



# ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам  
L-LI международной научно-практической конференции*

№ 3-4 (50)  
Апрель 2015 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск  
2015

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

**Ходакова Нина Павловна** — д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

**Бердникова Анна Геннадьевна** — канд. филол. наук;

**Виговская Мария Евгеньевна** — канд. пед. наук;

**Виштак Ольга Васильевна** — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

**Дмитриева Наталья Витальевна** — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

**Иванова Светлана Юрьевна** — канд. пед. наук;

**Карапетян Владимир Севанович** — д-р психол. наук;

**Ле-ван Татьяна Николаевна** — канд. пед. наук;

**Павловец Татьяна Владимировна** — канд. филол. наук;

**Якушева Светлана Дмитриевна** — канд. пед. наук.

**Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии** /Сб. ст. по материалам L-LI междунар. науч.-практ. конф. № 3-4 (50). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. 198 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика</b>	<b>8</b>
РЕАЛИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГУЛОК В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Грибачева Анна Викторовна	8
<b>1.2. Инновационные процессы в образовании</b>	<b>15</b>
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ (НА ФАКУЛЬТАТИВНОМ КУРСЕ) В СПЕЦИАЛЬНОМ КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ VIII ВИДА Гонтаренко Татьяна Васильевна	15
<b>1.3. Информационные технологии в образовании</b>	<b>22</b>
ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА Лебедева Анна Александровна Слепцов Александр Федорович	22
<b>1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>29</b>
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УКРАИНСКИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 60-Х ГГ. XX СТОЛЕТИЯ Гавриленко Татьяна Леонидовна	29
ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ Ильина Ольга Анатольевна	36

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Кондратьева Ника Валерьевна	44
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА: МАЛАЯ ГРУППА РАЗНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ Луговая Татьяна Васильевна	51
РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ФРАНЦУЗСКАЯ МАСТЕРСКАЯ» (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА ПО ТЕХНОЛОГИИ) Смольнякова Елена Викторовна	56
<b>1.5. Педагогика высшей профессиональной школы</b>	<b>61</b>
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ Гандалян Елена Викторовна Алёхина Ольга Дмитриевна	61
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА-ПЕДАГОГА КАК ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ Злотникова Екатерина Анатольевна	67
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Фокина Наталья Юрьевна Князева Елизавета Олеговна	71
ИНТЕГРАЦИЯ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КРИЗИСА Никитина Юлия Витальевна	78

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОСНОВНОЙ КРИТЕРИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИТ-КАДРОВ В ВУЗЕ Тагиров Владислав Камильевич Тагирова Лилия Фаритовна Тагирова Елена Анатольевна	82
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ ОФОРМЛЕНИЯ ИСТОРИИ БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТА В ОТДЕЛЕНИЯХ ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ, КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ВРАЧА Кашурникова Мария Анатольевна Шлыков Олег Алексеевич	89
<b>1.6. Педагогическая психология</b>	<b>93</b>
К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Сафронова Надежда Александровна	93
<b>1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения</b>	<b>97</b>
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕХНИКА-ПРОГРАММИСТА: СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ Атяскина Татьяна Викторовна	97
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА Гавриков Александр Анатольевич	102
ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СЕМЬЯ ГРУППЫ РИСКА» Кузьменко Наталья Ивановна	107
РОЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА Тажибаев Рашид Ибрагимович	111

<b>1.8. Современные технологии в педагогической науке</b>	<b>118</b>
ВАРИАТИВНОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКЕ «ИСКУССТВО» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Камышова Надежда Викторовна	118
К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Шилина Наталья Валерьевна Циллер Кристина Владимировна	126
<b>1.9. Теория и методика дополнительного образования</b>	<b>132</b>
РОЛЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ Черная Елена Васильевна Кабанина Анна Витальевна	132
<b>Секция 2. Психология</b>	<b>139</b>
<b>2.1. Педагогическая и коррекционная психология</b>	<b>139</b>
ПРОРЫВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ВНЕДРЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ Нешумаев Михаил Викторович	139
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЖИВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ Черная Елена Васильевна Арсеньева Юлия Юрьевна	152
<b>2.2. Политическая психология</b>	<b>158</b>
ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА КАК СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ МНЕНИЕМ Романова Дарья Юрьевна	158

<b>2.3. Психология развития и акмеология</b>	<b>166</b>
ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «НЕРЕШАЕМАЯ ЗАДАЧА» НА ВЫБОРКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Казикова Екатерина Петровна Алексеев Анатолий Андреевич	166
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ Семенов Владислав Юрьевич	174
<b>2.4. Психология семьи</b>	<b>180</b>
ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ Борисова Ирина Вадимовна Нутрикова Мария	180
ИЗУЧЕНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН В КОНТЕКСТЕ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ Котова Светлана Сергеевна	185
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У СТУДЕНТОВ ВУЗА Егорова Кристина Алексеевна Солодова Кристина Сергеевна Юрченко Любовь Григорьевна	190

## **СЕКЦИЯ 1.**

### **ПЕДАГОГИКА**

#### **1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

##### **РЕАЛИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГУЛОК В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Грибачева Анна Викторовна*

*воспитатель первой категории МБДОУ Ухтуйский детский сад  
«Тополёк» Зиминского района Иркутской области,*

*РФ, с. Ухтуй*

*E-mail: [rigub2009@rambler.ru](mailto:rigub2009@rambler.ru)*

##### **THE IMPLEMENTATION OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION IN THE PROCESS OF ORGANIZING WALKS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Gribacheva Anna*

*the teacher of the first category The MUNICIPAL Witwicky kindergarten  
"poplar" Ziminsky district of Irkutsk region,*

*Russia, Uhtuy*

#### **АННОТАЦИЯ**

В данной статье рассматриваются проблемы нравственно-патриотического воспитания детей ДОУ, учитывая преемственность ФГОС к образовательной программе, проанализированы характерные особенности понятий. Описан метод: организационно-деятельностная

игра как коллективное планирование качества образования и учебно-воспитательного процесса в условиях ДОУ.

#### ABSTRACT

This article discusses the problems of moral and Patriotic education of children PEI, given the continuity of the FSES to the educational program, analyzed the characteristics of concepts. The method is described: organizational activity game as a collective planning the quality of education and of the educational process in the conditions of the PEI.

**Ключевые слова:** нравственное развитие; патриотическое воспитание; нравственно-патриотические чувства.

**Keywords:** moral development; Patriotic education; moral and Patriotic feelings.

В современном российском обществе произошли существенные социально экономические изменения. Россия стала современной демократической страной с рыночной экономикой. Но вместе с тем, снижаются нравственные и национальные ценности человека, способности к их сохранению, поэтому особую актуальность приобретает решение проблем воспитания граждан нашей страны.

Патриотическое воспитание является составной частью внутренней политики государства, компонентом его идеологической деятельности и в настоящее время является актуальной проблемой государственной политики. Организация работы дошкольного образовательного учреждения по патриотическому воспитанию дошкольников остается одним из актуальных направлений деятельности современного ДОУ [13].

Задачи патриотического воспитания определяет государство и закрепляет официальными документами: государственная программа «Патриотическое воспитание граждан на 2011—2015 гг.», утвержденная Правительством РФ от 5 октября 2010 № 795; «Ведомственная программа Министерства образования и науки РФ по патриотическому воспитанию граждан РФ на 2011—2015 год» (приказ Минобрнауки от 1 апреля 2011 г. № 1446.) ФГОС дошкольного образования утвержденная приказом Минобрнауки России от 14.11.2013 г.) так, целью государственного патриотического воспитания является воспитание у граждан патриотизма [13—15].

Понятие патриотизм (патриотический) трактуется как, — преданность к своему отечеству и любовь к своему народу. (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова) [8—13]. Патриотизм (от греческого Patriots — соотечественник, patris — родина), любовь родине [8—13].

Дошкольный возраст — важный период в становлении личности человека, в том числе и нравственно-патриотического. Всё более весомо утверждается положение о том, что дошкольный возраст имеет непреходящее значение в формировании личности ребёнка, является «фундаментом гармонической личности» (А.В. Запорожец) [5].

Анализ исследований Буре Р.С., Запорожец А.В., Островской Л.Ф. показал, что в дошкольном возрасте ребёнок приобретает значительный опыт поступков, соответствующих моральным нормам общества, формируются начальные формы осознания морального смысла происходящих явлений в обществе [1—5]. При соответствующем воспитании возникает патриотическое чувство.

Прежде чем перейти к пониманию нравственно-патриотического воспитания, обратимся к его смысловому понятию. В настоящее время единого подхода к определению «нравственного воспитания» не существует.

Однако, по мнению Р.С. Буре «нравственное воспитание — это целенаправленное систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение людей, формирующие у них моральные качества и убеждённости в значимости нравственных норм» [1]. С.А. Козлова определяет этот процесс как «целенаправленный процесс приобщения к ценностям конкретного общества» [1—8].

Нравственному воспитанию большое внимание уделяли такие известные учёные-педагоги прошлого, как Я.А. Коменский, который советовал воспитывать в детях с раннего возраста «стремления к деятельности, правдивости, мужеству, опрятности, вежливости, почитание старших» [8]. К.Д. Ушинский писал о воспитании на народном творчестве, в труде и трудом, акцентировал внимание на формировании чувств патриотизма, любви к своему народу.

Одной из задач нравственного воспитания является воспитание патриотических чувств, включающих в себя воспитание любви к близким людям, к родному посёлку, к родной стране. Следовательно, патриотическое воспитание является одной из составляющих частей нравственного воспитания.

В дошкольном возрасте формируются представления о родном доме, родном крае, о себе, что является основой для воспитания патриотических чувств дошкольника, поэтому важной задачей нравственно-патриотического воспитания является воспитание любви к Родине.

В теоретических и практических исследованиях, проведённых учёными В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, А.А. Анциферовой, Н.Ф. Виноградовой воспитание патриотизма у дошкольников рассматривается как

одна из сторон нравственного воспитания, тесно связанная с другими его компонентами [2; 4; 5; 9].

По нашему мнению, в дошкольном возрасте, ни одно нравственное качество, в том числе и чувство патриотизма не может быть сформировано окончательно — оно всего лишь зарождается: и гуманизм, и трудолюбие и чувство собственного достоинства, и патриотизм, и гражданственность. Многолетний опыт работы с дошкольниками показывает, что все нравственные качества, берут своё начало в дошкольном возрасте.

«Для формирования любого нравственного чувства, нужны: знания, на основе которых будут складываться представления, затем возникает мотив, и формируются нравственные чувства. Чувства придадут личностно-значимую окраску» [13]. Это является механизмом нравственного воспитания дошкольника.

Успех в воспитании нравственно-патриотических чувств у дошкольников будет, достигнут только в том случае, если сам педагог будет знать историю своего района. В нашем учреждении мы используем интересный организованный досуг детей на улице, чем ярче у них будут представления об окружающем мире, тем эффективнее их применение в самостоятельной творческой, продуктивной деятельности, тем самым воспитывается трудолюбие, умение и желание трудиться, коллективизм.

Организационно-деятельностные игры показывают положительные результаты в нравственно-патриотическом воспитании дошкольника — будущего гражданина.

Приходя в детский сад, дети развивают свои нравственные качества. Интересно организованные игры в детском саду проводимые педагогом, обновляют мировоззрение ребенка, и родителя, и воспитанника, это и есть личный пример, взгляды, действие, активная жизненная позиция — самые эффективные факторы воспитания.

Для решения данной задачи в своем образовательном учреждении мы использовали метод — организационно-деятельностная игра. Для работы с дошкольниками он не характерен. Нашими главными участниками стали родители воспитанников. Так, организационно — деятельностная игра для детей и родителей была методом демонстрации опыта нравственно-патриотического поведения. За основу проекта организационно-деятельностной игры «Организация прогулок с дошкольниками в холодное время года», были взяты интересные материалы Бирюковой М.Б. [2].

I. Участники семинара (родители) делятся на подгруппы:

- группа «педагоги» (младший, средний и старший дошкольный возраст);
- группа «родители»;

Все участники занимают места за рабочими столами той или иной группы. Каждая группа выбирает секретаря, который фиксирует результаты работы своей группы.

II. Проведение игры происходит в следующем порядке:

Первый этап — введение, воспитатель поясняет цели и задачи игры.

Второй этап — воспитатель с помощью родителей-педагогов делает сравнительный анализ требований СанПин 2010 и 2013 г. В ходе игры детям для понимания и размышления были предложены поговорки (подборка Т.Ф. Ушевой): родной край — сердцу рай; Родина — всем матерям мать; для Родины своей ни сил, ни жизни не жалеи; за морем теплее, а у нас светлее; глупа та птица, которой своё гнездо не мило [14, с. 13].

Третий этап — разминка, группы продолжают предложение: «Прогулка для ребенка — это...» (с точки зрения родителей-педагогов, родителей газми детей участники сообща определяют значение прогулок в развитии и воспитании дошкольников).

Четвертый этап — выявление проблем и противоречий в организации прогулок с дошкольниками (группы родителей — педагогов, воспитателя анализируют основные проблемы и противоречия в использовании прогулок в режиме дня).

Пятый этап — решение ключевых проблем и противоречий организации прогулок с детьми. Игровые группы предлагают способы рационального использования свободного времени для организации прогулок с дошкольниками, проводят презентацию картотеки «Организация прогулок с дошкольниками», представляют свой «полезный чемоданчик» (подборку выносного игрового материала для организации игровой и двигательной активности детей в холодное время года).

Шестой этап — принятие решения о целях и способах их реализации прогулок с дошкольниками в холодное время года.

Решение:

1. Способствовать повышению качества организации прогулок с детьми (использование разнообразных видов детской деятельности на прогулке, соблюдение структуры прогулок, добросовестное исполнение родителями-педагогами своих должностных обязанностей, увеличение ответственности за результат воспитательно-образова-

тельного процесса, за сохранение и укрепление здоровья воспитанников, привлечение родителей к обогащению инвентаря и игрового оборудования прогулочных площадок).

2. Выработать рекомендации для педагогов и родителей дошкольников по организации прогулок, оформить их в виде консультаций, разместить в информационных уголках и на сайте учреждения.

3. Воспитателю осуществлять тематический контроль «Организация прогулок в холодное время года» согласно критериям карты анализа прогулок.

4. Организовать в ДООУ конкурс на лучший зимний участок согласно положению о конкурсе (выставка агитационных плакатов, изготовление кормушек для зимующих птиц).

III. Обсуждение хода и результатов мероприятия. Заполнение рефлексивных отчетов участниками по следующей схеме [14]:

- У меня сегодня получилось...
- Мне сегодня помогало...
- Мне сегодня мешало...
- Что я хочу изменить в своей профессиональной деятельности...
- Организатору мероприятия я хочу (пожелать, сделать замечание, поблагодарить и т. д.)...
- При организации мероприятия в следующий раз необходимо (что-то поменять, оставить, использовать и т. д.)...

Все это позволяет воспитывать в дошкольниках чувство гордости за своих родителей, самого себя, за общее дело, свою группу, детский сад, малую Родину.

Организационно-деятельностная игра в рамках деятельности дошкольного образовательного учреждения становится радостной для детей и взрослых. Воспитатель выступает в роли руководителя нравственно-патриотического воспитания, через организационно-деятельностную игру, где проявляет педагогический и методические умения и самое главное демонстрирует опыт нравственно-патриотического отношения.

### **Список литературы:**

1. Буре Р.С. Социальное воспитание дошкольников (3—7лет). Методическое пособие. М. 2011. — 210 с.
2. Бирюкова Н.В. Организационно-деятельностная игра: сценарий [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.uchmet.ru/library/material/242417/> (Дата доступа: 19.03.2015 г.).

3. Ведомственная программа Министерства образования и науки РФ по патриотическому воспитанию граждан РФ на 2011—2015 год (приказ Минобрнауки России от 1 апреля 2011 г. № 1446.) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.garant.ru> (Дата доступа: 20.03.2015 г.).
4. Заикина Л. На помощь Снежной королеве. Прогулка с детьми 4—5 лет. // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 12. — С. 17—22.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений; 2-е издание. М: Издательский центр «Академия» 2000 г. — 2002 с.
6. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф. Социально-нравственное воспитание детей 3—4 лет Игровая и продуктивная деятельность. Программа развития. М: 2005 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://knowledge.allbest.ru> (Дата доступа: 19.03.2015 г.).
7. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет. Методическое пособие. М: 2007 г. (Материал из опыта работы дошкольных учреждений Нижегородской области). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://900igr.net> (Дата доступа: 21.03.2015 г.).
8. Лунина Г.В. Воспитание детей на традициях русской культуры. Учебно-методическое пособие М: 2005 г. — 186 с.
9. Лобанова Л., Тимошенко А. Педагогическая модель обучения детей старшего дошкольного возраста элементам проектной деятельности // Дошкольное воспитание — 2014. — № 12 — С. 99—105.
10. Мир, в котором я живу / Комарова Н.Г. Грибова Л.Ф. Методическое пособие по ознакомлению детей 3-7 лет с окружающим миром. М: 2005 г. — 98 с.
11. Наследие. И быль и сказка. / Под ред. Соловьёва Е.В., Царенко Л.И. Пособие по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников и детей младшего школьного возраста на основе традиций отечественной культуры. Приложение к журналу «Обруч». М. 2011. — 167 с.
12. Оверчук Т.И. Воспитательная система «Маленькие Россияне». (Дипломанты 1 Степени 1-го Всероссийского конкурса воспитательных систем). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.school-kniga.ru> (Дата доступа: 20.03.2015 г.).
13. Патриотическое воспитание граждан на 2011—2015 гг., утверждённая Правительством РФ от 5 октября 2010 № 795 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru> (Дата доступа: 21.03.2015 г.).
14. Ушева Т.Ф. Диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников. Волгоград: Учитель 2015. — 41 с.
15. ФГОС дошкольного образования утвержденная приказом Минобрнауки России от 14.11.2013 г [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru> (Дата доступа: 20.03.2015 г.).

## 1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

### **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ (НА ФАКУЛЬТАТИВНОМ КУРСЕ) В СПЕЦИАЛЬНОМ КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ VIII ВИДА**

*Гонтаренко Татьяна Васильевна*

*учитель высшей категории, муниципальное бюджетное специальное  
коррекционное образовательное учреждение для обучающихся,  
воспитанников с ограниченными возможностями здоровья  
специальная (коррекционная) общеобразовательная школа*

*VIII вида № 119,*

*РФ, г. Челябинск,*

*E-mail: [GAV777-53@mail.ru](mailto:GAV777-53@mail.ru)*

### **A SOCIOCULTURAL ASPECT OF CHILDREN'S PEDOGOGICAL SUPPORT WITH MENTAL SUBNORMALITY AFTER WORKING HOURS ON ELECTIVE COURSE IN SPECIAL CORRECTIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Tatyana Gontarenko*

*top-Rank Teacher, Municipal Budgetary Special Correctional Educational  
Institution for Trainee Children with Mental Subnormalities of Health  
Special Correctional General Education School of VII Type № 119,  
Russia, Chelyabinsk*

#### **АННОТАЦИЯ**

Данная статья знакомит с практической (инновационной) разработкой, готовой для использования. Основные положения факультативного курса «Народоведение» актуальны и востребованы в условиях

коррекции отклонений в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

### ABSTRACT

This article is introduction with practical (innovation) development, ready for use. Main guidelines of the elective course "Ethnology" are relevant and in demand in terms of correction of subnormalities in the development of a child with disabilities.

**Ключевые слова:** социокультуризация; дети с ограниченными возможностями здоровья (легкая и умеренная умственная отсталость); народоведение.

**Keywords:** socioculturalization; children with mental subnormalities of health (light and medium mental subnormality); ethnology.

В нашем образовательном учреждении введен в учебный план факультативный курс «Народоведение», ранее не преподававшийся в общеобразовательных учреждениях VIII вида. Он относится к вариативной части учебного плана и имеет коррекционно-адаптивную социализирующую направленность.

В современных условиях коррекция отклонений в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья без актуализации так называемого культурного развития, присвоения им общественно выработанного исторического опыта проживания в обществе представляется проблематичным.

Поэтому целью преподавания курса «Народоведение» в нашей коррекционной школе является социокультуризация умственно отсталого школьника, его адаптация в социуме на основе усвоения обычаев и традиций русского народа и других культур в их региональном представительстве. Это позволяет создать инновационную практику образования и воспитания, необходимых не только для нынешней, но и для будущей жизнедеятельности учащихся.

Цель работы учителя — создание учебно-дидактического комплекса по курсу «Народоведение» для учащихся 5—9 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида на основе программы курса-аналога М.Ю. Новицкой «Введение в народоведение» для начальных классов общеобразовательных школ и учебников А.И. Лазарева. Учитель работает по двум вариантам: обучение детей, имеющих легкую и среднюю умственную отсталость, и по абилитационному варианту.

Цель формирования социальной культуры обучающихся с нарушениями интеллекта на уроках народоведения состоит в том,

чтобы научить их процессу повседневного здорового проживания индивидуальной жизни в семье, в ближайшем социальном окружении.

Курс рассчитан на пять лет. Первый и второй год обучения по программе для учащихся с легкой и средней степенью умственной отсталости знакомит их с традициями, связанными с домом, семьей и носит название «Дом. Род. Народ». Акцент делается на ценности семьи, родственных и межличностных отношений, это повышает коммуникабельность детей, способствует их социальной адаптации.

Последующие два года идет знакомство с календарно-обрядовой культурой — «Жизнь по народному календарю». Перед учащимися стоит другая задача — изучить и освоить народные традиции бережного отношения к природе, понимания ее, использования ее благ без ущерба для нее.

Последний год обучения по курсу проходит под идеей труда — «Народные промыслы и ремесла». Учащимся необходимо научить народному взгляду на труд, народному отношению к нему, необходимости трудиться — «Без труда жить — только небо коптить».

На протяжении ряда лет опосредованным результатом обучения можно считать:

- активность и более высокую заинтересованность учеников в участии во внеклассных и общешкольных мероприятиях («Именины», «Масленица» и др.);
- активные исполнительские формы коллективной деятельности привлекают учащихся с нарушенным поведением, нормализуют их отношения с окружающими, дают положительный выход эмоциям, притязаниям;
- речевые высказывания детей становятся более эмоциональными, выразительными;
- родители учеников отмечают, что знания и навыки, полученные при изучении курса, дети пытаются применить дома, в семье в форме выполнения домашнего задания, выстраивая по заданному образцу отношения с родными.

Иновацией в образовательном учреждении является включение факультативного курса «Народоведение» в учебный план для детей с умеренной умственной отсталостью. Рабочая программа по данному курсу адаптирована к психофизическим возможностям детей данной категории.

#### *Цели и задачи курса*

*Цель факультативного курса:* социокультуризация (практическая идентификация со своим народом) обучающихся с умеренной умственной отсталостью на основе погружения в традиции и обычаи

русского народа (российских народностей в региональном представительстве) с учётом особенностей психофизического развития обучающихся, воспитанников, минимизация уровня их социокультурной дезадаптации.

*Задачи факультативного курса для детей с умеренной умственной отсталостью:*

- формировать личность учащегося, способного относительно самостоятельно (в меру своих возможностей), равноправно выполнять доступные социальные роли;
- прививать навыки социального поведения средствами данного курса на доступном материале;
- формировать простейшие представления о семье, родном доме как основной составляющей общества;
- формировать навыки продуктивных видов деятельности (в том числе игровой), коммуникативных умений;
- расширять социальные контакты с целью формирования навыков социального общежития, нравственного поведения на основе народных обрядов и традиций;
- развивать интерес и потребность к процессу речевого общения;
- знать простейшие народные игры, песни и танцы;
- формировать элементы доступного понимания анализа, синтеза, сравнения;
- активизировать внимание и память;
- формировать простейшие навыки соблюдения поведенческих норм в семейной жизни.

*Примерное содержание курса*

Реализация указанных целей и задач достигается в результате освоения следующего примерного содержания факультативного курса:

*Основные части (разделы) курса:*

*1 часть. Дом. Род. Народ (5—7 классы).* Традиции дома. Обустройство домашнего быта. Домашний труд. Народная одежда. Твоя фамилия, имя. Семейные отношения (отношение к взрослым, отношения брата и сестры, социальные роли членов семьи, близкие родственники). Радость в доме — дети. Семейные праздники (дни рождения, памятные события). Отношения с соседями: живём весело, дружно, красиво. Школа — твой второй дом. Улица в народных играх (кондалы, прятки).

*Практическая деятельность.* Игра «Каравай». Напевание русских народных колыбельных песен: «Уж, ты котик, наш коток.», «Ой, качи-качи-качи, под подушкой калачи», «Ай, бай-бай, ты,

собачка, не лай». Разучивание потягушек «Сова лети...», «Уточки, уточки...»; потешек «Сорока-сорока, кашку варила...» и др. Прослушивание сказок о доме, о семье: «Волк и семеро козлят», «Репка», «Теремок» и др.

*II часть. Жизнь по народному календарю (8 класс).* Народное отношение к природе. Народные приметы. Времена года. Простейшие загадки о временах года. Красота времен года. Воскрешение природы весной. Веснянки — весенние песни. Помощь человека природе. Основные сезонные народные праздники: Рождество, Масленица, Пасха.

*Практическая деятельность.* Песни во славу осени. Разучивание колядок, зимних закличек, колядование на Рождество. Игры со снегом. Проведение праздника «Синичкины именины». Весенняя игра «Вербохлест». Игра «Катание яиц». Исполнение игровой песни «Как на улице воробышек гуляет». Майская игра «Завивание берёзки».

*III часть. Народные промыслы и ремёсла (9 класс).* Труд в жизни человека. Народное отношение к труду. Кто на свете самый главный? Сказки о труде: «Два мороза», «Крошечка-хаврошечка», «Гуси-лебеди» и др., пословицы о труде. Рукотворный календарь. Женские и мужские виды ремёсел. Красота народного костюма. Свадебные костюмы. Высмеивание лени «Фома и Ерёма — непутевые».

*Практическая деятельность.* Праздники-посиделки с входными загадками. Посиделки-переговорки. «Капустники». «Лапотники». «Корзинники». Вместе работать интересней и выгодней. Прослушивание и подпевание песен, частушек. Девичий праздник «Грусть и радость рядом». Изготовление игрушек, новогодних подарков. Рукодельные вечера-демонстрации. Игры в молчанку. Переглядки «Пан-зык». Раскрашивание яиц на Пасху «Дорого яичко».

#### *Основные направления коррекционной работы*

Специально организованная коррекционная работа в ходе реализации курса в классах для детей с УУО предусматривает коррекцию и развитие эмоциональной и поведенческой сферы ребёнка. Развитие и закрепление положительных эмоций происходит в педагогически организованном процессе на основе включения детей в разнообразные виды эстетической деятельности (слушание и элементарное музицирование, рассматривание и элементарное рисование), а также в нравственную деятельность (оказание помощи, проявление заботы, проявление доброты и т. д.). Это позволяет детям лучше ориентироваться в ближайшем окружении, приобретать некоторый опыт эмоциональной и нравственной деятельности.

Выделение общеучебных умений и навыков в ходе формирования простейших способов игровой, эмоциональной, нравственной, познавательной деятельности способствует интеграции курса со всеми учебными предметами, предусмотренными специальным учебным планом, для решения общих коррекционно-развивающих и образовательных целей.

*Основной критерий оценивания учащихся*

Содержание курса направлено на гуманизацию обучения и развитие индивидуальных возможностей детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Оценивать объём знаний и умений детей с общепринятых педагогических позиций даже приблизительно невозможно в силу их психофизических возможностей. Поэтому критериальные оценки относительно уровня их успешности должны быть ориентированы не на внешние стандарты, а на опыт их индивидуального продвижения. Оценивание результатов развития каждого ребёнка проводится по *принципу его относительной успешности*, в сравнении с самим собой прежним.

*Примерные (ориентировочные) требования к уровню подготовки обучающихся*

*Способы изучения окружающего мира в рамках курса:*

1. Рассматривание предметов и наблюдение явлений окружающего мира в соответствии с предложенной инструкцией, выделение их признаков и свойств; определение изменений, происходящих с наблюдаемым объектом.
2. Соотношение результатов наблюдения с данной инструкцией: «Удалось ли выполнить задание (инструкцию)?»
3. Применение игровой деятельности для решения учебных и практических задач.
4. Использование готовых моделей (глобус, геометрическое тело, рисунок, чертеж и др.) для изучения свойств и качеств предметов и явлений.
5. Выявление отдельных признаков предметов с помощью сравнения; высказывание суждения на основе сравнения (отвечать на вопросы «Чем похожи?», «Чем не похожи?»).
6. Объединение предметов по общему признаку (что лишнее, кто лишний, такие же, как..., такой же, как..., и др.).
7. Определение общих свойств, признаков предметов (по результатам наблюдений, опытов, объяснений учителя, высказываний сверстников).

*Речевые, коммуникативные навыки:*

1. Чтение слов, словосочетаний, небольшого связного текста, доступного пониманию вслух и про себя и соотнесение прочитанного с предметными картинками, сюжетными картинками.

2. Участие в диалоге: умение ставить вопрос, строить ответ, подавать реплики, искать доказательства (объяснять).

3. Умение элементарно обосновывать высказываемое суждение.

Умение строить связное высказывание (по заданному вопросу).

Таким образом, курс «Народоведение» позволяет учащимся с нарушениями интеллекта с различной степенью отсталости практически осваивать народное мировоззрение, народную культуру, способствует социокультуризации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его проживанию в социуме.

### **1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА**

*Лебедева Анна Александровна*

*Студент Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Воронежский государственный университет»,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [g242007@yandex.ru](mailto:g242007@yandex.ru)*

*Слепцов Александр Федорович*

*канд. техн. наук  
Общество с ограниченной ответственностью «Вектор-С»,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [79529528813@yandex.ru](mailto:79529528813@yandex.ru)*

#### **FEATURES OF THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE SITUATIONAL MODEL OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN THE TRAINING OF ELECTRICAL PERSONNEL**

*Lebedeva Anna*

*student Federal state budgetary educational the establishment  
of higher professional education "Voronezh state University",  
Russia, Voronezh*

*Sleptsov Alexander*

*cand. of technical sciences, The limited liability company "Vector -S",  
Russia, Voronezh*

## АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности практической реализации ситуационной модели педагогического процесса на примере переподготовки электротехнического персонала для работы с напряжением до 1000 В. Показано, что в случае «массовых» профессий в модели необходимо учитывать различие в педагогических целях обучаемых, обусловленные различным уровнем начальной подготовки. В этом случае необходимо при моделировании педагогического процесса использовать не одну, а совокупность целевых педагогических ситуаций, а педагогический процесс представить как единое метрическое пространство.

## ABSTRACT

In the article the peculiarities of the practical implementation of the situational model of the pedagogical process on the example of training of electrical personnel to work with voltage up to 1000 V. it is Shown that in the case of "mass" professions in the model must take into account the difference in pedagogical goals of the learners, due to different level of initial training. In this case, when modeling the pedagogical process to use not one but a set of target teaching situations, pedagogical process, to present as a single metric space.

**Ключевые слова:** Ситуационная модель педагогического процесса; непрерывное технологическое образование; электротехнический персонал; целевая педагогическая ситуация; оптимизация.

**Keywords:** Situational model of the pedagogical process; continuous technological education; electrical engineering staff; the task of the pedagogical situation; optimization.

Непрерывное развитие промышленного производства, совершенствование технологических процессов требуют от каждого участника производственных отношений непрерывного получения и усвоения новых знаний, приобретения навыков использования новых технологий, повышение квалификации, начиная с общеобразовательной школы и далее на протяжении всей жизни в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, на курсах переподготовки и повышения квалификации. На разных этапах жизни человека изменяются и цели его технологического образования. В школьном возрасте технологическое образование имеет, в основном, профориентационную направленность, в студенческие годы направлено на получение базовых знаний и навыков в выбранной области деятельности, а в дальнейшем направлено на совершенствование

профессиональных навыков, адаптации человека как специалиста на рынке труда. Общей задачей, стоящей перед системой непрерывного технологического образования на всех её этапах, является оптимизация педагогического процесса по затрачиваемым на него временным и материальным ресурсам, но обязательно с гарантированным достижением поставленной педагогической цели. В научной литературе описаны различные методы построения моделей педагогического процесса, позволяющего описывать в «количественных» параметрах поставленные педагогические цели, исходное состояние знаний и профессиональных навыков обучаемого, наличие у них и степень владения универсальными учебными действиями, и, соответственно, путей достижения поставленных педагогических целей [1; 2; 3; 8; 9]. Применение таких моделей позволяет провести оптимизацию для каждого обучаемого алгоритма педагогического процесса, обеспечив гарантированное достижение поставленной педагогической цели каждому обучаемому за минимальное количество времени. Особенно хорошо такие модели хорошо себя зарекомендовали на этапе школьного, среднего и высшего профессионального образования. Педагогические цели учебного процесса в этих случаях ясны, пути достижения поставленных целей известны, планируемые результаты педагогической деятельности гарантировано достижимы. Однако, на последующих этапах непрерывного технологического образования, такие модели не нашли своего широкого применения. Связано это с тем, что на последующих этапах технологического образования для каждого человека педагогические цели уникальны. Соответственно, для каждого обучаемого необходимо разработать свою уникальную модель педагогического процесса, что ведет к лавинообразному их увеличению и делает невозможным проведение оптимизации такого количества моделей по временным и материальным затратам. Особенно это заметно на примере «массовых» профессий, к которым, например, можно отнести обучение и переподготовку электротехнического персонала для работы с напряжением до 1000 Вольт. Таким образом, имеет место противоречие между необходимостью оптимизации педагогического процесса на более поздних этапах непрерывного технологического образования и невозможности применения для него известных моделей педагогического процесса. Одним из путей решения обозначенной проблемы является применение для моделирования ситуационной модели педагогического процесса, с учетом некоторых особенностей системы непрерывного технологического образования [4; 5; 6; 7]. Проводимые нами в 2010—2014 гг. исследования показывают, что среди общего количества граждан, обратившихся за помощью в переподготовке или

прохождении курсов повышения квалификации для допуска на выполнение электротехнических работ на установках с напряжением до 1000 Вольт, укрупненно можно выделить три группы, преследующие следующие педагогические цели. Во-первых, это классический случай совершенствования производственных навыков в текущей производственной сфере, когда не меняется круг обязанностей человека, но совершенствование технологии, появление новых средств производства и инструментов, внедрение в процесс производства компьютерных технологий, приобретения дополнительных знаний и освоения новых производственных навыков. В этом случае педагогическая цель — совершенствование знаний и производственных навыков человека в уже известной ему сфере трудовых отношений. Во-вторых, это кардинальное изменение сферы деятельности, связанное с естественным отказом в процессе материального производства от устаревших технологий и появлением более совершенных, экономичных и безопасных технологий. В этом случае приходится возвращаться к вопросу профориентации, выбору новой сферы применения, получения базовых знаний и навыков в новой для человека области производственной деятельности. В-третьих, это изменение организационно-правовой формы трудовых отношений, без изменения базовой технологии, направленное на поиск новых форм и методов ее применения, разработку и производство изделий с новыми потребительскими свойствами. В этом случае педагогическая цель состоит не только и не столько в получении знаний и навыков в определенной технологии, сколько в развитии уже имеющихся знаний в новые сферы, приобретении навыка применения уже известной технологии для производства изделий, выполнения работ и предоставления услуг с новыми потребительскими свойствами. В 2010—2014 гг. доля лиц, совершенствующих знания и навыки в текущей производственной сфере составляло от 37 % до 42 % от общего числа; доля лиц, кардинально меняющих сферу деятельности, составляло от 25 % до 32 % от общего числа; доля лиц, изменивших организационно-правовые формы, составило от 21 % до 25 %, преследующих иные педагогические цели — от 1 % до 17 %. Несмотря на такие существенные различия в целеполагании, организация педагогического процесса в большинстве случаев существенно не изменяется, количество времени, направленное на изучение «Правил устройства электроустановок», а также на совершенствование и формирование навыков практической работы на установках с напряжением до 1000 Вольт, остается примерно одинаковым. Как результат, растет число попыток организации работы на установках до 1000 вольт

без получения соответствующих знаний и навыков, игнорирования требований нормативных документов по электробезопасности, что приводит к росту поражения электрическим током на производстве. Рассматривая педагогический процесс как непрерывное метрическое пространство взаимосвязанных между собой педагогических ситуаций, представим педагогический процесс в виде элементарного графа процесса обучения:  $\tilde{A}_1 \rightarrow \tilde{A}^0$ , в котором  $\tilde{A}_1$  — входная ситуация педагогического процесса,  $\tilde{A}^0$  — целевая ситуация процесса обучения. В идеальном случае каждый обучаемый находится в своей входной педагогической ситуации (в зависимости от наличия у него соответствующих знаний и производственных навыков) и имеет свою одну уникальную целевую педагогическую ситуацию, в которую он должен перейти в результате педагогического процесса. При практическом применении ситуационной модели педагогического процесса, количество входных педагогических ситуаций  $\tilde{A}_1 \dots \tilde{A}_k$  максимально может быть равно количеству обучаемых, либо меньше, если начальный уровень знания и навыков обучаемых близки между собой и мы имеем обоснованную возможность рассматривать их как находящихся в одной и той-же входной педагогической ситуации. Применительно к системе непрерывного технологического образования на этапах общеобразовательной школы, среднего и высшего профессионального образования, целевая ситуация педагогического процесса в оптимальном случае должна быть одной, единой для всех обучаемых. В этом случае педагогический процесс достижения поставленной педагогической цели может быть представлен как последовательность промежуточных эталонных педагогических ситуаций  $\tilde{A}_{k+1}, \dots, \tilde{A}_n$ , в которые объект должен последовательно переходить под воздействием управленческих решений  $R_1- R_i$ , чтобы в результате перейти в целевую эталонную педагогическую ситуацию процесса обучения  $\tilde{A}^0$ , т.е. педагогический процесс представляет собой путь  $\tilde{A}_1 \rightarrow \tilde{A}_k \rightarrow \tilde{A}_{k+1} \rightarrow \tilde{A}_{n-1} \rightarrow \tilde{A}_n \rightarrow \tilde{A}^0$ . Обобщая сказанное для группы обучаемых, мы получаем не одну входную эталонную педагогическую ситуацию  $\tilde{A}_1$ , а некое множество входных эталонных педагогических ситуаций  $\tilde{A}_1, \tilde{A}_2, \dots, \tilde{A}_{k-1}$ , множество промежуточных эталонных педагогических ситуаций  $\tilde{A}_k, \tilde{A}_{k+1}, \dots, \tilde{A}_n$ , и, в идеале, одну целевую эталонную педагогическую ситуацию  $\tilde{A}^0$ , отношения между которыми нагляднее всего представить в виде диаграммы Хассе графа отношения эталонных педагогических ситуаций, представляющего собой иерархическую структуру, элементами нижнего уровня которой являются входные эталонные педагогические ситуации  $\tilde{A}_1, \tilde{A}_2, \dots, \tilde{A}_{k-1}$ , элементами промежуточных уровней являются промежуточные

эталонные педагогические ситуации  $\tilde{A}_k, \tilde{A}_{k+1}, \dots, \tilde{A}_n$ , а элементом верхнего уровня целевая эталонная педагогическая ситуация  $\tilde{A}^0$ . Очевидно, имея множество управленческих решений  $R = \{ R_i \}$ , мы имеем множество путей достижения педагогической цели, например не только  $\tilde{A}_1 \rightarrow \tilde{A}_k \rightarrow \tilde{A}_{k+1} \rightarrow \tilde{A}_{n-1} \rightarrow \tilde{A}_n \rightarrow \tilde{A}^0$ , но и  $\tilde{A}_1 \rightarrow \tilde{A}_{k+2} \rightarrow \tilde{A}_{n-5} \rightarrow \tilde{A}^0$ , нахождение кратчайшего из которых является решением задачи оптимизации модели педагогического процесса. Однако, при практической реализации ситуационной модели для более поздних этапов системы технологического образования, мы имеем не одну, а совокупность целевых ситуаций процесса обучения  $\tilde{A}^0_1 \dots \tilde{A}^0_j$ , примеры которых для системы переподготовки электротехнического состава для работы на установках с напряжением до 1000 Вольт, приведены выше. Как показывает практика, обычно формируется 2—4 целевых педагогических ситуации для группы из 25 человек обучаемых. Таким образом, реальная ситуационная модель педагогического процесса преобразуется следующим образом: из  $\tilde{A}_1 \rightarrow \tilde{A}_k \rightarrow \tilde{A}_{k+1} \rightarrow \tilde{A}_{n-1} \rightarrow \tilde{A}_n \rightarrow \tilde{A}^0$  в совокупность  $\sum(\tilde{A}_1 \rightarrow \tilde{A}_k \rightarrow \tilde{A}_{k+1} \rightarrow \tilde{A}_{n-1} \rightarrow \tilde{A}_n) \rightarrow \sum(\tilde{A}^0_1 \dots \tilde{A}^0_j)$ . Соответственно, чем точнее описаны входные, эталонные промежуточные и целевые ситуации, тем больше взаимосвязей необходимо учитывать при моделировании педагогического процесса непрерывного технологического образования, что приводит к лавинообразному росту количества описываемых ситуаций и существенному усложнению модели. Практическая реализация такой модели педагогического процесса в виде прикладного программного обеспечения, на сегодняшний день невозможна. Проводимые нами в 2010—2014 гг. исследования позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, ситуационная модель педагогического процесса является оптимальной для задач оптимизации педагогического процесса в системе непрерывного технологического образования. Во-вторых, в практической деятельности, необходимо учитывать наличие не одной, а совокупности целевых педагогических ситуаций, что приводит к лавинообразному росту количества описываемых ситуаций и существенному усложнению модели.

