмен информацией будет просто невозможен.

Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Обусловлено это прежде всего тем, что обычное школьное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли ученика можно обучить компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

В нашем исследовании на базе двух ИТ-организаций города Йошкар-Олы была проведена самодиагностика компетенций наставничества у ведущих ИТ разработчиков. Для этого эмпирическим путем мы выделили несколько групп основных компетенций эффективного наставника: интеллектуальные, коммуникативные, личностные, лидерские и психолого-педагогические. Состав компетенций включал следующие компоненты:

- интеллектуальные (когнитивные) компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- личностно-волевые компетенции;
- лидерские компетенции;
- психолого-педагогические компетенции.

Руководителям разного уровня было предложено оценить самих себя по уровню развития компетенций наставничества, при этом были предложены четкие критерии оценки в 10-бальной системе. Для оценки были взяты 2 группы ведущих разработчиков из двух разных ИТ-компаний. Для экспериментальной группы, состоящей из 32 человек, на основе анализа полученных данных в дальнейшем была разработана и внедрена программа развития компетенций наставничества. Контрольная группа, состоящая из 20 человек, не участвовала в экспериментальном обучении. Сравнение полученных данных на контрольном этапе позволит оценить эффективность проведенного экспериментального обучения.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели развития интеллектуальных компетенций в экспериментальной и контрольной группах

Группы	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
	Способность к познавательной деятельности	Аналитическое мышление	Концептуальное мышление	Готовность к самообразованию	Потребность в саморазвитии
Экспериментальная	8,3	8,2	7,9	8,2	8,2
Контрольная	7,2	7,3	7,1	8,4	8,3

Как следует из данных таблицы 1, испытуемые экспериментальной группы ниже всего оценили концептуальное мышление (7,9), включающее понимание ситуации или проблемы путем сложения частей, взгляда на картину в целом. Наиболее высоко оценили способность к познавательной деятельности (8,3) – интеллектуальный вариант инициативы, когда сотрудник приходит к пониманию ситуации, задания, проблемы, возможности или объема знаний.

Испытуемые контрольной группы также ниже всего оценили свою способность к концептуальному мышлению (7,1), а наиболее высоко – готовность к постоянному повышению образовательного уровня и самостоятельному приобретению новых знаний и умений (8,4).

Сравнение среднегрупповых показателей развития интеллектуальных компетенций по формуле Стьюдента выявило значимые различия между экспериментальной и контрольной группами.

Таблица 2

Среднегрупповые показатели развития коммуникативных компетенций в экспериментальной и контрольной группах

Группы	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
	Способность вести переговоры устанавливать контакты	Готовность к коммуникациям в различных сферах	Знание культурных норм	Позитивное отношение к людям	Умение слушать и слышать других
Экспериментальная	6,6	6,9	7,8	8,3	8,4
Контрольная	6,6	7,2	7,0	7,7	7,8

Как следует из данных таблицы 2, испытуемые экспериментальной группы ниже всего оценили способность вести переговоры, устанавливать контакты (6,6), при этом высоко оценено умение слушать и слышать других (8,4). В контрольной группе самый низкий показатель имеет также способность вести переговоры, устанавливать контакты (6,6), а самый высокий – также умение слушать и слышать других (7,8). Сравнивая две группы, можно сделать вывод, что у испытуемых экспериментальной группы несколько лучше развиты отдельные компоненты коммуникативных компетенций, но эти различия статистически незначимы.

Таблица 3  
Среднегрупповые показатели развития личностно-волевых компетенций  
в экспериментальной и контрольной группах

Группы	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
	Способность к самосовершенствованию	Способность к саморегулированию	Способность к рефлексии	Способность принимать ответственные решения	Самостоятельность в поступках и действиях	Настойчивость и целеустремленность	Стрессоустойчивость
Экспериментальная	7,9	7,5	7,2	7,6	8,0	8,0	7,3
Контрольная	7,6	7,9	6,8	7,3	7,9	7,7	6,9

Как следует из данных таблицы 3, испытуемые экспериментальной группы оценили наименьшим баллом способности к рефлексии, а наиболее высоким баллом были оценены самостоятельность в поступках и действиях и настойчивость и целеустремленность. В контрольной группе ниже всех оценили также способность к рефлексии, а баллы за способность к саморегулированию и самостоятельность в поступках и действиях наиболее высокие. Сравнение двух групп показывает у испытуемых экспериментальной группы незначительное превышение в оценке развития личностно-волевых компетенций.

Таблица 4

Среднегрупповые показатели развития лидерских компетенций в экспериментальной и контрольной группах

Группы	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10
	Готовность взять ответственность за общий результат	Обучаемость	Умение работать с более сильными членами команды	Умение вдохновлять	Способность учить других	Готовность к экспертной и управленческой деятельности	Умение организовывать других	Наличие собственной точки зрения	Готовность к непопулярным решениям	Отсутствие стремления самоутверждаться за счет других
Экспериментальная	7,6	8,3	8,4	7,1	7,4	7,0	7,0	8,2	7,6	8,3
Контрольная	7,0	8,2	8,5	6,5	6,6	6,2	6,2	7,8	7,1	7,7

Как следует из данных таблицы 4, испытуемые в экспериментальной и контрольной группах оценили ниже всего готовность к экспертной и управленческой деятельности и умение организовывать других. Сравнительный анализ оценки развития лидерских компетенций в экспериментальной групповые, чем в контрольной.

Таблица 5

Среднегрупповые показатели развития психолого-педагогических компетенций в экспериментальной и контрольной группах

Группы	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6
	Готовность оказать помощь молодому специалисту	Помощь молодому специалисту вобретении уверенности в себе	Оказание помощи или конструктивной критики	Способность к различным стилям обучения	Способность усвоение знаний	Готовность осуществлять контроль за проф. деятельностью молодого специалиста
Экспериментальная	8,5	7,8	8,1	6,7	6,9	7,4
Контрольная	7,4	7,0	7,6	6,1	6,1	6,6

Как следует из данных таблицы 5, испытуемые экспериментальной группы оценили ниже остальных компонентов способность к различным стилям обучения, а выше других – готовность оказать помощь молодому специалисту в установлении целей работы. В контрольной группе самые низкие баллы поставлены за способность к различным стилям обучения и способность организовать усвоение знаний и упорядочить их, создавать свои собственные приемы обучения. Сравнение двух групп показало незначительное преимущество в развитии психолого-педагогических компетенций экспериментальной группы перед контрольной.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования были выявлены некоторые различия самооценки различных компетенций наставничества в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе выделили как недостаточно развитые коммуникативные (2.1, 2.2), лидерские (4.4, 4.6, 4.7) и психолого-педагогические компетенции (5.4, 5.5). В контрольной группе – лидерские (4.4, 4.6, 4.7) и психолого-педагогические компетенции (5.4, 5.5). Это говорит о том, что данные компетенции у ведущих ИТ-разработчиков, необходимые им для осуществления эффективного наставничества, нуждаются в развитии.

Таким образом, выявлена необходимость разработки учебной программы для развития коммуникативных, лидерских и психолого-педагогических компетенций у ИТ-разработчиков, и создания условий для саморазвития, самообразования, самореализации, профессионального творчества персонала. Предполагается, что в ходе реализации обучающей программы будет происходить раскрытие творческого потенциала работников, повышение их профессионализма, развитие их профессионально важных компетенций.

#### *Список литературы*

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2005.
3. Кравец Г.В. Социально-коммуникативная компетентность как ключевая компетентность в профессиональном становлении психолога.
4. Одинцов И. Глава 8. Элементы менеджмента и социальные вопросы информатики // Профессиональное программирование. Системный подход. – 2-е изд. – СПб.: БХВ-Петербург, 2006. – 605 с.
5. Фомин Е.Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. – М.: Типография Оптима, 2012. – №7. – С. 6–8.
6. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

*Скобликова Татьяна Владимировна*  
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой  
*Каськова Жанна Сергеевна*  
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»  
г. Курск, Курская область

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГРУППОВОЙ АКТИВНОСТИ ЮНОШЕСКИХ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД**

*Аннотация:* в статье представлен анализ результатов влияния социально-психологических факторов на занятия спортом в футбольных командах. В работе детально рассмотрено понятие «совместная деятельность».

*Ключевые слова:* спорт, спортивная деятельность, футбольная команда.

В настоящее время спорт – это не просто специфический вид человеческой деятельности, это социальное явление, способствующее поднятию престижа не только отдельных личностей, но и целых общностей, в том числе и государства.

Уровень успешности спортивной деятельности обеспечивается отношениями в системе «спортсмен-тренер», «спортсмен-команда», «спортсмен-спортсмен» при ведущей организующей роли «спортсмен-тренер». Психолого-педагогический потенциал этой системы определяет эффективность как на уровне спортивных достижений спортсмена и команды, так и на уровне отношения к спорту в пространстве социальных отношений.

Обострение спортивной конкуренции в мире, повышение требований к уровню выступлений и подготовке спортсменов обуславливает необходимость научно-обоснованного обеспечения спортивной деятельности. При этом приоритетным направлением современного спорта в решении практических задач является использование психологического знания.

В современных исследованиях представлен широкий спектр данных о влиянии психологических факторов на деятельность спортсменов как в отечественной (О.А. Черникова, А.В. Родионов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Е.П. Ильин и др.) так и зарубежной науке (Г. Ридер, Р. Сингер, Г. Шиллинги и др.).

Сама же спортивная деятельность приобрела статус междисциплинарной проблемы, интегрируя в своем содержании научные достижения в исследованиях: А.Ц. Пуни А.В. Родионов, Я.В. Голуб, Л.В. Лотоненко, И.Ю. Воронин, С.И. Петров, Ю.В. Сысоев, Т.В. Гомельская, Ю.А. Коломейцев [1].

Общепринятым мнением считается, что успешность и эффективность, в «командных» видах спорта, таких как футбол, волейбол, баскетбол и многие другие, зависит от многих социально-психологических характери-

стик групповой активности, таких как сыгранность, сплоченность, тактичность, взаимопонимание, взаимоподдержка и т. п. Сплочённость команды, достигается наличием единой цели – победа. Перед спортивным коллективом с момента его возникновения стоят определенные и точные задачи. На их реализацию нацелены как тренер команды, так и все ее члены. Согласно поставленным задачам спортивная команда имеет четкую ролевую дифференциацию, где каждый член группы знает свои обязанности и несет ответственность за их надлежащее выполнение, при этом взаимоподдержка будет проявляться в умении прикрыть, помочь друг другу в процессе игры. Согласно классификации Л.И. Уманского такой тип деятельности называется «совместно-взаимодействующим» [2]. Такой тип взаимодействия, предполагает достаточно длительные и продолжительное по времени тренировки, на которых спортсмены общаются и организуют совместную деятельность, что формирует у них сложную систему межличностных отношений. Не меньшее влияние на формирование межличностных отношений в команде оказывает деятельность тренера команды. Являясь более опытным спортсменом и обладая достаточно высоким авторитетом среди членов команды, задача тренера заключается в постоянном контроле за организацией совместной деятельности спортсменов, ее направлении, и при необходимости корректировки.

В настоящее время, на современном этапе развития социально-психологических знаний совместная деятельность рассматривается как соотношение деятельности и общения. Исходным принципом такого рассмотрения является единство деятельности и общения. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев подчеркивали ведущую сторону деятельности в этом взаимодействии [4]. Цели и структура деятельности определяют характер общения, который, в свою очередь, определяет характер взаимодействия между людьми. Комплексное обобщение исследований совместной деятельности представлено в монографии А.Л. Журавлева [3].

В процессе соревнований в групповых видах спорта, таких как футбол, различные способы передачи информации спортсменами друг другу, а также умение правильно воспринимать эту информацию, является фактором, опосредующим структуру и характер их взаимодействия. Общение также предстает как фактор, опосредующий структуру и характер совместной деятельности спортсменов. В тоже время для развития эффективной совместной деятельности необходим минимальный уровень групповой активности, которая, прежде всего, проявляется через организационную подструктуру.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод что, спортивная, командная игра является сложным специфическим процессом, который детерминирован целой системой факторов: организованностью группы, лидерством и ролевой структурой команды и, следовательно, нуждается во внедрении результатов психолого-педагогических исследований в их практическую подготовку.