### Список литературы:

1. Маруев С.А. Математические модели и методы управления непрерывным профессиональным образованием на основе компетентности подхода: дис. ... д-ра техн. наук. Москва, 2007. — 292 с.
2. Назойкин Е.А. Мультиагентное имитационное моделирование образовательного процесса накопления знаний : дис. ... канд. техн. наук. Москва, 2011. — 209 с.

3. Самойло И.В. Математические модели и алгоритмы профессиональной ориентации и управления знаниями: дис. ... канд. техн. наук. Москва, 2010. — 171 с.
4. Слепцова М.В. Актуальные аспекты целеполагания при изучении учебного предмета «Технология» в общеобразовательной школе // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, № 1 (2015) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/81PVN115.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/81PVN115.
5. Слепцова М.В. Ситуационная модель педагогического процесса // «Вестник Орловского государственного университета», — 2014. — № 4(39). — с. 149—153.
6. Слепцова М.В. Теоретические основы построения универсальной модели педагогического процесса // Интернет-журнал «Наукоедение», 2014. № 6(25) [Электронный ресурс] — М.: Наукоедение, 2014. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/24PVN614.pdf>, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
7. Слепцова М.В. Универсальная модель педагогического процесса // Интернет-журнал «Мир науки», 2014 № 3 (5) [Электронный ресурс]-М.: «Мир науки», 2014 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/27PMN314.pdf>, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
8. Халед Каид Шафель Али. Математическое моделирование и разработка комплекса программ дуальной адаптированной обучающей системы: дис. ... канд. техн. наук. Казань, 2008. — 227 с.
9. Чуйко Л.В. Математические методы в педагогике как условие совершенствования качества образования: дис. ... канд. пед. наук. Тирасполь, 2006. — 182 с.

## **1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УКРАИНСКИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 60-Х ГГ. XX СТОЛЕТИЯ**

*Гавриленко Татьяна Леонидовна*

*канд. пед. наук, доцент, докторант  
Института педагогики НАПН Украины,  
Украина, г. Киев*

*E-mail: [Gavrilenko-Tanya@yandex.ru](mailto:Gavrilenko-Tanya@yandex.ru)*

### **UKRAINIAN TEACHERS' PILOT RESEARCH IN PRIMARY EDUCATION IN THE 60S OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY**

*Tetiana Havrylenko*

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Doctoral Candidate, Institute of Pedagogics of NAPS of Ukraine,  
Ukraine, Kyiv*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье освещены результаты экспериментальных исследований украинских педагогов в области начального образования, осуществляемые в 60-х гг. XX ст. Выявлено, что проведенные исследования обусловили трансформации в структуре и содержании начального образования. Отмечено, что важную роль в организации и проведении экспериментов сыграли научные сотрудники научно-исследовательских институтов педагогики и психологии Украинской ССР.

#### **ABSTRACT**

The article deals with the results of Ukrainian teachers' pilot research in primary education carried out in the 60s of the 20<sup>th</sup> century. It is found out that research caused a transformation in the structure and content of primary education. It is shown that scientists of Research Institutes of Pedagogics

and Psychology of the Ukrainian SSR played an important role in organization and realization of experiments.

**Ключевые слова:** начальное образование; экспериментальные исследования; младшие школьники; структура начального образования; содержание начального образования; Украинская ССР.

**Keywords:** primary education; experimental researches; primary school pupils; structure of primary education; content of primary education; Ukrainian SSR.

Общественно-политические, социально-экономические и культурные трансформации, происходившие в Советском Союзе в 50-х гг. XX ст., обусловили формирование нового образовательного заказа: подготовку высокообразованных квалифицированных специалистов. Важная роль в решении этой задачи отводилась начальному образованию как фундаменту, который закладывает основы знаний, умений и навыков, необходимые для дальнейшего успешного обучения. Однако школьная практика отставала от реальных требований жизни; не соответствовала уровню развития науки, техники, культуры; не учитывала возросших познавательных возможностей младших школьников. Специалисты в области начального образования отмечали, что характер обучения в начальной школе мало чем отличался от периода тридцатилетней давности; содержание образования оставалось почти неизменным еще с довоенных времен, характерными признаками которого был узкий практицизм, отсутствие теоретических обобщений и т. п. [14, с. 50]. Итак, объективная потребность в реформировании начального звена школы обусловила проведение экспериментальных исследований в этой области.

В конце 50-х гг. XX ст. отделом начального образования Научно-исследовательского института (далее НИИ) общего и политехнического образования АПН РСФСР, лабораторией обучения и развития НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР под руководством Л. В. Занкова, лабораторией психологии детей младшего школьного возраста Института психологии АПН РСФСР под руководством Д. Б. Эльконина и др. были организованы исследования, направленные на установление связи между психическим развитием ребенка и построением процесса обучения; на выяснение того, является ли развитие младших школьников в условиях традиционной модели обучения пределом их возможностей. В ходе теоретических обобщений, а также проведенных экспериментальных исследований стало очевидным, что содержание и методы обучения в начальных

классов не обеспечивали необходимого интеллектуального и психического развития младших школьников [7, с. 178]. Поэтому ученые сочли, что целесообразнее отойти от традиционной системы обучения, ориентированной на овладение учащимися навыками грамотного письма, чтения, счета, и осуществлять всестороннее развитие учеников начальных классов, более эффективно используя их природные возможности. Несмотря на различные подходы в решении этой задачи, большинство исследователей предлагали повысить темп прохождения программ, ввести в курс начального образования изучение элементарных теоретических знаний, применять доступные для учеников обобщения, осуществлять более целенаправленную работу над развитием их активности и самостоятельности. Предполагалось, что такие подходы должны значительно повысить эффективность обучения и дать возможность сократить курс начального образования до трех лет [2, с. 33].

Обозначенные новации получили поддержку среди педагогов и дали мощный импульс для развертывания экспериментальных исследований касательно структурно-содержательной перестройки начального звена школы. Так, в первой половине 60-х гг. XX ст. в Советском Союзе апробировалось около 15 вариантов программ обучения в начальных классах (психолого-педагогическими лабораториями под руководством Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, Н.А. Мельникова, С.М. Языкова; кафедрами педагогики и психологии Ленинградского педагогического института и др.). В Украинской ССР (далее — УССР) экспериментальные исследования в этом направлении осуществляли научно-исследовательские институты педагогики и психологии.

Основой эксперимента, организованного научными сотрудниками отдела начального обучения НИИ педагогики УССР под руководством С. С. Коваленко, стала система обучения, разработанная отделом начального обучения НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР. Однако в эту систему были внесены изменения с учетом некоторых положений теории развивающего обучения Л.В. Занкова (обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, ускоренный темп изучения программного материала), а также специфики работы школ в УССР (одновременное изучение украинского и русского языков) [4, л. 63]. Задачи опытной проверки заключались в изучении возможностей выполнения программ начального обучения за три года; в определении объема и содержания обучения в I—III классах; в выявлении особенностей подготовки учащихся к овладению систематическим курсом основ наук, начиная с IV класса [12, л. 16].

Для проведения эксперимента научными сотрудниками отдела начального обучения НИИ педагогики УССР были разработаны программы по украинскому и русскому языкам и по арифметике. По сравнению с действующими программами, в предложенных — расширен круг теоретических знаний; увеличен объем учебного материала, который предусматривал более высокий уровень сложности. Экспериментальное исследование осуществлялось в течение 1963—1966 гг. в средних школах № 71 и № 129 г. Киева, средней школе № 1 г. Волновахи Донецкой области. Его результаты показали, что обновленное содержание обучения позволяет обеспечить более высокий уровень общего развития младших школьников, ускорить темп обучения и соответственно освоить программу начальных классов за три года [3, л. 89].

Отметим, что исследования в области начального образования осуществляла также и группа научных сотрудников НИИ психологии УССР под руководством А.В. Скрипченко. Целью экспериментальной работы было выявление возможностей младших школьников в овладении программным материалом на более высоком теоретическом уровне; исследование соотношения обучения и умственного развития учащихся; изучение динамики этого развития [10, с. 89]. Разрабатывая программу и методику эксперимента, исследователи опирались на идеи известного украинского ученого-психолога Г.С. Костюка о взаимосвязи обучения, воспитания и умственного развития; о единстве содержания, операций и мотивов познавательной деятельности учащихся [11, с. 48]. Также учитывались результаты психолого-педагогических исследований, проведенных Н.А. Менчинской, Н.С. Рождественским, А.А. Люблинской, А.С. Пчелко, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониним и др. Однако, перестраивая содержание начального обучения, исследователи не стремились уменьшить длительность начального образования, как предлагал Л.В. Занков. «С этими выводами Занкова, — отмечал А.В. Скрипченко, — мы не согласны, так как они не только не решают актуальных проблем школы, а наоборот — создают ряд дополнительных трудностей... Мы стремимся хотя бы частично привести в соответствие возрастных возможностей учебный материал для I—IV классов, ... повысить общее развитие младших школьников» [10, с. 89].

Организаторами эксперимента были разработаны программы по украинскому и русскому языкам, арифметике, природоведению, ручному труду, музыке. Из содержания обучения был изъят учебный материал, не имеющий существенного познавательного значения, в частности ряд тренировочных упражнений. В свою очередь внесено предложение об изучении представлений и понятий, необходимых

для общего развития учащихся начальных классов. В частности, в программу по арифметике введено изучение элементов теории арифметики, алгебраической и геометрической пропедевтики; в программу по языку — понятий о родственных словах, безударных гласных, элементы морфологических знаний — об имени существительном и прилагательном, о глаголе; по природоведению — элементарные представления о форме Земли, суше, воде, о сторонах света, некоторые биологические явления и т. п.

В эксперименте, который осуществлялся научными сотрудниками НИИ психологии УССР в 1964—1967 гг., приняли участие ученики начальных классов средних школ № 149 и № 166 г. Киева. В результате проведенного исследования было подтверждено, что повышение теоретического уровня обучения ускоряет умственное развитие учащихся. Также ученые пришли к выводу, что на развитие мышления учащихся, формирование у них обобщенных умений решать учебные задачи, а также на темп перехода от дифференцирования к интегрированию мыслительных структур особенно заметно влияют содержание и методы обучения [9, с. 63].

Подчеркнем, что, несмотря на теоретические наработки, экспериментальные исследования, до конца 1960-х гг. в действующих учебных планах и программах для начальных классов изменений фактически не произошло. Пути последовательного совершенствования начального образования были определены в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (10 ноября 1966 г.), а именно: установить начало систематического преподавания основ наук с четвертого года обучения, т. е. сократить продолжительность начального образования до трех лет; привести содержание образования в соответствие с требованиями развития науки, техники и культуры; обеспечить преемственность в изучении основ наук, более рациональное распределение учебного материала по годам обучения и др. [8, с. 2]. Для выполнения указанного постановления научными сотрудниками НИИ педагогики УССР были подготовлены новые программы и учебники для трехлетней начальной школы, где учитывались результаты предыдущих экспериментальных исследований украинских и российских ученых. С 1 сентября 1967/68 учебного года началась их массовая экспериментальная проверка. Исследование осуществлялось в школах Калушского района Ивано-Франковской и Павлоградского района Днепропетровской областей. Поэтапно к нему присоединялись школы и других областей [5, л. 20]. Проведение эксперимента должно было доказать педагогическую целесообразность построения учебных планов, программ и учебников

для трехлетней начальной школы; проверить соответствие содержания учебного материала уровню подготовки и развития учащихся и др. [1, с. 4].

Для проведения эксперимента было подготовлено и отправлено в школы проекты новых программ для I—III классов, которые сопровождались методическими указаниями для учителей; календарными планами по украинскому и русскому языкам, математике, природоведению, трудовому обучению, физическому воспитанию, рисованию, пению и музыке; тетрадями с печатной основой по математике. Для учащихся экспериментальных классов было создано 10 новых оригинальных учебников и учебных пособий по украинскому и русскому языкам, природоведению. Научные сотрудники НИИ педагогики УССР к каждому учебнику разработали методические указания, календарные и поурочные планы; подготовили диафильмы [6, л. 1-2].

Экспериментальная проверка нового содержания начального обучения завершилась в 1970/71 учебном году. Ее результаты показали, что большинство учащихся экспериментальных классов усвоили учебный материал по новым программам; «у детей сформировались более совершенные умения наблюдать, сравнивать, анализировать, систематизировать, ... необходимые умения и навыки по каждому предмету» [13, с. 14]. За три года обучения по новым программам фактический уровень знаний младших школьников существенно вырос, в сравнении с учениками, обучавшимися по старым программам на протяжении четырех лет [4, с. 5]. Поэтому с 1971 года все начальные классы перешли на новое программное содержание и продолжительность обучения.

Таким образом, экспериментальные исследования в области начального образования, осуществляемые в Украинской ССР в 60-х гг. XX ст., обусловили структурно-содержательные трансформации этого звена школы (сокращение продолжительности до трех лет, обновление содержания обучения). В результате проведенных исследований в основу построения нового содержания начального обучения были положены следующие подходы: обучение на более высоком уровне сложности, ускорение темпа усвоения учебного материала, увеличение объема теоретических знаний, что позволяло обеспечить максимальное развитие познавательных возможностей младших школьников. В целом предложенное содержание начального обучения соответствовало социальным запросам и потребностям развития учащихся, обеспечивало их надлежащую подготовку к овладению основами наук в средних классах школы. В то же время внедрение новых программ актуализировало ряд проблем: недостаточную

підготовленість класоводов к реалізації нововведень; ускладнення роботи учителів малокомплектних шкіл; перегрузки учасників навчальної роботи; збільшення кількості неуспішних школярів і др. Це в свою чергу побудило учених і практиків к дальнішим активним пошукам і експериментам, о чому йде мова в наших наступних публікаціях.

### Список літератури:

1. Богданович М.В., Скрипченко Н.Ф. Трирічний експеримент завершено // Початкова школа. — 1970. — № 11. — С. 4—11.
2. Коваленко С.С. Педагогічно осмислити нове у змісті і системі початкової освіти // Радянська школа. — 1964. — № 12. — С. 33—47.
3. Колегія Міністерства освіти УРСР. Доповідна записка «Про експериментальне дослідження системи і змісту навчання початкових класів» (1966 р.) // ЦГАВО України, ф. 5127, оп. 1, д. 1045, л. 63—89.
4. Ніколаєнко І.В. Проблеми і завдання початкової школи // Початкова школа. — 1972. — № 8. — С. 4—13.
5. О подготовке школ Украинской ССР к переходу на новые учебные планы и программы // ЦГАВО Украины, ф. 5127, оп. 1, д. 1186, л. 20—22.
6. Отчет института об экспериментальном исследовании эффективного программного метода обучения в начальных классах средних школ за 1967—1968 уч. г. // ЦГАВО Украины, ф. 5127, оп. 1, д. 1186, 35 л.
7. Пироженко Л.В. Реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (середина 60-х — початок 80-х рр. ХХ ст.): монографія. К., 2013. — 304 с.
8. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи // Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. — 1966. — № 23. — С. 2—13.
9. Скрипченко О.В. Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів І—ІІІ класів // Радянська школа. — 1967. — № 3. — С. 58—63.
10. Скрипченко О.В. Експериментальне вивчення арифметики в другому класі // Радянська школа. — 1966. — № 3. — С. 89—94.
11. Скрипченко О.В., Скрипченко Н.Ф. Досвід експериментальної перебудови навчання в перших класах // Радянська школа. — 1965. — № 9. — С. 48—55.
12. Стенограмма заседаний Ученого Совета института по вопросу опыта проверки программ трехлетнего обучения в начальных классах (9—25 апреля 1964 г.) // ЦГАВО Украины, ф. 5127, оп. 1, д. 871, л. 127.
13. Три роки за новими програмами / М.В. Богданович, М.С. Вашуленко, О.Я. Савченко та ін. // Початкова школа. — 1972. — № 8. — С. 14—20.
14. Чепелев В.І. За дальше удосконалення роботи 1—4 класів // Радянська школа. — 1963. — № 2. — С. 47—53.

## ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ильина Ольга Анатольевна*

*докторант Вильнюсского университета,  
Литва, г. Вильнюс  
E-mail: [olgailjina@gmail.com](mailto:olgailjina@gmail.com)*

## THE CONCEPT OF SOCIAL JUSTICE IN THE CONTEXT OF EDUCATION

*Olga Iljina*

*Ph.D. candidate of Vilnius University,  
Lithuania, Vilnius*

### АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрена проблема понятия социальной справедливости в контексте образования. Проведен критический анализ отдельных научных работ, выделено несколько этапов развития этого понятия. Выявлено, что суть понятия социальной справедливости (т. е., определенных представлений, существующих в сознании всех участников системы образования) не является безусловной и абсолютной, она всегда исторически, индивидуально, институционально притянута и адаптирована.

### ABSTRACT

This article deals with the problem of the concept of social justice in the context of education. A critical analysis of certain scientific papers was conducted; several stages of development of the concept were identified. It was revealed that the essence of the concept of social justice (i. e., certain ideas that exist in the minds of all participants in the education system) is not unconditional and absolute, it is always historically, individually, institutionally imposed and adapted.

**Ключевые слова:** социальная справедливость; понятие; неравенство; образование.

**Keywords:** social justice; concept; inequality; education.

Социальная справедливость, о которой, казалось бы, уже написана множество книг, статей, научных работ, часто предстаёт

перед исследователями образования (а тем более — исследователями практиками), ищущими строгой определенности, неким неуловимым фантомом. Так как все попытки ее материализовать в нечто универсально смысловое до сих пор оказывались мало результативными.

В своих наиболее распространенных (но далеко не единственных) смыслах понятие социальной справедливости в контексте образования подразумевается как *равенство*, что обозначает, что всем учащимся должны создаваться равные права и возможности. Так же как *некая задача педагогов* — привить учащимся желание к гармонии в мульти культурном обществе. Как и умела от учеников *скрывается неравенство*. Как часть *содержания* самого образования и многое другое. Появляются и мнения, что социальная справедливость как понятие, уже настолько размыто и политически истрепано, что давно утратила вообще какой либо определенный смысл. Сказанное означает, что, несмотря на то, что контуры социальной справедливости пытаются очертить множество специалистов, понятие этого явления по-прежнему остаются лишь в стадии чувственно-эмпирических ощущений. А основная проблема и заключается в том, что зачастую эти ощущения сводятся к абстрактному уровню восприятия каждого отдельно взятого участника системы образования — личным ориентирам, и определяется бесконечностью различных понятий. Так тема социальной справедливости становится актуальна не только в фундаментальном, теоретическом отношении, но и в отношении приложения и в реальном закладывание этого понятия в образования. Поэтому важно выявить существо, глубинную суть этого явления. Для чего будет проведен критический анализ отдельных научных работ, и их синтез будет представлен как главная задача этой статьи, так как это и связано с действительным (истинным) содержанием интересующей нас проблемы.

А так как полный анализ понятия социальной справедливости в литературе в рамках одной статьи просто невозможен, в статье будет представлен синтез различной литературы, соединенный в фило-софско-исторические смысловые категории в контексте образования.

### **Понятие о социальной справедливости**

На основе анализа многочисленных работ разных авторов о социальной справедливости можно выделить несколько этапов развития этого понятия. Попытка их систематизации изложена в (табл. 1).

Таблица 1.

Понятие о социальной справедливости

Основные этапы	Развитие понятия социальной справедливости в философии	Основные этапы	Развитие понятия социальной справедливости в контексте образования
Первобытное общество	Понятие о социальной справедливости основано на обеспечении определенного порядка в общине. Все, что помогало выживанию, воспринималось как правильное, и наоборот.	Современные времена XX—XXI	О понятие социальной справедливости в контексте образования активно заговорили лишь в начале XX века. Социальная справедливость, ее определение стало дискуссионным объектом многих исследователей. Сформировались различные философские, социологические направления, теории, методологические установки. Каждые из них предполагали собственные определения социальной справедливости в контексте образования. Понятие о социальной справедливости, основывалось на желании создать всем учащимся равные права и условия для участия в системе образования (A. Scherlen, M. Robinson) [19]. Права учащихся рассматривались, как с точки зрения их регламентирования, так и с точки зрения их защиты. Проявились идеи рассматривать социальную справедливость как основную ценность любой системы образования,
В дальнейшей эволюции общества	Понятие проявляется оценкой человеческих поступков, и их отношению к обществу и Вселенной. Понятие справедливости — «не переступать установленных от века границ» [7, с. 45].		
Античное общество	<i>Платон.</i> Справедливость, обязана обеспечить общее благо, поэтому все в государстве должны делать свое дело. Справедливость связана с пользой для полиса. Рассматривается соотношение между справедливостью и равенством. Появляется утверждение, что каждому должно дариться ему надлежащее [6]. <i>Аристотель.</i> Справедливость величайшая из добродетелей, но благо государства более справедливо, чем благо человека, поэтому одни люди по природе свободны, другие — рабы,		

	<p>и этим последним быть рабами и полезно и справедливо [2].</p> <p><i>Этикур.</i> Социальная справедливость – некий договор между людьми, который зависит от индивидуальных особенностей людей и страны. Исключается божественное начало в социальной справедливости.</p> <p>В античные времена социальная справедливость рассматривалась в основном в этическом аспекте — как степень соединения общественного и личного интересов.</p>		<p>потому что именно вера в справедливость, является основой любого демократического государства (G.H. Wood; J.A. Beane, M.W. Apple; W. Parker) [21, 10, 18].</p> <p>Социальную справедливость стали воспринимать и как синоним слова «<i>мультикультурализм</i>», которое в контексте образования объяснялось стремлением прививать учащимся желание к пониманию и восприятию различных культур в обществе (J. Banks) [9].</p> <p>Также о социальной справедливости заговорили как о моральной договоренности между учащимися — когда все, благодаря системе образования, принимают обязательные для них ценности, как представители конкретного общества и конкретной социальной группы (Е. Дюркгейм) [14].</p> <p>А самое главное, что именно такая передача ценностей, является и правильной, и справедливой.</p> <p>Появились версии, что социальная справедливость это вовсе формальное (декларированное) понятие равенства, так как изначально разные исходные позиции и возможности учащихся влияют на их перспективы в будущем (J.S. Coleman) [13].</p>
Средние века	<p>Проявляется христианское мировосприятие, справедливость трактуется как выражение воли Бога, который «всем воздаст по делам» [1, с. 14].</p> <p>Представление о социальной справедливости приобретает идею, что каждый в обществе должен занимать заранее ему предусмотренное место, и подобающе его исполнять.</p>		
XVII-XVIII	<p>Формируется либеральная концепция, в понятие вступает юридическое мировоззрение. Начинают разрабатываться теории естественного права и договора (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Б. Спиноза, Ж.-Ж. Руссо и др.) [4, 23].</p> <p>Социальная справедливость становится предметом соглашения между индивидами по поводу признания их прав и свобод.</p>		

<p>Новое время</p>	<p>Начинают разрабатываться категории — свобода, равенство, братство как идеалы жизни (Д.С. Милль, Ж. Руссо, И. Канта, Г.В.Ф. Гегель) [3, 4, 23]. Справедливость связывается с правом на равное отношение (Д.С. Милль) [8, 23], с выполнением нравственного долга, с гармонией индивидуальных и общественных интересов (И. Кант, И.Г. Фихте) [4, 23] или же с преодолением отчуждения и само отчуждения личности (Г. В.Ф. Гегель, К. Маркс) [3, 5, 23]. Классики марксизма (К. Маркс, Ф. Энгельс) [5] позднее в противовес абстрактным рассуждениям о справедливости, начинают связывать ее понятие с противоречиями социально-экономической реальности и нахождением путей разрешения такой реальности. Так социальная справедливость становится важнейшей задачей общества. В 1948 году принцип социальной справедливости одобряется международным сообществом и подтверждается во Всеобщей декларации прав человека.</p>		<p>В тоже самое время (П. Бурдьё, Ж.К. Пассерон) [12] была представлена мысль и о невозможности передачи равенства в процессе образования. Так как система образование не направлена на создание равных прав для всех учащихся. Послышались требования пересмотра содержания самого образования, потому что именно в нем заложена изначальная передача неравности (ее идеологические основы) (M.F.D Young, G. Whitty) [22, 20]. Были выдвинуты утверждения, что учебные учреждения тесно связаны с экономическими требованиями государства, и ради порядка и поддержки правильной иерархии, они обязаны исполнять 4 главные функции: заботится, распределять учащихся, передавать им ценности доминирующих групп, учить признанным и одобренным наукам, умениям (I. Illich) [16]. Термин «социальной справедливости» все чаще стал произноситься как лозунг различных благих начинаний и как удобное прикрытые для реализации различных человеческих амбиций (H. Bouillon) [11].</p>
--------------------	---	--	--

<p>Современные времена XX—XXI</p>	<p>Социальная справедливость всплывает уже не как спонтанное поведение любого добропорядочного человека, а как поведение по принуждению, навязанное сверху. Следовательно, социальная справедливость возможна в обществе только посредством совместных усилий граждан, которые принимают такое принуждение как цену за членство в обществе (M. Novak) [17]. Также все чаще слышатся убеждения, что понятие «социальная справедливость» опасно, потому что не имеет никакого конкретного смысла, и может быть наполнена любыми ожиданиями различных людей.</p>		<p>А как известно всем, если понятие не имеет объективного объяснения, оно может наполняться все новыми и новыми смыслами, что и происходит с понятием социальной справедливости сейчас (K. Hytten., S.Z. Bettez) [15]. Стабильным определением социальной справедливости, остается лишь законодательное объяснение.</p>
---------------------------------------	---	--	--

Проведя критический анализ отдельных научных работ, мы видим что философски — исторический опыт в контексте образования, нам свидетельствует о том, что содержание понятия социальной справедливости (т. е., определенных представлений, существующих в сознании) не является безусловным и абсолютным, оно всегда исторически, индивидуально, институционально притянута и адаптировано. В зависимости от времени, конкретной институции или просто отдельно взятого участника образования, понятие социальной справедливости обретает все новые контуры, которые отражают все происходящие изменения. Главная проблема связывается здесь с тем, что если ранее, в конкретных исторически временных рамках, контуры понятия социальной справедливости были весьма точны и принимались либо по своей воли, либо по принуждению. Сейчас в эпоху постоянных перемен — каждый обретает право на свое индивидуальное восприятие этого понятия. Постоянно поднимаются вопросы, что такое социальная справедливость, как социальная справедливость должна выражаться в системе образования, как можно, и или нужно, прививать участникам стремление

к социальной справедливости в учебных учреждениях и многие другие. Поэтому единственным довольно стабильным понятием социальной справедливости, остаётся лишь законодательное объяснение, которое акцентирует обязательство государства создавать и поддерживать равные права для всех участников системы образования. А сама идея социальной справедливости так и остается лишь на уровне абстрактного восприятия каждого отдельно взятого участника системы образования.

### **Список литературы:**

1. Аврелий А. О граде божьем. Книга 1. Москва, 1986. — 14 с.
2. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1984.
3. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1977.
4. Лазертский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Москва, 1979.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955—1981.
6. Платон. Диалоги. СПб: Азбука, 2000.
7. Рассел Б. История западной философии. Пер. с англ. М.: МИФ, 1959. — 45 с.
8. Туган-Барановский М.И. Д.С. Милль: его жизнь и учено-лит. деятельность: биогр. очерк / М.И. Туган-Барановский. СПб/: Тип. Т-ва: Общественная польза, 1892.
9. Banks J. Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks, C. Banks. (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1989.
10. Beane J.A., Apple M.W. The case for democratic schools. In M.W. Apple and J.A. Beane (Eds.), Democratic schools: Lessons in powerful education. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.
11. Bouillon H. Presentation: Why social justice is not just. — 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.slideshare.net/INSTITUTESk/ceqls-lecture-hardy-bouillon-why-social-justice-is-not-just> (дата обращения: 16.02.2015).
12. Bourdieu P., Passeron J.C. Reproduction in Education, Society and Culture (2nd edn), London: Sage, 1990.
13. Coleman J.S. Social capital in the creation of human capital, American Journal of Sociology, 1988.
14. Durkheim E. Socialism. New York: Collier Books, 1962.
15. Нюттен К.; Беттез С.З. Understanding education for social justice. Educational Foundations. — 2011. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://www.google.lt/#q=Understanding+education+for+social+justice> (дата обращения: 16.03.2015).

16. Illich I. Deschooling Society. London: Marion Boyars. — 1971. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (дата обращения: 01.03.2015).
17. Novak M. Defining social justice. First Things. — 2000. — № 108. — 11—13 p.
18. Parker W. Teaching democracy: Unity and diversity in public life. New York: Teachers College Press, 2003.
19. Scherlen A.; Robinson M. Open access to criminal justice scholarship: A matter of social justice. Journal of Criminal Justice Education. — 2008. — Vol. 19(1) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [URL:http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?styp=ti&id=2715](http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?styp=ti&id=2715) (дата обращения: 24.01.2015).
20. Whitty G. Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics, 1985.
21. Wood G.H. Schools that work: America is most innovative public education programs. New York: Plume, 1992.
22. Young M.F.D. (Ed.) Knowledge and Control. Collier-MacMillan, London, 1971.
23. Zajda J.; Majhanovich S.; Rust V. 2006. Education and Social Justice. Dordrecht: Springer, 2006.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Кондратьева Ника Валерьевна*

*аспирант ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»,  
РФ, г. Чебоксары  
E-mail: [nikpnd@gmail.com](mailto:nikpnd@gmail.com)*

## THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

*Kondratyeva Nika*

*postgraduate study «Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev»,  
Russia, Cheboksary*

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме развития творческих способностей и творческого мышления младших школьников. В ходе её написания был проведен анализ точек зрения ученых, педагогов и психологов, а также разработаны пути решения данной проблемы. Статья будет полезна студентам педагогических вузов, психологам, педагогам младших классов, руководителям творческих кружков, методистам. Развитие творческих способностей младших школьников — важный аспект педагогической деятельности и важная составляющая гармоничного развития детей этого возраста.

### ABSTRACT

The article is devoted to the actual problem of development of creative abilities and creative thinking of younger schoolchildren. In the course of writing was hold a detailed analysis of the points of view of scientists, educators, psychologists regards to development of creative abilities, were developed the solutions to the problem. Article will be relevant and useful for future teachers, psychologists, teachers of junior classes, art classes' leaders and methodologists that make up the program of training of younger schoolchildren.

**Ключевые слова:** творческие способности; личность; развитие; педагогика начальной школы; психология младших школьников; проблема развития.

**Keywords:** creativity; personality; development; pedagogy of primary school; psychology of younger students; the problem of development.

Развитие личности у ребенка начинается с младенчества, однако осознанная социализация и личностная адаптация начинается с 2—3 лет, когда малыш начинает активно познавать мир. В этот период основными авторитетами являются родители. Именно родители закладывают первые основы социализации детей и развивают их творческие способности, а также готовят к общению в дошкольных учреждениях — детских садах и кружках. Следующий период развития личности ребенка — это период от 3 до 7 лет. В это время дошкольник посещает детский сад, общается со своими сверстниками, еще одним авторитетом, влияющим на мировоззрение ребенка помимо родителей, становится воспитатель, поэтому специалисты дошкольных учреждений должны это учитывать и использовать такую методику воспитания детей и развития творческих способностей, чтобы продуктивно и правильно подготовить ребенка к школе. Третий период развития детей — от 7 до 12 лет. В это время закладываются основные личностные характеристики, которые в дальнейшем повлияют на подростковое развитие и преодоление так называемого «трудного возраста». На наш взгляд, это самый важный период развития творческих способностей.

Творчество можно охарактеризовать, как деятельность ребенка, в результате которой создается что-то новое, что характеризует своего создателя с неожиданной стороны, а также позволяет приобрести новые знания и применить ранее приобретенные.

Многие исследователи, например В. Зеньковский, Д.Н. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и некоторые другие, приходят к выводу, что творчество и творческие способности органически присущи детской природе, так как ребенок «неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными ему средствами» [7].

Существует большое количество точек зрения исследователей на проблему развития творческих способностей младших школьников.

Например, В.И. Андреев, Г.С. Альтшуллер, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Е.И. Машбиц, А.И. Уман, А.В. Хуторской и некоторые другие утверждают, что творческие способности детей младших классов можно развить при помощи создания проблемных ситуаций, в процессе выполнения творческих заданий, а также развития личностной ориентации [1; 2; 9].

Дети с раннего школьного возраста должны проявлять самостоятельность, развивать мышление, самореализовываться. Педагоги

и родители должны всячески поощрять инициативу ребенка, а также направлять его, но не приказами, а дружескими советами, помня, что они и так являются непререкаемыми авторитетами для детей в этом возрасте. В дальнейшем развитие таких качеств во многом поможет в дальнейшей социализации школьника, подростка.

Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать «возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов и интересов» [2].

Выготский Л.С. в своих трудах утверждает, что основой любой творческой деятельности является опыт. Для этого родителям, педагогам младших классов стоит всячески поощрять ребенка в его самостоятельном познании окружающего мира, разумеется, под чутким ненавязчивым руководством. Как отмечает сам Л.С. Выготский, на педагогах лежит ответственность за развитие творческих способностей младших школьников, они должны стимулировать развитие творческих способностей, направлять развитие в нужную сторону, а также создавать среду, требующую творческих способностей, но при этом предоставляющую возможности для их проявления [4].

Творческие способности необходимо развивать, предоставляя полную свободу действий, не настаивая на обязательности их проявления. Творческий подход к решению той или иной задачи должен поощряться и всячески поддерживаться. Как отмечает сам Л.С. Выготский, важно направить педагогическую работу на развитие воображения младших школьников, так как это качество будет необходимым в дальнейшем развитии личности ребенка и его активной социализации в обществе [4].

Академик Л.В. Занков также отдавал не последнее место творчеству в образовательной программе для младших школьников. В своих работах он утверждал, что необходимо обучать младших школьников музыке, изобразительному искусству, литературному чтению и всячески развивать и поощрять их творческие способности. При этом необходимо наталкивать детей на самостоятельный поиск информации, создавать положительный эмоциональный и творческий настрой на уроках, а также при помощи искусства преподавать такие предметы, которые, казалось бы, не имеют ничего общего с творчеством, например, математику. Это возможно при помощи специальных учебников и дидактических материалов, в которых можно рисовать, самому придумывать задачи с любимыми героями младших школьников, приводить ответ на вопрос задачи при помощи раскрашивания предметов или их изображения. Ребенок младшего

школьного возраста получает знания, но при этом приобретает навыки самостоятельного мышления, творческого восприятия окружающих предметов, а также развивает свои творческие способности. Психологи и педагоги должны научить младших школьников критическому, творческому мышлению, самостоятельности [6].

Проблему развития творческих способностей младших школьников рассматривали не только отечественные, но и зарубежные ученые, в частности Д. Резнулли и Х. Пассов.

Д. Резнулли в своих трудах развивает мысль о том, что учебная программа младших школьников должна содержать все аспекты для того, чтобы развивать творческие способности учащихся. В частности учитывать потребности и желания каждого ребенка в отдельности, ориентироваться на индивидуальные способности младших школьников, а также не ограничивать их потребность в более детальном изучении того или иного интересующего их вопроса [11].

Американский ученый Х. Пассов, разработавший ни одну учебную программу, особое внимание уделял способностям детей к творчеству и творческому мышлению, а также предусматривал развитие творческих способностей младших школьников благодаря школьной программе. Необходимо поощрять всяческое проявление творчества в любом предмете, а также стремление к познанию нового, инициативу и самостоятельное мышление [12].

Творческие способности младших школьников отличаются от творческих способностей старших школьников и взрослых людей. Для младших школьников творчество является частью создания личности, развития эстетических понятий и восприятия, а также средством самовыражения.

Творчество определяет характер детей, развивает в них самостоятельность, увлеченность любимым делом. В результате творческой деятельности развивается быстрота реакции, находчивость, оригинальность мышления.

При этом, правда, младшие школьники в своей творческой деятельности нередко руководствуются уже прочитанным в книгах, увиденным в фильмах или в жизни — как поступают их родители и сверстники, поэтому педагогам и родителям необходимо быть примером творческого поведения для своих учеников и детей младшего школьного возраста.

Выбор детьми младшего школьного возраста определенных жизненных явлений, персонажей, линий поведения отражается в их творческой деятельности, поэтому, проанализировав отражение

в рисунках, в словесном или танцевальном творчестве, можно судить о психологическом и творческом развитии младшего школьника.

Ученые А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская отмечают, что творческие способности позволяют ребенку открывать самого себя, новое в себе. Результаты применения творческих способностей они считали результатами выражения внутреннего мира младшего школьника, его ценностей. Таким образом, ребенок открывает свой внутренний мир окружающим [5].

Как утверждает Е.И. Николаева, проявление творческих способностей зависит от индивидуальных качеств учащихся, а также своеобразия деятельности, в которой можно проявить творческие способности [10].

Н.А. Ветлугина и Т.Г. Козакова утверждали, что творчество и творческие способности должны развиваться свободно, но под разумным, чутким руководством педагогов и родителей. Творческие способности младших школьников должны и могут развиваться только в свободной атмосфере, без принуждения, на принципах интереса и самостоятельности ребенка. При этом для младшего школьного возраста помимо субъективной стороны творческой деятельности, проявляющейся в виде познания свойств и отношений в предметном мире, процессуальной или сюжетно-ролевой игры, продуктивных видов деятельности, таких как рисование, конструирование, характерна самостоятельная постановка ребенком познавательных и исследовательских задач, формулирование гипотез, самостоятельный поиск их решения [3].

Ученые А.Н. Лука, В.Т. Кудрявцев, В. Синельников и другие выделяют самые значимые творческие способности, присущие, в том числе, и младшим школьникам:

- творческое воображение;
- способность видеть целое раньше частного;
- способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях;
- гибкость мышления;
- способность образного видения общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий;
- способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- способность самостоятельного выбора альтернативы;
- способность к генерированию идей [8].

Однако творческие способности развиваются только в рамках деятельности детей, поэтому необходимо поощрять участие младших школьников в различных творческих коллективах или любой другой деятельности, связанной с творчеством.

Однако, в современных учебных заведениях, в частности в школах, не всегда учитывают индивидуальные способности каждого ученика, а программа обучения рассчитывается на «среднего ученика», поэтому творческие способности некоторых младших школьников просто не развиваются.

Существует множество программ, рассчитанных на развитие детей с затруднениями в учебе или с отклонениями в умственном развитии, однако практически нет внедренных программ, рассчитанных и развивающих творчески развитых, одаренных детей, которые обладают высоким уровнем развития творческих способностей.

Все обучение должно строиться на основе учета индивидуальных способностей, личностных особенностей каждого ребенка, а также развивать творческое мышление младших школьников, тем самым готовя их к дальнейшему принятию самостоятельных решений в подростковой и взрослой жизни.

Исследования психологов и педагогов показывают, что при отсутствии программ для индивидуального развития младших школьников, творческие способности могут не развиваться или вообще потеряться из-за неправильного подхода к развитию личности ребенка. В итоге, это может привести к проблемам в социализации ребенка, а также отсутствию собственного мнения. Талантливую, творческую личность необходимо развивать и поддерживать во всем.

Опыт зарубежных исследований и практика раннего выявления одаренности детей и учащихся свидетельствуют о необходимости создания специальной государственной программы, обеспечивающей интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренных и талантливых младших школьников и развития их творческих способностей.

В итоге можно сделать вывод, что развитие творческих способностей младших школьников — важный аспект педагогической деятельности и воспитания детей этого возраста. Они должны стать активными, самостоятельными, уметь принимать решения, творчески подходить к решению проблем, что необходимо для дальнейшей успешной социализации в обществе.

### **Список литературы:**

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. 2-е изд., доп. Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1991. — 225 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
3. Айкина Л.П. Сущность и специфика творческих способностей младших школьников // Мир науки, культуры, образования. — 2011. — № 5 (30). — С. 6—8
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
5. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. М.: Академия, 2005. — 320 с.
6. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. 3-е изд., дополн. М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
7. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. М.: Академия, 1996. — 346 с.
8. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению / В.Т. Кудрявцев. М.: РИНО, 1999.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М., 1972. — 168 с.
10. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. СПб: Питер, 2010. — 232 с.
11. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. М.: Академия, 1996. — 416 с.

**К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА:  
МАЛАЯ ГРУППА РАЗНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ**

*Луговая Татьяна Васильевна*

*ст. преподаватель кафедры адаптивного образования  
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,  
РФ, г. Москва*

*E-mail: [lugovaya.t@inbox.ru](mailto:lugovaya.t@inbox.ru)*

**TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL  
COOPERATION: MULTI-LEVEL SMALL GROUP**

*Tatiana Lugovaya*

*art. Lecturer, Department of adaptive education  
"Academy of Social Management",  
Russia, Moscow*

**АННОТАЦИЯ**

Автор предлагает свое виденье решения вопроса организации учебного сотрудничества в основной школе.

**ABSTRACT**

The author offers his vision of a decision on the organization of educational cooperation in the primary school.

**Ключевые слова:** учебное сотрудничество; уровни развития малой группы.

**Keywords:** educational cooperation; levels of development of the small group.

Мобилизация сил образования, направленная на социальное развитие обучающихся, определяется возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Однако, к сожалению, сегодня увеличивается число детей с высокой социальной и межличностной тревожностью, явлениями преследования и отвержения сверстников в школе и детском саду, с низким социометрическим

статусом, изолированных и отвергаемых в детском коллективе. Поэтому задача социализации и воспитания, развития готовности к сотрудничеству — толерантности к разнообразию точек зрения и мнений, умения слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему является важной и актуальной.

В контексте образовательных документов одним из путей решения наиважнейшей проблемы социализации и личностного развития подростков в стенах школы является организация обучения как учебного сотрудничества.

В понимании автора статьи понятие «**учебное сотрудничество**» — это форма взаимодействия обучающихся, направленная на достижение поставленной учебной цели, на основе определенных норм общения и ролевых функций.

В достижении целей личностного и социального развития обучающихся решающая роль отводится способам и формам организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества. Одной из ведущих форм обучения в основной школе становится малая группа сверстников в силу возрастных, психологических особенностей подростков, когда ведущей деятельностью признается общение.

Одной из основных характеристик малой группы является групповая динамика — процесс ее становления, прохождения уровней развития. Автор выделяет три уровня развития малой группы. На начальном уровне развития группы мы имеем дело с традиционной *рабочей группой*, на среднем уровне — с *группой кооперации*, на высоком уровне — *группой сотрудничества*.

В нашем исследовании за **критерии оценки** развития малой группы приняты следующие характеристики:

1. Единство цели.
2. Взаимодействие.
3. Самоорганизация.
4. Групповая и индивидуальная ответственность.
5. Нормы и правила взаимодействия.
6. Групповые/социальные роли и функции.
7. Групповой эффект сотрудничества.

Ниже представлена общая характеристика малых групп, находящихся на *разных уровнях развития*, в соответствии с выделенными *критериями* (таблица 1).

Таблица 1.

Характеристика малых групп разного уровня развития

Критерии оценки	Начальный уровень развития	Средний уровень развития	Высокий уровень развития
1. <i>Единство цели</i>	Групповая цель, задачи не сформулированы. Единство выражается развитием эмоциональных межличностных контактов.	Члены группы принимают общую значимую цель, разделяют основные ценности, ориентированные на процесс совместной деятельности.	Деятельность группы подчинена единой цели. Цель и задачи принимаются как лично и социально значимые для партнеров.
2. <i>Взаимодействие</i>	Взаимодействие членов группы ограничено обменом информацией, которая необходима для достижения частных целей. Индивидуально-разделенное взаимодействие.	Члены группы стремятся к решению общей цели, но не проявляют активного взаимодействия, в основном их действия мало взаимозависимы. Кооперативное взаимодействие.	В процессе достижения цели проявляется активное взаимодействие, взаимозависимость, сложение усилий всех членов группы. Сотрудническое взаимодействие.
3. <i>Самоорганизация</i>	Члены группы не понимают свои задачи и не вовлечены в процесс взаимодействия, индивидуальный вклад участников не ясен. Процедура организации группового взаимодействия не сформирована.	Члены группы не всегда могут выделять и распределять задачи между собой в соответствии с их индивидуальными возможностями и способностями. Группе не хватает ясности относительно целей и процедуры взаимодействия.	Задачи продуктивно обсуждаются, формулируются, партнеры находят свою функцию, применяют свои способности и развивают потенциал. Развита самоорганизация в определении процедуры взаимодействия для достижения согласованных целей. Члены группы представляют собой самоорганизующийся организм.

<p>4. <i>Групповая и индивидуальная ответственность</i></p>	<p>Взаимной ответственности нет. Группа полагается на сумму индивидуальных вкладов, необходимых для выполнения работы. Члены группы не стремятся оказывать помощь друг другу в решении индивидуальных задач, осуществлять личностную самооценку и групповую оценку.</p>	<p>Групповая ответственность не развита в должной степени. Члены группы стараются достичь своих прагматических индивидуальных целей; пытаются оказывать взаимную помощь и оценку при решении индивидуальных и групповых задач.</p>	<p>Развита индивидуальная и групповая ответственность. Существует понимание/ осознание того, что каждый из партнеров делает вклад в общее дело в соответствии со своими возможностями. Участники знают способности и личностные особенности друг друга; в процессе взаимодействия делают все от них зависящее, для того чтобы группа достигла цели.</p>
<p>5. <i>Нормы и правила взаимодействия</i></p>	<p>В процессе согласования все правила партнерского взаимодействия обсуждаются непродуктивно, по указанию учителя, поэтому чаще всего членами группы не соблюдаются.</p>	<p>Взгляды членов группы на правила взаимодействия и их значимость совпадают. Соблюдаются правила коммуникативного характера; выполнение регулятивных требований вызывает затруднения.</p>	<p>Правила коммуникативного и регулятивного характера, выработанные группой, разделяют и выполняют все партнеры. Большинство решений достигается путем компромиссов. Проблемы обсуждаются членами группы открыто.</p>
<p>6. <i>Групповые (социальные) роли и функции</i></p>	<p>Лидер-организатор, коммуникативный лидер чаще назначается учителем, но может быть избран членами группы. Рольевые функции членами группы чаще всего не принимаются, а, следовательно, не выполняются.</p>	<p>Лидер-организатор, коммуникативный лидер избираются членами группы самостоятельно. Рольевые обязанности в основном принимаются и выполняются.</p>	<p>Рольевые функции разделяются и выполняются всеми партнерами. Лидер выдвигается в определенной ситуации для решения конкретной задачи — сменное лидерство. Члены группы обладают навыками выполнения разных ролей и функций.</p>

7. Групповой эффект сотрудничества	Групповой эффект, как «прибавочный продукт», превышающий сумму индивидуальных результатов, не возникает.	Имеется потенциал возникновения «прибавочного продукта», превышающего простую сумму результатов работы отдельных членов.	Партнеры добиваются высоких результатов, выходящих за рамки задания («сверхнормативная активность»). Совместная деятельность как сотворчество сопровождается получением прибавочного продукта.
------------------------------------	--	--	--

Организация обучения как учебного сотрудничества в малых группах, с учетом уровня их развития, позволяет научить детей партнерскому взаимодействию, в основе которого лежит владение регулятивными умениями (определять цель; ставить и распределять задачи в соответствии с индивидуальными способностями и возможностями; определять зону индивидуальной и групповой ответственности; контролировать и оценивать действия друг друга; выполнять нормы сотрудничества, выработанные группой, оценивать уровень сотрудничества в группе) и коммуникативными умениями (принимать и передавать информацию, обмениваться информацией, выступать публично, аргументировать свою точку зрения, обсуждать разные точки зрения, вырабатывать общую позицию, искать компромиссы, конструктивно разрешать конфликтные ситуации), составляющими основу развития *компетенции сотрудничества* обучающихся, другими словами, развития способностей общаться с людьми, управлять совместной и самостоятельной деятельностью.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
СТАНДАРТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ТЕХНОЛОГИИ «ФРАНЦУЗСКАЯ МАСТЕРСКАЯ»  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА ПО ТЕХНОЛОГИИ)**

*Смольнякова Елена Викторовна*

*учитель ИЗО и технологии Муниципального общеобразовательного  
учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 95  
с углубленным изучением отдельных предметов»,  
РФ, г. Саратов  
E-mail: [And\\_roman89@mail.ru](mailto:And_roman89@mail.ru)*

**REALIZATION OF FEDERAL EDUCATIONAL  
STANDARDS BY MEANS OF EDUCATIONAL  
TECHNOLOGY «THE FRENCH WORKSHOP»  
(ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT  
ON TECHNOLOGY)**

*Smolnjakova Elena*

*teacher of the fine arts and technologies of Municipal general educational  
establishment “the Average comprehensive school 95 with the profound  
studying separate subject matters”,  
Russia, Saratov*

**АННОТАЦИЯ**

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает развитие познавательных интересов и навыков учащихся, критического и творческого мышления учащихся, их способностей самостоятельно конструировать свои знания. Реализация образовательных результатов возможна с применением педагогической технологии «Французская мастерская». Французская мастерская повышает мотивацию обучения, формирует обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, воспитывает в детях чувство собственного достоинства и уважения к мнению других.

**ABSTRACT**

The federal state educational standard assumes progress of cognitive interests and skills of pupils, critical and creative thinking of pupils, their capacities independently to design the knowledge. Realization of educational

results is possible with application of pedagogical technology “the French workshop”. The French workshop raises motivation of training, shapes conditions of creative cooperation and a competition, brings up in children self-respect and respect for opinion of others.

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт; педагогическая технология «Французская мастерская»; школьные проекты.

**Keywords:** the federal state educational standard; pedagogical technology “the French workshop”; school projects.

Современный мир меняется с невероятной скоростью. Кто-то согласится с китайской мудростью: «Не дай Вам Бог жить во время перемен». Но, может быть, в переменах есть положительная сторона? Трудное время — это время величайших возможностей! Важно увидеть эти перемены. Войти в них, а это значит быть современным, быть со временем, оказаться во времени.

И наша российская школа переживает сегодня серьезные преобразования. На смену парадигме знаний, умений и навыков прочно вошел федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, в основе которого лежат формирование компетентностного подхода, развитие универсальных учебных действий.

В условиях введения образовательных стандартов второго поколения главная задача школы — сформировать у школьника новую систему универсальных знаний, умений и навыков, а задача учителя — создать условия для пробуждения мысли ребенка, мотивировать его к получению новых знаний, наделить обучающегося опытом самостоятельной деятельности, т. е. научить учиться. Это должно стать залогом успешной адаптации в стремительно меняющемся обществе. Как реализовать эти намерения в практической деятельности? Какие приемы и формы работы должен использовать учитель, чтобы ребенок стал инициативным и предприимчивым? Эти вопросы интересуют каждого педагога, и хочется в них разобраться.

Организовать учебную деятельность школьников таким образом, чтобы она способствовала развитию их познавательных интересов и навыков, способностей самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в меняющихся информационных потоках, развивала критическое и творческое мышление (что собственно и предполагает новый федеральный государственный образовательный стандарт) [1], позволяет педагогическая технология мастерских.

Технология педагогических, или французских, мастерских связана с именами французских педагогов и психологов начала XX века: П. Ланжевен, А. Валлон, Ж. Пиаже. Позже идею подхватила «Французская группа нового образования» (ЖФЕН) под руководством А. Бассиса. В России новая технология Ателье, или Мастерская стала использоваться с начала 90-х годов XX века.

Технология французских мастерских предполагает определенную организацию образовательного процесса, отличающуюся от традиционного подхода к обучению. Мастерская — это форма организации образовательной деятельности учащихся в малой группе под руководством учителя-мастера, который инициирует поисковый творческий характер деятельности учащихся [2]. В ходе работы мастерской ученики самостоятельно выполняют определенные задания, предложенные учителем (темп работы, средства и методы выполнения задания определяются самими учениками), затем полученные решения обсуждаются и рефлексировуются. Таким образом, мастерская предстает синтетической многомерной интегрированной рефлексивной образовательной технологией с вероятностным результатом, ориентированной на личностно-деятельностный подход (Галицких Е.О.).

Обратим внимание, что мастерская предполагает вероятностный результат образовательной деятельности учащихся. Подобный подход к результату обучения хорошо реализуется в процессе преподавания технологии. Рассмотрим реализацию педагогической технологии французских мастерских с описанием этапов (по терминологии группы ЖФЕН) [3] на примере реализации школьного проекта по технологии «Альпийская горка».

Первый этап — индукция — создание эмоционального настроя, личностного отношения к рассматриваемому вопросу (с помощью различных слов, образов, звуков, фраз, текстов, рисунков и др.). Показ презентации «Искусство ландшафтного дизайна» в рамках областного проекта «Сад моей мечты» вдохновил учащихся на реализацию школьного проекта по благоустройству школьной территории.

Второй этап — самоконструкция — индивидуальное создание решения задания, гипотезы, рисунка, проекта. На этом этапе учащиеся, учителя, родители создавали индивидуальные эскизы по теме «Искусство ландшафтного дизайна».

Третий этап — социоконструкция — обсуждение индивидуальных решений в группе. Индивидуальные эскизы были разделены по способам оформления школьной территории: альпийская горка, аллея, мини-пруд, фонтан и т. д. В каждой группе был выбран лучший эскиз.

Четвертый этап — социализация — полученные индивидуально, в парах или группах решения обсуждаются между всеми участниками мастерской. Каждой рабочей группой были разработаны макеты и презентации будущего проекта и представлены на «Совете больших».

Пятый этап — афиширование — вывешивание работ, т. е. обнародование полученных решений. На сайте школы были опубликованы проектные работы учеников и путем голосования был выбран проект «Альпийская горка с фонтаном».

Шестой этап — разрыв — осознание участником мастерской неполноты полученных решений, социокогнитивный конфликт (Ж. Пиаже), подвергающийся дальнейшему и подробному рассмотрению. Однако, при обсуждении выбранного проекта с технической точки зрения «Совет больших» пришел к выводу, что реализация данного проекта невозможна.

Седьмой этап — рефлексия — отражение чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастерской. Следует отметить огромный потенциал рефлексии для самого учителя, т. к. позволяет вносить коррективы в работу мастерской. На этом этапе проект был доработан. В результате чего появилась «Альпийская горка», но уже без фонтана. Вместо него было решено установить вертикально два больших валуна. Взвесив свои возможности учащиеся решили осуществить реализацию проекта с помощью спонсоров. За время реализации проект стал более обширным и получил статус «социального».

Таким образом, педагогическая технология французских мастерских реализует определенные принципы обучения: равенство всех участников мастерской (включая учителя); создание личностной мотивации через ненасильственное привлечение к процессу деятельности; оценка, соперничество заменены самооценкой, самокоррекцией, самовоспитанием; чередуются индивидуальная, парная и групповая формы работы; работа в ситуации положительного благоприятного климата через создание атмосферы сотрудничества, взаимопонимания; диалог между участниками мастерской; важен не результат творческого поиска, а сам процесс.

Французская мастерская повышает мотивацию обучения и интерес детей к школе, формирует обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, воспитывает в детях чувство собственного достоинства и уважения к мнению других, толерантность к иному взгляду на решение вопроса, дает им ощущение творческой свободы и, самое главное, приносит радость.

### **Список литературы:**

1. Теоретический материал к семинару «Технология французских мастерских» [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2013/04/30/teoreticheskiy-material-k-seminaru> (дата обращения 10.04.2015).
2. Технология «Педагогическая мастерская» [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/78-fgos2/6833--1-g-.html> (дата обращения 12.04.2015).
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://college.ru/pedagogam/450/451/454/466/> (дата обращения 11.04.2015).

## **1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

***Гандалян Елена Викторовна***

*канд. мед. наук, ассистент кафедры общей врачебной практики  
(семейной медицины) института дополнительного  
профессионального образования Воронежской государственной  
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко, РФ, г. Воронеж  
E-mail: [lengan@yandex.ru](mailto:lengan@yandex.ru)*

***Алехина Ольга Дмитриевна***

*доцент, канд. мед. наук, доцент кафедры общей врачебной практики  
(семейной медицины) института дополнительного  
профессионального образования, Воронежской государственной  
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко, РФ, г. Воронеж  
E-mail: [alekhina@vmail.ru](mailto:alekhina@vmail.ru)*

### **QUALITY IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH MEDICAL SCHOOL USING THE METHOD OF CONTEXTUAL LEARNING**

***Elena Gandalyan***

*candidate of Medical Sciences, Assistant of Joint Practice (Family Practice)  
Chair, Institute of Continuing Professional Education Voronezh State  
Medical Academy named after N.N. Burdenko, Russia, Voronezh*

***Olga Alekhina***

*associate Professor, Candidate of Medical Sciences, Associate professor  
of Joint Practice (Family Practice) Chair,  
Institute of Continuing Professional Education Voronezh State  
Medical Academy named after N.N. Burdenko, Russia, Voronezh*

## АННОТАЦИЯ

С целью исследования внедрения в систему дополнительного профессионального образования в высшей медицинской школе технологии контекстного обучения проведен анализ объективной и субъективной оценки знаний 687 врачей-слушателей первичного звена здравоохранения на циклах первичной переподготовки по специальности «Врач общей практики (семейный врач)». Проанализированы организационно-методические особенности внедрения в обучающий процесс квазипрофессионального подхода. Сделаны выводы о возможностях повышения эффективности образовательного процесса в медицинском ВУЗе.

## ABSTRACT

In order to investigate the implementation of the contextual learning method into the system of continuing professional education of the higher medical academy, the analysis of objective and subjective evaluation of 687 medical students' knowledge of primary health care in the primary retraining by the specialization of "general practitioner (family doctor) is carried out." Organizational and methodical features of the introduction of quasi-professional approach into the learning process are analyzed. Conclusions about the possibility of educational process effectivization in the medical school are made.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование; высшая медицинская школа; технология контекстного обучения; деловая игра; практическое занятие; учебный план.

**Keywords:** continuing professional education; higher medical academy; contextual learning method; business game; practical exercise; lesson plan.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) в высшей медицинской школе требует максимального приближения преподаваемого материала к практической деятельности врача. В условиях ускоряющегося темпа внедрения инновационных технологий и увеличения объема медицинских знаний андрогогам в системе высшего медицинского ДПО необходимо иметь высоко эффективные методики и технологии, позволяющие быстро и надежно формировать у врачей новые компетенции. Текущие реформы в отечественной системе высшего образования направлены на дистанцирование преподавателя и слушателя, а также на активизацию самостоятельной работы и ужесточение контроля усваиваемых знаний. Традиционные формы преподнесения материала, такие как лекции и семинарские занятия

постепенно замещаются вебинарами и дистанционными тестовыми заданиями. В тоже самое время, для освоения практических навыков остаются актуальными очные занятия, которые, по нашему мнению, необходимо проводить с использованием технологии контекстного обучения.

Целью статьи является обсуждение результатов исследования эффективности внедрения в образовательный процесс технологии контекстного обучения в форме квазипрофессиональной деятельности на базе кафедры общей врачебной практики (семейной медицины) ИДПО Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко.

Автором технологии контекстного обучения является А.А. Вербицкий. Основная идея контекстного обучения заключается в том, что образовательный процесс выражается в деятельности максимально приближенной к профессиональной. Под контекстом А.А. Вербицкий понимает — систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации [2, с. 167].

В рамках нашего исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать учебно-тематический план, разработанный на основе государственного образовательного стандарта. Выбрать тематику занятий, подходящую для разработки имитационных обучающих моделей.

2. Разработать учебно-методические рекомендации для слушателей и преподавателей по выбранным темам, внедрить в учебный процесс и проанализировать их эффективность по результатам итоговых знаний и умений (компетенций).

3. Выявить возникающие в процессе контекстного обучения проблемы организационно-методического характера и пути их разрешения.

Учебно-тематический план первичной переподготовки врачей по специальности «Врач общей практики (семейный врач)» рассчитан на 864 часа. 30 % учебного времени традиционно отводится на лекции и 70 % — на семинарские и практические занятия.

Имитационные обучающие модели — это моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности, требующие практического использования теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Это вызывает необходимость самостоятельного мышления обучающегося и его

личностного включения в предметную область профессиональной деятельности [2, с. 169].

Проанализировав учебно-тематический план первичного цикла переподготовки врачей по специальности «Врач общей практики (семейный врач)», мы отобрали 15 % практических занятий, которые идеально подходят для проведения в форме деловой игры и позволяют отрабатывать практические навыки друг на друге, разбившись в пары по ролям «врач» и «пациент». Техническое оснащение кафедры, а также широкая распространенность отдельных нозологий среди самих обучающихся врачей послужила причиной внедрения данной формы обучения прежде всего на модулях «Глазные болезни в практике семейного врача» и «Болезни уха, горла и носа в практике семейного врача». Такие навыки, как визометрия, подбор очков с помощью набора оптических линз, офтальмоскопия, офтальмотонометрия, отоскопия, послужили основой для разработки практических занятий в форме деловой игры.

Нами были внедрены следующие виды деловых игр:

1. Ролевая игра представляет собой художественно-образное отражение контекста и отдельных элементов профессиональной деятельности врача.

2. Имитационная игра — это моделирование предметного содержания лечебно-диагностической работы. Имитируется реальность, обстановка, клинические случаи и т. д.

3. Адаптационная игра воссоздает медицинскую профессиональную деятельность не только в предметном, но и в социальном контексте, моделирует систему взаимоотношений «врач — пациент».

В структуре учебного процесса на основе деловой игры выделяют следующие этапы, отраженные в разработанных нами методических рекомендациях для слушателей и преподавателей:

1. Ориентация. (Преподаватель актуализирует изучаемую тему и задает правила игры)

2. Подготовка к проведению. (Преподаватель предлагает сценарий, обозначает задачи, распределяет роли, объясняет систему оценивания.)

3. Проведение игры как таковой. (Преподаватель выступает как организатор и третьейский судья.)

4. Обсуждение игры. Подведение итогов. (Преподаватель инициирует обсуждение игры и побуждает слушателей к анализу.)

Результаты проведенного исследования практической значимости знаний, полученных на лекциях, семинарах и практических занятиях в форме деловой игры среди 687 врачей-слушателей циклов профессиональной переподготовки на кафедре общей врачебной

практики (семейной медицины) ИДПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко представлены в таблице 1. Оценка проводилась по 10 бальной системе.

**Таблица 1.**

**Оценка слушателями эффективности основных форм обучения**

<b>Оцениваемый критерий</b>	<b>Лекция</b>	<b>Семинар</b>	<b>Деловая игра</b>
Практическая значимость	5,2	2,3	9,8
Клиническая необходимость	2,7	3,4	9,5
Легкость усвоения	7,1	7,6	8,7
Развитие клинического мышления	3,6	4,1	9,2
Сумма баллов	18,6	17,4	37,2

Учитывая высокую оценку, данную слушателями эффективности практических занятий в форме деловой игры, мы решили провести объективную сравнительную оценку итоговых знаний врачей, обучающихся с применением имитационных моделей (учебный план № 1) и без них (учебный план № 2). Для этого были проанализированы результаты итоговых экзаменов врачей, обучающихся по разным учебным планам, представленные в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Итоговая оценка знаний врачей-слушателей**

<b>Учебный план</b>	<b>Практические навыки</b>	<b>Тестирование</b>	<b>Решение ситуационных задач</b>	<b>Итоговое собеседование</b>	<b>Сумма баллов</b>
№ 1	4,7	4,6	4,5	4,2	18,0
№ 2	3,7	3,9	3,1	3,3	14,0

Таким образом, выбранные нами формы обучения объективно способствовали улучшению усвоения теоретических знаний, отработки практических навыков и развитию клинического мышления. Медицинская профессия отличается тем, что знания и умения должны быть максимально приближены к «абсолютным», поскольку любая ошибка или нечеткость в выполнении врачебной манипуляции может стоить пациенту здоровья и жизни [1, с. 79].

В процессе внедрения в учебную программу деловой игры мы столкнулись со следующими организационно-методическими проблемами:

1. Деловая игра должна иметь четко определенное место в учебном процессе, а именно там, где другие формы обучения не обеспечивают необходимого качества подготовки специалиста.

2. Внедрение в учебный план деловой игры трудоемкий процесс. Он требует разработки сценариев игры, комплекта ролей и функций игроков, свода правил игры, комплекта игровой документации и отдельной системы оценивания результатов.

3. Игровая форма обучения ломает традиционные представления о регламенте времени практического занятия. Режим работы задается логикой моделируемой профессиональной деятельности. Это следует учитывать при составлении учебного плана и расписания занятий.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Повышение эффективности образовательного процесса в системе ДПО высшей медицинской школы требует активного внедрения новых образовательных технологий, к которым относится контекстное обучение.

2. Деловая игра может быть квазипрофессиональной и должна широко внедряться в учебный процесс ДПО.

3. Для разработки и внедрения деловых игр в учебный план ИДПО следует выделять достаточное количество часов на методическую работу в индивидуальном плане работы преподавателя.

4. Оптимальной является разработка компактных игр, которые укладываются в расписание практических занятий длительностью в 4 часа.

### **Список литературы:**

1. Алёхина О.Д. Возможности повышения эффективности традиционных форм обучения в дополнительном профессиональном образовании врачей / О.Д. Алёхина, Е.В. Гандалян, В.Т. Бурлачук, А.А. Филозоф // *Инновации в науке*. — 2014. — № 12. — С. 74—81.
2. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. 2-е изд. Воронеж: ИПЦ Научная книга, 2011. — С. 165—174.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА-ПЕДАГОГА КАК ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ

*Злотникова Екатерина Анатольевна*

*соискатель кафедры психологии и педагогики Красноярского  
государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева,  
РФ, г. Красноярск  
E-mail: [psy.krk@icloud.com](mailto:psy.krk@icloud.com)*

## THE RESEARCH OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS AS THE PROFESSIONAL VALUES

*Zlotnikov Catherine*

*competitor of the Department of Psychology and Pedagogy Krasnoyarsk  
State Pedagogical universities im. V.P. Astaf'eva,  
Russia, Krasnoyarsk*

### АННОТАЦИЯ

Проблема становления самообразовательной компетенции обучающихся в настоящее время является актуальной, что подтверждается требованиями ФГОС ВПО. Целью работы выступает исследование проблемы становления самообразовательной компетенции обучающегося — будущего бакалавра-педагога как его профессиональной ценности. Позиционируя самообразовательную компетенцию как профессиональную ценность, можно утверждать, что она служит источником формирования умений управления самообразовательной деятельностью для осуществления непрерывного профессионального самосовершенствования.

### ABSTRACT

The problem of formation of self-competence of students is currently relevant, as evidenced by the requirements of the GEF VPO. The purpose of the acts of self-study on the formation of student competence — the future bachelor-teacher as his professional values. Self-education positioning competence as a professional value, it can be argued that it is the source

of the skills of self-management activities for continuous professional self-improvement.

**Ключевые слова:** самообразовательная компетенция; ценность; профессиональная ценность; самообразовательная деятельность, будущий бакалавр-педагог.

**Keywords:** of self-competence; value; professional values; self-educational activity; the future bachelor-teacher.

Самообразовательная компетенция личности хоть и является предметом теоретического анализа, но проблема ее становления и формирования остается открытой — недостаточно изучаемой в настоящее время. Авторы, исследующие аспекты становления самообразовательной компетенции обучающихся, актуализируют ее роль в управлении личностью собственной самообразовательной деятельностью как источника профессионального самосовершенствования, в регуляции процесса решения профессиональных задач, то есть — в обеспечении самоорганизации профессиональной деятельности.

Самообразовательную компетенцию как ценность будущего бакалавра-педагога мы понимаем как его интегративную характеристику, включающей личностный и профессиональный контекст в виде знаний, умений, способов освоения самообразовательной деятельности, усвоенный опыт, профессионально-личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении будущего бакалавра-педагога к данному виду деятельности и направленную на удовлетворение профессиональных потребностей, осуществление непрерывного профессионального саморазвития в течение всей жизни [4, с. 49].

Обратимся к сущности понятия «ценность». В теории ценность трактуется как значимость для личности каких-либо материальных, духовных или природных объектов, явлений и их соответствие основным потребностям общества [2]. Ценность призвана определять сферу действительности, наиболее значимую для личности. Являясь одним из компонентов психологической структуры личности, определяет, характеризует смысловые аспекты других компонентов ее психологической структуры и особенности развития [5, с. 22]. Исследователи (Э.Ф. Зеер, С.Л. Рубинштейн и др.), убеждены, что ценность позиционируется не просто определенная значимость для личности чего-то в действительности, а это личностный и профессиональный ориентир, регулятор ее деятельности [7]. Авторы А.В. Кирьякова и А.Г. Здравомыслов в своих работах акцентируют

внимание на ценностях как духовных опорах, призванных упорядочивать окружающую действительность и придавать смысл человеческому существованию [3; 6]. Таким образом, идеи теории ценностей ориентируют общество и отдельного его индивида на необходимость усвоения ценностей в качестве средств, идей, личных ориентиров с целью удовлетворения потребностей и придания смысла своему существованию [1].

Понятие «профессиональная ценность» является родовидовым по отношению к понятию «ценность». В настоящее время нет однозначного подхода к определению данного термина. В общем понимании исследователей (А.М. Столяренко, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова), профессиональные ценности представляют собой ориентиры, средства, необходимые субъекту для удовлетворения социальных потребностей, формирующиеся в процессе усвоения социального опыта и отражающиеся в его целях, убеждениях, идеалах и интересах. Названные авторы утверждают, что профессиональные ценности педагога являются фундаментом формирования профессионально-педагогической его культуры и профессионального становления в целом. Так, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова замечают, что профессиональные ценности педагога позиционируются как нормы, регламентирующие профессионально-педагогическую деятельность и являются «познавательной-действующей системой». Данная система, по утверждению автора, выступает связующим элементом между мировоззрением социума в сфере образования и деятельностью педагога. Овладение педагогом профессиональными ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности [8]. Позволим заметить, что усвоение и формирование профессиональных ценностей будущим педагогом начинает осуществляться еще на первоначальном этапе овладения педагогической профессией, а в процессе непосредственной педагогической деятельности происходит их расширение и дальнейшее становление, следовательно, необходимо формировать ценностное отношение к профессии и создавать условия для усвоения профессиональных ценностей в самом начале обучения в педагогическом вузе. Также важно на данном этапе в образовательном процессе вуза создавать условия для становления самообразовательной компетенции будущего педагога как профессиональной ценности, так как сформированная самообразовательная компетенция является необходимым фундаментом его дальнейшего совершенствования и выступает показателем личностного и профессионального развития педагога.

Формирование профессиональных ценностей является неотъемлемым компонентом при подготовке и дальнейшем профессиональном развитии современного педагога. Усвоение и развитие профессиональных ценностей будущего педагога начинается еще с момента выбора им педагогической профессии, поэтому необходимо создавать адекватные условия для усвоения профессионально-педагогических и личностных ценностей на ранней ступени обучения в педагогическом вузе.

Часто в педагогической теории понятие «профессиональная ценность» сопоставляют с понятием «профессиональная компетентность». В большинстве случаев профессиональную компетентность педагога понимают как совокупность его теоретической и практической готовности, личностные возможности, позволяющие самостоятельно решать педагогические задачи и эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность (А.Г. Здравомыслов и др.). По нашему мнению, обозначенные дефиниции тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, так как профессиональные ценности педагога в целом выступают ориентирами и средствами его профессионально-педагогической деятельности и обеспечивают личностный социально-значимый результат его профессии.

Еще на начальном этапе процесса обучения в вузе будущему педагогу необходимо усвоить основы и закономерности саморазвития, самосовершенствования, самокоррекции и самоконтроля исходя из своих собственных потребностей и требований общества к его будущей профессии. Необходимым компонентом обозначенных личностных и профессиональных преобразований выступает сформированная самообразовательная компетенция будущего педагога, которая наряду с другими профессиональными ценностями обеспечивает эффективный результат его педагогической деятельности, так как обеспечивает становление других профессиональных компетенций.

*Самообразовательная компетенция как профессиональная ценность* представляет собой интегративную характеристику личности будущего бакалавра-педагога, включающую в себя знания, умения, способности к самостоятельной организации самообразовательной деятельности, направленной на непрерывное саморазвитие профессиональных качеств, удовлетворение профессиональных потребностей и обеспечивающая, наряду с другими профессиональными ценностями, социально-значимый результат профессионально-педагогической деятельности.

### **Список литературы:**

1. Ельмеев В.Я. Философское новаторство В.П. Тугаринова / Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия «Мыслители». Вып. 1. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. — 98 с; с. 24.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: ТК Велби; Изд-во «Проспект», 2006.. — С. 507.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1986. — 224 с.
4. Злотникова Е.А., Чижакова Г.И. Становление самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности.// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, № 3 (29). Красноярск, КГПУ, 2014 г. — 232 с., — с. 48—55.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002., — 220 с.
6. Кирьякова А.В. Ценности как социальная доминанта ориентации / Учебные записки ОГУ. Вып. 1. Оренбург, 2002. — 328 с., — с. 18.
7. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии: в 2 т. М., — 1989. — Т. 2., — с. 168.
8. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. — 192 с.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

***Фокина Наталья Юрьевна***

*старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание»  
ФГОБУ ВПО «Финансовый Университет при Правительстве РФ»,*

*РФ, г. Москва*

*E-mail: [natali@vik.ru](mailto:natali@vik.ru)*

***Князева Елизавета Олеговна***

*студент 3 курса группы УПР3-1, факультет «Менеджмент» кафедра  
«Проектный менеджмент» ФГОБУ ВПО «Финансовый университет  
при Правительстве Российской Федерации»,*

*РФ, г. Москва*

*E-mail: [eo.knyazeva@gmail.com](mailto:eo.knyazeva@gmail.com)*

# THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF A STUDENT'S PERSONALITY EDUCATION

*Natalya Fokina*

*senior lecturer in the department "Physical education" Financial University  
under the Government of the Russian Federation,  
Russia, Moscow*

*Elizabeth Knyazeva*

*student of the course 3 group UPR3-1, Department of management,  
Department of project management Financial University  
under the Government of the Russian Federation,  
Russia, Moscow*

## АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблематике формирования воспитательной системы в учреждениях высшего профессионального образования. Рассмотрены рекомендации по структуре и содержанию деятельности института кураторов, освещены принципы создания воспитательных систем образовательных учреждений. Дана оценка сферам жизни студента, которые влияют на формирование его жизненных взглядов.

## ABSTRACT

The article is devoted to the formation of the educational system in institutions of higher education. Considered recommendations for the structure and contents of the activities of the curators Institute, discussed the principles of educational systems of educational institutions. Estimated the areas of a student life that affect the formation of his life views.

**Ключевые слова:** воспитательная система; студент; педагогика; обучение; высшее образование.

**Keywords:** educational system; student; education; pedagogy; higher education.

Студенты занимают специфическое положение в социальной структуре общества, отличаясь высоким уровнем стремления к лично-профессиональному самоутверждению, творческим потенциалом, активным интересом к практическому участию в социальных преобразованиях России, собственным отношением к различным сторонам общественной жизни страны, собственными социальными ориентациями. В недалеком будущем студенты выступят опреде-

ляющей силой социально-политического, экономического и культурного развития России. Образованность населения страны можно измерять различными показателями, среди которых можно выделить показатель количества студентов, приходящихся на 10 000 населения. В 2014 году индикатор составил 393 [3], он имеет понижающуюся тенденцию за последние шесть лет; максимальное значение по данному индексу было достигнуто в 2009/2010 годах, когда показатель составил 526 студентов на 10 тыс. населения.

Еще в конце девяностых годов был поставлен вопрос о необходимости восстановления традиций воспитательной деятельности в высших учебных заведениях, возрождения форм и методов ее организации, развития системы студенческого самоуправления. Для реализации поставленной задачи были проведены множественные мероприятия, среди которых стоит отметить:

- анализ реального состояния уровня организации внеучебной деятельности в вузах в современных условиях;
- заложение основы для создания условий для развития воспитания в образовательных учреждениях через обновление нормативно-правовой базы, научно-методического обеспечения, подготовки педагогических и руководящих кадров к решению современных задач в области воспитания;
- разработка конкретных программ и моделей развития воспитательных систем на региональном, муниципальном уровнях, в образовательных учреждениях;
- собрать крупицы опыта работы по развитию воспитания на всех уровнях образования, в том числе в вузах, что позволило направить в адрес высших учебных заведений соответствующие «Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования» (от 20.03.2002 № 30-55-181/16) [2], рекомендации по структуре и содержанию деятельности института кураторов;
  - создание информационного пространства;
  - введение единого непрерывного процесса воспитания в образовательных учреждениях России;
  - привлечение к решению вузовских проблем представителей науки, в частности работников Российской Академии Образования и Российской Академии Наук;

В большинстве вузов также был восстановлен институт кураторов, введены должности **проректоров** по воспитательной работе, заместителей деканов, в общежитиях — заместителей заведующих по проблемам воспитания.

Воспитание студентов в России осложнено двойственностью сложившейся ситуации. С одной стороны, смягчение идеологического и политического влияния, дающее студенту возможности для самореализации, реализации инициативы личности, расширения свободы слова и деятельности. На сегодняшний день студент является более суверенным, по сравнению с прошлым поколением, он обладает большей самостоятельностью при выборе стиля жизни, типа поведения, руководствуясь собственными желаниями и опытом.

С другой стороны, воспитание студента проходит в затрудненной обстановке, поскольку студенты остро реагируют на обострение социально-экономического кризиса в стране, на нестабильность политических отношений, ошибки, допускаемые при управлении государством.

В этой связи особенно важно помочь формирующейся личности студентов, направить его на верный путь и поддержать в трудной ситуации, что необходимо выполнять в рамках вуза.

Воспитание современного студента должно способствовать реализации целей построения демократического общества, только посредством воспитания молодых людей на демократическом начале можно создать систему, свободную для реализации демократических свобод.

Единым выражением совокупности различных компонентов, относящихся к процессу воспитания (учебно-методических, научно-методических, управленческих, кадровых, материально-технических) является **воспитательная система**. Воспитание студента воплощается в жизнь посредством создания в учреждении именно этой системы.

Отличительной характеристикой системы воспитания является значительная комплексность, так как управляющим и действующим субъектом признается педагог, а объектом направленности — личность студента. Именно эта трудность приводит к возникновению непредсказуемых результатов, как на конечных, так и на промежуточных стадиях. Исходя из этого, реализация иерархии задач, целей, которые изначально были заложены в сути системы воспитания, нередко ограничена в степени контроля и познания, как индивидуальным, так и общественным процессом.

Воспитательные системы учреждений высшего профессионального образования достаточно разнообразны, отличаются вариативностью и многогранностью своего содержания, типом профессиональных задач, своей результативностью и эффективностью. Именно поэтому воспитательная система каждого учреждения уникальна и неповторима. Воспитательные системы не могут быть статичными,

они усложняются вместе с обществом, созданием новых общественно-исторических условий, а также изменением образовательной системы.