#### *Список литературы*

1. Демина Д.С. Психолого-педагогического сопровождение личностного развития подростков (на примере индивидуальных и групповых видов спорта) [Текст]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2015. – 24 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 363 с.

3. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев. – М., 2005. – 355 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 121 с.
5. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2002. – 565 с.

**Скобликова Татьяна Владимировна**  
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой  
**Подболотова Мария Геннадьевна**  
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»  
г. Курск, Курская область

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация:** в статье представлен анализ результатов исследования влияния гендерного признака на проявления агрессивности. Собраны взгляды различных авторов на гендерную природу агрессивного поведения.*

***Ключевые слова:** гендер, гендерные различия, агрессивность.*

Современное общество характеризуется учащением агрессивных проявлений, что является одной из острейших социальных проблем нашего общества. Агрессия (от лат. *aggredere* – нападать), в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, которое направлено на нанесение вреда объекту агрессии [3]. Вместе с тем, данная проблема существовала во все исторические периоды развития общества.

Многие исследователи посвятили свои научные поиски феномену агрессии. Это обусловлено тем, что усилению тревожности и агрессивности способствуют стрессогенные условия повседневной жизни, распад традиционной семьи, усиление агрессивного информационного потока, хроническая усталость, нестабильность личного пространства человека, обилие насилия в средствах массовой информации и в сети интернет и многое другое.

Рассмотрим исследования, посвященные изучению гендерных различий как ведущих факторов проявления агрессивности. Следует отметить, что в значительной части психологических исследований изучение гендерных различий обуславливает именно демонстрацию различия полов и обоснованию этим разного отношения к мужчинам и к женщинам. Тем не менее, в научных трудах Маккоби и Джеклин выделяется только четыре основных психологических отличия между полами. Во-первых, различия в способности к ориентированию в пространстве; во-вторых, математические способности; в-третьих, речевые навыки и, в-четвертых, агрессивность. Среди всех обнаруженных половых личностных различий различия по агрессивности относятся к наиболее устойчивым, которые формируются, начиная с детского возраста [1]. Следует отметить, что значитель-

ная часть психологических исследований гендерных различий осуществлялась в процессе изучения школьников.

Учеными достоверно выявлено, что различия в агрессивном поведении более всего обусловлены гендерным различиям. Таким образом, Маккоби и Джеклин сделали вывод, что агрессия – это единственное социальное поведение, для которого существуют убедительные доказательства, свидетельствующие о совершенно явных половых отличиях.

Абсолютно очевидным является тот фактор, что искаженное восприятие гендерных различий в агрессии опирается на противоправные насильственные действия именно мужчин, которые в большей мере выступают в качестве насильников и убийц. Кроме этого, ряд исследователей предполагают, что высокий уровень тестостерона в крови, характерный для мужчин, делает их более агрессивными, чем женщины. Вместе с тем, достоверных экспериментальных доказательств наличия у человека связи между тестостероном и проявлением агрессии не существует [2].

Рассматривая проблему оценивая разно факторных показателей, от которых зависит, кто более агрессивен – мужчина или женщина, Бйорквист и Ньемела умозаключили, что существуют основные факторы гендер участников конфликта: тип агрессии и конкретная ситуация. Например, Лагерспец, исследуя финских детей, учащихся в школе, вывил, что девочки и мальчики предпочитают использовать разные формы агрессии. Если для первых характерен косвенный вариант агрессии, заключающийся в форме распускания слухов, появления нового друга «в отместку» старому. То для вторых свойственна открытое выражение агрессии, которое проявляется в виде драки, криков и т. п.

В результате научного поиска Бйорквист и его коллеги предположили, что для женского пола характерным является вербальное или косвенное проявление агрессии. Это обусловлено тем, что они более слабы физически, чем представители мужского пола, поэтому им нет смысла применять физическую агрессию.

Несколько другой подход к обоснованию гендерных различий в агрессии предпочли Игли и Штеффен. Они для этой цели применили теорию социальных ролей. В научных трудах исследователей достоверно обосновано, что эти различия могут частично объясняться гендерными ролями, которые поощряют проявление мужчинами агрессии в некоторых формах, в то время как агрессивность у женщин не приветствуется [4].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что для представителей мужского пола предпочтительны роли, в которых требуется проявление агрессии, при этом они приобретают навыки и опыт агрессивных действий. Для большинства представителей женского пола, напротив, агрессивность абсолютно неуместна и вызывает чувство вины и тревоги из-за своей несовместимости с направленностью женской роли на нежность и заботу о других.

#### *Список литературы*

1. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям: Учебное пособие / И.С. Клецина. – СПб.: Питер, 2003. – 285 с.
2. Копейко Я.Ю. Гендерные аспекты агрессивности: Учебное пособие / Я.Ю. Копейко. – СПб.: Алетейя, 2005. – 217 с.
3. Бэрон Р. Агрессия: Учебное пособие / Р. Бэрон. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
4. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

*Скобликова Татьяна Владимировна*  
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой  
*Подболотова Мария Геннадьевна*  
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»  
г. Курск, Курская область

## СПЕЦИФИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ

*Аннотация:* в статье рассмотрена проблема агрессивного поведения в спорте. В работе представлен анализ результатов влияния занятий спортом на формирование личности, поведенческих реакций, преимущественно отражение на агрессивных проявлениях.

*Ключевые слова:* агрессивность, спорт, конструктивная агрессия.

Проблема агрессивных проявлений в такой сфере, как спорт, является весьма актуальной сферой в психологической науке. Основной целью для изучения служат специфические закономерности развития личности, а также разнообразные психические проявления в процессе спортивной деятельности. Особое внимание уделяется этим проявлениям при индивидуальной или напротив групповой работе, зависимость физиологических процессов и состояний от вида спорта [2].

Немало известно влияние физической культуры на преодоление таких тяжелых состояний как стресс и депрессия, она помогает отвлечься от негативных мыслей и эмоций и просто справиться с плохим настроением. Занятия спортом укрепляют организм в целом, закаляют волю, поддерживают хорошую физическую форму, тем самым укрепляя иммунитет, отталкивая как обычные вирусы, так и хронические заболевания. Редко можно встретить среди спортсменов, у кого в привычке присутствует курение, алкоголь или употребление наркотических средств.

Система физического воспитания формирует характер и целеустремленность, помогает создать жизненную позицию, что успех прежде всего исходит от индивидуальных качеств самой личности, это терпение, инициативность, воля.

Агрессивное поведение присуще каждой личности в той или иной форме. Поступок, реализованный против системы ценностей, считается агрессивным, и анализируется как результат неблагоприятия объекта, его совершившего и влияние ближайшего окружения. Изучение агрессивного поведения привлекает специалистов разных сфер, им занимаются психология личности, и девиантного поведения, криминология.

А. Бандура совместно с группой исследователей занимались теорией социального научения, которая представляет агрессивность как манеру, сформированную вследствие подражания другим. Популярностью пользуется теория З. Фрейда, где противоречие самосохранения и саморазрушения и вызывает агрессию [3, с. 201].

Агрессия с социальной позиции трактуется в двух направлениях: как вред, ущерб и как защита. Со второй точки зрения речь идет о конструктивной, инструментальной агрессии. Она порождается как самооборона, имеется ли физическая или же моральная угроза, так же она служит достижению целей, не связанных в результате с причинением вреда [4, с. 69].

Уровень агрессивности в спорте определяется такими составляющими как непосредственно вид спорта и гендерная принадлежность.

Со стороны состязательности спорт уже будет агрессивным, ведь участники борются за победу пытаясь ущемить это стремление у других. Но соревнования регулируются правилами и проявления агрессивности в их рамках выражаются в социально-безопасном виде.

Исследования С.В. Афиногеновой представляют, что конфликтность и агрессивность в некоторой степени выше у спортсменов, чем у людей, не занимающихся спортом. В большей мере различия проявляются по такому признаку агрессивности, как напористость, что относится к инструментальной форме поведения [1, с. 14].

На личность занятия физической культурой оказывают формирующее воздействие, что является особенно важным в подростковом возрасте. Мобилизуя функциональные возможности спортсмена на достижение конкретной цели, спорт становится рациональной формой в борьбе с соперниками. Спорт помогает выразить агрессивные чувства, не причинив ущерба окружающим, формируя и закрепляя в поведении конструктивные формы решения агрессивных ситуаций.

#### *Список литературы*

1. Афиногенова С.В. Биологический и психологический пол в связи с профессиональными и спортивными интересами в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд псих. наук / С.В. Афиногенова. – СПбГПУ им А.И. Герцена, 2006. – 24 с.
2. Канатъев К.Н. Влияние гендерных особенностей спортсменов на психологический климат общения в спортивной команде // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – С. 84.
3. Шестакова Е.Г. Личностные предпосылки агрессии / Е.Г. Шестакова, Л.Я. Дорфман // Мир психологии. – 2011. – №1. – С. 198–212.
4. Шипунова, Т.В. Агрессия и насилие как элементы социокультурной реальности / Т.В. Шипунова // Социологические исследования. – 2002. – №5. – С. 67–76.

**Сорочинская Ольга Владимировна**  
 учитель начальных классов  
 МКОУ «Илирская СОШ №1»  
 учитель-логопед  
 ГОКУ «Илирская школа-интернат»  
 с. Илир, Иркутская область

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА В СЕМЬЕ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

***Аннотация:** каждый человек – не такой, как другой. Каждый человек имеет свою индивидуальность, свой дар. Особенно ярко это подчёркивают дети. Данная статья рассказывает о том, как родителям научиться видеть, слышать и понимать своих детей такими, какие они есть, научиться понимать их язык общения не только в детском возрасте, но и в течение всей жизни.*

***Ключевые слова:** ребёнок, родители, семья, взаимопонимание, дети.*

Каждый ребёнок в своей жизни пошагово переступает ступени взросления, которые им помогают преодолеть родители. Этих ступеней на са-

мом деле намного больше, чем может показаться на первый взгляд. И действительно, если посмотреть с самого начала, убеждаешься в том, что благополучие ребёнка проходит через множество жизненных этапов, преодолеваемых сначала родителями, а затем совместно родителями и детьми. Например, благополучная беременность и рождение малыша, вскармливание, агуканье, первая улыбка, лепет, колики в животике, появление первых зубов, первые шаги и слова, первые друзья в детском саду, поступление в школу, будущая профессия, вуз, первая любовь, устройство на работу, брак и семья, рождение детей и т. д. От участия родителей в жизни своих малышей зависит их успешная адаптация и освоение тех или иных преград, встречающихся в социуме. И чем сильнее родители проявляют любовь и стремление понять своего ребёнка, таким, какой он есть, проявить поддержку в его начинаниях, а не переделывать его под свой идеал, тем больше шансов у малыша прожить счастливую жизнь и заниматься в ней любимым делом.

Одной из популярных проблем в семье между детьми и родителями считается овладение ребёнком учебного материала при поступлении в начальную школу. Какие-то дети быстро адаптируются к школе, новым правилам и быстро схватывают учебный материал, а некоторым детям обучение в школе даётся с большим трудом и вся учебная жизнь им кажется непосильной ношей.

Именно в такой период родители должны правильно повести себя, должны понять ребёнка и помочь преодолеть трудности в обстановке любви, доброжелательности и дружелюбия. Но правда жизни показывает, обратную сторону этой проблемы. Нехватка родительского терпения в оказании помощи закрепления учебного материала проявляется в срывах на ребёнка в виде криков, обвинений, наказаний и запретов того или иного рода. Такое поведение родителей в основном обосновывается насыщенным рабочим графиком, создании порядка и благополучия в семье после рабочего дня, после которого каждый чувствует усталость и желание спокойно отдохнуть, а здесь ребёнок с домашними заданиями и все вытекающие отсюда последствия. Такое отношение родителей к детям несёт за собой негативные последствия в воспитании ребёнка и нежелательные результаты, проявляющиеся уже в до пубертатного периода воспитания.