При создании воспитательных систем образовательных учреждений необходимо реализовать следующие принципы:

- связь жизни и воспитания, предполагающую взаимозависимость общественной практики и воспитательной деятельности;
- деятельностный воспитательный подход, который учитывает профессиональную ориентацию студента и означает совпадение интересов личности и общества;
- гуманистический характер целей задачи и направлений воспитательной деятельности;
- единство воспитания педагога и самовоспитания студента;
- синергетический эффект воспитания, осуществляемого различными структурами;
- творческий и динамический характер воспитания, который отражает развитие и улучшение образовательного процесса.

Положительный синергетический эффект может быть достигнут только за счет одновременного использования всех принципов и элементов воспитательной системы.

Создание воспитательной системы образовательного учреждения подразумевает охват нескольких сфер жизни студента, в том числе нравственно-этическую, гражданско-патриотическую, эстетическую, физическую и экологическую. Рассмотрим данные сферы:

#### *1. Нравственно-этическое воспитание.*

Данная категория является важной задачей для становления и развития личности, выступает важнейшим условием жизнеспособности данной личности в обществе. Создание моральных качеств и нравственного самосознания студента представляет собой основу процесса социализации студенчества и является главенствующей целью воспитательной работы вуза.

#### *2. Гражданско-патриотическое воспитание.*

В современных условиях развития гражданского общества России данная категория объективно признана ключевой в обеспечении устойчивого социального, политического и экономического развития. Исходя из этого, гражданско-патриотическое воспитание является одной из ключевых сфер воспитательного процесса, так как именно в ней создаются не только мировоззренческие ориентации, принципы и идеалы, но и протекает развитие необходимых личностных качеств студента.

### *3. Эстетическое воспитание*

Направленность общества на развитие духовных ценностей считается один из индикаторов уровня развития общества. На сегодняшний день можно утверждать, что в российском студенческом обществе нарастает кризис духовности, появляющийся из-за общей эмоциональной накаленности граждан. Оно выражается в виде негативного отношения к отечественной истории, традициям, культуре, предпочтении европейской моды и образу жизни. Но ярче всего бездуховность проявляется таких негативных личностных качествах как эгоизм, агрессивность, цинизм, склонность к насилию и утрате положительных качеств.

Эстетическое воспитание вуза должно начинаться с правильной постановки ценностей и приоритетов, которые превозносят честность, порядочность, милосердие, доброту и заботу на первостепенные позиции, которыми должен обладать студент.

### *4. Физическое воспитание*

В сознании молодежи спорт и физическая культура не имеют высокой значимости, не смотря на то, что состояние здоровья студентов и их телесное развитие находятся на неудовлетворительном уровне. Физическое воспитание способствует ориентации студента на здоровый образ жизни, развитие индивидуальных качеств, способных обеспечить ему психическую устойчивость и конкурентоспособные данные. Участие в спортивных состязаниях помогает студенту сформировать личностные качества, которые необходимы для эффективной в условиях современной рыночной экономики деятельности, например: воля к победе, ориентация исключительно на успех, способность нести ответственность за свои действия.

### *5. Экологическое воспитание*

Прошлый опыт обращения человека с природой и ее защитой имеет негативный характер, поскольку население не задумывалось об истощении природных ресурсов и относилось к природе как к само собой разумеющейся данности. В подобных условиях стихийная социализация едва ли способна сформировать у студента бережное отношение к природе. Исходя из этого жизненно необходимо, помимо экологического воспитания, прививать студенчеству природоохранное отношение на всех уровнях социализации молодежи.

На сегодняшний день в учреждениях высшего профессионального образования можно отметить склонность к формированию воспитательных систем на основе внеучебной деятельности. Эта область воспитания в вузе обычно требует особого профессионального искусства педагогов, кураторов и администрации университета,

академии или института, обладающими знаниями в области духовной и физической культуры, политики, творчества, искусства, научно-исследовательской деятельности и других направлений.

Потребность в узкоспециализированных специалистах в вузах очень велика. Указанную проблему можно решить посредством найма необходимого штата профессионально подготовленного персонала.

Формирование конкурентоспособного педагогического состава становится возможным благодаря системе дополнительного образования или привлечению педагогов-воспитателей из других вузов.

Принимая во внимание актуальность и сложность воспитательной деятельности, необходимо заранее оговорить меры морального и материального стимулирования педагогов за эффективную работу со студентами.

### **Список литературы:**

1. Кагерманьян В.С. / Концептуальные основы формирования системы воспитания социально-активной личности студентов. М.: АПК и ППРО, 2005. — 260 с.
2. Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования: письмо Министерства образования РФ от 20.03.2002 № 30-55-181/16 // [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow\\_DocumID\\_78201.html](http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow_DocumID_78201.html) (дата обращения 22.03.2015).
3. Сайт государственного комитета статистики // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/vp-obr1.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm) (дата обращения 22.03.2015).

## ИНТЕГРАЦИЯ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КРИЗИСА

*Никитина Юлия Витальевна*

*ассистент, ФГАОУ ВПО «Самарский государственный  
аэрокосмический университет имени ак. С.П. Королёва  
(национальный исследовательский университет)»,*

*РФ, г. Самара*

*E-mail: [Yuliya.nikitina.1982@mail.ru](mailto:Yuliya.nikitina.1982@mail.ru)*

## INTEGRATION OF SCHOOLS IN THE EDUCATIONAL CRISIS

*Yuliya Nikitina*

*assistant, Samara State Aerospace University,  
Russia, Samara*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены проблемы реструктуризации вузов. Рассмотрены причины и предпосылки реформирования системы профессионального образования. Изложены положительные аспекты слияния вузов в условиях мирового кризиса. Приведена общая оценка высшего образования в России.

### ABSTRACT

The article deals with the problem of restructuring schools. The causes and conditions of reforming the system of vocational education. Set out the positive aspects of the merger of universities in the context of the global crisis. The general assessment of higher education in Russia.

**Ключевые слова:** реструктуризация, слияние вузов, реформа образования, высшее образование, специалист.

**Keywords:** restructuring, merger of universities, education reform, higher education, professional.

Глобальным вопросом реформирования высшего образования на сегодняшний день, как в России, так и в зарубежных странах является укрупнение ВУЗов с целью создания новой формы высшей школы конкурентно способной в сфере образовательных услуг. Такой подход к реструктуризации образовательных организаций представ-

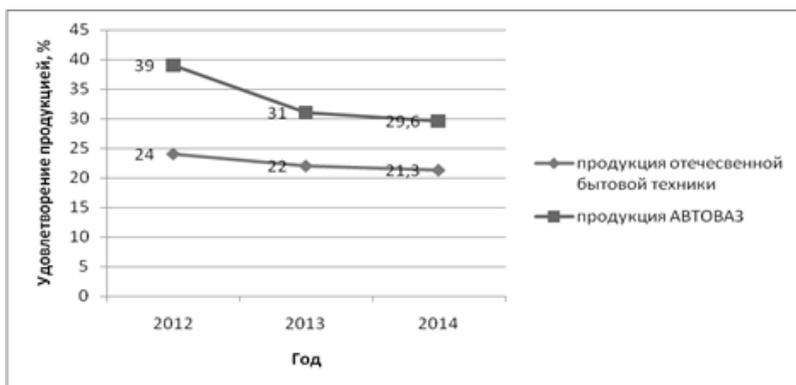
ляется единственно возможным вариантом решения поставленных задач для дальнейшего развития высшего образования, выпускающих специалистов востребованных в условиях рыночной экономики. Высшее учебное заведение представляет собой большой продуктивный и сложный механизм, составляющими которого являются студенты и профессорско-преподавательский состав [1, с. 29].

Непосредственную оценку ВУЗу дает рынок труда и промышленные организации, в особенности, если речь идет о технических университетах. Поэтому при формировании госзаказа по подготовке специалистов в первую очередь необходимо максимально близко сотрудничать с предприятиями — заказчиками. За последние 20 лет в России резко упал уровень знаний и подготовки кадров, выходящих из высшей школы и попадающих на промышленные предприятия, которые зачастую обладают малой долей навыков и умений в своей профессиональной деятельности [3, с. 146]. Встает вопрос о необходимости в образовательном пространстве таких учреждений, которые не могут подготовить специалистов для отраслевой деятельности. Виной всему в данной ситуации конечно не только ВУЗы, но и потерянные связи образовательных организаций с предприятиями, претерпевшими в 90-е годы прошлого столетия репрофилирование, реорганизации, ощутившие общий застой промышленности и экономики. Такое положение дел повлекло за собой деградацию высшего образования и, в особенности, технические ВУЗы понесли большие потери в науки и инженерно-педагогической деятельности. В настоящее время стоит вопрос о возрождении ВУЗов из опыта прошлых лет, но уже в новом мировом пространстве прогрессивных технологий. Для мощного и прорывного развития профессионального образования необходимо создание новых многоуровневых центров по подготовке специалистов отраслевой деятельности при наличии образовательной и наукоемкой базы [2, с. 93]. Первой волной реструктуризации в начале 2000-х годов являлось присоединение учебных заведений начального и среднего профессионального образования к высшим школам. Такое слияние позволило создать многоуровневое профессиональное образование. Второй волной в ВУЗах является разделение образовательных программ на направления подготовки бакалавров, магистров и специалистов.

Последние 9 лет ВУЗы претерпевают самую значительную форму реструктуризации — объединение нескольких высших школ в единую образовательную и научно-исследовательскую организацию. Первым ВУЗом федерального значения, получившегося путем слияния четырех высших школ является Сибирский федеральный университет,

образовавшийся в 2006 году в на базе Красноярского государственного университета. На сегодняшний день в России насчитывается 10 крупнейших ВУЗов страны, которые значительно укрепили свое положение в сфере образовательных услуг. Такая реструктуризация является одним из важнейших этапов формирования новой конкурентно способной формы высшего образования, которая позволит решить главную задачу — подготавливать высококвалифицированные кадры, которые отличаются гибкостью, мобильностью и нестандартным подходам к решению задач в условиях глобального экономического кризиса в мире.

Главной целью представленной реформы является сокращение высших школ, отбор сильнейших организаций, искоренение ложных ВУЗов, которые превысили все возможные реалии на рынке образования. Таким образом, в ближайшие годы планируется избавиться от балласта организаций высшего образования, который тянет в профессиональную яму региональные промышленные предприятия, тормозит технологический прогресс в стране и делает продукцию России низкокачественной, невостребованной не только на мировом уровне, но и на внутреннем рынке товаров и услуг. Уровень производимых товаров по показателям качества и внешнего вида не удовлетворяют более 50% граждан нашей страны. Социологический опрос об отношении к продукции собственных предприятий показан на рисунке 1.



**Рисунок 1. График удовлетворенности потребителей отечественными товарами**

Из графика видно, что уровень доверия потребителей товарами отечественных производителей в последние годы имеет критическое

значение. Особенностью такого результата является не только недостаток финансирования предприятий, но и отсутствие грамотных специалистов, в том числе и управленцев [2, с. 94]. Как только продовольственная яма стала очевидна, не имеющая разумного предела, встал вопрос о переоснащении предприятий, заводов, целых отраслей, а также привлечение квалифицированных кадров, способных ориентироваться в меняющемся технологическом пространстве. В настоящее время наблюдается перенасыщение рынка труда специалистами высшего звена, в то время как квалифицированных рабочих по профессиям фактически нет. Из 9 вакансий на рынке труда всего одна приходится на специалиста и 8 на рабочие профессии. Кроме того, уровень знаний самих студентов упал в несколько раз, так как ВУЗы вынуждены брать на обучение абитуриентов с пороговым проходным баллом. Естественным образом падает уровень науки и технологии в нашей стране. Единственное решение данного вопроса это устранение лишних не продуктивных ВУЗов. Такое течение дел решит проблему не только высшего образования, но и позволит учреждением среднего профессионального образования получить абитуриентов в объеме госзадания с базой подготовки выше, чем это есть на сегодняшний день. Таким образом, реструктуризация профильных ВУЗов позволит решить следующие вопросы:

1. снижение доли специалистов с высшим образованием пересытивший рынок труда;
2. увеличение потоков финансирования в оставшиеся ВУЗы, что позволит нарастить наукоемкую базу учреждений профессионального образования;
3. привлечение коммерческих структур в развитие университетов и колледжей;
4. повышение уровня образованности и мобильности специалистов с высшим и средним профессиональным образованием;
5. развитие научно-технического потенциала страны;
6. подъем технической базы промышленных предприятий.

Представленные положительные стороны слияния ВУЗов следует вывести за основу реструктуризации, оставляя неизбежные затруднения и проблемы реформирования как текущие меры в решении данного вопроса, требующие обдуманного решения на пути к организации конкурентно способного образовательного холдинга с высоким социокультурным и научным потенциалом.

### **Список литературы:**

1. Байденко В., Селезнева Н. Учебно-методическое объединение вузов России: новые задачи / Высшее образование в России. М.: МГУП, — 2008. — № 5 — С. 28—35.
2. Савзиханова С.Э. Горизонтальная интеграция вузов на ресурсном уровне путем сетевого взаимодействия / Креативная экономика, — 2011. — № 3 (51) — С. 92—96.
3. Чернышова Н.А. Проблема дифференциации уровня жизни населения России в региональном разрезе: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск). Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 146—149.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОСНОВНОЙ КРИТЕРИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИТ-КАДРОВ В ВУЗЕ**

***Тагиров Владислав Камильевич***

*канд. пед. наук, доцент Оренбургского филиала Поволжского  
Государственного университета телекоммуникаций и информатики,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [Vladtagir@mail.ru](mailto:Vladtagir@mail.ru)*

***Тагирова Лилия Фаритовна***

*канд. пед. наук, доцент  
Оренбургского государственного университета,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [LG-77@mail.ru](mailto:LG-77@mail.ru)*

***Тагирова Елена Анатольевна***

*преподаватель Педагогического колледжа им. Н.К. Калугина,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [Vladtagir@mail.ru](mailto:Vladtagir@mail.ru)*

**PROFESSIONAL STANDARDS IN THE SPHERE  
OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS THE MAIN  
CRITERION OF IMPROVEMENT OF QUALITY  
OF PREPARATION OF IT SHOTS  
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

***Tagirov Vladislav***

*candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Orenburg branch of Volga region State university  
of telecommunications and informatics,  
Russia, Orenburg*

***Tagirova Liliya***

*candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Orenburg State University,  
Russia, Orenburg*

***Tagirova Elena***

*teacher of Teacher training college of N.K. Kalugin,  
Russia, Orenburg*

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматривается проблема повышения качества подготовки ИТ-кадров в вузе, в условиях перехода на новые профессиональные стандарты, отличительной особенностью которых является включение трудовых функций, которые необходимо выполнить ИТ-специалисту, согласно его должностной инструкции и соответствующие определенным уровням квалификации.

В качестве решения проблемы предлагается новый подход к организации учебного процесса, направленный на формирование тех компетенций, которые будут соответствовать конкретным трудовым функциям профессионального стандарта по областям деятельности.

**ABSTRACT**

In article the problem of improvement of quality of preparation of IT-shots in higher education institution, in the conditions of transition to new professional standards which distinctive feature is inclusion of labor functions which the IT-specialist needs to execute, according to his duty regulations and corresponding to certain skill levels is considered.

As a solution the new approach to the organization of educational process directed on formation of those competences which will correspond

to concrete labor functions of the professional standard on spheres of activity is offered.

**Ключевые слова:** подготовка IT-специалистов; профессиональные стандарты; трудовые функции; компетенции студентов.

**Keywords:** training of IT-specialists; professional standards; labor functions; competences of students.

В современном мире многие компании нуждаются в использовании различных средств информационных и коммуникационных технологий, таких как Интернет, электронная почта, Wi-Fi, спутниковая и сотовая связь и многое другое. Как результат, в обществе возросла потребность в высококвалифицированных специалистах, способных осуществлять разработку программных систем и комплексов, реализовывать проектирование вычислительных сетей, настройку сетевого оборудования, а также сопровождение программного обеспечения для обслуживания клиентов — программистах, системных администраторах, сетевых и программных инженеров. В тоже время, современный рынок труда предлагает большое количество специалистов новых профессий в IT-отрасли, занимающихся компьютерным оборудованием и программным обеспечением, и отвечающих требованиям постоянно изменяющейся ситуации в сфере информационных технологий и являющиеся специалистами нового уровня. К ним относятся, системный аналитик, специалист по информационным ресурсам, специалист по тестированию в области информационных технологий, инженер технической поддержки в области связи (телекоммуникаций) и другие [4].

Следует отметить, что новые профессиональные стандарты включают перечень трудовых функции, которые определяют требования к уровню сформированности знаний и умений, которыми должны обладать специалисты нового уровня, при поступлении на работу на определенную должность в IT-отдел.

Однако, в современной высшей школе, при подготовке выпускников технических направлений, в полной мере, не учитывается специфика новых IT-профессий и требований к содержанию их обучения. Так, образовательные стандарты подготовки специалистов не отражали мнений работодателей, в них не указывались требования к уровню сформированности компетенций выпускников. Отличительной особенностью современных стандартов двухуровневого высшего профессионального образования (бакалавр и магистр) является их ориентация на компетентно-ориентированную подготовку. Но они не содержат

соответствие между представленными компетенциями, которыми должны обладать выпускники и трудовыми обязанностями, которые они должны выполнять, занимая определенную должность в отделе системного администрирования [6].

Следовательно, на этапе обучения студентов в вузе, усилия преподавателей должны быть направлены на формирование тех компетенций выпускника, которые будут соответствовать конкретным трудовым функциям профессионального стандарта. Другими словами, профессиональные стандарты выступают в роли эталона, к которому необходимо стремиться во время обучения будущих специалистов сферы информационных технологий.

Таким образом, перед системой высшего образования ставится актуальная задача повышения качества подготовки будущих ИТ-специалистов за счет ориентации содержания подготовки на новые профессиональные стандарты в сфере информационных технологий. Так, при обучении студентов в первую очередь следует выявить набор тех компетенций, которые будут составлять основу определенных трудовых функций, в зависимости от области профессиональной деятельности.

В рамках изучения проблемы повышения качества подготовки ИТ-кадров, нами был изучен процесс обучения студентов направления «Информатика и вычислительная техника», обучающихся по программам бакалавриатуры и магистратуры [3], [7]. Это обусловлено тем, что областью профессиональной деятельности выпускников является электронно-вычислительные машины (ЭВМ), системы и сети; автоматизированные системы обработки информации и управления; системы автоматизированного проектирования и информационной поддержки изделий; а также программное обеспечение автоматизированных систем.

Учитывая, что область профессиональной деятельности выпускников достаточно широка, профессиональные компетенции, которыми должны обладать выпускники могут соответствовать трудовым функциям нескольких профессиональных стандартов. Причем каждый из них обеспечивал соответствие каждой области деятельности.

В ходе проводимого исследования основная проблема заключалась в выборе соответствующего профессионального стандарта, который необходимо использовать как эталон при обучении будущих специалистов ИТ-сферы. Нами

было выявлено, что будущие ИТ-специалисты могут выполнять обязанности программиста, системного аналитика, специалиста

по информационным системам, а также инженера технической поддержки в области связи (телекоммуникаций) [5].

Нами был проведен анализ соответствия профессиональных стандартов в IT-сфере, соответствующих области деятельности вычислительные машины, комплексы, системы и сети содержанию образовательных стандартов по направлению «Информатика и вычислительная техника», уровень бакалавра и магистра. В результате были получены результаты, представленные в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Соответствие трудовых функций профессиональных стандартов в IT-сфере и компетенций образовательных стандартов по направлению «Информатика и вычислительная техника»**

<b>Инженер технической поддержки в области связи (телекоммуникаций) [1]</b>	
<b>Трудовая функция</b>	<b>Компетенции</b>
Установка и настройка программного обеспечения телекоммуникационного оборудования	Способность разрабатывать бизнес-планы и технические задания на оснащение отделов, лабораторий, офисов компьютерным и сетевым оборудованием (ОПК-3) [3]. Способность устанавливать программное и аппаратное обеспечение для информационных и автоматизированных систем (ОПК-1) [3]. Способность разрабатывать и реализовывать планы информатизации предприятий и их подразделений на основе Web- и CALS-технологий (ПК-10) [7].
Устранение неполадок в работе сетевых сервисов и телефонии	Способность участвовать в настройке и наладке программно-аппаратных комплексов (ОПК-4) [3]. Способность проверять техническое состояние вычислительного оборудования и осуществлять необходимые профилактические процедуры (ППК-3) [3].
Администрирование корпоративных сетей	Способность участвовать в настройке и наладке программно-аппаратных комплексов (ОПК-4) [3].
Протоколирование работы телекоммуникационного оборудования	Способность к созданию служб сетевых протоколов (ПК-16) [6].
Конфигурирование телекоммуникационного оборудования и телефонии для вновь создаваемых узлов сети	Способность участвовать в настройке и наладке программно-аппаратных комплексов (ОПК-4) [3].

Мониторинг корпоративных сетей	Владение методами и средствами получения, хранения, переработки и трансляции информации посредством современных компьютерных технологий, в том числе, в глобальных компьютерных сетях (ОПК-5) [7].
Информационная поддержка региональных специалистов по коммуникационному оборудованию и сетевым технологиям	Способность проектировать распределенные информационные системы, их компоненты и протоколы взаимодействия (ПК-8) [7].
<b>Специалист по информационным системам [2]</b>	
<b>Трудовая функция</b>	<b>Компетенции</b>
Установка и настройка системного и прикладного ПО, необходимого для функционирования ИС в соответствии с трудовым заданием	Способность участвовать в настройке и наладке программно-аппаратных комплексов (ОПК-4) [3].
Настройка оборудования, необходимого для работы ИС в соответствии с трудовым заданием	Способность участвовать в настройке и наладке программно-аппаратных комплексов (ОПК-4) [3].
Настройка оборудования, необходимого для работы ИС	Способность участвовать в настройке и наладке программно-аппаратных комплексов (ОПК-4) [3].
Установка и настройка системного и прикладного ПО, необходимого для функционирования ИС	Способность устанавливать программное и аппаратное обеспечение для информационных и автоматизированных систем (ОПК-1) [7].

Как видно из таблицы, для подготовки компетентных ИТ-специалистов необходимо базироваться на двух профессиональных стандартах — «Инженер технической поддержки в области связи (телекоммуникаций)» [1] и «Специалист по информационным системам» [2].

Хотелось бы отметить, что для оценки соответствия уровня подготовки выпускников требования определенной трудовой функции, необходимо оценить сформированность определенной компетенции. Следовательно, профессиональные ИТ-стандарты выступают не только эталоном содержания вузовской подготовки, но и могут быть ориентиром разработки подходов к оценке качества профессиональной подготовки специалистов в вузе.

## Список литературы:

1. Профессиональный стандарт «Инженер технической поддержки в области связи (телекоммуникаций)». [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps325495> (дата обращения: 16.03.2015).
2. Профессиональный стандарт «Специалист по информационным системам». [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps887727> (дата обращения: 16.03.2015).
3. Проект Федерального Государственного Образовательного стандарта Высшего Профессионального образования по направлению подготовки 09.03.01 — «Информатика и вычислительная техника» (уровень бакалавр) [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.osu.ru/doc/3341> (дата обращения: 16.03.2015).
4. Тагиров В.К., Л.Ф. Насейкина. Совершенствование профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов в условиях изменяющейся ситуации на рынке труда. Инновации в науке // Сборник статей по материалам XXXVI международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство “Сибак”, 2014. — С. 78—84.
5. Тагиров В.К., Насейкина Л.Ф. Повышение эффективности подготовки будущих специалистов сферы ИТ-услуг в условиях перехода на новые профессиональные стандарты // Сборник научных трудов SWorld, 2014. — С. 36—40.
6. Теоретические аспекты формирования научно-исследовательской компетентности студента в образовательном процессе вуза // Вестник Челябинского Государственного педагогического университета, — 2009, — № 2. — С. 183—193.
7. Федеральный Государственный Образовательный стандарт Высшего Профессионального образования по направлению подготовки 09.04.01 — «Информатика и вычислительная техника» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/mag\\_09.04.01.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/mag_09.04.01.pdf) (дата обращения: 16.03.2015).

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ ОФОРМЛЕНИЯ  
ИСТОРИИ БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТА  
В ОТДЕЛЕНИЯХ ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ,  
КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ВРАЧА**

***Кашурникова Мария Анатольевна***

*ассистент Воронежской государственной медицинской академии  
им. Н.Н. Бурденко,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [Kachurnicova@bk.ru](mailto:Kachurnicova@bk.ru)*

***Шлыков Олег Алексеевич***

*канд. мед. наук, ассистент Воронежской государственной  
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [oleg.proctolog@ya.ru](mailto:oleg.proctolog@ya.ru)*

**TEACHING STUDENTS TO FILL PATIENT MEDICAL  
RECORDS IN SURGICAL PROFILE UNITS AS  
AN IMPORTANT STAGE OF FUTURE DOCTOR'S  
PROFESSIONAL SKILLS FORMATION**

***Maria Kashurnikova***

*assistant of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,  
Russia, Voronezh*

***Oleg Shlikov***

*candidate of Medical Sciences, Assistant  
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,  
Russia, Voronezh*

**АННОТАЦИЯ**

В работе отражены особенности обучения студентов навыкам оформления истории болезни пациентов хирургического профиля. Выделены профессиональные качества будущего врача, формированию которых способствует работа над историей болезни.

## ABSTRACT

The article deals with the peculiarities of teaching students to fill patient medical records. Professional competencies of future doctor are identified, formation of which the work on medical record contributes.

**Ключевые слова:** студенты; история болезни; профессиональные качества.

**Keywords:** students; medical record; professional skills.

Согласно современным представлениям, при подготовке будущего специалиста — медика важнейшая роль отводится формированию у студентов профессиональных умений и навыков. Сейчас медицинское образование ориентировано на активную деятельность самого обучаемого при решении профессиональных задач. Согласно такому подходу, теоретические знания усваиваются одновременно с освоением основ практической деятельности [2]. С приходом студентов на клиническую кафедру обучение основам оформления истории болезни становится неотъемлемой частью его будущего профессионального роста. Это логично, так как грамотное ведение медицинской документации отражает профессиональную компетентность врача.

На кафедре факультетской хирургии обучению студентов навыкам оформления истории болезни традиционно уделяется большое внимание. История болезни — основной и важнейший медицинский документ, имеющий лечебное, научное, а также юридическое и финансово-отчетное значение. Необходимость осознания данной информации обязательно доводится до обучаемых студентов во время преподавания клинических дисциплин. Мы считаем, что в процессе обследования пациента хирургического профиля и оформления учебной истории болезни формируются следующие важные профессиональные качества будущего врача: коммуникативные способности, наблюдательность, умение грамотно выразить свои мысли, умение правильно и эффективно распределять время, способность к аналитическому мышлению и прогнозированию. Самостоятельное написание медицинских карт студентами на практических занятиях, во время летней производственной практики и дежурствах обязательно контролируется и рецензируется преподавателями. Сотрудники кафедры четко понимают, что данный вид обучения следует рассматривать, как одно из дидактических средств, обеспечивающих движение субъекта обучения (студента) к заданным целям (профессиональной компетенции) [1; 3].

Остановимся на особенностях истории болезни у пациента хирургического стационара. В клинической практике принято различать жалобы, анамнез заболевания и анамнез жизни больного.

Куратору работы студента необходимо объяснить обучаемому необходимость выявления основных жалоб, относящихся к хирургическому заболеванию, по поводу которого он обратился за медицинской помощью. Для этого следует акцентировать внимание обучаемого на некоторых ключевых вопросах, которые будут способствовать получению более точной информации от пациента. Например, вопрос: «Что Вас больше всего беспокоит в настоящее время?», просит пациента подробно перечислить именно жалобы, относящиеся к его основному заболеванию. Другие жалобы больного несомненно имеют значение, но чаще могут объяснять наличие у него других, сопутствующих патологических состояний. Преподаватель всегда должен уделить внимание правильному сбору и анализу данных анамнеза заболевания, который за короткий промежуток времени (10—15 минут) может дать информации для постановки правильного диагноза больше, чем последующее многодневное обследование. В анамнезе жизни у хирургических пациентов обязательно необходимо отмечать такие неблагоприятно влияющие на течение и исход заболевания факторы, как вредные привычки (курение, злоупотребление алкоголем и наркотиками), наличие контагиозных инфекционных заболеваний, тяжелой сопутствующей патологии, сведения об аллергических реакциях. Не последнее значение имеют сведения о ранее перенесенных оперативных вмешательствах, гемотрансфузиях и их переносимости.

При описании клинических данных, полученных обучаемым у постели больного под руководством педагога-врача, важно уделить внимание тому, что грамотное их изложение в тексте истории болезни, в разделах “*Status praesens communis*” и “*Status localis*”, должно способствовать обоснованию поставленного в дальнейшем диагноза. В следующем разделе обучаемый обычно проводит план дополнительного обследования пациента. Необходимо отметить, что алгоритм лабораторных и специальных инструментальных методов должен соответствовать современным стандартам диагностики предполагаемой патологии. При написании данного раздела «академической истории болезни», целесообразно требовать от обучающихся короткие выводы о наличии, либо отсутствии, той или иной патологии по результатам проведенного обследования. На основании этого преподавателю будет легче сделать вывод о готовности студента применять ранее приобретенные им теоретические знания в условиях клинической практики. Следует отметить, что дальнейшее формулирование заключительного диагноза в истории болезни должно быть логично обоснованным и подтвержденным фактами, характеризующими клиническую картину заболевания, которые уже изложены в тексте медицинского документа.

При написании раздела о лечении больного, преподавателю следует сделать акцент на том, что каждый пациент является, прежде всего, уникальной личностью со своими характерными особенностями. Поэтому, назначение определенной схемы лечения должно учитывать не только требования современных стандартов ведения больного с конкретной патологией, но и индивидуальные его особенности. Студентам следует помнить, что алгоритм лечения строится с учетом всех имеющихся патологических синдромов. При этом дозировка препаратов, кратность и способ введения должны обеспечить оптимальный результат.

При отработке навыков написания регулярных дневников наблюдения за больным, оформления эпикризов и проводимых консилиумов, следует обучать будущего врача последовательному изложению своих мыслей. Так, например, грамотный вывод о тяжести состояния больного в дневнике наблюдения сопровождается соответствующим описанием соматического статуса и завершается суждением врача о целесообразности проведения лечебных и диагностических процедур (операции, манипуляции, обследования и т. д.). В некоторых случаях течения болезни будущим врачом должна быть изложена вероятная прогностическая оценка развития клинической ситуации.

С учетом вышеизложенного, обучение студента умениям оформления медицинской документации является творческим процессом. Позитивная мотивация, направленная на излечение пациента от болезни, позволяет привить будущему специалисту-медику способность к активному изучению больного, самостоятельным занятиям с учебной литературой, а также к анализу и обобщению полученной информации. Таким образом, обучение особенностям оформления истории болезни при преподавании хирургических дисциплин направлено на всестороннее развитие будущего врача.

### **Список литературы:**

1. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О.П. Околелов // Высшее образование в России. — 1994. — № 2. — С. 45—46.
2. Педагогика в медицине: учеб. пособие для студ. высш. мед. учеб. заведений / под ред. Н.В. Кудрявой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 320 с.
3. Чередников Е.Ф. Психолого-педагогические проблемы организации учебного процесса по ФГОС-3 и пути их решения по результатам анкетирования студентов: по результатам анкетирования / Е.Ф. Чередников, Г.В. Полубкова, И.Е. Плотникова // Личность семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — № 38. — С. 68—73.

## 1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Сафронова Надежда Александровна*

*аспирант, преподаватель, ГБОУ ВПО «Южно-Уральский  
государственный институт искусств имени П.И. Чайковского»,*

*РФ, г. Челябинск*

*E-mail: [Nikta-ellin@mail.ru](mailto:Nikta-ellin@mail.ru)*

### CONDITIONS OF EFFECTIVE SPEECH PERCEPTION AT ENGLISH LESSONS

*Nadezhda Safronova*

*post-graduate, lecturer, Public budgetary educational institution  
of higher education "P.I. Tchaikovsky South-Ural state institute of arts",*

*Russia, Chelyabinsk*

#### АННОТАЦИЯ

В статье поднимается проблема эффективного восприятия речи на уроках английского языка. Исходя из определения и подхода И. Атватера к этому понятию, в статье раскрываются понимание и приемы эффективного восприятия речи, особенности нереклексивного и рефлексивного слушания. Эффективное восприятие речи предполагает деятельность по восприятию и распознаванию речевого сообщения на слух. Следовательно, чтобы улучшить эту деятельность, необходимо работать над её элементами: вниманием, рефлексивным и нереклексивным слушанием, основными установками, языком невербального общения и памятью.

#### ABSTRACT

The article effects the question about conditions of effective speech perception at English lessons. According to I. Atvater's approach the article develops interpretation and methods of effective speech perception, features of reflexive and nonreflexive audition. An effective speech perception

means activity on perception and identification of spoken message aurally. Consequently, in order to improve this activity, we should work on its elements: attention, reflexive and nonreflexive audition, main aims, language of non-verbal communication and memory.

**Ключевые слова:** восприятие речи; нерелексивное слушание; рефлексивное слушание.

**Keywords:** speech perception; reflexive audition; nonreflexive audition.

Неумение слушать в учебном процессе может стать причиной неэффективного общения, неувоенного материала, привести к недоразумениям, ошибкам и проблемам. Поэтому совершенствовать это умение необходимо в интересах педагога и учащихся. Умение слушать, то есть воспринимать речь предполагает деятельность по восприятию и распознаванию речевого сообщения на слух [2].

Одним из аспектов эффективного восприятия речи на уроках является создание соответствующих условий педагогом [3]:

- подбор текстов и высказываний, которые учитывают речевой опыт учащихся;
- «приучение» к восприятию не только речи учителя;
- тренировка диалогической и монологической речи;
- повторение материала с постановкой коммуникативных задач;
- развитие коммуникативной рефлексии.

Развитие коммуникативной рефлексии предполагает обучение умению переспрашивать, задавать уточняющие вопросы и просить повторить.

В то же время важно отметить, что существуют и индивидуальные условия эффективного слушания на уроках, которые относятся к личным установкам слушающего. Для нашей статьи имеет существенное значение позиция, что такие условия можно соблюдать и работать над их элементами. Педагог может предоставить информацию об условиях эффективного слушания для учащихся в форме памятки или вводного урока-дискуссии на тему, созвучную с книгой Иствуда Атватера «Я Вас слушаю...» (“I hear you...”). На основе тезисов этого автора, раскроем условия эффективного восприятия речи на уроках английского языка [1].

Таблица 1.

Условия эффективного восприятия речи

<p><b>Внимание:</b> Устойчивое внимание (минимизация отвлечения) Направленное внимание Визуальный контакт Положительный язык поз и жестов</p>	<p><b>Нерефлексивное слушание</b> Слушание (внимательное молчание) Начало разговора Минимизация ответов (невмешательство) Ограничение числа вопросов</p>	<p><b>Рефлексивное слушание</b> Уточнение Перефразирование Отражение чувств Резюмирование</p>
<p><b>Основные установки</b> Одобрение Самоодобрение Эмпатия Мимика</p>	<p><b>Язык невербального общения</b> Взгляд и визуальный контакт Изменение высоты голоса и интонации Позы и жесты Язык личностного пространства</p>	<p><b>Память</b> Сосредоточение Кратковременная память Долговременная память</p>

Внимание учащегося во время урока отвлекается, что является естественным процессом в силу возраста и ряда механических помех. Однако такая тенденция не может оставаться нормой, если внимание не является направленным и устойчивым, отсутствует визуальный контакт и ученик отвернулся от говорящего. Направленное внимание помогает усваивать материал, то есть ученик создает внутреннюю установку того, что услышанная информация будет нужна. Внешняя установка, как правило, поступает от учителя в форме целевой установки в начале урока: Today we will learn/are going to find out ... .

Восприятие речи говорящего может потребовать от учащегося знания приемов нерефлексивного и рефлексивного слушания. Нерефлексивное слушание обозначает явление, когда собеседник слушает внимательно и почти не вмешивается в речь партнера своими замечаниями, в основном молчит. Рефлексивное слушание предполагает слушание, при котором собеседник старается добиться большой точности и полноты понимания того, что ему говорит партнер [4].

Когда учитель начинает урок, объясняет план, общую информацию, задание, дает прослушать аудиозапись, когда важно понять содержание речи, понять и запомнить сообщение, полезны приемы нерефлексивного слушания. На этом этапе достаточно молча слушать, делать записи, обратить внимание на начало разговора и настрой собеседника, стараться не вмешиваться, чтобы не перебить говорящего. Когда учитель приглашает к диалогу, предлагает

выполнить задание, объясняет новый материал, приводит примеры, эффективность восприятия материала повышают рефлексивные приемы слушания. Для проверки точности значения сообщения следует использовать перефразирование, уточнение и резюмирование. Ученик реагирует на просьбу, задание или услышанное сообщение, пересказывая речь собеседника своими словами, уточняя и выражая свои чувства и мысли. Учитель может запросить резюмирование сообщения, то есть пересказать основные мысли и чувства говорящего: Consequently, the main idea is that...; So, you suggest...; Thus we can conclude... .

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что умение слушать можно приобрести путем тренировки. Совершенствовать умение слушать можно путем освоения техники нерефлексивной и рефлексивной слушания и выработки у себя одобрительной установки по отношению к говорящему. Необходимо повысить внимание к невербальным аспектам общения, совершенствовать приемы запоминания. Различные приемы слушания помогают нам усваивать ту информацию, которая нам нужна. Запомнить услышанное мы можем надежнее тогда, когда слушаем с пониманием, чтобы больше узнать, надо уметь слушать эффективно.

### **Список литературы:**

1. Атватер И. Я Вас слушаю. М.: Экономика, 1984. — 112 с.
2. Гез Н.И. Методика обучения иностранному языку в средней школе/ Н.И. Гез, М.В Ляховицкий. М., 1982. — С. 213—242.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Романова Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. М.: Флинта, 2009. — 409 с.

## **1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕХНИКА-ПРОГРАММИСТА: СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ**

*Атяскина Татьяна Викторовна*

*аспирант 1 курса факультета гуманитарных и социальных наук  
Оренбургского государственного университета по специальности  
«Образование и педагогические науки»,  
преподаватель Колледжа электроники и бизнеса ОГУ,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [atyaskina\\_tv@mail.ru](mailto:atyaskina_tv@mail.ru)*

### **PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOFTWARE TECHNICIAN: CONTENT AND ESSENCE**

*Tatyana Atyaskina*

*1-year post-graduate student of Humanitarian and Social Sciences  
Department, Orenburg State University with a specialization  
in “Education and Pedagogical Sciences”, Lecturer in College  
of Electronics and Business of Orenburg State University,  
Russia, Orenburg*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье представлена модель содержания и сущности профессиональной деятельности техника-программиста. Рассмотрены виды профессиональной деятельности, трудовые функции, а также способности и личные качества техника-программиста, определяющие успешность деятельности данного специалиста.

#### **ABSTRACT**

The article deals with the content and essence model of software technician's professional activity. Types of professional activity, labor functions, software technician's capabilities and personal characteristics determined specialist's success are under study.

**Ключевые слова:** деятельность; профессиональная деятельность; техник-программист; профессиональная деятельность техника-программиста.

**Keywords:** activity; professional activity; software technician; software technician's professional activity.

В связи с развитием информационных и компьютерных технологий, рынок труда стал больше востребован специалистами в этой области. Сегодня профессия «программист» выходит на одно из первых мест в обществе по уровню востребованности.

Программисты — специалисты в области вычислительной техники, современного программного обеспечения, которые занимаются разработкой и написанием программ на ЭВМ. В соответствии с профессиональным стандартом программиста, техник-программист — это квалификация специалиста со средним профессиональным образованием.

Возникает вопрос: какова же специфика профессиональной деятельности техников-программистов?

Деятельность — это особая целостная система, включающая различные компоненты: мотивы, цели, задачи, действия, результат. Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов — действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель. Ведущими видами деятельности человека является игра, учение, занятие, труд [3; 7].

Профессиональная деятельность — социально обусловленный, осознанный, целенаправленный труд [5]. Профессиональная деятельность, с точки зрения психологов, представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из мотивов, потребностей, целей, средств, способов, условий для достижения цели, результата. Профессиональная деятельность — деятельность, направленная в первую очередь, на решение профессиональных задач.

Структурные компоненты профессиональной деятельности определяются уровнем квалификации (уровнем знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления данной профессиональной деятельности), мотивацией личности (ее профессиональной направленностью), ее эмоциональностью, уровнем развития психических процессов, специальными профессиональными способностями и условиями работы [2; 5].

На рисунке 1, в соответствии с ФГОС СПО специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах, показаны виды

профессиональной деятельности, к которым готовится будущий техник-программист [9].

Виды профессиональной деятельности будущих техников-программистов по ФГОС СПО	Разработка программных модулей программного обеспечения для компьютерных систем
	Разработка и администрирование баз данных
	Участие в интеграции программных модулей
	Выполнение работ по профессиям: 1) Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин, 2) Наладчик технологического оборудования.

**Рисунок 1. Виды профессиональной деятельности выпускников специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах**

Основная цель вида профессиональной деятельности программиста: разработка, отладка, проверка работоспособности, модификация программного обеспечения. Согласно профессиональному стандарту программиста, обобщенной трудовой функцией техника-программиста является разработка и отладка программного кода, включающая трудовые функции: формализация и алгоритмизация поставленных задач; написание программного кода с использованием языков программирования, определения и манипулирования данными; оформление программного кода в соответствии с установленными требованиями; работа с системой контроля версий; проверка и отладка программного кода [6]. В рамках каждой трудовой функции, предусмотрены трудовые действия, необходимые умения и знания техника-программиста, выполняющего профессиональную деятельность по разработке и отладке программного кода.

Деятельность программиста в своих работах исследовали такие ученые, как Т.В. Корнилова, Е.А. Орел, А.А. Рычкова, О.К. Тихомиров, Б. Шнейдерман.

Предметом обсуждения и дискуссии сегодня являются мнения специалистов по поводу наличия тех или иных способностей, определяющих успешность деятельности программиста.

По общему признанию ученых, профессия программист требует высокого уровня интеллекта, подчеркивается необходимость таких качеств, как способность к абстрагированию и пониманию отношений между элементами, гибкость мышления, критичность, склонность к планированию, анализу и систематической работе, готовность

пополнять знания и переучиваться; признаются существенными вербальные и невербальные компоненты мышления [1].

По мнению Б. Шнейдермана «большинство профессиональных программистов занимаются проектированием, составлением, отладкой, тестированием, документированием и модификацией программ, написанных на языках высокого уровня или на языке ассемблера». Чем искуснее программист владеет языком программирования как инструментом, тем ценнее он как работник. Автор выделяет такие характеристики личности, связанные с программированием, как самокритичность, управляемость, умеренная возбудимость, терпимость к неопределенности, способность переносить стресс, наличие профессиональных мотивов, настойчивость [11].

Е.А. Орел особо выделяет в структуре интеллекта профессиональных программистов вербальные способности, логическое мышление и эрудицию. По мнению ученого, развитые вербальные способности программиста позволяют ему добиться больших успехов в профессии. Эрудиция как свойство интеллекта отражает способность человека проявлять познавательную активность. Проявления познавательной активности способствуют успешности в программировании, так как этот вид активности необходим, чтобы следить за происходящим в своей предметной области [4].

В книге «Этюды для программистов» Ч. Уэзерелл отмечает, что для успешной разработки программного обеспечения необходимы способности, относящиеся к аналитическим и синтетическим типам мышления (умение анализировать и обобщать информацию) [8].

Профессиональная деятельность специалиста, как и любой другой вид деятельности человека, тесно связана с особенностями его личности. Личные качества специалиста во многом определяют успешность и качество профессиональной деятельности человека

Ученые, при изучении личности и особенностей «образа мира» программистов, отмечают, что для них характерно упорство, стремление создать свой мир в пределах компьютерной среды. Предпосылками успешной деятельности программиста в этой работе признаются следующие черты: дистанцированность от других людей, погруженность в собственные интеллектуальные переживания [10]. Б. Шнейдерман считает, что программирование — деятельность одиночек: программисты «нуждаются в общении значительно меньше, чем люди многих других профессий» [11].

Для техника-программиста, который в большей мере связан с решением задач на основе предложенной модели, очень важно, на наш взгляд, иметь развитое пространственное техническое

мышление, очень высокий уровень абстрактного и логического мышления, то есть умение видеть за символами языка программирования конкретные формы, гибкость и динамичность мышления, аналитические и прогностические способности, эмоциональную устойчивость, сосредоточенность, высокую работоспособность, пунктуальность, аккуратность, экономность (в использовании вычислительных ресурсов), ответственность, аккуратность в составлении инструкций, наблюдательность, терпение, настойчивость, склонность к монотонной, кропотливой работе, большую силу воли.

Таким образом, под профессиональной деятельностью техника-программиста понимается мотивированный процесс использования средств ЭВМ для достижения основной цели — разработка, отладка и проверка программного кода. В профессиональной деятельности техника-программиста можно выделить такие ее структурные компоненты, как уровень квалификации, состоящий из трудовых функций (знаний, умений, трудовых действий), профессиональная направленность, специальные профессиональные способности, условия и способы деятельности.

Спецификой профессиональной деятельности техника-программиста, ее сущностью является ориентация на конечный результат в виде программного кода, разработанного в соответствии с техническим заданием или требованиями организации.

Деятельность техника-программиста носит явно выраженный мыслительный характер (осознание, обдумывание, придумывание, понимание, обобщение, самоанализ и т. п.), опирается на развитость его интеллектуальной сферы и, прежде всего, мышления.

### **Список литературы:**

1. Бабаева Ю.Д. Интеллектуальные особенности программистов / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунски. / [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://ai.obrazec.ru/programmer.htm> (дата обращения 29.03.2015).
2. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
4. Орел Е.А. Особенности интеллекта профессиональных программистов / Е.А. Орел // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2007, — № 2. — С. 70—79.
5. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. М.: Наука, 1970. — 280 с.

6. Профессиональный стандарт «Программист», утвержденный приказом Минтруда России № 679н от 18.11.2013 г. / [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/138> (дата обращения 29.03.2015).
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М., 1946. — 564 с.
8. Уэзерелл Ч. Этюды для программистов / Ч. Уэзерелл. М.: Мир, 1982. — 288 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах», утвержденный приказом Минобрнауки РФ № 804 от 28.07.2014 г. / [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_14/m804.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_14/m804.html) (дата обращения 29.03.2015).
10. Чудова Н.В. Психологические особенности суперпрограммистов / Н.В. Чудова, А.А. Долныкова // Психологический журнал. — Т. 18. — № 1, — 1997.
11. Шнейдерман Б. Психология программирования. Человеческий фактор в вычислительных и информационных системах / Пер. с англ. А.И. Горлина, Ю.Б. Котова. М., 1984.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА**

***Гавриков Александр Анатольевич***

*начальник учебной лаборатории, кафедры технического обеспечения  
(и тактики), Омского Автобронетанкового инженерного института,  
РФ, г. Омск*

*E-mail: [gawrickowa.nat@yandex.ru](mailto:gawrickowa.nat@yandex.ru)*

## **FORMING OF PROJECT COMPETENCE MILITARY ENGINEER**

***Gavrikov Alexander***

*chief of educational laboratory departments of hardware (and tacticians)  
Omsk autoarmored engineering institute,  
Russia, Omsk*

## АННОТАЦИЯ

В данной статье выявлена специфика проектной деятельности военного инженера, представлена методология изучения процесса, формирования проектной компетентности будущего военного инженера, сформулировано определение понятия «проектная компетентность» военного инженера.

## ABSTRACT

The specific of project activity of military engineer is educed in this article, methodology of study of process, forming of project competence of future military engineer is presented, determination of concept "Project competence" is set forth military engineer.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность; проектная деятельность; проектная компетентность; процесс формирования; военный инженер.

**Keywords:** professional activity; project activity; project competence; forming process; military engineer.

Результаты образовательного процесса военно-инженерного вуза в логике компетентностного подхода выражаются через профессиональную компетентность выпускника, одним из слагаемых которой является проектная компетентность военного инженера. Уточнение представлений о проектной деятельности и проектной компетентности военного инженера позволило охарактеризовать проектную компетентность будущего военного инженера и процесс ее формирования.

Сформулировать рабочее определение понятия «проектная компетентность военного инженера» нам поможет выявление специфики проектной деятельности военного инженера, характеризующей его проектную компетентность.

1. Несмотря на то, что специализация труда военного инженера зависит от его должностного предназначения, проектная деятельность, предоставляющая широкие возможности для успешного развития общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, входит в базовую составляющую его труда. Проектная деятельность является не обособленной сферой военно-профессиональной деятельности, а формой ее организации, и поэтому может охватывать всю совокупность военно-профессиональных задач, выполняемых военным инженером в соответствии с должностным предназначением, а также процесс профессионально-личностного развития будущего военного инженера [7]. Однако ведущими для

военного инженера являются профессиональные задачи, связанные с военной техникой и технологиями, которые решаются на основе применения научных знаний в технической практике [3].

2. Современную парадигму деятельности военного инженера определяют быстрое развитие военной техники, вооружения, появление новых военных технологий. Кроме того, отражая специфику технической культуры военного инженера (В.Р. Коновалов [5] и др.), проектная деятельность строится с учетом сложности военного вооружения и техники, их заведомо опасного для человека характера; особенностей типичных форм, методов и средств военно-профессиональной деятельности.

3. Участие в проектной деятельности требует сформированности определенной совокупности профессионально важных качеств военного инженера: технического кругозора и эрудиции, осознания ценности техники и технического развития Вооруженных Сил, интереса к техническому творчеству, технической и коммуникативной культуры и т. д.

Основываясь на сформулированных выше положениях, *проектную компетентность военного инженера* мы определяем как *часть его военно-профессиональной компетентности, интегративную характеристику личности, отражающую способность осуществлять проектную деятельность, обеспечивающую выполнение профессиональных задач в рамках его должностных обязанностей, среди которых ведущими являются задачи, связанные с развитием и модернизацией вооружения, военной техники и технологий.*

При этом проектная компетентность будущего военного инженера отражает, с одной стороны, его потенциальные возможности как субъекта профессиональной деятельности в сравнении с эталоном, нормой — проектной компетентностью военного инженера, с другой стороны, индивидуальный результат его профессионально-личностного развития в сравнении с аналогичной компетентностью офицера.

Методологию изучения процесса формирования проектной компетентности будущего военного инженера составили системный, личностно-деятельностный, компетентностный и деятельностно-контекстный подходы. Выбирая методологические основания, мы принимали во внимание, что подход в научном исследовании определяет принципиальную ориентацию, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, понятие; он выступает в роли принципа, руководящего общей исследовательской стратегией [1].

В логике системного подхода (Н.Ф. Федоров [11] и др.), который используется нами в качестве общенаучной основы исследования,

формирование проектной компетентности будущего военного инженера рассматривается нами как системный процесс, а проектная компетентность — как интегративная характеристика личности с необходимым и достаточным компонентным составом, находящимся в системообразующих связях. Опора на системный подход позволяет нам выявить структуру проектной компетентности, а также выстроить модель ее формирования как педагогическую систему в единстве взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов с присущими ей свойствами, порождаемыми целостной совокупностью содержания всех компонентов [10], при условии, что каждый компонент системы можно изучить в отдельности.

Системный подход требует учета таких характеристик модели, как ее встроенность и взаимодействие с другими педагогическими системами, среди которых определяющими выступают образовательный процесс военно-инженерного вуза, система его научно-исследовательской работы, обеспечивающие общие условия формирования проектной компетентности будущего военного инженера.

С позиции личностно-деятельностного подхода человек рассматривается одновременно как субъект и продукт деятельности, а сами деятельность и развитие личности составляют целостное единство [9].

Результатом учебно-профессиональной деятельности будущего военного инженера, выступает сформированная его проектная компетентность. С другой стороны, данное личностное новообразование должно рассматриваться и как результат целенаправленной педагогической деятельности [6], обеспечивающей овладение курсантами технологией проектной деятельности, адаптированной к специфическим условиям труда военного инженера, отвечающей его должностному предназначению. Таким образом, личностно-деятельностный подход требует рассмотрения динамики формирования проектной компетентности будущего военного инженера, актуализирующей с помощью формирования положительного отношения, устойчивого интереса к проектной деятельности, обеспечения осознания смысла и значимости проектной компетентности. Еще одним методологическим подходом, объективно связанным с предыдущим подходом, является компетентностный подход (И.А. Зимняя [4] и др.), требующий деятельности в которой знания-правила могут трансформироваться в практику, а сама компетентность будет развиваться и проявляться.

С позиции компетентностного подхода изучение формирования проектной компетентности будущего военного инженера предполагает определение принципов, условий, факторов, подходов, которые позволяют определить, конкретизировать и соотнести требования

ФГОС, квалификационных требований, доминирующих видов профессиональной деятельности, профессионально важных качеств специалистов; технологий контроля формирования компонентов компетентности [8].

Контекстно-деятельностный подход (А.А. Вербицкий [2] и др.) в нашем исследовании предполагает изучение формирования проектной компетентности будущего военного инженера как процесса, обеспечивающего взаимосвязь учебно-профессиональной деятельности курсанта с военно-профессиональной деятельностью военного инженера. Результативность процесса обеспечивается «погружением» курсантов в моделируемые учебно-профессиональные ситуации с целью присвоения профессионального опыта, развития способностей к творческой, исследовательской деятельности.

Формирование проектной компетентности будущего военного инженера понимается нами как целенаправленный процесс овладения курсантами способами решения учебно-профессиональных и профессиональных задач, связанных с развитием и модернизацией вооружения, военной техники и технологий, в ходе разработки проектов.

### **Список литературы:**

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. М.: Наука, 1973. — 271 с.
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32—37.
3. Герасимова Т.Н. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военно-инженерных вузов на основе проблемно-деятельностного обучения [Текст] / Т.Н. Герасимова, Е.П. Киреева // Мир образования - образование в мире. — 2012. — № 3. — С. 138—145.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
5. Коновалов В.Р. Развитие технической культуры офицера в дополнительном профессиональном военном образовании [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Р. Коновалов. Омск, 2014. — 24 с.
6. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш, под ред. В.В. Рубцова. Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. — 285 с.
7. Медведев П.Н. Формирование проектно-технологической компетенции бакалавров в процессе обучения моделированию: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Медведев Павел Николаевич. Тула, 2011. — 25 с.

8. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании [Текст] / И.П. Мединцева / Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. — С. 215—217.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
10. Снопкова Е.И. Педагогические системы и технологии: практический аспект: учебно-метод. пособие [Текст] / Е.И. Снопкова. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. — С. 62—74.
11. Федоров Н.Ф. Сочинения / Н.Ф. Федоров. М.: Мысль, 1982. — 709 с.

## **ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СЕМЬЯ ГРУППЫ РИСКА»**

***Кузьменко Наталья Ивановна***

*канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы  
и психолого-педагогического образования, Магнитогорский  
государственный технический университет им. Г.И. Носова,*

*РФ, г. Магнитогорск*

*E-mail: [nikuzmenko@bk.ru](mailto:nikuzmenko@bk.ru)*

## **THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE TERM “THE GROUP OF RISK FAMILY”**

***Kuzmenko Natalia***

*candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Magnitogorsk State Technical University,  
Russia, Magnitogorsk*

### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблеме трактовки понятия семья группы риска в научной литературе.

### **ABSTRACT**

The article is devoted to the problem of meaning and understanding the term “the group of risk family”.

**Ключевые слова:** группа риска; семья группы риска; неблагополучная семья.

**Keywords:** the group of risk; the group of risk family; the dysfunctional family

Современный социально-экономический кризис негативно сказывается на качестве жизни всех наиболее уязвимых слоев населения, в том числе и семей группы риска. Неоднозначность понимания категории «семья группы риска» в научной литературе и профессиональной терминологии может, на наш взгляд, привести к серьёзным последствиям, в особенности, если проблему рассматривать в контексте ювенальной юстиции.

Проблема, на наш взгляд, заключается в том, что в современной научной литературе содержание понятия «Семья группы риска» носит различную смысловую нагрузку. В частности, под семьей «группы риска» иногда понимается семья с низким материальным достатком, низкой педагогической культурой, асоциальным образом жизни.

Интерес представляет характеристика семьи группы риска, данная Холостовой Е.И., где под данной категорией семей понимаются семьи, где по объективным или субъективным условиям социальное функционирование затруднено, и они практически неизбежно находятся в состоянии жизненного затруднения [6]. То есть, мы видим, что семья, попавшая в категорию группы риска, имеет некоторые затруднения в выполнении одной или нескольких семейных функций, поскольку их положение по различным критериям не имеет стабильности. Данной категории сегодня можно отнести достаточно большой круг семей: неполные, материнские семьи, многодетные семьи и семьи, воспитывающие детей инвалидов, семьи беженцев и вынужденных переселенцев и др. Во всех этих семьях, в той или иной степени возникают затруднения в выполнении функций. Однако степень затруднений может быть различной. В одном случае семья, при определенных усилиях готова и может справиться с возникшей жизненной ситуацией, в другом случае проблемы настолько серьёзны, что их решение возможно только при организации соответствующей квалифицированной помощи со стороны. Как видим, семьи, имеющие стойкое нарушение социальных функций, как правило, желают, но уже не могут самостоятельно справиться с нарастающими проблемами, что впоследствии может привести их к состоянию неблагополучия. То есть «семья группы риска» является своего рода нижней гранью благополучия. В связи с этим, на наш взгляд, крайне важно понимать, недопустимость отождествления понятий «семья группы

риска» и «неблагополучная семья». Часто, характеристику семьи группы риска, некоторые авторы сводят к перечислению признаков семейного неблагополучия, относя их к сложным жизненным обстоятельствам, таким как:

- пьянство одного или обоих родителей, их асоциальное поведение;
- устройство в квартире родителями притонов для криминальных и асоциальных элементов;
- убийство одного из родителей на глазах детей другим родителем;
- жестокое обращение с детьми (побои);
- побеги детей из дома, конфликты со сверстниками [3].

Некоторые авторы прямо соотносят семью «группы риска» с маргинальными, неблагополучными, асоциальными семьями [7]

Таким образом, мы наблюдаем замещение понятий. Такие категории как «неблагополучная семья», «асоциальная семья», «маргинальная семья» не имеют, на наш взгляд, прямого отношения к семьям группы риска, поскольку здесь наблюдается стойкое невыполнение жизненно важных семейных функций в сочетании со слабой способностью членов этих семей к самоанализу (и неспособностью по этой причине выдвигать цели по улучшению жизни семьи); засилье в семье агрессии; высокая степень риска приема алкоголя и наркотиков.

То есть, как видим, семьи в силу объективных жизненных обстоятельств находящиеся в неравных жизненных условиях, по причине чего с трудом выполняющие свои функции и нуждающиеся в поддержке общества, отождествляются в некоторых научных источниках с неблагополучными и асоциальными семьями.

Как было сказано выше, замещение этих понятий в профессиональной деятельности может привести к негативным последствиям. Приведем пример, когда специалист, работающий с семьей в контексте ювенальной юстиции, вкладывает в понятие «семья группы риска» все оттенки неблагополучия. При таком понимании ситуации закономерно возникнет предположение о возможном риске жизни и здоровью детей, находящихся в семье. А согласно ст. 77 Семейного кодекса РФ органы опеки могут немедленно изъять ребенка из семьи в случае угрозы его жизни, здоровью и нормальному развитию. Все это в совокупности, при неправильной трактовке понятий может привести к серьезным профессиональным ошибкам.

Замещение понятий в научной литературе происходит, на наш взгляд, в силу ряда причин. Первая причина заключается в отсутствии

четких критериев, по которым семью можно отнести к группе риска. Вторая причина заключается в несогласованности самого понятия «группа риска» в научной литературе.

Группа риска согласно толковому словарю, представляет собой группу лиц наиболее подверженных риску [2].

В то же время, в словаре-справочнике по социальной геронтологии при рассмотрении понятия «группы риска» подчеркивается разность характеров риска. К первой группе относятся люди. Которые в силу своего социального положения и образа жизни не только подвержены опасным отрицательным воздействиям, но и представляют угрозу нормальной жизнедеятельности общества. К ним авторы словаря относят алкоголиков, наркоманов, лиц без определенного места жительства и др., подчеркивая, что образ жизни этих людей представляется как проявление болезней общества, связанным с ростом социального отчуждения, преступности, нарушением форм социального взаимодействия людей, процессов социальной адаптации. Ко второй группе относятся группы, где риск выражается в угрозе нищеты, повышенной вероятности заболеваний, беспомощности в условиях одиночества и социальной изоляции [5].

Как видим, в данном определении под группой риска понимаются и социально опасные группы населения, и социально уязвимые, то есть наблюдается отсутствие единого критерия в понимании данной категории. В связи с чем, предлагается вместо формулировки «группа риска» в отношении уязвимых слоев использовать такие как: «социально уязвимые категории населения», «слабозащищенные группы» и др. Однако, на наш взгляд, во избежание путаницы понятий, главным критерием в определении группы риска разумно считать социальную уязвимость, то есть подверженность риску.

Экономически трудная ситуация в обществе так или иначе ведет к затруднению выполнения семьей той или иной функции, что, по сути, ставит под риск нормальное существование любой среднестатистической семьи.

Учитывая вышесказанное отметим, что в нашем понимании семья группы риска это категория семей, по объективным обстоятельствам, имеющая незначительные отклонения от общепринятой модели семьи и семейных отношений, в связи с чем имеющая затруднения в выполнении одной или нескольких функций.

### **Список литературы:**

1. Детская беспризорность и безнадзорность: проблемы, пути решения //Аналитический вестник. — 2002. — № 20 (176). — 123 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. М., 1999. — 944 с.
3. Психологическое сопровождение лиц, переживших насилие в семье: Научно- методическое пособие / под ред. проф. Ю.П. Платонова. СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2002. — 234 с.
4. Рогова Ю.А., Агулина С.В. Семьи «группы риска» как социальная и психолого-педагогическая проблема / Ю.А. Рогова, С.В. Агулина [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/8548.pdf>.
5. Словарь-справочник по социальной геронтологии / под ред. Б. Тукумцева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. — 208 с.
6. Холостова Е.И. Технология социальной работы/ под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой. Издательско-торговая корпорация «Дашков и КО», 2013. — 478 с.
7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для ВУЗов / М.В. Шакурова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 272 с.

## **РОЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА**

*Тажибаяев Рашид Ибрагимович*

*PhD, Международный казахско-турецкий университет  
имени Ходжи Ахмеда Ясави,  
Республика Казахстан, Южно-Казахстанская область, г. Туркестан  
E-mail: [rashid.tazhibayev@iktu.kz](mailto:rashid.tazhibayev@iktu.kz)*

# THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL COOPERATION IN CHILD CARE

*Tazhibayev Rashid*

*PhD, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,  
The Republic of Kazakhstan, South Kazakhstan, Turkestan*

## АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в выявлении роли сотрудничества семьи и школы в успешном развитии ребенка. Результаты соцопроса среди учителей и директоров школ показали, что уровень участия семьи в учебном процессе школы очень низкий, основным барьером которого является низкий культурный и педагогический уровень родителей, экономическое состояние, высокий уровень занятости, усталость, внутрисемейные проблемы, многодетная семья. По мнению преподавателей родители должны получить обучение в школе для предупреждения взаимных конфликтов, предотвратить негативных факторов в воспитании.

## ABSTRACT

The aim of the article is to find out the role of co-operation of family and school in kid's successful development. Results of the social survey among teachers and chiefs of the schools show that the level of family's participation in school study process is low. The main barrier is the parents' cultural and pedagogical low level, economical situation, high level of stirring life, tiredness, family problems, large families. Teachers think that parents should be educated for prevention of family conflicts and negative factors in upbringing.

**Ключевые слова:** учителя; родители; семья; школа; соцопрос.

**Keywords:** teachers; parents; family; school; public opinion poll.

Школа и семья — это такие учреждения, цели, задачи и миссия которых общие. Все эти общности неизбежно приводят к взаимоотношению двух учреждений. Обучение ребенка — это процесс, касающийся не только школы, но и семьи, поэтому они должны работать совместно.

Семья, является одним из наиболее важных социальных институтов общества. В эпохе глобализации, когда общество становится более осозаемым, воспитание подрастающего поколения становится еще более ответственным. Педагогический подход в воспитании ребенка также как и другие сферы жизнедеятельности человечества

тоже глобализируется. Проблемы воспитания ребенка, несмотря на национальную или религиозную (принадлежность) различия становятся общим делом человечества. Сегодня, очевидно, что воспитывать ребенка изолированно от общества нельзя, надо научить его оценивать и «фильтровать» социальные воздействия, принимать позитивное, отторгать негативное. В этом помогает семья. Но высокий уровень занятости, низкая педагогическая культура родителей отрицательно влияют на воспитание ребенка.

Родители должны вести совместную работу со школой в направлении преодоления недостатков и формировании ребенка как личности.

В процессе образования сотрудничество семьи и школы имеет особую роль в успехах и успеваемости школьника. Гармония внутри самой семьи, поддерживающей подход и участие семьи в школьных мероприятиях может быть самым важным фактором успеха ребенка. По проведенным исследованиям, школьник, который имеет риск остаться на второй год и у которого низкий показатель академического успеха в основном выходец из семьи, где отсутствуют внимание и поддержка родителей. А также неумеренность, строгость и неуживчивость родителей тоже влияют на показатель успеваемости [1, с. 28]. На успех ребенка влияет свойство или особенность семьи, окружающая среда. Но в учебном процессе ребенка более существенно роль семьи. Так как больше половины своего времени (3/4) ребенок проводит в кругу семьи.

Гармония в семье зависит от распределения ролей между отцом и матерью. Например, у матери есть свои, у папы есть свои преимущества в воспитании детей. Мать никогда не может заменить отец, и отца тоже не может заменить мать. Так как девочки берут пример от мамы, а мальчики от отца. В неполноценных семьях (отсутствие папы или мамы) воспитание ребенка может привести к осложнению подростковым возрасте. Если ребенка воспитывает мама, и в школе обучает учительница, и в университете опять будут преподавать одни женщины, то тогда у мальчика могут сформироваться некоторые качества в характере, свойственные «слабому полу» (такая аналогичная ситуация может быть встречаться и у девочек). Высокий уровень занятости женщин привело к изменению ролей в семье. В связи с этим иерархические взаимоотношения в семье изменились. Женщина и в семье, и в обществе стала занимать более существенную позицию [2, с. 104]. И нестранно, что во время родительских собраний, предпочтение отдается матери.

Структура семьи тоже влияет на развития ребенка. Семьи одного государства различаются в зависимости от расположения местности (деревня, город). Учитель, чтобы достичь сотрудничества «школа-семья» должен раскрывать и активизировать потенциал каждой семьи. Такой подход позволит повысить рост родительской активности в сотрудничестве «школа-семья», их заинтересованности в повышении теоретического уровня в вопросах воспитания. Работа в данном направлении имеет чрезвычайную важность и перспективность в современных условиях. Так как повышает роль родителей и их ответственность за воспитание подрастающего поколения. К большому сожалению, многочисленные разводы, увеличение внебрачных союзов, однополые браки (существуют даже браки с животными) в нынешнее время оставили само понятие «семья» под вопросом. Трансформация семьи влияет и на взаимоотношения между родителями и детьми. Поэтому, прежде чем установить сотрудничество «семья-школа» надо изучить семью ребенка. При этом особая функция возложена на учителя. Так как учитель является связывающим звеном между школой и семьями учащихся.

Исследования, проводимые о семье, дают возможность определить и анализировать, понять суть изменения и трансформации в обществе и в самой семье.

Исследования турецкой образовательной системы показали, что по мнению преподавателей родители должны получить обучение в школе, чтобы предупредить конфликты между родителями и учителями, предотвратить неправильное направление в воспитании ребенка особо останавливаясь на том, что тесные заинтересованные взаимоотношения родителей со школой положительно влияют на успеваемость ученика [3, с. 35]. Тогда как невозможно получить желаемых успехов в школьном образовании без содействия родителей. Школа и семья — это разные социальные ячейки, имеющие разные сферы устремлений. Но их объединяет обучение и воспитание ребенка. Учителя, как и родители, думают и переживают о внешкольном развитии ребенка: «насколько родители контролируют или поддерживают ребенка? в какой педагогической среде живет ребенок? Как родители относятся к выполнению домашнего задания? И тому подобные вопросы волнуют учителя, и он ищет ответы на него. Так как родители — это учителя ребенка в семье. Но иногда в повседневной жизни, встречается так, что либо, родители не образованы в воспитании детей, либо сами учителя особо не горят желанием. В таком случае ребенка воспитывает его окружающая

среда. Это заставляет классифицировать школы на разные категории: эффективные и неэффективные.

Исследования, проведенные в США в дошкольных образовательных учреждениях, показали, что дети родителей, проявивших очень гибкий подход были более эрудированы и умственно развиты [1, с. 30].

А также по исследованиям американских педагогов, системное и организованное сотрудничество между родителями и учителями очень важно. Разные переписки, вспомогательные и информирующие брошюры, традиционные средства для установления контакта. Собрания родителей и учителей, телефонные разговоры, визит учителя в дом ребенка, день открытых дверей для родителей в школе все это сотрудничество семьи и школы в воспитании ребенка. При работе с родителями учитель должен обратить внимание на индивидуальные особенности детей, на взаимоотношения между родителями и детьми в каждой отдельной семье, на сложившийся психологический климат в классе между родителями. От связей и взаимоотношений, которые возникнут в начальный период, будет во многом зависеть и вся последующая работа.

Социологический опрос, проведенный в 2009—2010 году в области Кайсери(Турция), в районном центре Инжесу среди 150 преподавателей школ начальных классов дал ответы на вопросы которые нас интересуют. Соцопрос был проведен по нескольким параметрам, целью было выяснить [4, с. 80—95]: взгляды учителей на уровень содействия семьи в образовательном процессе; взгляды учителей на факторы препятствующие семье в вопросе образовательного процесса; взгляды учителей на уровень влияния поддержки семьи на преподавательский фактор учителей; взгляды учителей на проблемы учащихся, семьи которых не сотрудничают с образовательным процессом; взгляды учителей относительно повышения уровня сотрудничества семьи в образовательном процессе.

По результатам соцопроса выявлены нижеследующие данные: Уровень участия семьи в учебном процессе школы очень низкий, сотрудничество школы и семьи не на должном уровне; основным барьером в участии семьи в учебном процессе школы является низкий культурный и педагогический уровень родителей, экономическое состояние, высокий уровень занятости, усталость, среда, где проживает семья, внутрисемейные проблемы, многодетная семья.

А также учителя изъявили в своих мнениях последствия неучастия семьи в учебном процессе: это может стать причиной появления у учащихся плохих привычек, духовно-поведенческого

расстройства, дисциплинарные проблемы, академические провалы, нежелание учиться, нехватка мотивации, чувство одиночества, безответственность, недоверчивость и др.

Чтобы привлекать семьи к учебному процессу учителя должны устраивать конференции, семинары, вести руководство и консультации, должны нанести визит семьям, включить семьи на разные социально-обучающие мероприятия, найти время для индивидуального общения с семьями, которые желают беседовать только лично с учителями.

Социологический опрос, проведённый в 2013—2014 году в Турецком городе Невшехир среди 220 директоров школ проявил на свет некоторые ценные информации. Соцопрос, проведённый в целях определения роли вклада семьи во взаимоотношения эффективная школа и среда, был проведён по нескольким параметрам: по стажу директоров, по уровню образования (средне специальный, высший, профессионально высший), по семейному положению (женатый/замужем, неженатый/не замужем). По результатам соцопроса было выявлено, что большинство директоров школ особо не верят на вклад семьи в школу [5, с. 752—758]. Если эти данные будем сравнивать с выше приведенным соцопросом учителей тогда между руководителями школ и учителями (хотя разные годы и разные местности) есть существенные различия в мнениях о семье учащихся. Это показывает, что коммуникативные способности у директоров школ особо не развито. И это требует внутрисистемную доработку.

По мнению исследователей, вклад семьи на взаимоотношения эффективная школа и среда должен учитываться и поощряться. А также те же исследователи предлагают провести такой соцопрос среди учащихся, учителей и родителей. Сопоставляя результаты этого соцопроса надо совершенствовать отношения эффективная школа и семья [5, с. 759]. Так как школа, имеющая поддержку и активное участие семьи, хорошо налаженные отношения со средой была более успешной чем другие. Вырисовывается контур эффективной школы в таких особенностях [5, с. 751]:

1. Школа открыта предложениям и готова сотрудничать
2. Родители постоянно в контакте со школой, спокойно могут общаться с директором (руководителями) школы и учителями
3. Родители со своими мнениями вносят вклад в школу
4. Родители, присутствуя в школьных собраниях вносят вклад в принимаемых решениях
5. Преобладание компромиссности (согласованности) родителей на счет цели школы и дисциплинарных нормативов школьников

Установить тесное, успешное взаимоотношение с семьями залог на пути становлений эффективной школы. Положительный вклад семьи в школу несомненно приведет школу в академическом, социальном и других направлениях к достижению. Поэтому в первую очередь руководители школы, учителя и другие работники должны стараться установить контакт и опираться на поддержку семьи. Директора школы, учителя и ученики будут оставаться под влиянием поддержки семьи. И это требует использования в положительном направлении роли семьи в оказании поддержки.

Подводя итоги из всех этих данных возможности сотрудничества школы и семьи еще не исчерпаны. Необходима хорошо отработанная система подходов, активные мероприятия на пути сотрудничества. Установление гармоничных взаимоотношений в целом между семьей и школой, целенаправленное обучение родителей, играющих важную роль в успешной деятельности и успеваемости учащихся, развитие коммуникабельности между семьей и школой, пропагандирование в окружающей среде высоких моральных устоев, нравственности и гуманности, положительно влияющих на становление ребенка как сильной личности.

### **Список литературы:**

1. Süleyman ÇELENK, Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, İlköğretim-Online 2 (2), 2003, — стр. 28.
2. Ali BAYER, Değişen Toplumsal Yapıda Aile, Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2013/2 yıl: 4 cilt: IV sayı: 8, — стр. 104.
3. Süleyman ÇELENK, Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarisi arasındaki ilişki, Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24: 33-39 [2003], — стр. 35.
4. Türkan ARGON, Cemile Kiyici, İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen, Görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi 92 Dergisi, 19 (2012) — стр. 80—95.
5. Mahmut Sami ÇALIŞKAN, Mustafa GÜÇLÜ, The Views of School Administrators in The Contributions Of Families In School-Environment Relationship, The Journal of International Social Research, Volume: 7 Issue: 34, — стр. 752—758.

## 1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

### ВАРИАТИВНОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКЕ «ИСКУССТВО» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Камышова Надежда Викторовна*

*аспирант кафедры рисунка РГПУ им. А.И. Герцена,  
учитель искусства, черчения, МХК, ГБОУ СОШ № 531,  
РФ, г. Санкт-Петербурге  
E-mail: [kamyshovanadya@yandex.ru](mailto:kamyshovanadya@yandex.ru)*

### VARIABILITY CREATIVE TASKS ON THE LESSONS “ART” IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

*Kamyshova Nadezhda*

*graduate student figure The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
teacher of fine arts at Secondary School № 531,  
Russia, St. Petersburg*

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются варианты заданий для развития творческих способностей учащихся 8—9 классов на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе.

#### ABSTRACT

The paper discusses options for tasks for development of creative abilities of pupils of 8—9 classes in the classroom «Art» in Secondary school.

**Ключевые слова:** творчество; предмет «Искусство»; самостоятельная работа.

**Keywords:** creativity; the subject of “Art”; independent work.

Интегрированный предмет «Искусство» в 8—9 классах знакомит учащихся с различными видами искусства и с их функциями для человека и общества. В образовательном процессе, при котором

происходит рождение нового объекта, наделенного духовной ценностью является, творчество и оно занимает главное место на уроке «Искусство». Приобщаясь к творческой деятельности, происходит развитие учащихся общеобразовательных школ на уровне компетентного слушателя, читателя и зрителя.

По определению доктора психологических наук А.М. Матюшкина, творчество — это:

- деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, отличающихся оригинальностью и уникальностью;
- деятельность, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека на основе объективных законов действительности [5, с. 30].

В.И. Андреев, трактовал художественное творчество как духовно-практическую деятельность, где непременным атрибутом является создание новых эстетических ценностей. В широком смысле художественное творчество присуще в той или иной степени всем видам продуктивной человеческой деятельности [1, с. 426].

В.С. Русанова, определяет художественно-творческое воспитание как процесс целенаправленного педагогического формирования эстетическо-ценностной, эстетическо-мотивационной и эстетическо-творческой сфер личности средствами искусства, обеспечивающий способности личности к творческому самоопределению и самовыражению в соответствии с идеалом красоты, воплощенном в художественной культуре человечества [6, с. 36].

По мнению Б.М. Теплова, способности необходимо рассматривать как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха в деятельности, а одаренность — как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности [8, с. 206].

Исследования Б.М. Неменского, Д.Б. Кабалевского, А.А. Мелик-Пашаева, Ш.А. Амонашвили, Л.А. Баренбойма, О.Т. Леонтьевой, В.Г. Ражникова, В.А. Жилина, Т.Э. Тютюнниковой, Т.А. Боровик, А.И. Бурениной, Т.А. Жилинской, Т.М. Потехиной служат основанием для изучения развития креативной личности учащегося творческими средствами.

Развитие творческого потенциала личности рассматривается в психолого-педагогической литературе Э. Де Боно, А.В. Ваганти, В. Венгер, Р. Поу и др. Авторы затрагивают проблемы интуитивного знания и его роли в творческом мышлении. По иерархии человеческих

потребностей (пирамида А. Маслоу), реализация творческого потенциала личности удовлетворяется всего на 10 %. Таким образом, к функциональной направленности творчества относятся:

- творчество как процесс наслаждения и развлечения, так как личность ориентирована на сам процесс творения, а не на конечный продукт;
- творчество как замена или компенсация неудач в другой деятельности;
- творчество как источник переживания катарсиса;
- творчество как способ познания окружающего мира;
- творчество как самопознания себя в процессе создания;
- творчество как способ коммуникации;
- творчество как воспитательный потенциал;
- творчество как передача общественного опыта.

Раскрытие творческого восприятия мира через процесс создания чего-то нового для учащегося в 8—9 классах является особенным и интересным моментом в образовательном процессе на уроках «Искусство». Однако при выполнении учебной задачи в процессе создания учащимся творческого продукта, возникает вопрос о тех учащихся, которые не наделены творческой одаренностью. По данным психологов одаренностью наделены от 5 до 20 % учащихся общеобразовательных школ. В этом случае и выявляется значимость учебного предмета «Искусство» в общеобразовательной школе, ведь развитие творческих способностей, развитие воображения, повышение креативности является неотъемлемой частью на творческом уроке. Таким образом, проблема состоит не только в том, что бы развивать способных и продвинутых учащихся, но и помочь остальным учащимся развить в себе творческие способности и мышление.

Учителю необходимо:

- увидеть потенциал каждого учащегося;
- осуществлять помощь в самосовершенствовании учащегося;
- раскрывать индивидуальный творческий потенциал.

По словам Л.С. Выготского «обучить творческому акту нельзя, но это вовсе не означает, что нельзя содействовать его образованию и появлению... мы можем так организовать сознательные процессы, что бы через них вызвать процессы бессознательные, и кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает как свое обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т. п.» [2, с. 90].

Приемы развития творческого воображения учащихся:

- агглютинация — склеивание образа из разных частей (кентавр);
- аналогия — отражение: образ похож на реально существующий предмет в природе;
- акцентирование — заострение образа на какой-либо черте, детали (приуменьшение, преувеличение);
- типизация — процесс разложения и соединения, в результате которых получается зримый образ (персонаж).

Проявление творческих качеств личности учащегося в разных видах художественно-творческой деятельности необходимы для творческой самореализации, способности экспериментировать, импровизировать, использовать, выражать чувства через движения, жест, знак, звук, для изучения пространства мира искусств, для развития коммуникативных компетенций при взаимодействии с людьми.