Целью многих специалистов в области психологии и педагогики являются работы и методики в оказании помощи родителям проанализировать своё родительское поведение, заострить внимание на положительных моментах воспитания ребёнка, формах проявления любви к нему. Способности гармонизации детско-родительских взаимоотношений.

Ещё С. Соловейчик писал, – «Вера, надежда, любовь, бескорыстие, риск и терпение! Терпение! Воспитание – это терпение. Понимать, принимать, терпеть... Где не хватает терпения надо бы постараться понять, где не понимаю – постараться вытерпеть, и всегда я принимаю ребёнка, всегда люблю» [5].

И тем не менее, какими бы не были родители, они всегда ответят утвердительно на вопрос, – «Любите ли вы своего ребёнка?» Дети же, в свою очередь, подсознательно, каждую минуту требуют от родителей любви. И любовь взрослых должна быть безоговорочной, безусловной. А как мы любим, и, тем более, умеем ли мы любить, над этим как-то задумываться не приходилось.

У каждого ребёнка есть так называемый «эмоциональный резервуар» или по словам доктора философии Гэри Чемпена «сосуд любви», и он заполняется родителями или людьми, которые их заменяют.

Ребёнок сам не любит, он только отражает нашу любовь. Он работает на одной эмоциональной волне с нами. Сам он проявляет только то, чему его научили. И если в него вложили любовь, тогда он и будет её отражать, а если его не любили, не ласкали, не говорили ему добрых слов, если на него не смотрели с теплотой и нежностью, если для матери общение с ним не было радостью, то нечего ждать, чтобы он отвечал ей любовью.

Ребёнок чувствует наше отношение к нему ещё до рождения. Исследования специалистов в области психологии и педагогики показали, что если будущая мать и отец в течение всего периода беременности нежным голосом разговаривают с ребёнком и гладят живот, то новорождённый с первых же дней узнает их голоса и улыбается. Если же у родителей грубые и суровые голоса, то новорождённый плачет, услышав их. Он всё воспринимает на интуитивном и эмоциональном уровне и выражает своё отношение к жизни без родительской любви горьким плачем.

Поэтому слова Ф.М. Достоевского о воспитании детей именно в этом контексте очень хорошо понимаются. «Задача родителей – сделать всё от них зависящее, чтобы в памяти детей, в их сознании и, что гораздо важнее, в их подсознании осталось как можно больше того, что проникнуто добротой, любовью, правдой» [1].

Нравственный облик ребёнка зарождается в семье, а не за порогом родного дома. Нравственность и духовность ребёнка возможны только там, где нет лжи, где существует вера друг в друга, тепло и добро дома, где в случившемся с тобой несчастье тебя не обвиняют, а поддерживают, и поддержка эта правдивая, честная, справедливая и оптимистичная.

Основа нравственного и духовного воспитания – это наличие атмосферы правдивости, справедливости и объективности в семье, это отсутствие у ребёнка боязни за то, что он сделал что-то не так. Ребёнок не должен бояться, но должен стыдиться за свой проступок, переживать из-за него, мучиться и страдать. Это необходимо для того, чтобы больше никогда ничего подобного с ним не произошло.

Вопрос о значении и роли семьи в нашей жизни должен рассматриваться в контексте самого важного – что есть человек, в чём его призвание.

Давайте попробуем совместно разобраться, почему расходятся наши мнения и мнения детей по многим вопросам, возникающим в семье.

Мы предлагаем вам ответить на вопросы теста, который предложил родителям журнал «Воспитание школьников» [3, с. 36].

Возьмите лист бумаги и ручку. Поставьте в строчку, через запятую, числа от 1 до 14, таково количество вопросов. При ответе на вопрос вам надо поставить одну из цифр: «да» – 2 балла, «отчасти», «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Отвечайте на вопросы, не раздумывая. Первая реакция, самая верная.

1. Считаете ли вы, что в вашей семье есть взаимопонимание с детьми?
2. Говорят, ли дети с вами «по душам», советуются ли «по личным делам»?
3. Интересуются ли они вашей работой?
4. Знаете ли вы друзей ваших детей?

5. Участвуют ли дети вместе с вами в хозяйственных заботах?
6. Проверяете ли вы, как они учат уроки?
7. Есть ли у вас с ними общие занятия и увлечения?
8. Участвуют ли дети в подготовке к семейным праздникам?
9. А «детские праздники» – предпочитают ли ребята, чтобы вы были с ними, или хотят проводить их «без взрослых»?
10. Обсуждаете ли вы с детьми прочитанные книги?
11. А телевизионные передачи и книги?
12. Бываете ли вместе в театрах, музеях, на выставках, концертах?
13. Участвуете вместе с детьми в прогулках, туристических походах?
14. Предпочитаете ли проводить отпуск вместе с ними или нет?

Считаем количество набранных баллов.

Ваши отношения с детьми в основном можно назвать благополучными, если вы набрали более 20 баллов.

От 10 до 20 баллов. Отношения можно оценить, как удовлетворительные, но недостаточно многосторонние. Вам следует подумать, как они должны быть улучшены и чем дополнены.

Менее 10 баллов. Ваши контакты с детьми явно недостаточны. Необходимо принимать срочные меры для их улучшения.

Независимо от того, какие результаты вы набрали, самое время остановиться и поразмышлять, в чём ваши удаchi в воспитании своего ребёнка, где вы ошибаетесь. Почему самое время? Потому что ваши дети растут и меняются. Ещё чуть-чуть и они войдут в тот возраст, который называют переходным, противоречивым, трудным.

Педагоги выделяют 10 ошибок в воспитании, которые все, когда-либо совершали [7].

1. Обещание больше не любить. «Если ты не будешь таким, как я хочу, я больше любить тебя не буду».
2. Безразличие. «Делай, что хочешь, мне всё равно».
3. Слишком много строгости. «Ты должен делать то, что я тебе сказала, потому что я в доме главная».
4. Детей надо баловать. «Пожалуй, я это сделаю сама. Моему малышу это пока не по силам».
5. Навязанная роль. «Мой ребёнок – мой лучший друг».
6. Больше денег – лучше воспитание. «Мы слишком стеснены в средствах, поэтому не можем себе позволить даже побаловать ребёнка, постоянно приходится ему во всём отказывать. Словом, будь у нас больше денег, мы были бы лучшими родителями».
7. Наполеоновские планы. «Мой ребёнок будет заниматься музыкой (теннисом, живописью), я не позволю ему упустить свой шанс».
8. Слишком мало ласки. «Поцелуй и всякие нежности не так уж и важны для ребёнка».
9. Ваше настроение. «Можно это или нет? Это зависит от вашего настроения».
10. Слишком мало времени для воспитания ребёнка. «К сожалению, у меня совсем нет времени для тебя».

Было бы неверно оставить всё так, как есть. Мы разобрались в своих ошибках. К сожалению, все родители их время от времени совершают.

Родители должны любить своих детей, без каких-либо на то условий, безусловно. Предлагаем Вам вслушаться в форму любви, выведенную

американским психологом Россом Кэмпбеллом. «Ребёнка можно сравнить с зеркалом. Он отражает любовь, но не начинает любить первым. Если детей одаривают любовью, они возвращают её. Если им ничего не даётся, им нечего возвращать» [2].

Рената Равич, в своей книге «Копилка семейного здоровья», рассказывает о том, что способы улучшения эмоционального климата в семье на первый взгляд кажутся поразительно простыми, но когда Вы начнёте применять их в своей семье, то убедитесь, насколько вам станет проще жить. Вы даже перестанете слишком нервничать по поводу мерзостей нашего настоящего, потому что будете знать, что в вашей власти, в ваших силах управлять хотя бы собственной жизнью и отношениями в семье [4].

Ранее упомянутый нами, известный доктор философии и эксперт в семейных вопросах Гэри Чепмен, автор многих книг, одной из которых является «Пять языков любви» [6], описывал, что именно благодаря знанию этих языков, люди способны на благоприятные взаимоотношения с родными и близкими людьми.

Кроме Гэри Чепмена секретами взаимопонимания, обоюдной любви и общения занимались и другие учёные, среди которых известный американский психиатр Росс Кэмпбелл. В своей книге «Как на самом деле любить детей» [2], он предлагает несколько принципов общения, которые помогают родителям наладить контакт друг с другом и со своими детьми:

1. Контакт «глаза в глаза».
2. Физический контакт.
3. Пристальное внимание.
4. Активное слушание.
5. Дисциплина

Рената Равич, специалист по нелекарственным методам оздоровления, даёт следующий перевод определений принципов Кемпбелла [4].

Когда вы открыто и доброжелательно смотрите в глаза человеку, тем более, в глаза ребёнку или любимому человеку, то действительно, по «беспроволочному телеграфу» передаёте свою любовь. Попробуйте пообщаться с человеком, который вообще не смотрит в глаза. Это мучительно трудно. Особенно чувствительны к этому дети, поскольку у них интуиция развита лучше, чем у взрослых. Они могут буквально заболеть от недоброжелательности.

Когда вы смотрите на ребёнка (и на мужа) с любовью – Вами заполняется их эмоциональный резервуар (сосуд любви). Даже у самого сурового взрослого мужчины всегда внутри, в глубине души прячется маленький мальчик, который хочет, чтобы мама его пожалела.

Второй момент, когда исключительно важно «подпитать» эмоциональный резервуар ребёнка и «зарядить» его, проявив всю свою безусловную любовь – это вечером, перед сном. Есть дети, которые боятся темноты, есть дети, которых мучают всякие страхи. Даже здоровый ребёнок может пугаться наступления ночи. Ему необходимо, чтобы его погладили, поцеловали, дали попить, подоткнули одеяло, рассказали сказку. Не жалейте времени на ребёнка, эти пять минут, проведённые вместе, священы!

Третий момент, когда контакт «глаза в глаза», физический контакт исключительно важны для ребёнка – время его болезни. Больничный лист по уходу даётся нам не для того, чтобы мы мыли полы и пылесосили

ковры, а для того, чтобы ухаживать за больным ребёнком, были с ним постоянно, когда ему это нужно. Родители, особенно мамы, наверное, знают, что, когда дети ещё только начинают себя плохо чувствовать, первым делом они принимаются капризничать и «прикладываться» к маме, тереться у её ног. У ребёнка не хватает своей энергии, чтобы справиться с болезнью, он нуждается в энергии и силе матери.

Пристальное внимание и активное слушание жизненно важно для эмоционального здоровья детей, потому что жизнь сейчас настолько неуравновешенна и раздёргана, что наши дети практически никогда не уверены, что мы сможем выкроить время для общения с ними.

Когда вы вечером сидите возле своего малыша (и не только малыша), полностью сосредоточьтесь на нём. Эти 5–10 минут для вас и для него – больше никого и ничего не существует. Пусть он говорит любую ахинею, какую хочет, но вы должны внимательно слушать, полностью включиться в его ситуацию, понимая, что если ваш второклассник поссорился с Машей, то это может быть гораздо большая трагедия, чем вы думаете. Конечно, нужно ещё заслужить, чтобы ребёнок захотел вам что-то рассказать. Но если захотел, всё остальное не важно. Семья важнее, чем всё остальное. Сколько трагедий в нашей стране, сколько ситуаций, когда ежечасно решается вопрос о жизни и смерти. А мы будем учить ребят скандалам из-за рваных штанов или невыученных уроков?! Они живы, они с нами, чего ещё нужно!

Главным условием целостности семьи и прочности духовных основ, заложенных в детях, является взаимная любовь. Берегите любовное единство семьи, не стесняйтесь проявлять любовь к своим близким и в первую очередь к детям. Помните, что истинно любящий живёт не собою и не для себя, а тем и для тех, кого любит: его мысли и чувства подчинены и посвящены только жизни для любимых. Без любви всё – ничто!

### *Список литературы*

1. Достоевский Ф.М. Отцы и дети. – М.: Детская литература, 2002.
2. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. Аудиокнига, MP3, 64 kbps. – Предание, 2013.
3. Павлов А. Десять ошибок в воспитании, которые все когда-нибудь совершали // Воспитание школьников. – 2001. – №5.
4. Рената Равич. Копилка семейного здоровья. – Ridero, 2016.
5. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – М.: Первое сентября, 2000.
6. Чепмен Г. Пять языков любви / Пер. с англ. С.Н. Михайлов. – М.: Капитал, 2002.
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.idealfamily.ru/publ/khoroshij\\_rebenok/kalendar\\_razvitija/10\\_oshibok\\_vospitanija\\_rebjonka/16-1-0-202](http://www.idealfamily.ru/publ/khoroshij_rebenok/kalendar_razvitija/10_oshibok_vospitanija_rebjonka/16-1-0-202)
8. Скворцова С.Н. Родительское собрание на тему «Родительская любовь и воспитание. Я и мой ребенок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2014/01/25/roditelskoe-sobranie-na-temu-roditelskaya-lyubov-i> (дата обращения: 14.11.2016).

*Шкряко Ирина Павловна*

канд. психол. наук, доцент, преподаватель  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный  
педагогический университет»  
г. Армавир, Краснодарский край

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ И ОТВЕТСТВЕННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности формирования семейных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения, что является базовой основой формирования у них готовности к семейной жизни и ответственному родительству (материнству или отцовству). В работе исследуется также содержание и формы организации воспитательной работы по формированию семейных ценностей школьников.*

***Ключевые слова:** родительство, семья, семейные ценности, воспитательная работа, школа, учитель, межличностные отношения.*

*Публикация подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках проекта № 16-16-23017/16 Регионального конкурса «Северный Кавказ: традиции и современность» по теме: «Ответственное родительство: концепция компетентного материнства как условие профилактики социального сиротства детей».*

Семья несет ответственность не только за социальное воспроизводство населения, но и за воссоздание определенного образа жизни. Она, как микро модель общества, должна стимулировать развитие социальных установок и помогать формировать жизненные планы молодого поколения. Различные аспекты формирования будущего семьянина стали предметом целого ряда исследований. Описание специфики и структурно-динамические характеристики межличностных отношений в семье, анализ социально-психологических механизмов развития у юношества готовности к полнокровной жизнедеятельности в собственных семьях содержатся в трудах психологов А.А. Бодалева, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферевой, П.М. Якобсона и других [2].

Исследования последних лет убедительно доказывают, что сегодня мы можем говорить о кризисе семьи. Следствием кризиса семьи являются многочисленные проблемы детства: нарушены процессы формирования у детей духовно-нравственной сферы; наблюдается духовно-нравственная некомпетентность, у подрастающего поколения отсутствуют четкие представления о пороке и добродетели, ответственности перед своей семьей, обществом и государством. Изменения структуры семьи, является следствием повышения функциональной недостаточности семьи, углубление негативных явлений в ее динамике, росте дезорганизации общества.

Одним из выходов из этого кризиса является подготовка учащихся к семейной жизни, к воспитанию детей, к ответственному родительству.

Для подготовки старшеклассников к семейной жизни и ответственного родительства обеспечивается консолидацией усилий общественного и семейного воспитания достаточно высоким уровнем нравственного и полового воспитания учащихся. Многочисленные исследования, выявили отсутствие достаточных знаний у старшеклассников о браке, семье и родительству и отсутствием тесного единства между школой и семьей в достижении целей профессиональной подготовки будущих отцов и матерей.

Отношение ребенка к будущей семейной жизни зависит от успеха или неуспеха родительских супружеских отношений. Гармоничные взаимоотношения отца и матери, их забота друг о друге, о детях, стремление избежать ссор и предупредить конфликт, трудолюбие, уважение друг к другу – все это важные предпосылки того, что выросшие в такой обстановке молодые люди создадут прочную, счастливую семью. Социологические исследования фиксируют: благополучие в родительских семьях способствует созданию счастливых браков у детей. Однако, к сожалению, далеко не во всех семьях дела обстоят благополучно. Поэтому столь важны сознательные усилия родителей, направленные на то, чтобы ребенок получил широкие возможности выбора примера, идеала семейной жизни, ощутил ее прелесть (в семьях родственников, знакомых, родителей друзей сына (дочери)). Родителям юношей и девушек полезно иногда в беседах с детьми затрагивать проблемы собственной семейной жизни, критично оценивая свой опыт; показывать некоторые свои ошибки и попытки их исправления [4].

Становление ребенка как будущего родителя тоже во многом определяется его отцом и матерью: воспитывая своего сына (дочь), они одновременно воспитывают и внуков и правнуков. Дело в том, что воспринятая в детстве модель воспитательной деятельности служит затем основой для формирования педагогической культуры родителей. Так охраняется и передается веками накопленная народом педагогическая мудрость, но так же продлевается жизнь многих типичных ошибок в семейном воспитании.

Родительство – является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Качество этих проявлений, их социально-психологические и педагогические последствия имеют непреходящее значение. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно утверждать, что будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства [3].

Важным фактором подготовки к ответственному родительству является, разработка, внедрение в практику образовательных учреждений и семейного воспитания специальных образовательных программ духовно-нравственной направленности по семьеведению и пропаганде ценностного отношения к семье и браку, возрождению семейных традиций и обычаев. Задача педагогов – направить эти процессы на сохранение традиционных семейных ценностей и формирование новой системы семейных ценностей в условиях инновационного общества, чтобы старшеклассники идентифицировали себя с будущей ролью ответственного семьянина.

При планировании воспитательной работы по формированию семейных ценностей у школьников необходимо учитывать:

– результаты воспитательной работы в школе, в классных коллективах и выводы, полученные в ходе анализа этой работы;

- воспитательные и организационно-педагогические задачи;
- материалы, советы и рекомендации педагогической и методической литературы по формированию ценности семьи и семейных ценностей;
- передовой опыт страны, города, школы;
- возможности и интересы родителей, общественности;
- воспитательный потенциал социального окружения школы, предприятий, культурных учреждений;
- традиционные праздники учебного года;
- события, факты, связанные с жизнью страны, города, села;
- события, даты, связанные с жизнью и деятельностью выдающихся людей;
- традиции школы;
- периодичность мероприятий по формированию семейных ценностей в общей системе воспитательной работы классного руководителя [5].

Для эффективной реализации системы воспитательной работы по формированию семейных ценностей у учащихся рекомендуется придерживаться следующих направлений:

1. Повышение квалификации классного руководителя по проблемам семьи и семейных ценностей.
2. Диагностика ценностных ориентаций детей, подростков и их родителей.
3. Разработка совместно с родителями системы единых педагогических требований.
4. Проведение тематических классных часов и внеклассных мероприятий по основным направлениям формирования семейных ценностей.
5. Организация лектория для родителей по вопросам формирования ценности семьи и семейных ценностей.
6. Проведение «круглого стола» с участием всех субъектов педагогического процесса по проблематике семейных ценностей.
7. Проведение совместных с родителями и учителями досугово-развлекательных мероприятий, основанных на традициях русской семьи.
8. Участие в тематических конкурсах и проектах [3].

При выборе содержания, форм организации воспитательной работы по формированию семейных ценностей необходимо соблюдать принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. В 5–6 классах идет формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле, а, следовательно, и семье, как основе основ человеческой жизни и воспитания. Одновременно формируются отношения к школе и культурным ценностям в жизни человека. Содержание воспитательной работы может быть направлено на формирование у учащихся мотивации к изучению своей родословной, воспитанию чувства гордости за членов своей семьи и ответственности перед ними за свои достижения. Учащихся среднего школьного возраста целесообразно ознакомить с основами генеалогии, рассказать о семейных обязанностях; осуществить проектную деятельность по составлению символики семьи (герб, флаг, гимн) [1].

В 7–8 классах учащиеся обретают ценностные отношения к социальному устройству человеческой жизни. Как быть успешным? Как стать

счастливым? Как научиться жить в мире людей и строить с ними свои отношения? Поиск ответов на эти вопросы не оставляет подростков равнодушными. Параллельно с этим идет формирование отношений к труду, к себе, к обществу, развивается эстетический вкус. Родители становятся для ученика в этом возрасте менее авторитетными, чем сверстники. Появляется кризис взаимодействия поколений. Задача школы – формирование культуры взаимоотношений детей и родителей, демонстрация авторитета родителей в социуме и школе [1].

В 9 классе происходит формирование активной жизненной позиции, воспитание личностных качеств гражданина своей Родины на основе определенных отношений к явлениям окружающего мира. Большое внимание необходимо уделять воспитанию семейной культуры. В первую очередь, это формирование нравственных понятий о сыновьем и дочернем долге перед семьей и родителями, уважительного отношения ко всем членам семьи, взаимоотношений между полами.

Для учащихся 10–11 классов рекомендуется уделить внимание формированию позитивных отношений между поколениями семьи, формированию опыта конструктивного общения между членами семьи, созданию творческих и проектных работ по данной теме. Могут быть рассмотрены вопросы об идеальной семье.

Формирование семейных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения является базовой основой формирования у них готовности к семейной жизни и ответственному родительству (материнству или отцовству), интеграции в современное инновационное общество, что способствует решению таких социальных проблем, как преодоление демографического кризиса, социального сиротства, асоциального поведения детей и молодежи, распада семьи.

### *Список литературы*

1. Кузьмина Е.В. Моя программа воспитательной работы с классом // Классный руководитель. – 2008. – №4. – С. 58–65.
2. Урбанович Л.Н. Нравственные основы семьи и брака. Система работы со старшеклассниками и родителями: методические рекомендации, разработки занятий, тесты, анкеты, психологические практикумы: Методическое пособие с электронным приложением. – М.: Глобус, 2009. – 256 с.
3. Тюгаева З.Н. Методические рекомендации по формированию семейных ценностей у школьников «Простые семейные истины» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://semyarossii.ru/component/k2/item/866-простые-семейные-истины.html>
4. Формирование семейных ценностей: игры и тренинги для учащихся и родителей / Сост. Г.Г. Моргулец. – Волгоград: Учитель, 2011. – 183 с.
5. Хазиева Ф.В. Проблема подготовки старшеклассников к осознанному родительству [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа: Лето, 2014. – С. 204–205.
6. Шепелева Г.Г., Сотникова С.В. Классный руководитель и семья: как организовать эффективное взаимодействие // Воспитание школьников. – 2012. – №5. – С. 24–30.
7. Тюгаева З.Н. Методические рекомендации по формированию семейных ценностей у школьников «Простые семейные истины» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://semyarossii.ru/component/k2/item/866-простые-семейные-истины.html> (дата обращения: 09.11.2016).

## СОЦИОЛОГИЯ

*Абушаева Татьяна Андреевна*  
студентка

*Рыженкова Мария Николаевна*  
студентка

*Кошелев Александр Анатольевич*  
канд. социол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»  
г. Саратов, Саратовская область

### ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ «МОЛОДАЯ СЕМЬЯ» В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация:* в статье рассматривается реализация государственной программы «Молодая семья», целью которой является помощь молодым супругам в жилищных вопросах, а также причины, которые способствовали отрицательному результату данной программы. Но, несмотря на это, Государственная Дума продолжает реализацию программы, что является значительным плюсом, хотя результат не высок, но он все же есть. Тем самым государство не только решает жилищные проблемы молодых семей, а также способствует их успешной адаптации и интеграции в социуме.

*Ключевые слова:* институт семьи, молодая семья, адаптация, интеграция.

В современном российском обществе постоянно происходят изменения, что связано с переходом к рыночной экономике, ценностными ориентациями населения. Такие изменения также присущи и любым социальным институтам, поэтому в большинстве случаев они сталкиваются с определенными проблемами в процессе функционирования. К различным социальным трансформациям, наиболее чувствительным, на наш взгляд, является институт семьи, который отражает важные тенденции развития всего социума. В этой связи молодая семья оказывается в наиболее сложных условиях, так как она находится на этапе адаптации и интеграции в систему социальных взаимодействий. Постановление Верховного Совета РФ от 03.06.1993 г. характеризует молодую семью – как супружеский союз, который существует в течение первых трех лет после заключения брака при условии, что один из супругов не достиг 30-летнего возраста, а также неполная семья с ребенком, в которой мать или отец не достигли 30-летнего возраста [1]. Следует отметить, что молодая семья на этапе своего становления сталкивается с множеством различных по своему содержанию проблем, наиболее актуальной из которых является, на наш взгляд, жилищная.