Проблема развития творческих способностей учащихся 8—9 классов в общеобразовательной школе усложняется системой учебного процесса, которая предполагает актуализацию полученных ранее знаний и их объединение в одном предмете. Урок «Искусство» — урок творчества, где учащиеся могут фантазировать, сознательно искать нестандартные решения, соревноваться друг с другом в образном восприятии или воспроизведении.

Приведем пример творческих заданий на уроке «Искусство» учащихся 9 классов по теме «Архитектура современного города». Каждый по-своему «видит» архитектуру и по-своему ее «воспринимает», поэтому можно исследовать степень воздействия пространственного искусства на активизацию творческого подхода учащихся.

Творческие задания по теме «Архитектура современного города»:

- найти новую формулировку проблемы, задачи: современность и архитектура города
- поставить к исследуемой проблеме вопрос: «А что если..?»: а что если в городе не будет современной архитектуры? Представьте себя главным архитектором города, какие изменения вы бы внесли?
- юмор, как показатель развитости абстрактного мышления: придумать монолог от имени дома, крыльца, окна, двери и т. д.
- анализ события с иной точки зрения: расскажите о строительстве с точки зрения рабочего или прораба, главного инспектора и т. д.
- включать самые разные аналогии: найдите общее в деятельности двух архитекторов, а затем уточните характер работы, сравнивая их действиями врачей: хирурга и терапевта, и т. д.

- отказаться от привычных стереотипов: как изменить визуальный облик сооружения не прибегая к 20 % увеличению бюджета строительства.

- проблему рассматривать с разных точек зрения: архитектура, музыка, живопись и т. д.

Каждый город имеет свое «лицо», запечатленное в памятниках архитектуры, в специфике современной планировки и строительства. Современные города и современные районы в исторических городах планируются главными архитекторами города. На чертежах и макетах выверяются: расположение и размеры будущих сооружений, инфраструктура района, микрорайона, магазины, школы, детские сады, поликлиники, места отдыха (скверы, парки, и т. д.) — все структуры для современной жизни человека в обществе.

По приему развития творческого воображения учащихся в нахождении аналогий в различных видах искусства разберем моменты творческого взаимодействия.

#### I. Эстетическое восприятие архитектурных форм города.

Архитектура отражает духовные устремления людей и воздействует на их эмоциональное восприятие. В строительстве используются проверенные временем соотношения объемов и ритмов, формирующих пространственную среду.

**Таблица 1.**

### «Архитектурные сооружения»

Архитектурные сооружения	Особенность архитектуры (для самостоятельного заполнения)
<b>Ф.-Л. Райт.</b> <i>Дом над водопадом. США</i>	
<b>Ф. Шехтель.</b> <i>Особняк Рябушинского. Россия</i>	
<b>Н. Фостер.</b> <i>«Темный корнизон». Лондон</i>	
<b>Й. Утсон.</b> <i>Дом Оперы в Сиднее. Австралия</i> и т. д.	

Вывод: особенностью архитектуры XX в., послужившей основанием для архитектурных форм и технологий XXI в., стали новые принципы формообразования и организации пространства. Появление новых строительных материалов и технологий, что позволило облегчить вес конструкций.

## II. Эмоциональная реакция на слух.

Восприятие на слух музыкального произведения. Современные архитекторы пользуются открытиями бионики. В архитектуре на основании свойства различных объектов природы создаются аналогичные формы. Эти тенденции проявляются в современной музыке.

Таблица 2.

### Характеристика Конкретной музыки

Композиторы Конкретной музыки	Характеристика Конкретной музыки	Ассоциативный ряд (для самостоятельного заполнения)
<i>Пьер Шеффер</i> (1910—1995)	композиция составлялась из предварительно записанного материала (природные шумы, различные звуки), а затем он подвергался преобразованию, и его части располагались в иной последовательности.	
<i>Оливье Мессиа́н</i> (1908—1992)	композиции создавал на основе пения птиц, их он тщательно изучал, нотировал, а затем переключал на музыку.	

Вывод: сравнения архитектуры с музыкой — «Застывшая музыка» по словам архитектора Ф. Шеллинга; «Отзвучавшая мелодия» — И.В. Гете. Многие композиторы были тонкими ценителями архитектуры.

## III. Импровизация.

Анализ восприятия живописи во взаимосвязи с архитектурой. Новый смысл получили связанные с архитектурой монументальная живопись и декоративная скульптура.

Таблица 3.

### Альтернатива монументальной живописи

Д. Сикейрос. Культурный центр в Мехико	Альтернатива монументальной живописи (для самостоятельного заполнения)
	

Вывод: язык архитектуры, музыки, живописи всегда современен, так как он учитывает физиологию и психологию человека.

Для самостоятельной работы учащимся 9 классов было предложено подготовить презентацию на тему: «Искусство на улицах города», где искусство города необходимо рассматривать с разных позиций.

Вариативный план для выполнения работы «Искусство на улицах города»: выбор города, характеристика города, освещение в городе, главная площадь города, магазины, витрины, фасады, реклама в городе, праздники в городе, вывод.

Цель самостоятельной работы по предмету «Искусство» — это организация самостоятельной деятельности учащихся 9 классов.

Самостоятельная деятельность учащихся направлена на решении следующих задач:

- мотивировать учащихся к освоению учебной программы по «Искусству».
- повысить ответственность обучающихся в 9 классах за свою учебу.
- научить учащихся самостоятельно добывать знания из различных источников.
- способствовать развитию навыков и умений самообразовательной, исследовательской и творческой деятельности.
- формировать у учащихся системное мышление на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных творческих заданий по предмету «Искусство».

Познавательная деятельность способна проявиться у каждого учащегося в 9 классах, где индивидуальный выбор будет мотивировать к интересному и творческому решению задания. Творчество предполагает определенный уровень самостоятельности во всех компонентах деятельности: от выбора и постановки проблемы до осуществления самоконтроля и коррекции. Переход от выполнения простых видов работы к более сложным регулируется учащимся и контролируется учителем. При систематическом выполнении творческих самостоятельных работ происходит трансформация руководящей роли учителя в сторону полной передачи всех функций самому учащемуся. Успешность развития творчества у учащихся образовательной школы на сегодняшний день зависит от органичности осуществления включения ученика в систему творческой деятельности как на уроке «Искусство», так и при самостоятельной работе, а так же насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам.

### **Список литературы:**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. — 87 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. — 325 с.
3. Даутова О.Б., Иваньшина Е.В., Ивашедкина О.А., Казачкова Т.Б., Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб.: КАРО, 2013. — 176 с.
4. Коротчаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии / Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. ун-т. М.: Academia, 2007. — 256 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
6. Русанова В.С. Художественно-эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни. Челябинск, 2001. — 234 с.
7. Сергеева Г.П., Кашекова И.Э., Критская Е.Д. Искусство. 8—9 классы: учеб. для общеобразоват. организаций. 4-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2014. — 191 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Рос. акад. наук; Ин-т психологии. М.: Наука, 2003. — 377 с.

## **К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Шилина Наталья Валерьевна***

*канд. пед. наук доцент кафедры теории и методики начального  
и дошкольного образования Филиала федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Тюменский государственный университет» в г. Ишиме,  
РФ, г. Ишим  
E-mail: [natashilina@list.ru](mailto:natashilina@list.ru)*

***Циллер Кристина Владимировна***

*студент Филиала федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего профессионального  
образования «Тюменский государственный университет» в г. Ишиме,  
РФ, г. Ишим  
E-mail: [kristineck@mail.ru](mailto:kristineck@mail.ru)*

## **TO THE QUESTION OF IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ENDOWMENTS OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE**

***Natalia Shilina***

*Ph.D., assistant professor of theory and methodology of elementary and early  
childhood education branch of the Federal State Budgetary Institution  
of Higher Professional Education «Tyumen State University» in Ishim,  
Russia, Ishim*

***Cristina Ziller***

*The student branch of the Federal state budgetary educational institution  
of higher professional education «Tyumen State University» in Ishim,  
Russia, Ishim*

## АННОТАЦИЯ

О проблеме выявления и развития математической одаренности у детей младшего школьного возраста, опыт работы учителей начальных классов по данной проблеме.

## ABSTRACT

About a problem of identification and development of mathematical endowments in children of younger school age, experience of elementary school teachers on this problem.

**Ключевые слова:** одаренность; математическая одаренность; математические способности.

**Keywords:** endowments; mathematical endowments; mathematical abilities.

Сегодня Россия испытывает острую потребность в сохранении и дальнейшем развитии интеллектуального потенциала нации. Это касается в первую очередь творчески и интеллектуально одарённых детей, в том числе математически одарённых. Однако отношение к математической одаренности и сегодня неоднозначно: нет универсального определения математической одаренности и не разработана единая стратегия по ее выявлению у детей.

Выделяются две основные тенденции в изучении математической одаренности и способностей.

Первая состоит в том, что в математических способностях и специальной математической одаренности пытаются выделить множество более частных способностей и изучить их в отдельности. Сторонником этого подхода является В.А. Крутецкий и его последователи [2].

Вторая тенденция изучения математической одаренности заключается в попытках ученых найти в математической одаренности и способностях первооснову общего развития человека, в качестве которой И. Вердерлин предлагает рассматривать общий фактор интеллекта, а Л.Т. Ямпольский первоосновой развития человека считает скоростной фактор переработки информации.

Существуют и другие мнения, как изучать математическую одаренность, что понимать под «математической одаренностью». Многие педагоги считают, что у детей младшего школьного возраста рано выявлять математическую одаренность, нужно лишь развивать у них математические способности как первую ступень математической одаренности. А.Н. Колмогоров называл математические способности «интегральными качествами ума».

Заслуживает внимания и мнение видного отечественного ученого Н.В. Метельского, что «только хороший уровень мышления вообще и математическая интуиция являются основой для развития математической одаренности и способностей».

Мы согласны с этими мнениями и считаем, что не всегда при помощи наблюдения можно выявить математически одаренных детей и не всегда тот факт, что ребенок по математике имеет отличные отметки, подчеркивает его математическую одаренность, а лишь может свидетельствовать о его исполнительности, усидчивости. Математическая одаренность ребенка чаще всего проявляется при выполнении нестандартных математических заданий или при разрешении жизненных ситуаций, в ходе которых ребенок применяет свою интуицию и знания по математике, причем, вариант разрешения ситуации может быть предложен настолько неожиданный для взрослого человека, что ребенок может быть не понят взрослыми людьми и его вариант решения конкретной задачи будет ими отвергнут. Такие случаи, к сожалению, в педагогической практике встречаются часто, и это ведет к тому, что одаренные дети стараются не высказывать свою точку зрения, свой вариант решения математической задачи и их математическая одаренность так и остается не выявленной и не раскрытой в младшем школьном возрасте. Хорошо, если этому ребенку в старших классах встретится учитель математики, который поможет ему, создаст условия для раскрытия его математической одаренности.

Несомненно, что работа с математически одаренными детьми, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы. Для этого необходимо создать и постоянно совершенствовать методическую систему работы с математически одаренными детьми, причем, важно, чтобы каждый член педагогического коллектива поддерживал у этого ребенка формирование положительной мотивации к учению, допуская, что по другим предметам обучающийся может быть не столь успешным.

Обобщая опыт работы учителей Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Ишима Тюменской области, мы выявили, что с целью поддержки интереса к предмету «Математика» и развития математической одаренности учащихся в школе проводятся научно-практические конференции; занятия факультативов и кружков по математике; творческие мастерские по наглядной геометрии [4].

В школе работает научное общество учащихся начальных классов «Поиск», в секциях которого проводятся младшими школьниками под руководством студентов педагогического вуза и учителей

начальных классов школы исследования по многим направлениям, в том числе и по математике. Например, в 2012—2014 годах на конкурсы областного и регионального уровней были представлены исследовательские проекты, сертификаты участников получили ребята за разработку проектов по темам: «Где мы видим линии?», «Треугольник и Квадрат», «Этот удивительный квадрат», «Геометрия моего рабочего стола», «Геометрия вокруг тебя». Дипломами первой степени были награждены: в 2012 году Воложанина К. за проект «Таблица умножения достойна уважения» (руководители: учитель Зарембо Н.М., студентка Леоненко Ю.В.) и Мацок К. за проект «Удивительная фигура — пирамида» (руководители: учитель Ледакова Л.Н., студентка Могучева М.С.); в 2014 году Тропин Н. и Эрзина А. за проект «Свойства симметрии в жизни человека» (руководители: учитель Павлова О.В., студентка Сорокина О.И.). Эти дети в этом учебном году обучаются в среднем звене и учителя математики школы отмечают их повышенный интерес к изучению математики и занимаются с ними дополнительно на факультативных занятиях. В 2015 году под руководством учителя Кузьмиченко Е.В. и студентки педагогического факультета филиала «Тюменский государственный университет» в г. Ишиме Колосовой Е.В. ученица 4 класса Олькина А. готовится к очной защите проекта «Симметрия в окружающем нас мире» на конкурсе исследовательских проектов «Я-исследователь» [3].

При проведении эксперимента в школе мы убедились, что выявить математическую одаренность у детей младшего школьного возраста архи трудно, так как точных диагностик для выявления одаренности у детей младшего школьного возраста нет, а лишь даются рекомендации, в которых предлагается методом наблюдения за деятельностью детей во время выполнения математических заданий выявить ряд особенностей, присущих математически одаренным людям, такие как любознательность, нестандартность мышления, настойчивость в поиске ответов, склонность к размышлениям, хорошая память, неожиданные выводы или пояснения к способу выполнения задания. Мы наблюдали у ребенка проявление в различных ситуациях на уроках математики той или иной из перечисленных особенностей, но очень сложно было их выявить при выполнении специальных заданий и доказать, что ребенок одарен именно математически, так как для выявления математической одаренности нет специальных тестов и методик. Именно поэтому разработали комплекс мероприятий для выявления математически одаренных младших школьников, который состоит из трех частей.

Первая часть содержит диагностики для выявления математической одаренности:

1. Тест Векслера (или Шкала Векслера) для измерения уровня интеллектуального развития (автор Дэвид Векслер), который диагностирует общий интеллект и его составляющие — вербальный и невербальный интеллекты, разработан для учеников начальной школы по классам и состоит из 11 отдельных субтестов, разделенных на 2 группы, — 6 вербальных и 5 невербальных. Каждый субтест включает от 10 до 30 постепенно усложняющихся вопросов и заданий. К вербальным субтестам относятся задания, выявляющие общую осведомленность, общую понятливость, способности, нахождение сходства, воспроизведения цифровых рядов и т. д. [1]. К невербальным субтестам относятся следующие: шифровка, нахождение недостающих деталей в картине, определение последовательности картин, сложение фигур. Выполнение каждого субтеста оценивают в баллах с их последующим переводом в унифицированные шкальные оценки, позволяющие анализировать разброс. Учитывают общий интеллектуальный коэффициент (IQ), соотношение «вербального и невербального» интеллекта, анализируют выполнение каждого задания. Количественная и качественная оценки выполнения испытуемым заданий дают возможность установить, какие стороны интеллектуальной деятельности сформированы хуже и как они могут компенсироваться. Низкий количественный балл по одному или нескольким субтестам свидетельствует об определенном типе нарушений. Выделяют качественные и количественные признаки, характерные для той или иной формы нервно-психической патологии.

2. Тест Айзенка — тест коэффициента интеллекта (IQ), разработанный английским психологом Хансом Айзенком. Известно восемь различных вариантов теста Айзенка на интеллект, они иногда называются сборными тестами. Тесты предназначены для общей оценки интеллектуальных способностей с использованием словесного, цифрового и графического материала с различными способами формулировки задач в равных количествах. Мы советуем использовать три последних теста, так как они выявляют визуально-пространственные, вербальные и математические способности. Состоит из 40 заданий требующих ответа «нет» или «да» в течение 30 минут.

Во второй части предлагаются для индивидуальной работы с математически одаренными детьми задания следующих видов: задачи занимательного характера на смекалку, математические головоломки и ребусы; задания, связанные с вычислительными приемами, числовые ребусы; комбинаторные задачи; занимательные задачи со сказочным сюжетом; логические задачи; задачи

на движение; алгебраические задания; задачи на построение; задачи «со спичками»; задачи на преобразование фигуры.

В третьей части предлагаем темы для исследовательских проектов для юных математиков: «Экономика в задачах», «Веселая таблица умножения», «Софизмы по математике», «Числа Фибоначчи», «Тор. Фигура ли это?», «Математика Родного края», «Сборник задач о флоре и фауне Родного края», «Геометрические формы в искусстве», «Математический бильярд», «Вирусы и бактерии. Геометрическая форма, расположение в пространстве, рост численности», «Магические квадраты», «Математические характеристики египетских пирамид», «Математика и законы красоты», «Математика вокруг нас», «Применение возможностей оригами для решения геометрических задач на построение», «Математика и спорт».

Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации комплекса мероприятий в МАОУ СОШ № 31 г. Ишима Тюменской области позволяют нам констатировать, что среди 624 обучающихся в начальных классах данной школы, нам удалось выявить только 4 математически одаренных ребенка, а вот способных к математике детей выявлено 184 ребенка. Надеемся, что в дальнейшем учителями будут учтены результаты нашего исследования и в школе продолжают выявлять и развивать математически одаренных и способных детей. Мы считаем, что именно такой подход к выявлению и развитию математической одаренности позволит учителям ориентироваться в том, как нужно выявлять математически одаренных и способных к изучению математики детей, какие корректировки нужно внести в индивидуальные маршруты развития каждого ребенка, обладающего математическими задатками, а возможно и математической одаренностью.

### Список литературы:

1. Дружинин В. Психология общих способностей. СПб., 1999 [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://psylab.info/%D2%E5%F1%F2\\_%C2%E5%EA%F1%EB%E5%F0%E0](http://psylab.info/%D2%E5%F1%F2_%C2%E5%EA%F1%EB%E5%F0%E0) (дата обращения: 15.01.2015).
2. Крутецкий В.А. Опыт психологического анализа математических способностей школьников // Проблемы способностей. М., 1962. — С. 106—114.
3. Савлюбаева Н.З. Развитие познавательных способностей младших школьников через задания повышенной трудности на занятиях факультатива по математике / Н.З. Савлюбаева, Н.В. Шилина // XXIII Ершовские чтения Межвузовский сборник научных статей. И., 2013. — С. 186—187.
4. Шилина Н.В. Формирование ценностного отношения к математическим знаниям у студентов педагогического вуза / Н.В. Шилина // XXIII Ершовские чтения Межвузовский сборник научных статей. И., 2013. — С. 12—14.

## **1.9. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **РОЛЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

***Черная Елена Васильевна***

*руководитель научно-методического центра  
Южно-Сахалинского педагогического колледжа  
Сахалинского государственного университета,  
РФ, г. Южно-Сахалинск  
E-mail: [elena\\_chernaya@mail.ru](mailto:elena_chernaya@mail.ru)*

***Кабанина Анна Витальевна***

*студент III курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа  
Сахалинского государственного университета,  
РФ, г. Южно-Сахалинск*

### **THE ROLE OF THE TEACHER OF AN ADDITIONAL EDUCATION IN THE PREVENTION OF VIOLENCE AND AGGRESSION AMONG ADOLESCENTS**

***Elena Chernaya***

*head of scientific and methodological center teachers college  
the Sakhalin State University,  
Russia, Yushno-Sakhalinsk*

***Anna Kabanina***

*3th grade student teachers college the Sakhalin State University,  
Russia, Yushno-Sakhalinsk*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье исследуется проблема агрессивного поведения современных подростков. Автор показывает роль педагога дополнительного

образования в области социально-педагогической деятельности в профилактике агрессивного поведения подростков.

#### ABSTRACT

The article deals with the problem of aggressive behavior of modern teenagers. The author shows the role of the teacher of an additional education in the field of social and educational work in the prevention of aggressive behavior of teenagers.

**Ключевые слова:** жестокость; агрессия; профилактика.

**Keywords:** cruelty; aggression; violent behavior; prophylaxis.

Актуальность исследования проблемы жестокости и агрессивности подростков на протяжении многих лет сохраняет свою значимость, о чем свидетельствуют многочисленные публикации в средствах массовой информации (СМИ). Дети в современном обществе нуждаются в особой защите, так как в последние годы с развитием информационных технологий в обществе появились новые способы пропаганды насилия, позволяющие детям и подросткам выкладывать на всеобщее обозрение в СМИ видеоматериалы, демонстрирующие собственное агрессивное и противоправное поведение.

По данным Сахалинмедиа, в Сахалинской области «число несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности, увеличилось в 2014 году с 396 (в 2013 году) до 406» [7]. При этом на необходимость развития системы профилактики и предупреждения жестокости и агрессии указывает целый ряд документов: Конвенция о правах ребенка, в которой, в частности, отмечено, что «государство принимает все необходимые меры по защите ребенка от всех форм физического и психологического насилия» [3], Декларация прав ребенка (1959) [2], Концепция развития дополнительного образования детей [4]. О запрете распространения пропаганды насилия и жестокости говорится в Федеральном Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации» [6].

Педагог дополнительного образования в области социально-педагогической деятельности в работе с подростками, испытывающими агрессивные эмоциональные состояния, должен ориентироваться на решение следующих задач, определенных Концепцией развития дополнительного образования детей:

- создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;

- реализацию модели адресной работы с разными категориями детей, а именно: детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, социально-педагогическим запущенными, одаренными детьми;
- сокращение асоциальных проявлений среди несовершеннолетних, снижение масштабов распространения в подростковой среде курения, алкоголизма, наркомании, игромании;
- укрепление социальной стабильности общества за счет сформированных в системе дополнительного образования ценностей и компетенций, механизмов межпоколенческой и межкультурной коммуникации [4].

Все это поставило перед педагогами дополнительного образования в области социально-педагогической деятельности задачи по предупреждению агрессии и жестокости в детско-подростковой среде.

Заметим, что исследованием проблем детского развития занимались К. Лоренц [5], З. Фрейд [9], Р. Бэрн, Д. Ричардсон [1] и многие другие ученые.

Результаты их исследований показали, что, в первую очередь, следует помнить, что основными мотивами для жестокости и агрессии являются самоутверждение, защита, самооправдание. Агрессивность и жестокость — это свойства личности, заложенные на биогенетическом уровне, но агрессивность как личностная черта характеризуется относительной устойчивостью, которая показывает готовность субъекта к совершению некой последовательности действий, направленных на нанесение какого-либо ущерба, вплоть до уничтожения объекта, а жестокость — это морально психологическая черта личности, для которой характерно бесчеловечное, грубое, оскорбительное отношение к другим людям, сопряженное с причинением им боли, а также посягательством на их жизнь.

Существует биологическое объяснение жестокости и агрессии, так как человек унаследовал инстинктивную агрессию в ходе эволюции, а культурные традиции, нормы и правила которые, выдвигает к каждому человеку общество, — это всего лишь механизм самоограничения агрессии. З. Фрейд говорил, что «необходимо разрушить другого человека, чтобы сохранить себя» [9]. Это объясняет агрессивность и жестокость, существующую в обществе, и говорит, в первую очередь, о борьбе за существование.

Решающим фактором появления агрессии у ребенка является влияние социальной среды. Социальная среда — это пространство, непосредственно окружающее человека в социуме, включающее многообразие общественных отношений в определенный период

развития. Вначале личность формируется в семье, где ребенок смотрит на поведение родителей, их взаимоотношения между собой, образ жизни, и присваивает этот опыт. Если он оказывается социально направленным, то проблем не возникает. Но случается так, что среда может оказывать и негативное влияние, когда, например, родители находятся в отчаянии из-за каких-либо проблем (безработицы, нищеты и других), бросают детей на произвол судьбы. В таких случаях ребенок испытывает трудности социализации, впитывая нормы и понятия той среды, в которой он вынужден был оказаться. И зачастую эта среда оказывается очень агрессивной по отношению к ребенку, вследствие чего он сам может проявлять ответную агрессию.

На возникновение агрессии также влияют ситуативные причины, к которым можно отнести следующие:

- Оценка ребенка со стороны других людей: присутствие посторонних лиц либо усиливает агрессию, либо тормозит ее. В этой ситуации большую роль играет оценка степени агрессивности.

- Намеренность агрессии. Это происходит, когда человек уже имеет к кому-либо какой-то враждебный настрой. В этом случае основным стимулом является эмоциональная реакция на планируемое насилие.

- Желание возмездия. Эта агрессия возникает в виде ответной реакции на некорректное поведение окружающих, что-то вроде возмездия за что-либо.

- Восприятие агрессии. Обилие пропаганды насилия в СМИ делают детей более агрессивными и жестокими.

Характеризуя причины проявления агрессии у детей и подростков, важно акцентировать внимание на пропаганде насилия в СМИ, участвующей в последние годы. К сожалению, многие виды насилия находятся в открытом доступе в СМИ. Все это приводит к серьезным нарушениям психики детей и подростков, а также нравственного и правового сознания и способствует закреплению у несовершеннолетних привычек не только асоциального поведения, но и более тяжёлым последствиям.

Использование компьютерных технологий также оказывает своё воздействие. Напомним, что при использовании видеопроductов у человека задействуется сразу два органа восприятия информации: зрение и слух, в результате чего вся информация активно откладывается в подсознании. Поэтому видеогры имеют такую особенность, как внушение. И здесь кроется опасность: если смысл игры заключается в том, чтобы убить, а в игре разрешается всё, на чем общество и законы ставят запрет, то у играющего постепенно может

развиться «Синдром Вельда», при котором сначала играющий убивает виртуально, потом уже всё, что он делает в видеоиграх, легко переносит в реальный мир, а психологический барьер незаметно для подростка преодолевается в самой игре.

С целью изучения особенностей проявления агрессии и враждебности у студентов первых курсов Южно-Сахалинского педагогического колледжа (ЮСПК СахГУ) было проведено эмпирическое исследование с использованием опросника Басса-Дарки [8]. В исследовании приняли участие 69 студентов, возраст которых на момент обследования составлял 16 лет. Испытуемым было предложено ответить на 75 вопросов теста. Результаты показали следующее:

- естественный уровень агрессии имеют 70 % опрошенных,
- превышение уровня агрессии и враждебности имеют 25 % опрошенных,
- подавленность испытывают 5 % опрошенных.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что 30 % подростков испытывают агрессивное или подавленное эмоциональное состояние. Поскольку причины этих состояний данная методика не определяет, для определения форм и методов психолого-педагогической поддержки данной категории студентов необходимо более детальное психологическое исследование.

Вместе с тем, педагогам дополнительного образования в области социально-педагогической деятельности необходимо использовать следующие позитивные стратегии в работе с агрессивными подростками, соблюдая главное условие — индивидуальный подход. Итак, в ситуации выраженной подростковой агрессии, педагог может использовать следующие приемы:

- нередко действенным способом превращения нежелательного поведения является игнорирование нежелательного поведения подростка и, напротив, фиксация внимания на желаемых действиях с его стороны;
- важно понять чувства подростка и правильно их отразить: «Я понимаю, тебе обидно...»;
- полезно переключить внимание на выполнение каких-либо действий, попросив оказать, к примеру, помощь в чем-нибудь;
- важно в позитивной форме вербально обозначить поведение подростка: «Ты сердисься от того, что переживаешь...».

В том случае, если подросток демонстрирует агрессию по объяснимым причинам, и она не превышает естественных норм, надо разрешить ему отреагировать, при этом обязательно проявить

эмпатию, выслушать его, а затем переключить его внимание на что-то другое.

Педагогу надо провести разграничение между поступком и личностью подростка, что оказывается возможным при использовании техники объективного описания поведения. Суть её состоит в следующем: после того, как агрессия выплеснута и гнев прошел, полезно поговорить с подростком и обсудить его поведение. Полезно описать то, какие действия он совершал, что говорил, но ни в коем случае не давать оценки этим действиям. Здесь важно сосредоточиться только на обсуждении конкретных фактов, которые случились «здесь и сейчас». Цель этого разговора заключается в том, чтобы убедить подростка в том, что выбранное им агрессивное поведение вредит больше всего ему самому. А после этого обязательно следует рассказать об эффективных способах поведения, если возникает конфликтная ситуация, используя ряд приёмов:

- показывать собственные чувства, возникающие в результате нежелательного поведения подростка: «Когда ты ругаешься, я сержусь...»;
- прямое указание на мотивы агрессивного поведения: «Ты хочешь сделать мне больно (меня обидеть и др.)?»;
- констатировать факт агрессивного поведения: «Сейчас ты ведешь себя агрессивно...»;
- прямо спросить: «Ты разозлен (хочешь показать свою силу и др.)?»;
- апеллировать к прежней договоренности: «Мы ведь уже договорились...».

Во всех этих случаях взрослому следует проявлять заинтересованность, уверенность, соответствие слов невербальным проявлениям (конгруэнтность) и обязательно доброжелательность, чтобы подросток понял, что его уважают и замечание касается только конкретного поступка.

Важное воспитывать у подростков умение контролировать свое поведение, демонстрируя ему модели неагрессивного поведения.

Главное условие — искренность взрослого, соответствие его невербальных реакций словам.

## Список литературы:

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия [Электронный ресурс] // Sbiblio.com: [сайт]. [2015]. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://sbiblio.com/biblio/archive/feyerbah\\_agressija/](http://sbiblio.com/biblio/archive/feyerbah_agressija/) (дата обращения: 19.03.2015).
2. Декларация прав ребенка [Электронный ресурс] // Декларация от 20.11.1959. Доступ из справ. -правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] // Конвенция от 20.11.1989 № 44/25. Доступ из справ. -правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Решение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. Доступ из справ. -правовой системы «КонсультантПлюс».
5. Лоренц К. Агрессия [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер: [сайт]. [2015]. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Lorenc/\\_Agress\\_Index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Lorenc/_Agress_Index.php) (дата обращения: 18.03.2015).
6. О средствах массовой информации [Электронный ресурс] // Закон РФ от 27.12.1991. № 2124-1. Доступ из справ. - правовой системы «КонсультантПлюс».
7. Общий уровень преступности в Сахалинской области снизился более чем вдвое за 2014 год // Sakhalinmedia.ru: интернет-издание. 2015. 1202. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://sakhalinmedia.ru/news/society/12.02.2015/420581/obschiy-uroven-prestupnosti-v-sahalinskoj-oblasti-snizilsya-bolee-chem-vdvoe-za-20.html> (дата обращения: 19.03.2015).
8. Опросник Басса-Дарки: тест [Электронный ресурс] // Azps.ru: [сайт]. [2015]. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://azps.ru/tests/tests\\_agression.html](http://azps.ru/tests/tests_agression.html) (дата обращения: 1.03.2015).
9. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер: [сайт]. [2015]. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/freyd/po\\_stor.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freyd/po_stor.php) (дата обращения: 17.03.2015).

**СЕКЦИЯ 2.**  
**ПСИХОЛОГИЯ**

**2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ**

**ПРОРЫВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ  
АВТОНОМНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ:  
ВНЕДРЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ  
В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

*Нешумаев Михаил Викторович*  
*ассистент кафедры математики*  
*Амурского гуманитарно-педагогического государственного*  
*университета, учитель математики МОУ СОШ № 18,*  
*РФ, г. Комсомольск-на-Амуре*  
*E-mail: [michael.91@mail.ru](mailto:michael.91@mail.ru)*

**INDIVIDUALS STUDIED AT MATH LESSONS:  
IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT INTEGRATION  
UNDER CONDITIONS OF HIGH SCHOOL PROFILISATION**

*Mikhail Neshumaev*  
*assistant of Math Chair, Amur State University*  
*of Humanities and Pedagogy, Teacher of Math,*  
*Municipal Educational Institution Secondary General School № 18,*  
*Russia, Komsomolsk on Amur*

**АННОТАЦИЯ**

В рамках реализации ФГОС общего образования приоритетным для учителя становится воспитание самостоятельности личности

обучающихся, формирование у них «способности учиться». Однако, именно формирование в личности такого свойства, как «автономность», по мнению автора, становится фундаментальной базой для воспитания её самостоятельности и креативности. В статье представлен экспериментальный опыт по внедрению и реализации инновационного подхода при формировании автономности личности обучающихся на уроках математики в условиях профилизации старшей школы.

### ABSTRACT

As part of Federal State Educational Standard of general education, the development of pupils' individual autonomy and forming their "ability to learn" become a priority for the teacher. However, the formation of such properties as "autonomy", according to the author, is the fundamental basis for the education of pupils' independence and creativity. The article deals with experimental experience to establish and implement innovative approach in the formation of pupils' personal autonomy at math lessons in terms of profilisation of high school.

**Ключевые слова:** автономность личности обучающихся; межпредметная интеграция, ФГОС общего образования.

**Keywords:** pupils' individual autonomy; intersubject integration; Federal State Educational Standard of general education.

### **1. Описание психолого-педагогического эксперимента по формированию автономности личности обучающихся в разных методических условиях преподавания математики**

Перед началом проведения эксперимента мы скомплектовали в начале учебного 2013—2014 года два 10 класса в разных общеобразовательных школах. Учителя математики, участвующие в формирующем эксперименте с данными классами, обладали автономностью, имеют одинаковый возраст, прошли одинаковую профессиональную подготовку в АмГПУ, но реализующие разные методические подходы в обучении учеников:

1. 10 «М» класс (экспериментальный) — профильный медицинский класс, который был сформирован 1.09.2013 года. Учитель внедрял нетрадиционный подход в обучении и воспитании школьников

2. 10 «Б» класс (контрольный) — обычный непрофильный класс, который был сформирован 1.09.2003 года. Учительница внедряла традиционный подход в обучении и воспитании школьников

## **Обоснование и описание условий формирующего эксперимента**

*Методика математического образования на основе интеграции алгебры, геометрии, биологии, химии, физики и медицины в экспериментальном профильном медицинском классе общеобразовательной школы*

Реализация межпредметных связей не может происходить сама по себе; для этого нужна специальная организация учебного материала и самого процесса обучения, направленная на установление этих связей. Учителю следует, прежде всего, отбирать материал, который представляет межпредметные связи, выбирать формы обучения, для того, чтобы межпредметные контакты стали достоянием сознания учащихся, следует включать материал о них в учебно-познавательную деятельность.

Поскольку в интегрированном обучении рассматриваются разнообразные междисциплинарные проблемы, расширяющие рамки действующих программ и учебников для общеобразовательных школ, то необходимо подчеркнуть, что при таком подходе сочетаются разнообразные методы обучения: лекция и беседа, объяснение и управление самостоятельной работой учащихся, наблюдение и опыт, сравнение, анализ и синтез. Перед учителями математики, работающими в профильных медицинских классах, стоит важная задача — построить процесс обучения таким образом, чтобы в нем предельно полно интегрировались знания по математике и предметам естественнонаучного цикла: биологии, химии и, непосредственно, самой медицины.

Рассмотрим более подробно каждое из перечисленных направлений интеграции, реализуемых нами в преподавании. Для решения многих задач по химии требуется умение решать пропорции, умение сокращать дроби и грамотно вести расчёты, а также округлять числа. Большое познавательное значение имеет построение графиков, отражающих, например, зависимости: процентной концентрации раствора от массы растворённого вещества в данной массе раствора, теплового эффекта реакции от массы образовавшегося вещества, степени диссоциации вещества от концентрации его раствора. Опора на математические методы позволяет количественно оценивать закономерности химических процессов, логически обосновывать отдельные законы и теории.

В школьном курсе математики существует достаточно много тем, которые способствуют осознанному пониманию и биологических понятий, а также известных биологических законов. Например,

«Золотое сечение» можно легко интерпретировать через призму гармонии различных форм природы. «Теория вероятностей и математическая статистика» может быть учителем отражена в генетике популяций, законе Харди-Вайнберга, а «Геометрическую прогрессию» можно изучить на примере возможностей размножения организмов. При изучении темы «Осевая и центральная симметрии» вопрос о наличии их видов в природе способствует формированию целостного представления о симметрии. В ходе беседы нужно выявить причины появления разных типов симметрии у животных в процессе развития животного мира и причины симметрии у растений. На наш взгляд, учащийся, выбравший для себя медицинский профиль, в процессе обучения должен осознать, что современные математика и биология определенно свидетельствуют о том, что сложное похоже на случайное. В самом деле, живое на любом уровне организации жизни (клеточном, организационном, популяционном и т. п.) представлено даже не сложными, а сверхсложными системами, охарактеризовать которые просто невозможно без математических приемов, формул и методов. Занимаясь биологическими экспериментами и наблюдениями, исследователь всегда имеет дело с количественными вариациями частоты встречаемости или степени проявления различных признаков или свойств. Поэтому без специального математического аппарата, а именно, статистического анализа, обычно нельзя решить, каковы возможные пределы случайных колебаний изучаемой величины.

Безусловно, медицина, биология и химия, не являются исключением в процессе интеграции математики со смежными дисциплинами. Многие современные врачи считают, что дальнейший прогресс медицины находится в прямой зависимости именно от математических успехов в ней и диагностике, в частности степени их взаимосвязи и взаимной адаптации. Подходя к лечению больных, врач должен быстро и профессионально поставить диагноз, выбрать правильный лекарственный препарат, методику лечения и максимально их индивидуализировать. Сегодня очень важно увидеть новую патологию человека, и среди наиболее перспективных технологий, используемых для этих целей, по праву, является математика. Развитие её вычислительных методов, нарастание мощности электронной техники позволяют в наши дни выполнять точные расчеты в области динамики сложнейших живых и неживых систем с целью прогнозирования их проведения. При организации обучения математике посредством приобщения к медицине предлагаем изучение тем «Объёмы тел», «Длина. Единицы измерения» на примере вычисления антропометри-

ческих индексов. В акушерстве, гинекологии и фармакологии находят своё отражение «Проценты» и «Пропорции». Например, педиатрия поможет учителю математики визуализировать «Арифметическую прогрессию». Более того, учащиеся способны освоить приёмы вычисления средней арифметической величины варьирующего признака построения вариационного ряда и вариационной кривой оперативного вмешательства в хирургии, которые обоснованы теорией вероятностей: нормальным и показательным распределениями случайной величины, критерием Стьюдента.

Преподавание математики в медицинских классах посредством интегрированных уроков тесно сопряжено с организацией исследовательской деятельности учащихся. Такой вид работы видится нам позволяющим формировать автономную, самостоятельную, активную позицию учащихся в учении, развивать общеучебные умения и компетенции. В основе исследовательской деятельности лежит идея практической или теоретической значимости той или иной проблемы. Стоит отметить, что интеграция предметов математики и естествознания позволяет также выявлять одаренных и творческих учащихся. Для получения видимого результата проделанной работы им требуются базовое образование по многим дисциплинам. Это и есть показатель использования учащимися комплекса знаний по математике, биологии, химии и медицины.

В качестве примера приведем перспективный план изучения предмета «Алгебра и начала анализа» в 10 «М» (медицинском) классе на 2013—2014 учебный год (см. табл. 1). Теоретическую и методическую подготовку к данному математическому учебному курсу составили источники, приведённые нами в списке литературы [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

*Таблица 1.*

**Перспективный план изучения предмета «Алгебра и начала анализа» в 10 классе по учебнику Ю.М. Колягина «Алгебра и начала анализа для 10 класса: базовый и профильный уровни»**

Изучаемая глава	Дата проведения	Тема занятия	Межпредметные связи урока	Итоговое занятие
Алгебра 7—9 классов (повторение)	06.09.2013 г.	Линейная и квадратичная функции	Медицина, биология	Урок-зачёт
	20.09.2013 г.	Прогрессии и сложные проценты	Химия, биология, медицина	
	04.10.2013 г.	Начала статистики		
	18.10.2013 г.	Логика	Биология, медицина	

Делимость чисел	01.11.2013 г.	Сравнения	Биология	Урок-форум
	15.11.2013 г.	Решение уравнений в целых числах	Медицина, биология, химия	
Многочлены. Алгебраические уравнения	29.11.2013 г.	Схема Горнера	Биология	Урок-зачёт
	06.12.2013 г.	Бином Ньютона	Медицина, биология	
Степень с действительным показателем	13.12.2013 г.	Бесконечно убывающая геометрическая прогрессия	Медицина, биология, физика	Урок-диспут
	20.12.2013 г.	Степень с рациональным и действительными показателями		
Степенная функция	27.12.2013 г.	Степенная функция, её свойства и график	Биология, медицина, химия	Урок-консилиум
	10.01.2014 г.	Иррациональные уравнения	Медицина, физика	
Показательная функция	17.01.2014 г.	Показательная функция, её свойства и график	Медицина, биология, химия, физика	Урок-зачёт
	24.01.2014 г.	Показательные уравнения		
	31.01.2014 г.	Показательные неравенства		

Приведем пример одного из итоговых зачетных уроков для учащихся 10-го профильного медицинского класса, на котором реализуется интеграция знаний по математике с биологией, химией, физикой и медициной.