Для преодоления существующих бытовых сложностей в России принята попытка реализации программы «Молодая семья», целью которой является помощь молодым супругам в жилищных вопросах. Данное направление было активировано в 2011 году. В период с 2011 по 2015 год в государственной программе на федеральном уровне активно приняло участие 300 тысяч семей. Но, к сожалению, помощь получили только 130 тысяч супружеских пар [2].

Одной из главных причин отрицательного результата, на наш взгляд, является недостаточное финансирование программы, что не дает возможности оказать полноценную социальную услугу изучаемой социальной группе. Второй причиной, не менее значимой, является тот, факт, что данная программа не распространяется на семьи, где один из супругов достиг 35 летнего возраста. И третья причина – обусловлена тем, жилье не предоставляется, а всего лишь выделяются определенные субсидии на его приобретение. При этом сумма субсидий зависит от количества членов семьи, что создает определенные сложности и требует более тщательного научного и практического анализа [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что в данный период времени положительных результатов данная программа не принесла. Это связано с тем, что многие семьи снимались с очереди, по достижению 35 лет, а также из-за небольшого финансирования большинство молодых семей на протяжении нескольких лет, стоя в очереди по программе, так и не получили помощь.

С начала запуска программы с каждым годом количество семей увеличивается, что приводит к увеличению очереди и ожидания получения. Если в первое время получить помощь можно было в течение первого года ожидания, то на сегодняшний день она растягивается на 1–2 года и более.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на все сложности, государство продолжило реализацию программы «Молодая семья». Государственная Дума 15.04.2014 года приняла законопроект о запуске данной программы на период 2016 по 2020 год. В России на сегодняшний день 170 тыс. молодых семей получило новое жилье [4].

Но в данном проекте произошли изменения, которые связаны с тем, что теперь молодые супруги получают субсидию на строительство, либо покупку жилья. Размер субсидии для семьи, состоящей из двух человек – 600 тыс. рублей, из трех – 800 тыс., а для многодетных семей – 1 млн рублей. Программа также осуществляется в порядке очереди.

В заключении, можно сделать вывод о том, что государство предоставляет помощь молодым семьям, что является значительным плюсом, как для одной стороны, так и для другой. И, несмотря на то, что результат не высок, но он все же есть. Тем самым государство не только решает жилищные проблемы молодых семей, а также способствует их успешной адаптации и интеграции в социуме.

### *Список литературы*

1. Голенкова З.Т. Становление гражданского общества и социальная стратификация / З.Т. Голенкова, В.В. Виктюк, Ю.В. Гридчин. – М., 2006. – 16 с.
2. Романенко Л.М. Гражданское общество (социологический словарь-справочник). – М.: Интерпракс, 2005. – 156 с.

3. Утвержденная программа «Молодая семья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2016-god.com/programma-molodaya-semya-2016-2020-goda/> (дата обращения: 10.09.2016).

4. Молодая семья» – государственная помощь молодым родителям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pronovostroyku.ru/yuridicheskie-voprosy/sotsial-noe-zhil-e/materinskij-kapital/proekt-molodaya-sem-ya-gosudarstvennaya-pomoshh-molody-m-roditelyam.html> (дата обращения: 23.09.2016).

*Грабельников Дмитрий Валерьевич*  
студент

*Пасечник Жанна Валерьевна*  
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный  
университет путей сообщения»  
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

## ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

***Аннотация:** в статье говорится о проблемах высшего образования в России, а также занятости молодёжи. Проводится анализ главных причин безработицы и несоответствия требований работодателей и выпускников университетов.*

***Ключевые слова:** высшее образование, система образования, проблемы высшего образования, Россия.*

Экономическое развитие современного государства зависит от количества образованных и квалифицированных рабочих, способных дать качественный толчок в развитии технологий, повышающих производительность труда. Одним из условия создания таких кадров, является обучение в высших учебных заведениях. По результатам исследования международной сети университетов «Universitas 21», в 2016 году был составлен рейтинг стран, по уровню высшего образования, в котором Россия заняла 34 место. Первые пять мест остались за следующими странами: США, Швейцария, Дания, Великобритания, Швеция. Рейтинг оценивал системы высшего образования по 4 основным направлениям:

1. Ресурсы (инвестиции со стороны правительства и частного сектора.). В данном направлении лидирующие строчки заняли: Дания, Сингапур, США, Канада, Швеция и Швейцария;

2. Результаты (научные исследования и публикации, а также соответствие работников, получивших высшее образование, потребностям рынка труда). Две верхние строки в данном направлении занимают США и Великобритания. Следом за ними расположились: Австралия, Дания, Швеция, Швейцария и Канада;

3. Связи (уровень открытости или замкнутости систем высшего образования). В пятёрку лидеров вошли: Швейцария, Дания Австрия, Великобритания и Бельгия;

4. Окружение (возможность получения образования). Страны лидеры: США, Финляндия, Новая Зеландия и Нидерланды.

Рассмотрим систему высшего образования в России.

Согласно Конституции Российской Федерации, граждане России имеют право на получение бесплатного высшего образования на конкурсной основе в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Высшее образование в России делится на три уровня:

1. Бакалавриат;
2. Специалитет, магистратура;
3. Подготовка кадров высшей квалификации.

Поступить на бакалавриат и специалитет можно, имея базу среднего общего образования, на магистратуру и подготовку кадров высшей квалификации, необходимо наличие такого образования, как: бакалавриат и магистратура.

В 1990 годы в рамках осуществлявшихся реформ Российское образование претерпело ряд значительных изменений. Существовавшая моноструктура была заменена на двухкомпонентную. Программы специалитета были ориентированы на практическую работу в сфере производства, тогда, как программы бакалавриата и магистратуры ориентировались на научно-исследовательскую деятельность. К сожалению, в те годы производсто страны находилось в состоянии глубокого кризиса, в следствии чего множество людей, получивших диплом оказались невостребованными на рынке труда. В первую очередь это привело к снижению престижности отечественного инженерного образования.

На сегодняшний день можно выделить несколько проблем в сфере образования:

- 1) устаревшую материально-техническую базу;
- 2) несоответствие требований работодателей и выпускников университетов;
- 3) финансовая поддержка университетов;
- 4) вопросы трудоустройства.

Одной из наиболее важных проблем является финансовая поддержка университетов. Недостаточное стимулирование преподавательского состава оказывает негативное влияние на сложившуюся ситуацию. Необходимо повысить материальную заинтересованность преподавателей к работе в учебных учреждениях.

Ещё одной важной проблемой в сфере высшего образования является несоответствие требований работодателей и выпускников университетов. Как показывают опросы среди работодателей, знания, приобретённые выпускниками во время обучения не всегда соответствуют требованиям. Стоит заметить, что выпускники также не всегда довольны заработной платой и условиями работы. Это ведёт к низкому использованию труда молодых специалистов. Для решения данной проблемы необходимо сбалаंसировать спрос на рынке труда, необходимо знать каких и в каком количестве специалистов нужно подготовить, какими знаниями и навыками они должны обладать.

Несмотря на вышеуказанные проблемы, стоит подчеркнуть, что российское высшее образование обладает огромным потенциалом для повышения качества и большими перспективами эволюционного развития.

**Список литературы**

1. Приходько В.М. Инженерная педагогика – основа профессиональной подготовки инженеров и научно-педагогических кадров / В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2014. – №4.
2. Магера И.В. Проблема молодёжной занятости и безработицы в контексте несоответствия рынка образовательных услуг и рынка труда // Современная экономика: проблемы, тенденции, перспективы. – 2012. – №6.
3. Новикова Е.Е. Проблемы и перспективы Российского высшего образования. / Вестник МГИМО Университета. – 2012. – №6.

**Гурьева Елена Юрьевна**

студентка

Финансово-экономический институт  
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова»  
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

## **2016 ГОД БЫЛ ОБЪЯВЛЕН ГОДОМ БЛАГОУСТРОЙСТВА НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)**

**Аннотация:** в данной статье автором рассматриваются проблемы в сфере благоустройства села. Перечислены основные трудности при реализации мероприятий по благоустройству территорий. Обобщены результаты работ по решению главных задач в сфере благоустройства населенных пунктов за последние несколько лет. Исследователем приведены перспективные направления дальнейшей работы по формированию благоприятной экологической и архитектурной среды, созданию комфортных условий для здоровья и проживания граждан на территории республики.

**Ключевые слова:** благоустройство, сельское поселение, год благоустройства, мероприятия по благоустройству, население.

Распоряжением главы РС (Я) 2016 год объявлен Годом благоустройства населенных пунктов в Республике Саха (Якутия). В целях реализации мер, направленных на формирование благоприятной экологической и архитектурной среды, создания комфортных условий для здоровья и проживания граждан, был проведен комплекс мероприятий по исполнению Плана по проведению Года благоустройства. Основной проблемой в сфере благоустройства на территории наших сел является ремонт дорог, устройство каналов водоотведения, устройство уличного освещения, строительство водопровода, реконструкция мест массового отдыха населения, приведение в надлежащий вид фасадов, ограждений и дворовых территорий многоквартирных и частных жилых домов. На благоустройство территорий требуется большая сумма, но по самым скромным подсчетам, для реализации первоочередных мероприятий по благоустройству в 2016 году было необходимо 50 млн руб. За последние три года наблюдается резкое повышение темпов строительства объектов благоустройства, что отмечает и население. В данное время все работы прошли

успешно. Особенных жалоб от населения почти уже нет. Основная проблема прошлых лет, ремонт дорог и освещение улиц, решены. Теперь население нуждается в улучшении жизни в эстетическом плане, это чистота территорий, внешний вид зданий, сооружений, ограждений. Эти вопросы решаются ежегодно, в запланированном порядке. Прежде чем составлять план работ на следующий год, администрация собирает поступающие предложения от населения, для проведения мероприятий по благоустройству, на ежегодном отчете главы перед населением, на Сходе граждан, на публичных слушаниях, на собраниях Общественных Советов. Население довольно тем, что улучшилось состояние дорог и освещение улиц, но вместе с этим появилась новая проблема, это увеличение дорожно-транспортных происшествий. По хорошо освещенным и ровным дорогам водители стали часто превышать скорость. Поэтому в новых планах начать работу по установке светофоров, камер фиксации скорости и других мер дорожной безопасности. Работы по благоустройству дворовых территорий проводившиеся в 2015 году были продолжены в 2016 году в еще больших объемах. Это озеленение, строительство детских и спортивных площадок. Если в прошлом году работы по благоустройству проводились на дворовых территориях многоквартирных домов, то в этом году внимание было уделено частникам и организациям. Для поощрения населения ежегодно по итогам года проводится конкурс «Лучшие из лучших». В котором принимают участие и частные лица, ТОСы, организации, и магазины по номинациям «Лучший зеленый двор», «Лучший ТОС по благоустройству территорий», «Лучшее оформление фасада», «Самые активные участники субботников» и т. д. Действенным способом сохранить все, что делается по программе благоустройства будет только участие самого населения в этих работах. Только тогда люди будут беречь то, что сделали сами, их друзья и родные.

**Список литературы**

1. Официальный информационный портал Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/2600593>

**Захарова Александра Владимировна**  
старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
технический университет»  
г. Новосибирск, Новосибирская область

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ РЕЙТИНГИ**

*Аннотация:* в работе поднят вопрос влияния международных рейтингов на развитие высшего образования, описаны проблемы, стоящие перед вузами, приведены недостатки существующих рейтингов и общие тенденции развития рейтингов университетов.

*Ключевые слова:* высшее образования, международные рейтинги, критерии оценки.

Пришедшее в систему образования конкурентное за различные ресурсы приводит к пониманию правительств о необходимости трансфор-

мации и модернизации высшего образования, в том числе в России, которая в 2013 г. запустила проект 5 ТОП 100. Целью данной работы является описание основной тенденции развития высшего образования – участие университетов в международных рейтингах, основой стал текст экспертов 5 ТОП 100 [2]. Активность университетов в модернизации связана с различными сферами, но в первую очередь направлена на развитие и укрепление репутации на рынке высшего образования, т.к. «чем лучше репутация вуза, чем больше у него возможностей удерживать местных и привлекать талантливых иностранных преподавателей, исследователей и студентов, тем выше его способности к формированию собственного значительного вклада в развитие экономики региона и страны в целом» [2].

Изменение или получение желаемого статуса университетом дает возможность решать множество задач различных уровней, естественно самый желаемый статус «престижные и влиятельные университеты», которые с его приобретением получают возможность стать актором на международной арене, получая «возможность воздействовать как на глобальные процессы, протекающие в научной и образовательной сфере, так и на позицию и значимость страны в международном пространстве в целом» [2].

Чаще всего рынок вынуждает его участников конкурировать за получение ресурсов, что приводит к необходимости разработки инструментов сравнения. Как и любая сфера, система высшего образования порождает критерии сравнения (KPI), которые ложатся в основу оценки деятельности любой организации, в том числе и университетов, такие критерии становятся основой для появления рейтингов. Важно отметить, что международные рейтинги университетов в их современном виде появились не так давно – не более 15 лет назад: Шанхайский рейтинг, или рейтинг Academic Ranking of World Universities (ARWU) (2003 г.), рейтинг британского еженедельника «The Times Higher Education» (2004 г.) и агентства «Quacquarelli Symonds» (QS) (2010 г.) [2].

Рейтинги, оценивая деятельность университетов, дают толчок для развития, но при этом главным преимуществом рейтингов называют то, «что опубликованные результаты становятся доступны различным целевым группам, а не только профессионалам-специалистам в области высшего образования. Основными целевыми группами университетских рейтингов являются:

- абитуриенты и студенты при выборе университета для дальнейшего обучения;
- преподаватели и исследователи при определении нового желаемого места работы;
- работодатели при отборе на работу выпускников разных вузов, имеющих одинаковый уровень квалификации;
- производственные компании и т. п. при поиске партнеров для реализации совместных инновационных проектов, решения других наукоемких задач;

– университеты при выработке своей дальнейшей политики развития, так как хорошие позиции в рейтингах позволяют наладить партнерство с ведущими вузами мира, привлекать к работе в вузе наиболее высококвалифицированных ученых, интеллектуальную элиту, а также наиболее талантливых студентов, в том числе, иностранных, и т. д.;

– государственные структуры и ведомства для финансовой поддержки деятельности того или иного университета» [2].

Планирование стратегического развития деятельности университета на основе международных рейтингов приводит к тому, что университеты вынуждены подстраиваться под заданные критерии в авторских рейтингах, т.к. им приходится строить свою работу на «требованиях, отраженных в индикаторах рейтингов, иначе он не сможет пробиться на высшие позиции данных рейтингов» [2]. Именно поэтому данные индикаторы подвергаются критике. Так, к основным недостаткам мировых рейтингов относят следующие:

«– недостаточная обоснованность применяемых критериев;

– несовершенство способов обработки статистических данных университетов;

– применение рейтингами подхода, при котором преимущество отдается научно-исследовательским университетам и полностью/практически полностью выпадают образовательная и социальная деятельность университетов;

– приравнивание/сравнение всех университетов с университетами, так называемой англоязычной модели, т.е. с университетами США и Великобритании, которые, в первую очередь, ориентированы на проведение исследовательской работы, обладают значительным количеством средств и т. п.;

– применение рейтингами интегрального подхода (при интегральном подходе оценка вузов производится по единому набору показателей с приписываемыми им весовыми коэффициентами, а окончательный рейтинговый результат представляет собой список университетов, где первое место присваивается университету с наибольшим интегральным индексом) и т. д.» [2].

Отдельно стоит сказать, что часть вузов проводят процедуру бойкотирования рейтингов университетов. Удивительно, но бойкотированию рейтингов порой прибегают достаточно сильные университеты. В 2012 г. Гамбургский университет решил бойкотировать как национальные (в том числе рейтинг университетов ФРГ СНЕ), так и международные рейтинги университетов. Президент этого университета Дитер Ленцен (Dieter Lenzen) раскритиковал рейтинговые исследования за необъективность. В качестве причины отказа от участия в рейтингах Д. Ленцен назвал и переизбыток бумажной работы, связанной с подобными проектами. Это, во-первых, отвлекает непосредственно от занятий наукой и управления университетом, а, во-вторых, требует дополнительного расхода средств. При этом, по мнению президента Гамбургского университета, потраченные усилия не приносят ожидаемого результата [1]. Но подобные бойкоты не приводят к каким-либо результатам, по-прежнему университеты вынуждены участвовать в «гонке за место».

В целом необходимо отметить, что наметившаяся тенденция в зарубежной среде высшего образования, с опозданием пришла в российскую практику, что приводит к острой необходимости перестраивать деятельность университетов под требования рейтингов, которые не всегда трактуются однозначно.

**Список литературы**

1. Объявлен бойкот рейтингам университетам [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.lenta.ru/news/2012/09/20/hamburg>

2. Полихина Н.А. Современные тенденции развития рейтингов / Н.А. Полихина, И.Б. Тростянская // Рейтинги [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://Stop100.ru/rankings/> (дата обращения: 14.11.2016).

**Корсаков Павел Григорьевич**

тренер-преподаватель  
МАУ ДО СДЮСШОР «Прибой» г. Тюмени  
г. Тюмень, Тюменская область  
аспирант  
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный  
университет им. И.А. Бунина»  
г. Елец, Липецкая область

DOI 10.21661/r-114651

## ДИСКУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ СОЦИОЛОГИИ СПОРТА

**Аннотация:** в статье анализируется проблема социализации подростков, занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью, в контексте таких концепций социологии спорта, как функциональная, конфликтная, критическая, антидискриминационная и интеракционистская концепции. Рассмотрены основные аспекты и особенности общепризнанных концепций социологии спорта. Автор приходит к выводу, что занятия физкультурно-спортивной деятельностью позитивно влияют на социализацию подростка. В заключение отмечена важная роль педагогической поддержки в процессе социализации подростка.

**Ключевые слова:** социализация, подросток, физкультурно-спортивная деятельность, спорт, концепция социологии спорта.

Взаимосвязь физкультурно-спортивной деятельности и социализации личности исследуются в социологии спорта. На данный момент существует несколько общепризнанных концепций социологии спорта: функциональная, конфликтная, критическая, антидискриминационная и интеракционистская концепции.

Согласно функциональной концепции (Дж.А. Магуир [18], К. Вудвард [26], К. Йонг, К.Б. Уомслей [27]), физическая культура и спорт являются, наряду с семьей, образованием, экономикой, СМИ, политикой, религией, ценным социальным институтом, который приносит пользу обществу, а

также отдельным лицам в обществе. Социальный институт физической культуры и спорта продвигает традиционные ценности, воспитывает характер у индивидов, который ценится в обществе, а также способствует социальному порядку и стабильности. Дж.А. Магуир отмечает, что влияние физической культуры и спорта на социализацию подростка заключается в следующем:

- осуществляется социализация индивидов посредством привития важных культурных ценностей;
- развиваются социальные связи между подростками, они обучаются сотрудничеству друг с другом;
- мотивирует индивидов на достижение социально одобряемых целей [18, р. 32].

Вместе с тем, функциональная концепция рассматривает социализацию человека посредством занятий физической культурой и спортом с позиции «сверху», с точки зрения полезности обществу. Как отмечают К.М. Армур, Р.Л. Джонс, в функциональной концепции «преувеличены положительные последствия спорта; в ней игнорируется то, что спорт удовлетворяет потребности некоторых людей больше, чем других» [3, р. 28].

Конфликтная концепция (А. Лакер [16], Дж. Хорн, У. Манценрайтер [12], Р.Б. Вудс [25]) рассматривает физкультурно-спортивную деятельность как социальный феномен на нескольких уровнях: социально-политическом, социально-психологическом и социально-педагогическом. Как следует из названия концепции, конфликт является основным инструментом исследования социальных аспектов физкультурно-спортивной деятельности.

На социально-политическом уровне данная концепция близка социалистическим и неомарксистским идеям. Спорт рассматривается в качестве одной из форм физической активности, которая искажается потребностями капиталистического общества. В данном случае спорт рассматривается как конфликтный инструмент подавления социальных и политических свобод рабочего класса. Поэтому многие представители конфликтной концепции социологии физкультурно-спортивной деятельности продвигают программы, направленные на устранение зрелищности в спорте, устранения возможностей зарабатывать посредством спорта.

На социально-психологическом уровне данная концепция рассматривает внутренний психологический конфликт как движущую силу социализации подростка. Причинами данного конфликта могут быть разные: несовпадение притязаний на самостоятельность жизнедеятельности, желания социального признания свободы и самостоятельности подростка и его социальным статусом несовершеннолетнего, социальными возможностями; низкий социальный статус семьи ребенка и его притязания на блага и возможности, к которым имеет доступ человек с более высоким социальным статусом; неудачи в учебной деятельности и желание самореализоваться и пр.

На социально-педагогическом уровне данная концепция рассматривает конфликт как проявление нормы общественных отношений и движущую силу их развития. Поскольку конфликтные отношения максимально обострены в сфере физической культуры и спорта (соревнования, кон-

фликты внутри команды), то физкультурно-спортивная деятельность рассматривается одной из наиболее эффективных сред по обучению человека успешному поведению в конфликтных ситуациях.

В основе критической концепции (Ж.-М. Бром [6], И. Веддингтон [24], Дж.П. Сугден, А. Томлинсон [22]) лежит опровержение идеи, согласно которой физкультурно-спортивная деятельность отражает культивируемые обществом на данном историческом этапе ценности культуры и модели социального взаимодействия. По мнению Ж.-М. Бром, властные структуры используют спортивную сферу как область трансформации социальных ценностей. В частности, физкультурно-спортивная деятельность подается как один из инструментов поддержки социальной стратификации и социальной мобильности граждан. Фактически, обществу навязывается идея, согласно которой заниматься физической культурой и спортом – необходимое условие для социального успеха, повышения социального статуса. Причем эта идея культивируется такими социальными институтами, как семья, система образования, СМИ [6, p. 31]. Представители критической концепции выступают за возврат физкультурно-спортивной деятельности первичных социальных функций: физкультурно-спортивная деятельность должна стать основой самореализации личности, ее вдохновения.

Антидискриминационная концепция (Л. Хейвуд, С.Л. Дворкин [11], Х.Дж. Ленский [17], Ш. Скратон, А. Флинтофф [20]) основана на идее, согласно которой физкультурно-спортивная деятельность рассматривается как социальная область, в которой долгое время главенствовала дискриминация людей, которые имеют проблемы в возможном достижении высоких результатов. В частности, речь идет о женщинах и инвалидах. Соответственно, все ученые и общественные деятели, которые разделяют точку зрения данной концепции, рассматривают физкультурно-спортивную деятельность как социальную область равных. Достаточно интересны работы, выполненные в рамках данной концепции, которые описывают организацию физкультурно-спортивной деятельности со школьниками женского пола, занимающимися традиционно «мужскими» видами спорта, с детьми-инвалидами. В этих исследованиях отмечается, что подобная деятельность имеет ряд отличительных особенностей от стандартной работы тренера команды, секции прежде всего тем, что занимающимся требуется особая педагогическая поддержка их социализации (Л. Хейвуд, С.Л. Дворкин [11]). Также отмечается, что эффекты подобной работы могут быть намного сильнее (в плане социализации), чем с традиционными группами воспитанников (Х.Дж. Ленский [17]). Причем интенсивность проявленных эффектов наблюдается в отношении как положительных, так и отрицательных социально-психологических новообразований (Дж. Джонсон, М.Дж. Холман [13]).

В контексте идей концепции интеракционизма (Дж.Дж. Коаклей [7], Р. Джулианотти [10]) исследуются такие вопросы, как изучение социальной идентификации людей, занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью, перенос моделей поведения в остальную часть жизни.

Интеракционисты рассматривают спорт в качестве формы культуры, созданной на основе социального взаимодействия. Следовательно, с одной стороны, структура отношений между людьми и социальными институтами, возникающими в спорте, основывается на сложившихся моделях

отношений в обществе в конкретной культурной, в частности субкультурной парадигме, а также идентичности людей. С другой стороны, спорт и физкультурно-спортивная деятельность выступают креативным социально-образовательным пространством для формирования и развития соответствующих субкультур, нормы, традиции и целерациональные ориентации которых подвержены трансферу в систему сложившихся социальных отношений общей культуры.