**Тема урока:** «Решение показательных уравнений и неравенств»

**Тип урока:** интегрированный урок.

**Вид урока:** урок-зачёт (групповая и индивидуальная работа).

**Время проведения:** сдвоенный открытый урок (внедрение 04.02.2014 г., МОУ СОШ № 18 г. Комсомольска-на-Амуре, Хабаровского края, учитель: Нешумаев М.В.)

**Цель:** развить и закрепить познавательный интерес на основе межпредметных связей, сформировать положительную мотивацию, самостоятельность и автономность личности учащихся.

**Образовательные задачи:** обобщить имеющиеся у учащихся знания о решении показательных уравнений и неравенств как

стандартного, так и повышенного уровней, формировать умение выбирать рациональный метод при решении уравнений и неравенств, встречающихся в ЕГЭ; посредством анализа исследовательских работ акцентировать внимание учащихся на возможности интеграции знаний из курсов математики, биологии, химии и медицины; продолжить формировать умения работать с дополнительной литературой.

**Развивающие задачи:** развивать у учащихся умения излагать мысли, выделять главное, оценивать, делать выводы; способствовать развитию познавательного интереса, логического мышления; формировать коммуникативные умения сверстников.

**Воспитательные задачи:** формировать научное мировоззрение, целостную картину мира; воспитывать настойчивость, умение преодолевать трудности при выполнении работы.

**Оборудование:** индивидуальный пакет учащегося, включающий в себя листы для проверки формул, для самостоятельной работы, карточки с набором заданий для выполнения дифференцированной домашней работы; биологические муляжи «сердце», «глазное яблоко», «матка» и «череп»; презентация; классная доска.

**Межпредметные связи урока:** биология, химия, физика, медицина

**План урока:** 1) организационный момент (вступительное слово учителя, настрой учащихся на урок); 2) актуализация опорных знаний (работа с индивидуальными листами для проверки формул по свойствам степеней; работа учащихся на центральной части доски и «за доской»; взаимопроверка); 3) доклады творческих групп о проделанной ими исследовательской работе: группа «гинекологи»; группа «кардиологи»; группа «офтальмологи»; группа «патологоанатомы».

**Выполнение индивидуальной самостоятельной работы** (выполнение математических заданий в течение урока с опорой на решения уравнений докладчиков у доски);

«**Бонусная карта урока**» (на протяжении урока учащиеся, успевающие выполнить свою самостоятельную работу, могут попробовать себя в состязании с компьютером, предлагающим решение показательных уравнений и неравенств повышенного уровня сложности из ЕГЭ);

**Итог урока** (заключительное слово учителя; освещение заданий для выполнения дифференцированной домашней работы; рефлексия учащихся).

Рассмотренный выше план урока представляет собой зачётное занятие по теме «Решение показательных уравнений и неравенств».

Ученикам предлагаются нестандартные условия: учебный класс разделён на четыре зоны, каждая из которых определяет принадлежность учащегося к соответствующей творческой группе («гинекологи», «кардиологи», «офтальмологи», «патологоанатомы»). В течение урока учащиеся имеют возможность принять участие в различных видах деятельности: постановка и анализ целей урока, работа у доски, взаимопроверка и оценивание ответа другого ученика, выполнение самостоятельной работы, защита проектов, индивидуальная работа за компьютером.

В контексте данного урока особо стоит подчеркнуть способ выбора докладчика от каждой группы. Руководителю группы предоставляется право тянуть жребий, и отвечает тот, чьё имя оказалось на листке бумаги. Такой способ видится нам честным и необычным, исключающим любое неравенство в группе и заставляющим всех быть одинаково включёнными в процесс подготовки.

Во время защиты исследовательских работ учителю необходимо акцентировать внимание на выявленной учащимися взаимосвязи математики, биологии, химии и медицины. По ходу занятия ориентировать их на нюансы решений уравнений и неравенств, которые могут пригодиться на ЕГЭ. В течение урока происходит многократная смена деятельности, следствием которой становится выполнение большого объёма заданий при малом утомлении. В начале занятия каждому учащемуся выдается индивидуальный пакет, включающий в себя листы для проверки формул, для самостоятельной работы, карточки с набором заданий для выполнения дифференцированной домашней работы. Выполнение индивидуальной самостоятельной работы предусматривается на протяжении всего урока. Ученики выполняют работу, при необходимости обращаясь к решению, предложенному докладчиком у доски. Кроме всего, в течение занятия учащиеся, успевающие выполнять свою самостоятельную работу, могут попробовать себя в состязании с компьютером, предлагающим решение показательных уравнений и неравенств повышенного уровня сложности из ЕГЭ по математике.

Логичным завершением урока станет ориентирование, призыв к перенесению опыта, полученного на занятии, опыта глубокой и сплочённой работы, взаимодействия таких, разобщённых, на первый взгляд, направлений как математика, биология, медицина и химия, в их дальнейшую жизнь и профессиональную деятельность врача. Приведем примеры реализации интегративного подхода в математическом образовании школьников 10-го медицинского класса в их исследовательской работе (интеграция математики и медицины). Ниже

представлены примеры решения некоторых задач, рассматриваемых творческими группами на уроках.

**Задача № 1 (предложена группой гинекологов на зачёте по теме «Сложные проценты»):** Акушерам-гинекологам известно, что в норме физиологическая потеря при родах составляет 0,5 % от массы тела. Определите кровопотерю, если масса женщины 63 кг? Ответ укажите в (мл).

**Решение:** воспользуемся формулой процентных соотношений:

$$x = \frac{67 * 0,5\%}{100\%} = 0,315 \quad (\text{мл})$$

**Ответ:** при родах кровопотеря составила 0,315 мл.

**Задача № 2 (диспут по теме «Степень с действительным показателем»):** Найдите площадь поверхности тела человека, имеющего рост 170 см и вес 70 кг.

**Решение:** для определения площади поверхности тела воспользуемся формулой Д.Ф. Дьюбоса:  $S = aH^bW^c$ , где  $H$  — рост человека (см),  $W$  — вес человека (кг),  $a, b, c$  — постоянные Гелхана-Джорджа.

$S = 0,0235 \cdot 1,7^{0,422} \cdot 70^{0,515} = 1,83 \text{ (м}^2\text{)}$  — искомая площадь поверхности тела

**Ответ:**  $S = 1,83 \text{ м}^2$ .

**Задача № 3 (задание группе «кардиологов» на уроке-зачёте по теме «Решение показательных уравнений и неравенств»):** Необходимо определить время вакуумирования в кардиологической барокамере при проведении хирургической операции, используя пятишаговый насос, откачиваемый за шаг  $25 \text{ см}^3$  газа, при необходимости откачки в  $600 \text{ см}^3$  газа. Рассчитано, что при этом наблюдается падение давления со 100 атм. до 96 атм.

**Решение:** при создании вакуума конечное давление в определённой ёмкости связано с начальным давлением следующей формулой:

$$p = \left(\frac{V}{V+q}\right)^{\frac{nt}{3}} \cdot p_0; \quad 96 = \left(\frac{600}{600+25}\right)^{\frac{5t}{3}} \cdot 100; \quad (0,96)^{\frac{5t}{3}} = 0,96; \quad \frac{5t}{3} = 1; \quad t = 0,6$$

**Ответ:**  $t = 0,6 \text{ ч.}$

## 2. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента на основе сформированности автономности личности учеников, а также их уровня учебной мотивации, психологического климата класса и сплоченности школьного коллектива

Рассмотрим подробнее результаты итогового тестирования испытуемых школьников после внедрения интегрированной методики обучения (алгебры, геометрии, биологии, химии, физики и медицины).

*Таблица 2.*

### Результаты сформированности автономности личности школьников после формирующего эксперимента

Испытуемые	«Автономные»	«Зависимые»	«Неопределенные»
Экспериментальная группа	52,6 %	26,3 %	21,1 %
Контрольная группа	15,8 %	31,6 %	52,6 %
Сравнение % по критерию Фишера ( $\varphi_{кр.} = 2,31$ )	$\varphi_{эмп.} = 2,485$	$\varphi_{эмп.} = 0,358$	$\varphi_{эмп.} = 2,065$

Из таблицы 2 видно, что в экспериментальном классе доминирует количество учеников с «автономностью» личности ( $\varphi_{эмп.} = 2,485$ ), в группе «зависимых» различий не обнаружено, однако в группе «неопределенных» обнаружена тенденция перехода учеников экспериментальной группы в категорию «автономных» учеников ( $\varphi_{эмп.} = 2,065$ ), то есть они пока «неавтономные», но по прошествии какого-то времени станут таковыми с высокой долей вероятности.

Обследование школьников по методике «Невербальный семантический дифференциал» позволила описать личностный портрет учителей, внедряющих разные методики обучения математики, рассмотрим полученные характеристики учителей в отражении школьников, по таблице 3.

Рассмотрим и сравним психологический климат 10-х классов по тесту «Учебный климат». В таблице 4 приведены показатели учебного климата экспериментального и контрольного классов. Полученные результаты говорят о высоком уровне преподавания в экспериментальном 10 «М» классе, о сформированном школьном коллективе за полугодие, так как этот класс был сформирован недавно — 1 сентября 2013 года, контрольный 10 «Б» класс сформирован давно, школьный коллектив существует на протяжении

10 лет (сформирован 1 сентября 2003 года). Мы можем утверждать, что это полная заслуга учителей, работающих в этом 10 «М» классе и внедренной методики обучения математики. Критерий Фишера не обнаружил различий в психологическом климате классов, он одинаково хорош.

**Таблица 3.**

**Сравнительный анализ психологического портрета учителей  
экспериментальной и контрольной групп,  
обладающих автономностью**

<b>Учитель экспериментальной группы, внедривший интегрированный подход</b>	<b>Учительница контрольной группы, внедрившая традиционный подход</b>
Учитель, по мнению учащихся, более привлекательный как личность, они симпатизируют ему, он является для них эталоном поведения, примером для подражания. Для него характерны такие качества как уверенность в себе, независимость. Выражена экстравертированность, с реакциями внешнеориентированными на ситуацию. Учитель имеет привычную для ребят устойчивую структуру личности. Вовлечен в социальные процессы, активно участвует в общении с окружающими его детьми.	Учитель как личность менее привлекает учащихся. Для него характерны такие качества как уверенность в себе, независимость. Пользуется слабым авторитетом среди ребят, тем самым шансы стать для них примером для подражания заметно снижены. Реакции, внешнеориентированы на ситуацию. Учитель имеет наиболее хаотичную по отношению к социальной норме структуру личности. Он незначительно вовлечен в социальные процессы, что находит своё отражение в более заметной дистанции по отношению к общению с ребятами.

**Таблица 4.**

**Соотношение показателей психологического климата  
в 10-х классах**

<b>Класс</b>	<b>Уровень психологического климата</b>	<b>Показатель критерия Фишера</b>
10 «М»	38,9	Ф эмп. = 1,120
10 «Б»	33,1	

Изучение уровней развития учебной мотивации школьников показало довольно высокие результаты в обеих группах. В таблице 5 представлено процентное соотношение уровней общей учебной мотивации.

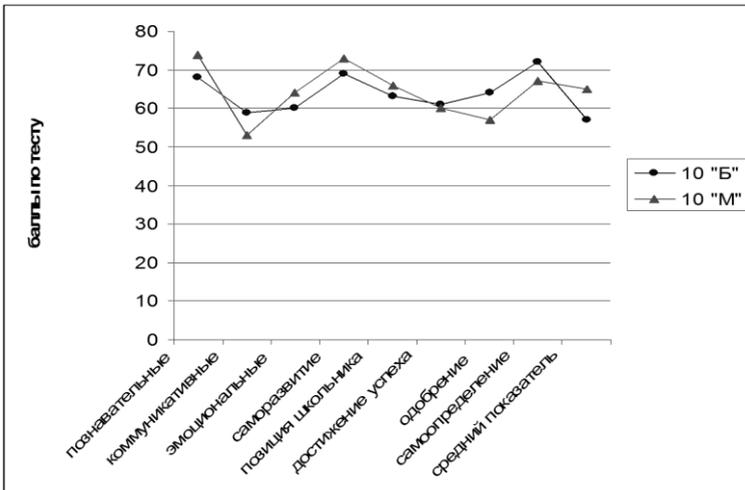
**Таблица 5.**

**Соотношение уровней общей учебной мотивации в 10-х классах**

Уровни	Экспериментальная группа (n = 19)	Контрольная группа (n = 19)
Низкий	—	—
Средний	89,48 %	78,95 %
Высокий	10,52 %	21,05 %

Далее, на рисунке 1, представлена диаграмма, которая показывает в сравнении развитие видов учебных мотивов школьников, которые в совокупности образуют учебную мотивацию класса:

1. Познавательные мотивы
  2. Коммуникативные мотивы
  3. Эмоциональные мотивы
  4. Мотивы саморазвития
  5. Позиция школьника
  6. Мотивы достижения успеха
  7. Мотивы одобрения (поощрения, наказания)
  8. Профессионально-жизненное самоопределение
- Максимальное количество баллов по тесту — 100.



**Рисунок 1. Динамика учебной мотивации по видам учебных мотивов в 10-х классах**

Полученные нами результаты пилотажного формирующего психолого-педагогического эксперимента, который длился с сентября 2013 г. по февраль 2014 г., позволяют заключить, что интеграция естественно-научного блока дисциплин решает комплекс учебных задач. Кроме того, позволяет школьникам расширять границы собственного самосознания, что способствует развитию их индивидуальной познавательной активности и формированию автономности личности, которую мы считаем ключевым образованием личности взрослого человека, её самостоятельности и креативности.

### Список литературы:

1. Батуев А.С. Биология: Большой справочник для школьников и поступающих в вузы / А.С. Батуев, М.А. Гуленкова, А.Г. Еленевский и др. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2000. — 668 с.: ил. — (Большие справочники для школьников и поступающих в вузы).
2. Габриелян О.С. Химия. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С. Габриелян, Г.Г. Лысова. 6-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006. — 362 с.
3. Габриелян О.С. Химия. 10 класс. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С. Габриелян. 3-е изд., перераб. М.: Дрофа, 2007. — 191 с.
4. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: Учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. школа, 1979. — 400 с.
5. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: учеб. пособие для студентов вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. школа, 1977. — 479 с.
6. Колягин Ю.М. Алгебра и начала анализа: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин; под ред. А.Б. Жижченко. М.: Просвещение, 2008. — 368 с.
7. Кулагин П.Г., Межпредметные связи в процессе обучения, М., 1981.
8. Максимова В.Н., Груздева Н.В. Межпредметные связи в обучении. М.: Просвещение, 1987. — 187 с.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1998. — 191 с.
10. Сергеева Т.Ф. Актуальные проблемы школьного математического образования / Т.Ф. Сергеева // Математика и математическое образование: материалы международной конференции «Proceedings of the Forty First Spring Conference of the Union of Bulgarian Mathematicians Borovetz», April 9–12, 2012. — С. 107—112.
11. Федорова В.Н. Межпредметные связи естеств.-матем. дисциплин, под ред. В.Н. Федоровой, М., 1980. — 352 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЖИВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Черная Елена Васильевна**

*руководитель научно-методического центра  
Южно-Сахалинского педагогического колледжа  
Сахалинского государственного университета,  
РФ, г. Южно-Сахалинск  
E-mail: [elena\\_chernaya@mail.ru](mailto:elena_chernaya@mail.ru)*

**Арсеньева Юлия Юрьевна**

*студент III курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа  
Сахалинского государственного университета,  
РФ, г. Южно-Сахалинск*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FALSE BEHAVIOR IN PRESCHOOL AGE

**Elena Chernaya**

*head of scientific and methodological center teachers  
college the Sakhalin State University,  
Russia, Yushno-Sakhalinsk*

**Yuliya Arsenieva**

*3th grade student teachers college the Sakhalin State University,  
Russia, Yushno-Sakhalinsk*

### АННОТАЦИЯ

В данной статье автор анализирует прикладное значение феномена лжи в дошкольном возрасте, акцентируя внимание на характеристике основных мотивов его появления.

### ABSTRACT

In this article, the author analyzes the practical significance deceitful behavior in the preschool years. Particular attention is paid to characteristics of the main motives deceitful behavior of preschool children.

**Ключевые слова:** ложь; обман; правда.

**Keywords:** a lie; hoax; the truth.

Актуальность исследования обусловлена тем, что федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из принципов определяет приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [3, раздел I, п. 1.4(6)], а задачей определено создание социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей [3, раздел I, п. 1.6 (8)].

Учитывая тот факт, что в дошкольном возрасте ребенок только начинает осваивать социальные нормы поведения, проблема осознания и принятия этих норм, имеет важное значение, особенно для детей из разных социокультурных сред. Одной из таких норм является правильное, т. е. социально одобряемое поведение, которое преподносится ребёнку взрослыми через такие категории, как «честное», «правдивое» поведение. При этом противоположным явлением, или социально порицаемым, является лживое поведение. При этом следует акцентировать внимание на абстрактности самих категорий «правдивое» и «честное» поведение, смысл которых может зависеть от норм и традиций, принятых в той или иной социокультурной среде. В этой связи исследование психолого-педагогических аспектов лживого поведения, способных привести впоследствии к нарушениям психического здоровья ребенка, представляется важным и актуальным.

В психологии и психолингвистике феномен лжи широко исследуется. Существует большое количество авторских определений лжи. Например, Ж. Мазип предлагает следующее определение феномена: «Обман (или ложь) — намеренная попытка (успешная или нет), скрыть и/или сфабриковать (манипулировать) фактическую или/и эмоциональную информацию, устными или/и невербальными средствами, чтобы создать или поддержать в другом или в других веру, которую сам коммуникатор считает ложной» [5].

О. Фрай говорил, что ложь — это успешная или безуспешная намеренная попытка, которая совершается без предупреждения, сформировать у другого человека убеждение, которое коммуникатор считает неверным [4].

Д. Пауло доказала, что ложь — это весьма распространенный в жизни коммуникативный феномен, включающий разнообразие ситуаций и тактик лжи. Она разработала трехфакторную модель лжи, в которую имеются следующие элементы: содержание (выступить эмоция, действие, оправдание, достижение и факт), тип (прямая как неправда в чистом виде, преувеличение и тонкая ложь как опускание важных деталей) и референт (то, о чем или о ком говорит ложь) [4].

В некоторых случаях ложью называют непредумышленное создание и удержание мнения, которое передающий может считать истинным, но несоответствие истине которого доказано, подтверждено и известно, но для этого случая чаще применяется термин «заблуждение». Так, П. Экман дает следующее определение лжи: «Намеренное решение ввести в заблуждение того, кому адресована информация, без предупреждения о своём намерении сделать это» [5].

Заметим, что категории «правда» и «ложь» относятся к понятиям, широко используемым как в обыденной жизни человека, педагогической практике, так и в науке. Именно такая распространенность понятия создает трудность в их научном исследовании, поскольку неизбежно размывает их содержание. Поэтому до настоящего времени в науке не выработано единого подхода к пониманию сущности данного феномена и не определены терминологические границы, разделяющие ложь и правду [4].

Необходимо обратить внимание на то, что проблема исследования детской лжи имеет важное не только теоретическое, но и прикладное значение, поскольку данный феномен непосредственно соприкасается со многими фактами психологии детства. К примеру, с практической точки зрения представляется важным понимание истоков, условий возникновения лжи. А если рассматривать ложь как форму поведения, содержащего объективно ложное высказывание, которое сопряжено с сознательным стремлением придать изначально ложному сообщению вид истины, вводящего партнёра по общению в заблуждение, то изучение когнитивных механизмов, лежащих в основе генезиса и динамики любого поведения дошкольников (правдивого или ложного) становится очевидным [1].

Безусловно, в мире не существует ни одного человека, который хотя бы единожды не прибегнул ко лжи. Рассмотрим возможные причины, которые провоцируют дошкольника на использование лживого поведения.

Как правило, до четырех лет ребенок не прибегает ко лжи. В эти годы он еще не научился смотреть на происходящее глазами взрослого или другого человека, и поэтому делает то, что хочет, не задумываясь о том, как это выглядит со стороны. Дети этого возраста обожают розыгрыши. Вводя взрослых в заблуждение, ребенок не врет, он просто хочет показать, что вырос и стал умным. Розыгрыш не несет в себе преднамеренного обмана, так же, как и детская фантазия. Это правдивый вымысел, к которому малыш прибегает, чтобы украсить свои мысли и поступки. То есть в этом

возрасте ложь ограничивается обычно мелким сокрытием какой-либо ситуации или невинными проказами.

Однако в жизни каждого ребенка когда-нибудь возникают жизненные ситуации, подводящие его к осознанию того, что в мире существуют такие ситуации или предметы, которые имеют непривлекательный истинный вид и, чтобы его скрыть или приукрасить, лучше сказать неправду. В этом случае ребенок может прийти к выводу, что, солгав, можно легко избежать проблем, и потому он выбирает данный способ взаимодействия. Однако если взглянуть на ситуацию глубже, с позиций взрослого человека, то можно увидеть, что использование ребенком лжи может проецировать серьезные проблемы в детско-родительских отношениях, в которых нарушены такие ключевые составляющие, как базовое доверие и притязания на признание. Ведь ложь, как искажение истины, появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определенным правилам, провозглашаемым взрослым. Данные ситуации становятся для ребенка ситуациями двойной мотивации. У ребенка, нарушившего правило, появляется соблазн использовать ложь снова.

Если у дошкольника остаются не реализованными притязания на признание, что может быть следствием недостаточного развития волевой сферы, затрудняя последовательное соблюдение правил поведения и совершения поступков, ведущих к признанию, то, как побочное следствие такой ситуации, также появляется ложь.

Следует учитывать тот факт, что до четырех-пяти лет ложь как личностное качество ещё не развивается. Намеренное использование лжи, а также умалчивание правды возникают, если ребенок, испытывая страх перед возможным наказанием за проступки и/или за испытываемые чувства, понимает, что честность только декларируется взрослыми и в ряде случаев только ухудшает положение. Постепенно у ребенка вырабатываются механизмы управления своим поведением: умение не проговариваться, способность хитрить и др. Если такое поведение у ребенка закрепляется, то с течением времени у него фиксируется позитивное отношение к любой лжи и обману, которые, в свою очередь, ошибочно расцениваются им, а иногда и взрослыми, как проявление сообразительности, проворства, что, безусловно, является подменой данных качеств. Так, собственную ложь ребенок начинает считать «военной» хитростью, тогда как на самом деле она из средства сокрытия трансформируется в средство добывания желаемых благ.

Поэтому дети лгут из страха столкнуться с суровой действительностью, будучи не способными справиться с требованиями взрослых.

Такое поведение детей, бесспорно, является защитным и ведет к появлению чувства вины, понижению самооценки. Таким образом, лживое поведение детей нередко провоцируют их родители, демонстрирующие излишнюю жесткость, жестокость или непоследовательность в своих требованиях, в результате чего у ребенка вырабатывается стремление им угодить. Поскольку лживость — это форма поведения, которая направлена на введение других в заблуждение ради достижения личных целей, можно сказать то, что ложь в любом случае является симптомом неблагополучия в жизни ребенка. Когда ребенок лжет, он часто верит себе. Он сопровождает фантазией поведение, приемлемое для себя.

Детская ложь — это не что иное, как продолжение освоения «не Я», только не во внутреннем диалоге, а во внешнем — со взрослым или сверстником. Среди исследованных видов лжи значимое место занимает ложь об отношении к предметам, так как это самая легкая ложь. Более трудной является ложь о чувствах (особенно своих). Чувства, которые принадлежат «Я», труднее превратить в «не Я». В зрелом возрасте солгать о чувствах будет сделать значительно проще, но пока ребенок еще достаточно искренен, обладает присущей ему в дошкольном возрасте детской непосредственностью.

Взрослым следует помнить, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка должно быть сформировано четкое понимание того, что такие личностные качества, как, например, ложь или зависть, являются порочными, и их нужно стыдиться и стараться преодолевать, не позволяя им стать чертой личности.

Вместе с тем, если дошкольник начинает использовать элементы лживого поведения, то это можно рассматривать, как свидетельство развития мышления и наступления нового возрастного этапа, поскольку если ребенок прибегает к обману, значит, его личный опыт уже позволил ему усвоить выгодные стороны лжи. В самом худшем варианте, если ребенок всё-таки накопил опыт удачных обманов и усвоил способы сокрытия правды и оправдания лжи, навык лживого поведения будет только шлифоваться, а ребенок, постигший его прагматические стороны, будет и впредь стремиться извлечь из него пользу. Результатом может стать стойкая деформация личности и асоциальное поведение.

Итак, наиболее распространёнными мотивами лживого поведения дошкольников могут быть следующие:

- недоверие к взрослым;
- стремление избежать досадных последствий, наказания;

- стремление получить желаемое, если обычный способ это исключает (как правило, это касается привлечения внимания и интереса к себе со стороны окружающих);
- стремление получить власть над окружающими, а иногда отомстить им;
- стремление самоутвердиться;
- стремление защитить что-либо или кого-либо значимого для себя [2].

Подводя итог, можно сказать, что лживое поведение дошкольников — это мотивированные поступки, подменяющие реальность, ставящие ребенка перед необходимостью жить в искажённом, выдуманном мире, приводя к разрушению социальных контактов со сверстниками и взрослыми. Поэтому оставлять его без внимания нельзя.

### Список литературы:

1. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. — 360 с.
2. Карбашева Е.С. Проблема детской лжи [Электронный ресурс] // 1september.ru: [сайт]. [2014]. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/619196/> (дата обращения: 7.04.2015).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Доступ из справ. -правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Фрай О. Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца, как обмануть детектор лжи. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 284 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.razlib.ru/psihologija/lozh\\_tri\\_sposoba\\_vyjavlenija\\_kak\\_chitat\\_mysli\\_lzheca\\_kak\\_obmanut\\_detektor\\_lzhi/index.php](http://www.razlib.ru/psihologija/lozh_tri_sposoba_vyjavlenija_kak_chitat_mysli_lzheca_kak_obmanut_detektor_lzhi/index.php) (дата обращения: 7.04.2015).
5. Экман П. Психология лжи. Киев, 1999. — 150 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol\\_PsihologiyaLzhi.pdf](http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol_PsihologiyaLzhi.pdf) (дата обращения: 7.04.2015).

## **2.2. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ МНЕНИЕМ**

*Романова Дарья Юрьевна*

*аспирант 3 года обучения кафедры политологии и социальной  
политики, Российского государственного социального университета,  
РФ, г. Москва  
E-mail: lagata1@mail.ru*

### **POLITICAL ADVERTISING, AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL ELEMENT OF MANIPULATION OF PUBLIC OPINION**

*Daria Romanova*

*post-graduate student 3-rd year at the Department of political science  
and social policy, Russian state social University,  
Russia, Moscow*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье автором представлен анализ подходов к научному опыту оценки психологического влияния политической рекламы на формирование общественного мнения, роли и значения политической рекламы в повседневной жизнедеятельности социума. Рассмотрены основные направления развития подходов в области изучения политической рекламы как элемента психологического воздействия и манипулирования мнением электората.

#### **ABSTRACT**

In the article the author presents the analysis of approaches to scientific experience in the assessment of the psychological impact of political advertising on the formation of public opinion, the role and importance of political advertising in the daily life of society. The basic directions of development approaches in the study of political advertising as element of psychological influence and manipulate public opinion.

**Ключевые слова:** политическая реклама; общество; общественное мнение; манипулирование; психология; сознание.

**Keywords:** political advertising; society; public opinion; manipulation; psychology; consciousness.

Институт политической рекламы в России сравнительно молод. Не так давно понятие «политическая реклама» вовсе не использовалось, лишь в 1988 году стали формироваться некоторые составляющие этого явления, когда появился закон «О выборах народных депутатов СССР», который содержал правила о предвыборной политической борьбе. Конституция РФ, принятая в 1993, а также закон «Об основных гарантиях избирательных прав граждан» (1994 года) установил общие для всех предвыборных кампаний нормы и принципы агитации, которые положили начало развития института политической рекламы.

Политическая реклама представляет собой один из видов коммуникации и отражает развитие массовой культуры общества. Данный феномен является важным звеном между властью и социумом. Развитие сферы предвыборной рекламы помогает параллельно развивать взаимодействие внутри социума. Процесс формирования политической рекламы связан с событиями, происходящими в общественно-политической жизни страны. Важный элемент современной политической рекламы связан с новыми техническими возможностями, которые предоставляют большое поле взаимодействия с населением и множеством способов донести информацию до электората. Например, неуклонно растет рост пользователей российских Интернет-сетей.

Политическая реклама является междисциплинарным понятием, которое изучают множество различных отраслей науки. Опираясь на разные научные дисциплины, можно дать несколько вариантов определений этому феномену. С точки зрения С. Лисовского, политическая реклама представляет собой многоцелевую и многофункциональную, разностороннюю деятельность [10, с. 14]. Как доказательство данного утверждения можно привести тот факт, что политическую рекламу можно классифицировать по различным видам. Например, данный феномен различается по ценностным ориентациям, задачам и целям, выбору СМИ, способам донесения рекламной информации, масштабу распространения, психологическим аспектам, художественному замыслу и др.

Рекламная практика в современном мире достаточно обширна, что делает вопрос о технологии управления общественным мнением наиболее актуальным.

По мнению Г.Г. Почепцова, политическая реклама занимается продажей кандидата ради общественного благосостояния страны. Таким образом, с его точки зрения, реклама кандидатов носит товарно-рыночный подход [11, с. 195].

Лисова С.Л также относит политическую рекламу к специфическому проявлению коммерческой рекламы, где существует товар, рынок и потребитель. Автором отмечается тот факт, что «политическая реклама вынуждена быть более привлекательной, нежели торговая реклама, чтобы привлечь публику» [8, с. 40].

Однако, следует отметить, что политическая реклама отличается от коммерческой тем, что нацелена на определенный результат; имеет строго зафиксированное время показа, воплощает собой жесткое политическое противоборство и ориентируется на то, чтобы в конечном итоге повлиять на мнение электората.

Е.В. Егорова-Гантман также сравнивает политическую рекламу с коммерческой. Автор замечает то, что коммерческая реклама занимается продвижением определенного товара, который в ходе рекламной кампании преподносится в наиболее идеальном образе. В отличие от коммерческой, политическая реклама показывает кандидата живым человеком с пройденными в жизни трудностями, а также слабостями и проблемами. Именно это, в конечном итоге, роднит его с электоратом [7, с. 12].

Научный деятель О.А. Феофанов, напротив, не считает, что стоит разделять понятия политической и коммерческой рекламы. Автор отмечает то, что их цели почти тождественны и заключаются в продаже определенного товара. С точки зрения О.А. Феофанова, именно эти цели влияют на выбор разнообразных психологических тактик, которыми оперирует политическая реклама. Автор также указывает на тот факт, что политическая и коммерческая реклама зачастую разрабатывается рекламными агентствами, которые при работе используют привычный коммерческий подход [14, с. 199].

По нашему мнению, можно отождествлять политическую и коммерческую рекламу. Такой подход дает возможность вычислить определенный алгоритм восприятия рекламы аудиторией, для которой она направлена. Мнение электората можно сопоставить с отбором коммерческого рекламируемого товара в магазине. Хотя выбор политических партий и лидеров гораздо более ограничен, по сравнению с коммерческим рынком.

Когда предложений на политическом рынке оказывается слишком много, люди начинают сильнее ориентироваться на мнения

экспертов, слухи и др. и становятся еще более восприимчивы к манипулятивным тактикам.

По аналогии с коммерческой рекламой, предвыборные рекламные кампании имеют цель создать особые психологические предпосылки, которые приведут индивида к нужному им решению. Подобная реклама закладывает в общество идеи, которые якобы необходимы для его жизни.

Можно сделать вывод, что политическая реклама превращает электорат в потребителя определенного товара и создает особые условия, которые позволяют манипулировать общественным мнением.

Процесс манипуляции опирается на известную схему человеческих потребностей, которая была описана Маслоу. После того, как удовлетворена большая часть материальных запросов, личность начинает стремиться к общественному признанию и творческому самовыражению [15, с. 122]. Когда рациональная польза от товара падает, спрос искусственно стимулируется, опираясь на человеческую систему ценностей, престижность обладания данной вещью и высоким статусом человека, которому она принадлежит. Политическая реклама стремится к подобным механизмам, окружая кандидата ореолом необходимых качеств и свойств, делая его человеком достойным выбора, голосовать за которого будет престижно.

Политические рекламные кампании активизируются в предвыборный период и выпускают большое количество рекламной информации. Массированный поток данной рекламы влияет на эмоциональный фон и настроение социума, становится сложно отличить необходимую информацию от хорошо запланированных сообщений, скрывающих манипулятивное воздействие. По мнению Т.Г. Васильевой, информация представляет собой особый сигнал, сообщение, разрешение, приказ или запрет [3, с. 6]. Политическая реклама отличается от информативной коммуникации тем, что предоставляемые сведения обладают эмоциональной окраской, аудитории дается нужная рекламодателю информация, прочая информация скрывается. Предвыборная реклама может являться информативной коммуникацией лишь тогда, когда все идеи предоставляются открыто и не несут в себе цели замаскированного управления общественным мнением. Однако такое обстоятельство встречается крайне редко, и значительная часть политической рекламы ставит перед собой цель контроля массового сознания.

При изучении феномена политической рекламы особое внимание стоит уделить политической рекламе, которая используется в ходе выборов. Такая реклама занимает наибольший процент от объема всей

политической рекламы. Вне время выборов политическая реклама в России применяется очень редко. Как следствие, по мнению многих политическая реклама становится только предвыборной рекламой, которая используется перед голосованием за определённого кандидата или политическую партию. Политическую рекламу, которая активно действует в период выборов, можно считать одним из подвидов политических агитаций.

Стоит подробнее рассмотреть вопрос об отличии предвыборных рекламных кампаний от агитации, пропаганды и политического пиара.

Агитация (от лат. *agitation* — приведение в движение) включает в себе политическую деятельность, которая влияет на сознание и настроение масс с целью побудить их к определенным политическим или прочим действиям [4].

Пропаганда (лат. *propaganda* в переводе — вера, подлежащая распространению) — в мире современной политики определяется, как распространение взглядов, аргументации, фактов, в том числе недостоверных или неточных для уклада определенного мнения, которое выгодно пропагандистам [5]. О.А. Феофанов относит рекламу к одной из форм пропаганды на социологическом уровне [13, с. 24]. С точки зрения Д.Я. Райгородского, взаимодействие между рекламой и СМИ привело к тому, что предвыборные рекламные кампании полностью включили в себя функцию пропаганды» [12, с. 3]. Такое мнение может быть близко к истине, поскольку целью политической рекламы является влияние на сознание общества, создание новых ценностей и концепций, которые внедряются в человека с учетом психологических и эмоциональных факторов. Также стоит отметить, что в политической рекламе используются элементы манипулятивного воздействия. При этом, как отмечают А.П. Рудницкая и Н.С. Плетнева, «...эффективность политических манипуляций достигается благодаря их проявлению на разных уровнях воздействия — межличностном, групповом, массовом. Конечно, особую роль в осуществлении целенаправленного воздействия на массовую аудиторию играют СМИ (средства массовой информации)» [16, с. 73].

Пиар (сокращенно от англ. *Public Relations* — связи с общественностью, взаимодействие внутри общества, отношения с общественностью) — представляет собой технологию создания и внедрения определенного образа объекта в ценностные приоритеты общественной группы [6]. При этом нужный образ стараются преподнести, как идеальный и необходимый для жизни, а сложившееся положительное эмоциональное восприятие закрепить в сознании личности на максимально длительный срок.

И.С. Березин воспринимает понятие пиара, как помощь в поисках взаимопонимания и доброжелательного отношения между людьми [1, с. 121]. С.Ф. Лисовский рассматривает политическую рекламу, политический пиар и пропагандистскую деятельность, как общий коммуникативный комплекс политического маркетинга, где рекламные кампании направлены на манипулирование общественным мнением [9, с. 25]. Однако приравнивать политическую рекламу к предвыборной агитации не совсем верно. А.Б. Василенко отмечает то, что пиар не может существовать без двухсторонней взаимосвязанной коммуникации [2, с. 126].

Указанные выше методы политической коммуникации имеют отдельные технологии воздействия на общественное мнение и способами воздействия различаются между собой. Политическая реклама является наиболее эффективным средством продвижения политического товара в массы и включает в себя отдельные методы пиара для налаживания коммуникативных контактов с массами и формирования благоприятного общественного мнения, а также способности воздействия на сознание социума.

С нашей точки зрения понятия «политический пиар» и «политическая агитация» носят более широкий характер, чем исследуемая нами область политической рекламы. Можно привести в пример политический митинг, который нельзя назвать одной из форм проявления политической рекламы, но его смело можно отнести к политической агитационной деятельности. Тем не менее, распространение информации о митинге уже носит характер политической рекламы.

Политическая реклама направлена на изменение идеологии, приоритетов и ценностей людей, закладывает определенное электоральное мнение и установки. Все эти факторы говорят о том, что данная область имеет выраженный манипулятивный характер. Основная цель рекламного сообщения — побудить общество к действию с помощью скрытых психологических приемов. Действия человека зависят от глубинного восприятия, заложенного в подсознании, которое формируется в личности под воздействием социальной среды, индивидуального опыта и разнообразных психологических установок. Принято считать по мнению ряда авторов, что задачей политической рекламы становится предопределение мотивации поведения и влияние на нее. Таким образом, идея, преподнесенная политической рекламой, закладывается на глубокий подсознательный уровень, а рекламная концепция опирается на эмоциональное, психологическое восприятие людей.

Подведем итог. Политическая реклама сегодня оказывает воздействие, как один из инструментов психопрограммирования сознания и поведения людей в различных сферах политической жизни общества. Данный вид рекламы уже стал неотъемлемым элементом социальной культуры. Но постепенное влияние ряда факторов превратило элемент культуры в технологию манипулятивного воздействия, с помощью которой стремятся оказать давление на формирование общественного мнения, трансформируются ценности, искажаются идеалы, видение картины мира с точки зрения общественности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная политическая реклама является социально-психологическим элементом манипулирования общественным мнением.

### **Список литературы:**

1. Березин И.С. Краткая история экономического развития. М.: РДЛ, 2001. — 303 с.
2. Василенко А.Б. Пиар крупных российских корпораций. М.: ГУ ВШЭ, 2001. — 304 с.
3. Васильева Т.Г. Законы информации. М.: Амрита Русь: Альтернатива, 2002. — 318 с.
4. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Агитация> (дата обращения 21.01.2015).
5. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Пропаганда> (дата обращения 21.01.2015).
6. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Связи\\_с\\_общественностью](https://ru.wikipedia.org/wiki/Связи_с_общественностью) (дата обращения 15.01.2015).
7. Егорова-Гантман Е.В., Плешаков К.В. Политическая реклама. М.: Никколо Медиа, 2002. — 240 с.
8. Лисова С.Ю. Манипуляция массовым сознанием в политической рекламе (региональный аспект), М., 2004. — 215 с.
9. Лисовский С.Ф. Политическая реклама: функциональные и жанровые стилистические особенности. М.: МГУ, 2006. — 189 с.
10. Лисовский С.Ф. Политическая реклама. М.: ИВЦ «Маркетинг», 2000. — 256 с.
11. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 2004. — 576 с.
12. Райгородский Д.Я. Реклама: внушение и манипуляция. Медиа-ориентированный подход. Самара: ИД «Бахрах - М», 2001. — 751 с.

13. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2000. — 384 с.
14. Феофанов О.А. США: реклама и общество. М.: Мысль, 1974. — 262 с.
15. Шадрин А.Е. Трансформация политических и социально-экономических институтов и переход к информационному обществу / Государство, экономика, общество: аспекты взаимодействия. М.: Изд. Центр научных и учебных программ, 2000. — С. 23.
16. Rudnitskaya A.P., Pletneva N.S. Principles of organization of information and communication interaction between government and society through mass media. Наука и технологии. — 2014. — № 4. — С. 72—81.