В качестве преобразующей части интеракционистской программы выступает декларация таких идей, как модернизация отношений внутри спортивных субкультур в сторону гармонизации с принятой в обществе системой отношений и социального взаимодействия, реорганизация спортивных организаций как более открытых структур, управление девиациями в спорте и т. д.

В контексте рассмотренных концепций социологии спорта очевидным является тот факт, что занятия физкультурно-спортивной деятельностью позитивно влияют на социализацию подростка. В частности, на основе идей функциональной и классовой концепций социологии спорта можно сделать вывод о том, что физкультурно-спортивная деятельность позволяет сформировать у подростка ряд личностных качеств, детерминирующих процесс социализации. Так, у подростков, вовлеченных в физкультурно-спортивную деятельность, развивается ответственность, целеустремленность, способность работать в команде, конкурентоспособность, социальная мобильность, самоуважение, физическое самовосприятие, устойчивость к вредным привычкам. Данные качества прямым и косвенным образом определяют успешность социализации подростков (С. Джонс, М. Макнейм [14], А.Ф. Камал [15], Р.Е. Смит, Ф.Л. Смол [21]).

Вместе с тем, в русле идей критической и антидискриминационной концепций социологии спорта, проблема социализации подростков, занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью, рассматривается с позиции, согласно которой, не отрицая положительных эффектов на социализацию занятий спортом, выявляются негативные последствия данной взаимосвязи. В частности, занятия физкультурно-спортивной деятельностью формируют у подростков такие качества, как агрессию, чувство превосходства, склонность к насилию, что, в свою очередь, негативно сказывается на их социализации (Д.Е. Конрой [8], Г. Тененбаум [23]).

Следует также отметить, что в контексте критической и антидискриминационной концепций социологии спорта поднимается вопрос о влиянии особенностей физкультурно-спортивной деятельности на социализацию подростком.

С. Шукис, К. Кардялис, Р. Янкаускене отмечают, что на социализацию подростка влияет фактор доминирования физкультурно-спортивной деятельности в жизни подростка. Авторы выделяют следующие группы занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью: не занимающиеся, для которых данная деятельность не является доминирующей; занимающиеся физкультурно-оздоровительной деятельностью; занимающиеся спортивной деятельностью [2].

Также влияет на эффективность и особенности социализации подростков интенсивность и продолжительность физкультурно-спортивной дея-

тельности. Согласно методическим рекомендациям по организации спортивной подготовки в Российской Федерации, выделяются следующие группы занимающихся:

– занимающиеся на спортивно-оздоровительном этапе (срок подготовки неограничен, интенсивность – до 6 академических часов в неделю);

– занимающиеся на этапе начальной подготовки (срок подготовки – до 3 лет, интенсивность – до 8 академических часов в неделю);

– занимающиеся на тренировочном этапе (срок подготовки – до 5 лет; интенсивность на уровне начальной специализации – до 12 академических часов в неделю, на уровне углубленной специализации – до 18 академических часов в неделю);

– занимающиеся на этапе совершенствования спортивного мастерства (определяется с учетом спортивных достижений, интенсивность – до 24 академических часов в неделю);

– занимающиеся на этапе высшего спортивного мастерства (определяется с учетом спортивных достижений, интенсивность – до 32 академических часов в неделю) [1].

Также, безусловно, определяет эффективность и особенности социализации подростков в физкультурно-спортивной деятельности вид спорта (командный или индивидуальный), гендер (мужской или женский).

В контексте концепции интеракционизма обнаруживается взаимосвязь между системой ценностей и нравственностью подростков, занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью. По мнению Б.Дж. Бредемайер, у юных спортсменов физкультурно-спортивная деятельность является доминантой в формировании системы ценностей, которая, по отношению к общепринятой, включает в себя, как правило, как отрицательные, так и положительные ценности [4]. Система ценностей связана с нравственностью подростков, в то время как физкультурно-спортивная деятельность является нетипичной средой для применения нравственности, а также морального сознания людей (Б.Дж. Бредемайер, Д.Л. Шилдс [5]).

Данные особенности детерминируют социализацию подростков, занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью, в рамках которой формируется замкнутая субкультура (С. Шукис, К. Кардалис, Р. Янкаускаене [2]). Следует отметить, что механизм переноса стереотипов поведения из замкнутой субкультуры спорта в «большую жизнь» – процесс неконтролируемый, обусловленный личным опытом подростка, занимающегося физкультурно-спортивной деятельностью. Тем не менее, как правило, наиболее распространены сценарии, когда стереотипы поведения, сформированные у подростка в процессе занятий физкультурно-спортивной деятельностью, переносятся в его публичную жизнь, что вызывает неприятие людей, входящих в круг общения юного спортсмена, что, в конечном счете, негативно сказывается на его социализации (Д. Декер [9], Р.Ф. Прист, Дж.В. Краузе, Дж. Бич [19]).

Следовательно, несмотря на все позитивные эффекты, которыми обладает физкультурно-спортивная деятельность в плане социализации подростка, ключевой проблемой является прямое и косвенное педагогическое

управление его социализацией, поскольку физкультурно-спортивная деятельность одновременно обуславливает и позитивные, и негативные эффекты социализации подростка.

Таким образом, в результате анализа существующих концепций социологии спорта (функциональной, конфликтной, критической, антидискриминационной и интеракционистской) удалось установить, что занятия физкультурно-спортивной деятельностью позитивно влияют на социализацию подростка, поскольку у них развиваются социально значимые качества личности, такие как ответственность, целеустремленность, способность работать в команде, конкурентоспособность, социальная мобильность, самоуважение, физическое самовосприятие, устойчивость к вредным привычкам. Вместе с тем, занятия физкультурно-спортивной деятельностью формируют у подростков такие качества, как агрессию, чувство превосходства, склонность к насилию, что негативно сказывается на их социализации. Следовательно, основной проблемой, связанной с социализацией подростка, занимающегося физкультурно-спортивной деятельностью, является проблема педагогической поддержки данного процесса, так как занятия физкультурно-спортивной деятельностью, которая является замкнутой субкультурой, провоцируют подростков на перенос стереотипов поведения в «большую жизнь».

### *Список литературы*

1. О направлении Методических рекомендаций по организации спортивной подготовки в Российской Федерации: письмо Минспорта России от 12.05.2014 №ВМ-04-10/2554 (ред. от 27.10.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_163453/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163453/)
2. Шукис С. Юношеский спорт – фактор социализации / С. Шукис, К. Кардялис, Р. Янкаускаене // Журнал «Социологические исследования». – 2005. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-11/shukis\\_kardialis\\_yankauskene.pdf](http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-11/shukis_kardialis_yankauskene.pdf)
3. Armour K.M. Sociology of sport [Text]: theory and practice / K.M. Armour, R.L. Jones. – London: Longman, 2000. – 524 p.
4. Bredemeier B.J. Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts [Text] / B.J. Bredemeier // International journal of sport psychology. – 1995. – Vol. 26. – №4. – P. 453–465.
5. Bredemeier B.J. Game reasoning and interactional morality [Text] / B.J. Bredemeier, D.L. Shields // The journal of genetic psychology. – 2001. – Vol. 147. – №2. – P. 257–275.
6. Brohm J.-M. Sport: A Prison of Measured Time [Text] / J.-M. Brohm. – Pluto Press, 1987. – 280 p.
7. Coakley J.J. Sport in Society: Issues and Controversies [Text]: 8th ed. / [Text] / J.J. Coakley. – Boston: McGraw-Hill, 2004. – 311 p.
8. Conroy D.E. Personal and participatory socializers of the pelegitimacy of aggressive behavior in sport [Text] / D.E. Conroy // Aggressive behavior. – 2001. – Vol. 27. – №6. – P. 405–418.
9. Decker D. Participation in youth sports, gender, and moral point of view // [Text] / D. Decker // Physical educator. – 1995. – Vol. 52. – №1. – P. 14–22.
10. Giulianotti R. Sport: A Critical Sociology [Text] / R. Giulianotti. – Oxford; Malden: Polity, 2005. – 234 p.
11. Heywood L. Built to Win: The Female Athlete as Cultural Icon [Text] / L. Heywood, S.L. Dworkin. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003. – 154 p.
12. Horne J. Sports Mega-Events [Text]: Social Scientific Analyses of a Global Phenomenon. / J. Horne, W. Manzenreiter. – Malden: Blackwell Pub, 2006. – 314 p.
13. Johnson J. Making the Team: Inside the World of Sport Initiations and Hazing [Text] / J. Johnson, M.J. Holman. – Toronto: Canadian Scholars' Press, 2004. – 347 p.

14. Jones C. Moral reasoning, moral action, and the moral atmosphere of sport [Text] / C. Jones, M. McNamee // Sport, education and society. – 2000. – Vol. 5. – №2. – P. 131–146.
15. Kamal A.F. Self-esteem attributional components of athletes versus nonathletes [Text] / A.F. Kamal // International journal of sport psychology. – 1995. – Vol. 26. – P. 189–195.
16. Laker A. The Sociology of Sport and Physical Education [Text]: An Introductory Reader / A. Laker. – London; New York: Routledge Falmer, 2002. – 400 p.
17. Lenskyj H.J. Out on the Field: Gender, Sport and Sexualities [Text] / H.J. Lenskyj. – Toronto: Women's Press, 2003. – 203 p.
18. Maguire J.A. Sport Worlds: A Sociological Perspective [Text] / J.A. Maguire. – Champaign, IL: Human Kinetics, 2002. – 347 p.
19. Priest R.F. Four – year changes in college athletes' ethical value choices in sports situations [Text] / R.F. Priest, J.V. Krause, J. Beach // Research quarterly for exercise and sport. – 1999. – Vol. 70. – №2. – P. 170–178.
20. Scraton Sh. Gender and Sport [Text]: A Reader / Sh. Scraton, A. Flintoff. – London; New York: Routledge, 2002. – 411 p.
21. Smith R.E. Behavioral assessment and intervention in youth [Text] / R.E. Smith, F.L. Smoll // Behavior modification. – 1996. – Vol. 20. – P. 3–44.
22. Sugden J.P. Power Games: A Critical Sociology of Sport [Text] / J.P. Sugden, A. Tomlinson. – London; New York: Routledge, 2002. – 354 p.
23. Tenenbaum G. Aggression and violence in sport [Text] / G. Tenenbaum // The journal of sport medicine and physical fitness. – 2001. – Vol. 37. – №2. – P. 146–151.
24. Waddington I. Sport, Health and Drugs: A Critical Sociological Perspective [Text] / I. Waddington. – London; New York: E & FN Spon, 2000. – 278 p.
25. Woods R.B. Social Issues in Sport [Text] / R.B. Woods. – Champaign: Human Kinetics, 2007. – 117 p.
26. Woodward K. Boxing, Masculinity and Identity: The 'T' of the Tiger [Text] / K. Woodward. – London; New York, 2007. – 218 p.
27. Young K. Global Olympics: Historical and Sociological Studies of the Modern Games [Text] / K. Young, K.B. Wamsley. – Amsterdam, The Netherlands; Oxford, UK: Elsevier, 2005. – 511 p.

**Медведева Жанна Владимировна**

канд. с.-х. наук, доцент

**Кобцева Любовь Владимировна**

канд. с.-х. наук, доцент, старший преподаватель

**Дорохова Наталья Дмитриевна**

канд. ветеринар. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный

аграрный университет»

г. Барнаул, Алтайский край

## ЭНЕРГОЭНТРОПИЙНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОПАСНОСТЕЙ

**Аннотация:** на основе анализа особенностей функционирования системы «человек – машина – среда» в работе обоснована энергоэнтروпийная концепция опасностей, являющаяся исходной предпосылкой единого подхода к оценке опасностей в системе «человек – машина – среда».

**Ключевые слова:** энергоэнтропийная концепция опасностей, опасность, закон термодинамики, система «человек – машина – среда».

Выбор и обоснование состава основных научных методов должны осуществляться с учетом специфики выбранного объекта и потребностей

практики. Необходимость в таких методах особенно обозначилась в последнее время в связи с созданием новых образцов техники, технологии и материалов, значительным ростом энерговооруженности производства и транспорта, а также из-за недостаточности имеющихся статистических данных по аварийности и травматизму, невозможности их экспериментального изучения.

Специфичность рассматриваемого объекта и предмета определяется также объективной сложностью системы «человек – машина – среда», обусловленной наличием в ее составе нескольких, самих по себе сложных и взаимосвязанных компонентов, целенаправленностью или стохастичностью поведения отдельных из них. Последняя особенность связана с тем, что такие компоненты, как человек и машина, могут вести себя самым неожиданным образом вследствие случайных воздействий внешней среды, чрезвычайной неустойчивости собственных параметров. Неопределенность усугубляется и тем, что выходные характеристики одних компонентов данной системы являются для других входными воздействиями.

Функционирование системы характеризуется следующими возможными ситуациями:

- гомеостазис (динамическое равновесие);
- различные возмущенные состояния, вызванные ошибками людей (человеческий фактор), отказами техники, неблагоприятными внешними воздействиями;
- опасные, критические и катастрофические состояния.

Процесс функционирования системы обусловлен строго определенными соотношениями между энергией внешнего возмущения и собственной энергоемкостью конкретного ее состояния. Если внешняя энергия не превышает некоторых пороговых значений, не накапливается в системе, а уменьшается в результате частичного рассеивания или преобразования в другую энергию, то реакция системы на данное возмущение проявляется лишь в незначительном колебании своих существенных показателей, либо в их эволюционном изменении.

Один из наиболее общих механизмов сохранения системой стабильности связан с так называемым принципом Ле-Шателье-Брауна, в соответствии с которым любое внешнее воздействие порождает ответную реакцию системы, направленную на ослабление его эффекта и сохранения гомеостаза. Нахождение таких систем в устойчивом или стабильном состоянии проявляется в относительной неизменности их обобщенной структуры и интегральных показателей.

Несмотря на разнообразие опасных и вредных факторов, все они, так или иначе, связаны с накоплением опасных веществ и энергии. Опасности могут проявляться как в производственной, бытовой сферах, так и иметь экологический характер. Исходной предпосылкой единого подхода к оценке опасностей в системе «человек – машина – среда» может служить энергоэнтропийное толкование природы опасностей.

Оно заключается в том, что опасность объективно обусловлена естественным стремлением энтропии к росту – постепенному или скачкообразному ухудшению свойств материальных объектов вследствие разрушения связей между их элементами.

Сам ущерб проявляется в процессе старения и появления происшествий, которые считаются результатом неконтролируемых вредных выбросов (в широком смысле слова) – высвобождения, распространения и вредного воздействия на окружение потоков энергии и вещества, а также искажения соответствующей информации.

Повседневная деятельность связана с потреблением, переработкой, накоплением энергии, вещества и информации. Разрушительному высвобождению этих потоков предшествует цепи предпосылок (отказы техники, неправильное обращение с ней, недопустимые воздействия извне, в том числе из-за природных бедствий). Таким образом, системы «человек – машина – среда» – это открытые, нелинейные системы. Их поведение часто оказывается непредсказуемым или труднопредсказуемым. В таких системах одни и те же элементы могут быть одновременно и источниками угроз, и объектами причинения возможного ущерба.

Энергоэнтروпийная концепция может быть представлена следующими утверждениями:

1. Производственная деятельность человека потенциально опасна, т.к. связана с проведением технологических процессов, а последние – с энергопотреблением (т.е. выработкой, хранением, преобразованием тепловой, механической, электрической, химической и др. энергии).

2. Производственная опасность проявляется в результате несанкционированного или неуправляемого выхода энергии, накопленной в оборудовании и вредных веществах, непосредственно в самих работающих, во внешней среде.

3. Наряду с накоплением энергии со временем имеет место снижение прочности, устойчивости систем из-за естественных процессов (усталость, коррозия).

4. Несанкционированный или неуправляемый выход энергии сопровождаются в определенных условиях возникновением происшествий с гибелью людей или ухудшением состояния их здоровья, поломками и повреждениями технологического оборудования, загрязнением окружающей среды.

5. Возникновение происшествий является следствием появления и развития причинной цепи предпосылок, приводящих к потере управления технологическим процессом, высвобождением энергии (иницирование).

6. Инициаторы и составные части причинной цепи:

а) ошибочные и несанкционированные действия персонала;  
б) плохая профессиональная подготовка;  
в) неисправности и отказы технологического оборудования (низкая надежность);

г) нерасчетные (неожиданные или превышающие допустимые пределы) внешние воздействия (агрессивное влияние среды);

д) износ, старение оборудования.

Рассмотренная концепция отнесена к энергоэнтропийной, т.к. она формулируется в соответствии с 2-м началом термодинамики, утверждающим объективное стремление энтропии к росту в естественных условиях. Но понятие энтропии связано также и с вероятностью того или иного состояния системы. Максимум энтропии соответствует наиболее вероятному состоянию.

Законы термодинамики утверждают о стремлении любой энергии переходить в тепло, равномерно распределяемое среди окружающих тел, а энтропия системы обратно пропорциональна величине ее свободной энергии, т.е. той, что способна к дальнейшим превращениям. В силу этого каждая предоставленная сама себе физическая система неминуемо переходит в состояние с максимальной энтропией, характеризующее отсутствием энергетических потенциалов – равновесное состояние, которое соответствует наибольшей степени дезорганизации, хаоса и беспорядка. Поэтому любые попытки вывести систему из таких состояний требуют преодоления естественных энергетических барьеров и рассматриваются как приводящее ее в неустойчивое, а стало быть – потенциально опасное состояние.

Таким образом, безопасность следует представить системно, а не просто в виде суммы частных. Безопасность должна интерпретироваться как свойство окружающих источников потенциальных опасностей занимать состояния с минимальной вероятностью причинения ущерба вследствие высвобождения и распространения разрушительных потоков энергии или вещества.

**Список литературы**

1. Белов П.Г. Системный анализ и моделирование опасных процессов в техносфере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gendocs.ru/v4972/?cc=11> (дата обращения: 11.11.2016).

**Рябова Татьяна Михайловна**

канд. социол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
социальный университет»  
г. Москва

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ**

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблематике в условиях развития института государственной службы в России и повышения его эффективности. На базе проведенного социологического исследования автором подтверждается гипотеза о необходимости проведения кадровыми службами государственных органов постоянного мониторинга соответствия образования служащего замещаемой должности и формирования открытого государственного заказа на дополнительное профессиональное образование. По результатам рассмотрения проблемы качества образования современных гражданских служащих предлагаются меры по его повышению.*

***Ключевые слова:** образование государственных служащих, профессиональное развитие, государственный заказ, система профессионального образования, государственные служащие.*

Профессиональное развитие гражданских служащих является одним из основополагающих направлений кадровой политики на государствен-

ной службе. От профессионализма и компетентности кадров органов государственной власти зависит результативность и эффективность всей системы государственного управления. Любая идея, любое принятое управленческое решение предвзвешивается в жизнь именно контингентом государственных служащих.

Совершенствование профессионального мастерства гражданских служащих закреплено в статье 60 Федерального закона №79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [1] (далее Федеральный закон №79-ФЗ). Законодательно закреплено, что в существующей системе государственной службы профессиональное развитие тесно связано с продвижением по службе, оценкой качества службы, уровнем денежного содержания, присвоением классовых чинов и применением мер поощрения.

В соответствии с Федеральным законом №79-ФЗ [1] система профессионального образования и развития гражданских служащих включает в себя: профессиональную подготовку кадров для гражданской службы; профессиональную переподготовку гражданских служащих; повышение их квалификации. В результате подготовка, переподготовка и повышение квалификации для государственных служащих становится неотъемлемой частью осуществления профессиональной деятельности, а также сегодня большой акцент ставится на саморазвитии государственных служащих.

Так по данным Росстата [2] в 2014 году получили дополнительное профессиональное образование из числа служащих федеральных органов государственной власти – 125812 человек, в том числе прошли профессиональную переподготовку – 1461 человек, повышение квалификации – 124246 человек, стажировку за границей – 83 человека. Для сравнения возьмем 2004 год: всего получили дополнительное профессиональное образование – 74254 человека, в том числе прошли профессиональную переподготовку – 1931 человек, повышение квалификации – 71869 человек, стажировку за границей – 241 человека.

Интересным, по мнению автора, является резкий скачок числа служащих, практически в 2 раза, получивших дополнительное профессиональное образование в 2006 году: всего из числа служащих федеральных органов государственной власти – 144637 человека, из них прошли профессиональную переподготовку – 2906 человек, повышение квалификации – 140908 человек, стажировку за границей – 173 человека. Вероятно, это связано с принятием в 2004 году Федерального закона №79-ФЗ, который задекларировал, что повышение квалификации гражданскими служащими должно осуществляться не реже одного раза в три года и Указом Президента РФ от 28 декабря 2006 г. №1474 «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации».

Несмотря на такой разброс цифр, характеризующих процесс получения дополнительного профессионального образования, сами государственные служащие при участии в социологических опросах, всегда подчеркивают важность профессиональной квалификации и постоянного ее повышения. Так, к примеру, при опросах государственных гражданских служащих Государственной Думы ФС РФ 75% респондентов имеют высшее образование, Управы «Люблино» г. Москвы – 81,3% и только одна треть опрошенных служащих имеет среднее или незаконченное высшее

образование. При этом о соответствии полученного образования занимаемой должности государственной гражданской службы и осуществляемой профессиональной деятельности однозначно заявили лишь 32% опрошенных, а уровень своей профессиональной подготовки как «по большей части удовлетворительно» оценили почти 90% респондентов. Для наглядности сложившейся ситуации приведем пример опроса населения г. Москвы об уровне профессиональной подготовки государственных служащих: 42,9% – оценивают уровень профессиональной подготовки служащих, как по большей части удовлетворительный, 46,4% – дали неудовлетворительную оценку и 10,7% – дали совсем неудовлетворительную оценку. Что подтверждает гипотезу о необходимости проведения кадровыми службами государственных органов постоянного мониторинга соответствия образования служащего замещаемой должности и формирование открытого государственного заказа на дополнительное профессиональное образование.

Отдельным вопросом можно обозначить качество и контроль за организацией государственного заказа и получения дополнительного образования государственными служащими. До момента создания федерального органа по управлению государственной службой осуществление контроля по данному вопросу возлагается на Департамент государственной политики в сфере государственной и муниципальной службы, противодействия коррупции Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. Автору представляется возможным проводить Департаменту раз в три года срез знаний среди государственных служащих по общим и специальным вопросам в рамках осуществляемых полномочий перед непосредственной процедурой аттестации, причем тесты должны составляться не кадровой службой соответствующего органа власти, а независимой комиссией, что позволит более объективно отразить качество подготовки служащих и учесть результаты тестирования для осуществления мероприятий по их профессиональной подготовке.

### *Список литературы*

1. Федеральный закон №79-ФЗ от 27 июля 2004 г. «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12136354/> (дата обращения: 05.05.2016).
2. Федеральная служба государственной статистики (Росстат) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/state/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/state/#) (дата обращения: 17.05.2016).
3. Положение о Департаменте государственной политики в сфере государственной и муниципальной службы, противодействия коррупции Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 января 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/employment/28> (дата обращения: 20.05.2016).

Для заметок

*Научное издание*

**НАУЧНОЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:  
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Том 1

Сборник материалов  
III Международной научно-практической конференции  
Чебоксары, 13 ноября 2016 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*  
Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова*

Подписано в печать 01.12.2016 г.  
Дата выхода издания в свет 09.12.2016 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 12,7875. Заказ К-162. Тираж 500 экз.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
8 800 775 09 02  
[info@interactive-plus.ru](mailto:info@interactive-plus.ru)  
[www.interactive-plus.ru](http://www.interactive-plus.ru)

Отпечатано в Студии печати «Максимум»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-047  
[info@maksimum21.ru](mailto:info@maksimum21.ru)  
[www.maksimum21.ru](http://www.maksimum21.ru)