## 2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

### ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «НЕРЕШАЕМАЯ ЗАДАЧА» НА ВЫБОРКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Казикова Екатерина Петровна*

*магистрант 2 курса, психолого-педагогический факультет  
РГПУ им. А.И. Герцена,  
РФ, г. Санкт-Петербург  
E-mail: [kaz444@yandex.ru](mailto:kaz444@yandex.ru)*

*Алексеев Анатолий Андреевич*

*канд. психол. наук, профессор кафедры психологии развития  
и образования РГПУ им. А.И. Герцена,  
РФ, г. Санкт-Петербург  
E-mail: [alexprofpsy@mail.ru](mailto:alexprofpsy@mail.ru)*

### PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE METHODS «UNSOLVABLE TASK» ON THE SAMPLING OF SCHOOL PUPILS

*Kazikova Ekaterina*

*master student 2 course of the psychology-pedagogical faculty,  
Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Russia, Saint-Petersburg*

*Alexeyev Anatoly*

*candidate of psychological Sciences,  
professor of the Department of developmental psychology and education  
of Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Russia, Saint-Petersburg*

#### АННОТАЦИЯ

В статье изложены результаты психометрического анализа методики «Нерешаемая задача», используемой в исследованиях

волевой сферы школьников. Представлены психометрические характеристики данной методики и рекомендации по её доработке.

#### ABSTRACT

This article presents the psychometric analysis of the methods «Unsolvable task», used in research of school pupils' volitional sphere. Presents the psychometric characteristics of this methods and recommendations for its revision.

**Ключевые слова:** психометрический анализ методики «Нерешаемая задача»; волевые качества младших школьников; исследование волевой сферы.

**Keywords:** psychometric analysis of the methods “Unsolvable task”; volitional qualities of younger students; research of volitional sphere.

Исследованием волевых процессов в школьном возрасте, занимались: Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, И.В. Страхов, В.А. Крутецкий, Ш.Н. Чхартишвили, В.Н. Колбановский, Н.Ф. Добрынин, В.С. Филатов, А.Я. Арет и др. Однако за последние 15—20 лет интерес психологов к проблемам развития волевой сферы заметно снизился [6, с. 96].

На сегодняшний момент времени практически отсутствуют надежные и валидные методики для диагностики волевой сферы младших школьников, что определяет *актуальность* нашего исследования. В имеющихся немногочисленных современных исследованиях волевой сферы детей 7—11 лет [2; 3; 4; 5] доминируют экстенсивные методы диагностики и используются методики для оценки волевых проявлений, психометрическое качество которых неизвестно, что отражено в противоречивости полученных данных. Так, нами обнаружено, что почти во всех работах для оценки степени проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности и уровня развития волевых качеств используется методика «Нерешаемая задача», разработанная Н.И. Александровой, Т.И. Шульгой в 1984 году, несмотря на отсутствие ее адаптации на выборке современных младших школьников [1, с. 30—33]. Безусловно, требуется оценка её психометрического качества, а также внесение некоторых корректив в предложенную интерпретацию её результатов. «Нерешаемая задача» представляет собой собирание картинок по типу мозаики на время, из которых первую картинку собрать проще всего, несколько сложнее вторую, а третья картинка («нерешаемая» задача) включает в себя неподходящие детали, поэтому является несобираемой. Время, затраченное на собирание 3-ей картинки и ответ на вопрос о причине неуспеха — показатели уровня развития волевых качеств [1, с. 30—33].

В связи с вышесказанным, *цель* нашего исследования — психометрический анализ методики «Нерешаемая задача», оценка ее психометрического качества на выборке младших школьников. *Предмет исследования* — методика «Нерешаемая задача». *Объект исследования* — корпус выборочных данных, полученных с помощью методики «Нерешаемая задача» и методик, используемых для её валидизации. Выборка: дети 7—10 лет — учащиеся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга (N=100) и дети 7—10 лет, занимающиеся в секции художественной гимнастики (N=30). Гендерный состав выборки: 50 мальчиков, 80 девочек.

**Основные результаты психометрического анализа «Нерешаемой задачи».** Распределение данных по методике «Нерешаемая задача» будет нормальным при условии, что выборка характеризуется гомогенностью относительно включенности испытуемых в какую-либо дополнительную образовательную или спортивную деятельность. Причем, различия между результатами выполнения «Нерешаемой задачи» (кроме «время сбора 2-ой картинки») испытуемыми, занимающимися и не занимающимися спортом, статистически значимы (при  $p \leq 0,001$ ) и обусловлены влиянием фактора «занятие спортом» (при  $p \leq 0,001$  по результатам дисперсионного анализа).

Для оценки внутренней однородности «Нерешаемой задачи» вычислялись коэффициенты интеркорреляций между её показателями: «время сбора 1-ой картинки», «время сбора 2-ой картинки», «время сбора 3-ей картинки», «кол-во попыток», «уровень развития волевых качеств» (см. Таблица 1).

*Таблица 1.*

**Матрица интеркорреляций между показателями методики «Нерешаемая задача»**

Название показателя		Время сбора 1-ой картинки	Время сбора 2-ой картинки	Время сбора 3-ей картинки	Кол-во попыток
Время сбора 2-ой картинки	r	0,10			
Время сбора 3-ей картинки	r	-0,28***	-0,12		
Кол-во попыток	r	-0,26**	-0,14	0,94***	
Уровень развития волевых качеств	r	-19,50*	-0,39	0,54***	0,54***

*Примечание:* N=130, \*\*\* — корреляция значима на уровне  $p < 0,001$  (2-сторон.); \*\* — корреляция значима на уровне  $p < 0,01$  (2-сторон.).

В целом, величины интеркорреляций в табл. 1 свидетельствуют о приемлемой одномоментной надежности методики «Нерешаемая задача». Исключением является показатель «время сбора 2-ой картинки». Это предполагает в перспективе, во-первых, уточнение функции данной задачи в комплексной методике и специфики влияния наличия/отсутствия ее предъявления на результаты выполнения «Нерешаемой задачи».

В табл. 2 приведены оценки тест-ретестовой надежности и надежности альтернативных форм интерпретации данных по показателям методики «Нерешаемая задача». Интервал между первичной и повторной диагностикой составил четыре недели — тест-ретест и одну неделю — альтернативные формы.

**Таблица 2.**

**Результаты оценки тест-ретестовой надежности и надежности альтернативных форм интерпретации данных по методике «Нерешаемая задача»**

Название показателя	$r$ Тест-ретест (N=130)	$r$ Альтернативная форма (N=130)
Время сбора 1-ой картинки	0,84***	0,74***
Время сбора 2-ой картинки	0,83***	0,81***
Время сбора 3-ей картинки	0,86***	0,88***
Кол-во попыток	0,76***	0,80***
Уровень развития волевых качеств	0,78***	0,73***

*Примечание: \*\*\* — корреляция значима на уровне  $p < 0,001$  (2-сторон.). Вычислялись коэффициенты ранговой корреляции Спирмена*

Можно констатировать, что оценки по всем показателям «Нерешаемой задачи» обладают высокой степенью тест-ретестовой надежности. Что касается надежности альтернативных форм «Нерешаемой задачи», то полученные интеркорреляции между оценками по двум формам методики и их статистическая достоверность также свидетельствуют о достаточно высокой степени надежности интерпретации её данных (табл. 2).

Нами был проведен анализ пригодности «Нерешаемой задачи» с включением трех тау-эквивалентных показателей: «время сбора

3-ей картинки», «кол-во попыток», «уровень развития волевых качеств». В итоге,  $\alpha$  Кронбаха=0,763, что говорит о приемлемой надежности по внутренней согласованности интерпретации данных по «Нерешаемой задаче».

В ходе психометрического анализа методики «Нерешаемая задача» нами оценивалась валидность по возрастной дифференциации (табл. 3), конвергентная и дивергентная валидность интерпретации её данных (табл. 4).

*Таблица 3.*

**Оценка достоверности возрастных различий в оценках по показателям методики «Нерешаемая задача» (N=130) (U-критерий)**

№	Переменная	Возрастная группа	Средний ранг	Сумма рангов	U	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
1	Время сбора 1-ой картинки	1 (N=65)	69,86	4541,00	1829	0,187
		2 (N=65)	61,14	3974,00		
2	Время сбора 2-ой картинки	1	71,02	4616,00	1754	0,095
		2	59,98	3899,00		
3	Время сбора 3-ей картинки	1	53,00	3445,00	1300	0,000
		2	78,00	5070,00		
4	Кол-во попыток	1	51,90	3373,50	1228	0,000
		2	79,10	5141,50		
5	Уровень развития волевых качеств	1	62,23	4045,00	1900	0,249
		2	68,77	4470,00		

*Примечание: обозначение «1» — 7—8 лет, «2» — 9—10 лет. Цветом выделены статистически значимые различия*

Интерпретация значений по показателям «время сбора 3-ей картинки» и «кол-во попыток» валидна по возрастной дифференциации.

Для проверки дивергентной валидности интерпретации оценок по «Нерешаемой задаче» определялась величина интеркорреляций (по Спирмену) между ними и субтестом «Кубики Коса» из Детской шкалы интеллекта Векслера, детским опросником оптимистического-пессимистического стиля объяснения (Т.О. Гордеева, О.В. Крылова, модификация теста CASQ М. Селигмана). Остальные методики, представленные в табл. 4 использовались для проверки конвергентной валидности. Интерпретация данных по «Нерешаемой задаче» характеризуется приемлемой конвергентной и дивергентной валидностью.

Таблица 4.

**Результаты проверки конвергентной и дивергентной валидности интерпретации данных по методике «Нерешаемая задача»**

Название методики и ее шкал / показателей		«Нерешаемая задача»				Уровень развития волевых качеств
		Время сбора 1-ой картинки	Время сбора 2-ой картинки	Время сбора 3-ей картинки	Кол-во попыток	
«Пятнадцать»	Время	-0,355***	-0,173*	0,776***	0,761***	0,413***
	Попытки	-0,289***	-0,167	0,756***	0,746***	0,423***
«Выявление упорства в умственной деятельности»		-0,297***	-0,081	0,742***	0,733***	0,522***
«Динамометрия»		-0,276**	-0,107	0,898**	0,867***	0,525***
«Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств»	Дисциплинированность	-0,160	-0,072	0,493***	0,478***	0,331***
	Самостоятельность	-0,265**	-0,073	0,523***	0,564***	0,314**
	Настойчивость	-0,259**	-0,113	0,728**	0,738***	0,476***
	Выдержка	-0,231**	-0,142	0,629***	0,644***	0,415***
	Организованность	-0,180*	-0,101	0,458***	0,478***	0,356***
	Решительность	-0,159	-0,156	0,326***	0,392***	0,152
	Инициативность	-0,048	-0,097	0,190*	0,221*	0,054
Субтест «Кубики Коса»		-0,036	-0,059	0,067	0,101	0,123
Опросник оптимистического-пессимистического стиля объяснения	ПАСу	0,196*	-0,009	-0,174*	-0,124	-0,23**
	ПАСн	0,216*	0,009	-0,400**	-0,400**	-0,76**

Примечание:  $N=130$ , \*\*\* — корреляция значима на уровне  $p<0,001$  (2-сторон.); \*\* — корреляция значима на уровне  $p<0,01$  (2-сторон.); \* — корреляция значима на уровне  $p<0,05$  (2-сторон.)

Помимо этого, согласно данным факторного анализа «время сбора 3-ей картинки», «кол-во попыток», «уровень развития волевых качеств» — эмпирические показатели степени проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности и уровня развития волевых качеств (табл. 5).

**Таблица 5.**

**Результаты факторного анализа данных по методикам, оценивающим уровень развития волевых качеств и степень проявления волевого усилия**

№	Показатель	Фактор 1 ( $r^2 = 52,03\%$ )	Фактор 2 ( $r^2 = 11,57\%$ )
1	Время сбора 1-ой картинки	-0,319	0,081
2	Время сбора 2-ой картинки	-0,101	-0,057
3	Время сбора 3-ей картинки	0,947	-0,235
4	Кол-во попыток	0,923	-0,055
5	Уровень развития волевых качеств	0,543	0,012
6	«Выявление упорства в умственной деятельности»	0,840	0,211
7	«Динамометрия»	0,887	0,032
8	Дисциплинированность	0,569	0,345
9	Самостоятельность	0,652	0,606
10	Настойчивость	0,753	0,453
11	Выдержка	0,703	0,460
12	Организованность	0,569	0,587
13	Решительность	0,509	0,450
14	Инициативность	0,302	0,449
15	Время («Пятнадцать»)	0,912	-0,251
16	Попытки («Пятнадцать»)	0,820	-0,076

*Примечание:  $r^2$  — процент объясненной дисперсии. Использовался метод максимального правдоподобия без вращения*

Помимо всего прочего, нами рассчитаны нормы уровня развития волевых качеств относительно времени, затраченного на решение «нерешаемой» задачи для разных возрастных групп (табл. 6).

**Таблица 6.**

**Статистики, соответствующие четырем уровням развития волевых качеств («Нерешаемая задача») для младших школьников**

Процентиль	Значения показателя «Время сбора 3-й картинки» (мин.) для младших школьников, не занимающихся спортом	Значения показателя «Время сбора 3-й картинки» (мин.) для младших школьников, занимающихся спортом
25 %	5,65	6,98
50 %	6,76	12,65
75 %	9,31	24,64

Итак, полученные результаты психометрического исследования методики «Нерешаемая задача» свидетельствуют о приемлемой надежности и валидности интерпретации данных по её показателям. Но относительно процедуры проведения «Нерешаемой задачи» можно отметить необходимость экспериментального обоснования предъявления второй картинки. Также для ее минимальной стандартизации можно рекомендовать, во-первых, придерживаться общей инструкции и проводить диагностику только в индивидуальной форме. Во-вторых, использовать единый стимульный материал, причем, его расположение перед испытуемым должно быть строго задано. Таким образом, «Нерешаемая задача» может считаться объективным экспериментальным методом диагностики волевой сферы школьников после некоторой доработки процедуры ее проведения и стандартизации.

### **Список литературы:**

1. Александрова Н.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» [Текст] / Н.И. Александрова, Т.И. Шульга // Вопросы психологии [Текст]. — 1987. — № 6. — С. 30—33.
2. Бикметова А.К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АК. Бикметова. М., 2011. — 200 с.
3. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Боязитова. Пятигорск, 1998. — 23 с.
4. Быков А.В. Генезис волевой регуляции [Текст]: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / А.В. Быков. М., 2003. — 452 с.
5. Гаврилина И.В. Факторы влияния на оценки степени развития волевых качеств личности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.В. Гаврилина. М., 2010. — 198 с.
6. Ильин Е.П. Психология воли [Текст] / Е.П. Ильин. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. — 368 с.

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ

*Семенов Владислав Юрьевич*

*аспирант кафедры психологии развития и образования Российского  
государственного педагогического университета имени А.И. Герцена,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

*E-mail: [vladislavsemenov@myrambler.ru](mailto:vladislavsemenov@myrambler.ru)*

## THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FEATURES OF SOCIOEMOTIONAL INTELLIGENCE OF SCHOOLCHILDREN AND ADOLESCENTS

*Semenov Vladislav*

*post-graduate student of the Department of Developing and Educational  
Psychology, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Russia, St. Petersburg*

### АННОТАЦИЯ

В статье приведены результаты изучения возрастных и половых особенностей социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков.

### ABSTRACT

The paper describes the results of the investigation of age-gender features of socioemotional intelligence of schoolchildren and adolescents.

**Ключевые слова:** младшие школьники; подростки; социоэмоциональный интеллект.

**Key words:** schoolchildren; adolescents; socioemotional intelligence.

### Введение

В научной психологии принято соотносить время стремительного развития способности ребенка к социальному познанию с младшим школьным и подростковым возрастом. Важными новообразованиями среднего детства являются рефлексия, децентрация и эмоциональная децентрация. Все они играют ключевую роль в развитии способности младшего школьника познавать свой и чужой внутренний мир.

Социальное познание в среднем детстве и подростковом возрасте во многом зависит от развития понятийной сферы и включенности ребенка в практическую ситуацию данной социальной группы [2]. Младший школьник прогнозирует реакцию других людей на свои поступки, поведение в целом. Эти прогнозы помогают регулировать взаимоотношения с окружающими. Если младшие школьники в основном ориентированы на оценки взрослых, то подростки все больше прислушиваются к тому, что думают про них сверстники. Именно поэтому, как пишет Л.А. Ригуш, у подростков формируется способность к прогнозированию оценок своей личности одноклассниками [1].

Перечисленные выше возрастные особенности социального познания сказываются на развитии социоэмоционального интеллекта (СЭИ). Мы полагаем, что важную роль в развитии СЭИ играют также стиль воспитания, особенности коммуникативной сферы, социальные и гендерные роли, социальные навыки. Термин СЭИ впервые появился в работах R. Riggio, R. Reichard., M. Furtner, J. Rauthmann, P. Sachse. Согласно исследованиям M. Furtner, J. Rauthmann, P. Sachse, когнитивные схемы могут выступать установками для управления эмоциями, что может проявляться в устойчивых, производительных, эффективных и целенаправленных поведенческих паттернах. Авторы полагают, что СЭИ включает в себя социальный интеллект (СИ) и эмоциональный интеллект и (ЭИ) [3].

Мы разделяем мнение исследователей о взаимосвязи СИ и ЭИ и вносим свое предположение о том, что нельзя отделять распознавание эмоциональной и поведенческой информации. Под социоэмоциональным интеллектом мы понимаем способность индивида понимать когнитивные, эмоциональные, мотивационные и интенциональные аспекты собственного поведения и поведения других индивидов в процессе актуального взаимодействия с ними, и использовать субъективные знания об этих аспектах для выбора эффективных стратегий решения социальных проблем.

В нашем исследовании была сделана попытка изучения возрастных и половых особенностей СЭИ учащихся 3—10 классов.

### **Метод**

Для изучения особенностей прогнозирования поведения, понимания невербальных проявлений поведения, понимания вербальных проявлений поведения, и понимания интенций и потребностей участников коммуникации младшими школьниками и подростками, нами был выбран тест социального интеллекта Дж. Гилфорда. Эта методика содержит в себе четыре субтеста: «Истории с завершением»

(С1), «Группы экспрессии» (С2), «Вербальная экспрессия» (С3), «Истории с дополнением» (С4).

Статистическая и математическая обработка эмпирических данных выполнялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 22.

Выборка респондентов состояла из 250 учащихся средних общеобразовательных школ Адмиралтейского, Василеостровского и Красносельского районов города Санкт-Петербурга (141 девочка и 109 мальчиков) в возрасте от 9 до 16 лет.

### Результаты

Для анализа возрастно-половых особенностей СЭИ младших школьников и подростков был применен статистический анализ с применением непараметрического критерия Краскела-Уоллеса. Рисунок 1 отражает результаты исследования по первому субтесту «Истории с завершением» (С1). Из этой диаграммы видно, что к 12—13 годам у детей происходят заметные изменения в развитии СЭИ, что сказывается на значительно более высоких оценках по данному субтесту по сравнению с учащимися 9—11 лет. На всех трех возрастных этапах девочки лучше мальчиков выполняют задания. Наиболее высокое значение различий зафиксировано в период с 14 по 16 лет ( $M=7,97$  у девочек и  $M=7,00$  у мальчиков).

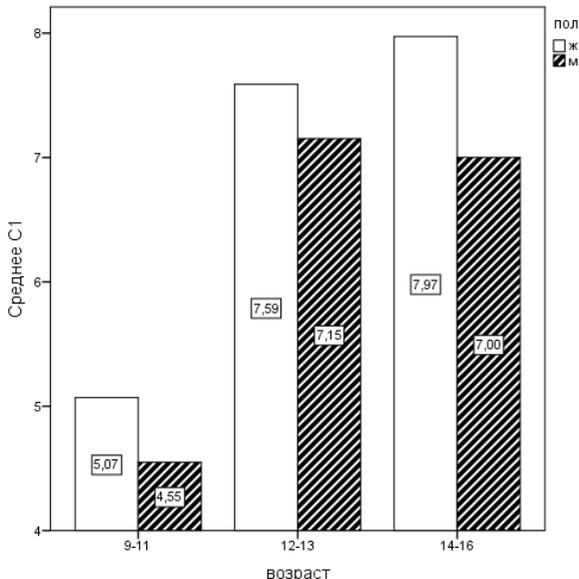
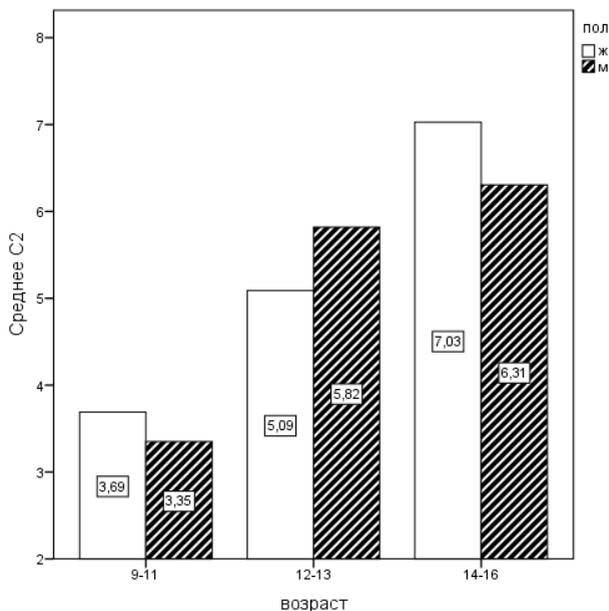


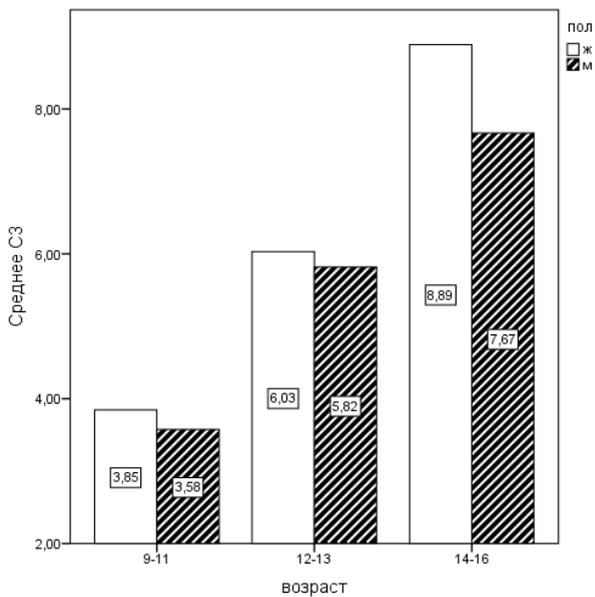
Рисунок 1. Средние ранги. «Истории с завершением»

На рисунке 2 представлены эмпирические данные по второму субтесту «Группы экспрессии». Здесь также прослеживается существенная зависимость СЭИ от возраста. Отметим, что мальчики 12—13 лет лучше, чем девочки того же возраста справлялись с заданиями по оцениванию эмоциональных состояний, чувств, интенций окружающих по их невербальным проявлениям. Так,  $M=5,82$  для мальчиков, и  $M=5,09$  для девочек.

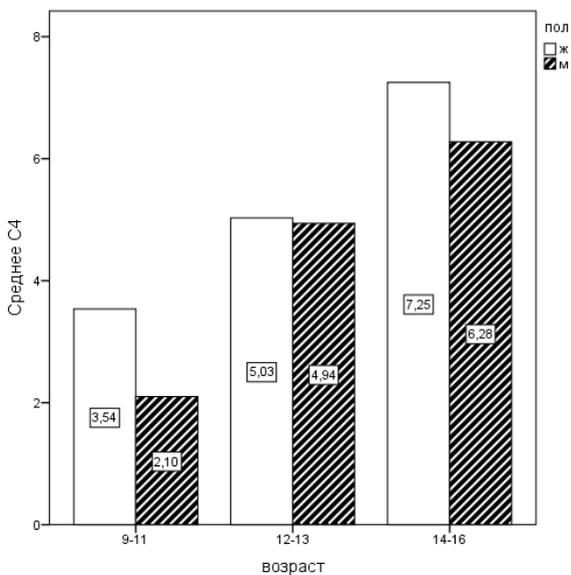


**Рисунок 2. Средние ранги. «Группы экспрессии»**

Рисунок 3 содержит результаты выполнения младшими школьниками и подростками третьего субтеста методики Дж. Гилфорда «Вербальная экспрессия». Можно увидеть, что понимание речевой экспрессии в ситуациях межличностной коммуникации обусловлено возрастными особенностями: чем старше ребенок, тем успешнее он понимает содержание вербальных проявлений поведения. Интересно, что мальчики и девочки от 9 до 13 лет практически одинаково хорошо распознают вербальную экспрессию в группе своих ровесников. Учащиеся девочки 14—16 лет показали уже более значительные расхождения по результатам ( $M=8,89$ ) по сравнению с мальчиками того же возраста ( $M=7,67$ ).



*Рисунок 3. Средние ранги. «Вербальная экспрессия»*



*Рисунок 4. Средние ранги. «Истории с дополнением»*

Из рисунка 4 мы видим, что понимание интенций и потребностей участников коммуникации лучше развито у девочек в возрастных группах 9—11 и 14—16 лет.

Здесь наибольшие расхождения наблюдаются между девочками ( $M=3,54$ ) и мальчиками ( $M=2,10$ ) 9—11 лет. Учащиеся 12—13 лет одинаково успешно выполняют задания четвертого субтеста вне зависимости от половых особенностей. Укажем также, что способность к идентификации структуры межличностных отношений развивается с возрастом.

### **Заключение**

Развитие социоэмоционального интеллекта существенно связано с возрастом: чем старше ребенок, тем выше у него уровень развития способности к познанию окружающих. У девочек, в целом, способность к познанию поведения и интенций окружающих выше, чем у мальчиков, что может быть связано с особенностями их социализации. Можно констатировать также, что различия в структуре социоэмоционального интеллекта у мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте выражены несколько меньше, чем в подростковом возрасте. Так, возрастные группы 14—16 лет женского пола показали наиболее высокие оценки по всем субтестам по сравнению с лицами мужского пола.

### **Список литературы:**

1. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Регуш. СПб., Речь, 2003. — 352 с.: илл.
2. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека [Текст] / С.И. Розум. СПб.: Речь, 2006. — 365 с.
3. Furtner M.R., Rauthmann J.F., Sachse P. (2010). The socioemotionally intelligent self-leader: Examining relations between self-leadership and socioemotional intelligence. *Social behavior and personality*, 38(9), 1191—1196.

## 2.4. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

***Борисова Ирина Вадимовна***

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии  
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,  
РФ, г. Брянск  
E-mail: [Irmarmor1@yandex.ru](mailto:Irmarmor1@yandex.ru)*

***Нутрикова Мария***

*студент Брянский государственный университет  
им. акад. И.Г. Петровского,  
РФ, г. Брянск  
E-mail: [Masurik2015@yandex.ru](mailto:Masurik2015@yandex.ru)*

### RELATIONSHIP PARENT-CHILD RELATIONSHIP AND LEARNING MOTIVATION TEENAGERS

***Borisova Irina***

*candidate. psychol., assistant professor of psychology  
Bryansk State Academician I.G. Petrovski University,  
Russia, Bryansk*

***Nutrikova Maria***

*student Bryansk State Academician I.G. Petrovski University,  
Russia, Bryansk*

### АННОТАЦИЯ

В ходе исследования установлено, что подростки высоким уровнем принятия и кооперации с матерями имеют более высокий уровень целеполагания, а подростки с высоким уровнем контроля со стороны матери более низкий уровень целеполагания и мотивации учебной деятельности.

## ABSTRACT

The study found that teens high level of acceptance and cooperation with their mothers have higher levels of goal-setting, and adolescents with a high level of control by the mother of a lower level of goal-setting and motivation of educational activity.

**Ключевые слова:** подростки; личностный смысл; целеполагание; итоговая мотивация; принятие; симбиоз; контроль; кооперация; отношение к неудачам.

**Keywords:** teens; personal meaning; goal-setting; the final motivation; adoption; symbiosis; control; cooperation; attitude to failure.

Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и мотивации подростков проводилось с помощью методики М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, направленной на изучение учебной мотивации подростков [1] и методики А.Я. Варги, В.В. Столина, направленной на изучение детско-родительских отношений [2]. В исследовании принимали участие подростки и их родители (матери) проживающие в Брянской области.

*Таблица 1.*

### Уровни выраженности мотивации подростков с различными уровнями принятия матерями

	Личностный смысл, %			Целеполагание, %			Итоговая мотивация, %		
	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низ
Очень высокий	7	14	0	60	42	0	20	0	0
Высокий	47	0	0	33	29	33	53	57	0
Нормальный	33	86	33	7	29	66	20	43	33
Сниженный	13	0	66	0	0	0	7	0	66
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 1 видно, личностный смысл учения наиболее выражен у подростков с высоким и средним уровнями принятия матерями, а наименее выражен у подростков с низким уровнем принятия матерями. Большинство подростков, с высоким уровнем принятия матерями, имеет высокий уровень личностного смысла учебной деятельности. Большинство подростков, со средним уровнем принятия матерями, имеет средний уровень личностного смысла учебной деятельности. Большинство подростков, с низким уровнем

принятия матерями, имеет сниженный уровень личностного смысла учебной деятельности. Подростки, к которым матери относятся положительно, принимают их, воспринимают учебную деятельность как лично значимую, что с нашей точки зрения, способствует повышению эффективности этой деятельности. Подростки, к которым матери относятся отрицательно, не принимают их, считают учение навязанной извне деятельностью, что с нашей точки зрения негативно сказывается на эффективности этой деятельности. Способность к постановке и достижению целей в учебной деятельности наиболее выражена у подростков с высоким и средним уровнями принятия со стороны матерей, и наименее выражена у подростков с низким уровнем принятия матерями. В целом мотивация учебной деятельности более выражена у подростков с высоким уровнем принятия со стороны матерей, и наименее выражена у подростков с низким уровнем принятия со стороны матерей. У подростков с высоким уровнем принятия со стороны матерей зафиксирован высокий, очень высокий и нормальный уровни мотивации учебной деятельности. У подростков со средним уровнем принятия со стороны матерей — высокий и нормальный уровни мотивации учебной деятельности. У подростков с низким уровнем принятия со стороны матерей — сниженный и нормальный уровни мотивации учебной деятельности. С нашей точки зрения, эмоционально-психологическое принятие матерями оказывает положительное влияние на итоговый уровень мотивации учебной деятельности подростков, это говорит о том, что дружественные, демократические формы общения с подростками более эффективны и действенны в формировании положительного отношения к учебной деятельности.

*Таблица 2.*

**Уровни выраженности мотивации подростков с различными уровнями кооперации с матерями**

Шкалы Уровни	Личностный смысл, %			Целеполагание, %			Итоговая мотивация, %		
	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низ	Выс	Сред	Низ
Очень высокий	6	17	0	55	33	0	17	0	0
Высокий	28	17	0	33	33	0	50	50	0
Нормальный	50	50	100	11	33	100	28	50	100
Сниженный	17	17	0	0	0	0	6	0	0
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 2 видно, что при сотрудничестве и искреннем интересе со стороны матерей субъективная важность учения у подростков более выражена по сравнению с подростками, матери которых не поощряют их инициативу и самостоятельность. Уровень целеполагания в учебной деятельности более выражен у подростков с высоким уровнем кооперации с матерями и наименее выражен — с низким уровнем кооперации с матерями. У подростков, матери которых проявляют искренний интерес и участие в их жизни, зафиксированы высокий, средний и нормальный уровни постановки и достижения целей в учебной деятельности, а у подростков, матери которых не проявляют искреннего интереса и участия в их жизни — нормальный уровень целеполагания. Итоговая мотивация учебной деятельности также выше у тех подростков, чьи матери сотрудничают с ними.

*Таблица 3.*

**Уровни выраженности мотивации подростков с различными уровнями контроля матерью**

Шкалы Уровни	Личностный смысл, %			Целеполагание, %			Итоговая мотивация, %		
	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низ
Очень высокий	12,5	0	20	12,5	58	80	0	25	0
Высокий	0	25,5	60	37,5	33	20	25	42	100
Нормальный	75	50	20	50	8	0	62,5	33	0
Сниженный	12,5	25	0	0	0	0	12,5	0	0
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 3 видно, что при авторитарных формах контроля субъективная важность учения, способность к постановке и достижению целей и итоговая мотивация учебной деятельности у подростков менее выражена, а при отсутствии авторитарных форм контроля личностный смысл учения, способность к целеполаганию и итоговая мотивация учебной деятельности более выражены. Из этого следует вывод, что в подростковом возрасте излишний контроль является тормозящим фактором в развитии личностного смысла учения, способности к целеполаганию и учебной мотивации в целом. Подростковый возраст, когда так важны чувство взрослости, доверие и самостоятельность, является особенно чувствительным к негативным последствиям тотального контроля и недоверия.

**Таблица 4.**

**Уровни мотивации подростков с разными уровнями симбиоза с матерью**

Шкалы Уровни	Личностный смысл, %			Целеполагание, %			Итоговая мотивация,%		
	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низ	Выс	Сред	Низ
Очень высокий	7	0	50	54	46	0	7	18	0
Высокий	23	27	0	30	27	100	54	36	50
Нормальный	54	64	0	15	27	0	30	46	50
Сниженный	14	9	50	0	0	0	7	0	0
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 4 видно, что подростки, матери которых устанавливают с ними адекватную психологическую дистанцию (средний уровень симбиоза) имеют высокий и нормальный уровни личностного смысла: они считают учебную деятельность значимой лично для себя, учатся исключительно из собственных убеждений. Среди подростков с выраженным симбиозом с матерями, есть подростки с очень высоким, высоким, нормальным и сниженным уровнями уровнем личностного смысла учения. Подростки с низким уровнем симбиоза с матерями имеют либо очень высокий, либо сниженный уровни, что свидетельствует либо о чрезмерной, либо недостаточной значимости учебной деятельности. Подростки со средним и высоким уровнями симбиоза имеют очень высокий, высокий и нормальный уровни целеполагания, а подростки с низким уровнем симбиоза — высокий в учебной деятельности. Итоговая мотивация учебной деятельности в целом выше у подростков со средним уровнем симбиоза с матерями, по сравнению с другими группами подростков. По шкале отношения к неудачам установлено, что все матери неудачи подростка считают случайными и верят в него.

**Таблица 5.**

**Корреляции детско-родительских отношений и учебной мотивации подростков (критерий Пирсона)**

	Принятие	Кооперация	Симбиоз	Контроль	Отношение к неудачам
Личност.смысл	0,2775	-0,0574	-0,0344	-0,2334	-0,2595
Целеполагание	0,4343*	0,3863*	0,0919	-0,5555*	-0,1771
Общ.мотивация	0,2092	0,1491	-0,0709	-0,4821*	-0,2202

Из таблицы 5 видно, что существует прямая зависимость между принятием со стороны матерей и целеполаганием подростков; между кооперацией с матерями и целеполаганием подростков. Положительное отношение к подросткам, принятие их такими, какие они есть, уважение и признание их индивидуальности, одобрение его интересов, поддержка планов со стороны матерей связаны со способностью подростков ставить и достигать цели в учебной деятельности. Искренний интерес к подросткам, высокая оценка их способностей, поощрение самостоятельности и инициативы, общение на равных положительно связаны с развитием способности к целеполаганию. Выявлена обратная зависимость между контролем со стороны матерей и целеполаганием подростков в учебной деятельности, между контролем со стороны матерей и общей мотивацией учебной деятельности подростков. Чем выше контроль за подростками со стороны матерей, тем хуже способность ставить и достигать цели в учебной деятельности и тем ниже общий уровень мотивации учебной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. М.: Сфера, 2004.
2. Психологические тесты / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 т. М.: Владос, — 2002. — Т. 2. — С. 144—152.

## **ИЗУЧЕНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН В КОНТЕКСТЕ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

***Котова Светлана Сергеевна***

*канд. пед. наук, зам. декана факультета психологии и педагогики,  
доцент Российского государственного  
профессионально-педагогического университета,  
РФ, г. Екатеринбург  
E-mail: [89193885388@mail.ru](mailto:89193885388@mail.ru)*

# THE STUDY AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PERVORODYASHCHY WOMEN IN THE CONTEXT OF HARMONIZATION CHILD-PARENT RELATIONS

*Svetlana Kotova*

*candidate of pedagogical Sciences, Deputy Dean of the faculty of psychology and pedagogics, assistant professor of Russian state vocational and pedagogical University, Russia, Ekaterinburg*

## АННОТАЦИЯ

В работе представлен теоретико-методологический и эмпирический анализ изучения аутопсихологической компетентности первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений. На основе полученных эмпирических данных разработана программа формирования аутопсихологической компетентности первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений.

## ABSTRACT

The theoretical-methodological and empirical analysis of the study autopsychological competence the pervorodyashchy of women in the context of harmonization of the child-parental relations is submitted. On the basis of the obtained empirical data developed by the program of formation autopsychological competence nulliparous women in the context of harmonization of the child-parent relationship.

**Ключевые слова:** аутопсихологическая компетентность; первородящая женщина; детско-родительские отношения; гармонизация детско-родительских отношений; программа формирования аутопсихологической компетентности.

**Keywords:** autopsychological competence; pervorodyashchy woman; child-parent relations; harmonization of the child-parent relationship; the program of formation autopsychological competence.

Аутопсихологическая компетентность, представляет собой систему знаний о себе, а также умений и навыков, приводящих к повышению уровня самопознания, саморегуляции и самореализации как внутреннего резерва саморазвития и самосовершенствования; способность личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния.

Очень важную роль в формировании отношений личности в действительности играет семья. На сегодняшний день необходимость в формировании эффективного родительства недооценивается: воспитание детей считается естественной функцией взрослого человека. Многие родители, в силу различных причин, демонстрируют такой характер отношений с ребенком, который ведет к возникновению разнообразных отклонений в личностном и социальном развитии ребенка. В связи с тем, что родительское отношение, а в особенности — материнское, являющееся источником развития личности ребенка, обладающее огромной социальной и личностной значимостью, определяет благополучие института семьи и общества, необходимость содействия становлению эффективного родительского отношения очевидна. Особую значимость при воспитании ребенка приобретает готовность и способность женщины к внутренней работе по изменению своих личностных черт, своего внутреннего мира и поведения, т. е. аутопсихологическая компетентность.

*Целью исследования* стало изучение аутопсихологической компетентности первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений.

*Предметом* выступила аутопсихологическая компетентность первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты рабочие гипотезы:

1. Возможно, существует специфика в проявлении аутопсихологической компетентности первородящих женщин в зависимости от стажа материнства.
2. Возможно, существует взаимосвязь между структурными компонентами аутопсихологической компетентности первородящих женщин и типами детско-родительских отношений.

Теоретико-методологической основой исследования выступили:

- 1) концепция Р.В. Овчаровой о родительстве как психологическом феномене;
- 2) представления о материнском отношении как о личностной составляющей родителя (Н.П. Коваленко, С.А. Минюрова, Е.А. Тетерлева, Г.Г. Филиппова), давшие возможность рассматривать материнское отношение не только как условие для развития ребенка, но и как часть личностной сферы самой матери [1];
- 3) концепция аутопсихологической компетентности (А.Л. Степнова), в которой данная категория определяется через готовность и способность человека к ориентации и регуляции

в интраиндивидуальном пространстве и является результатом целенаправленной психической работы по получению нового знания о себе, регуляции психических состояний и свойств, изменению личностных черт и поведенческих характеристик [2].

Для достижения поставленной цели и решения задач нами были использованы следующие методы исследования:

1. теоретические: анализ психологических, психолого-педагогических исследований; обобщение, сравнение и систематизация имеющихся представлений по проблеме исследования; аналитико-синтетический анализ понятия;

2. эмпирические: тестирование; наблюдение; беседа.

3. методы интерпретации и описания данных: методы качественного описания; методы математико-статистического анализа.

Исследование проводилось на выборке женщин воспитывающих одного ребенка и проживающих в г. Екатеринбург. Выборка составила более 200 человек. В ходе исследования были использованы следующие диагностические методики: СЖО Д.А. Леонтьева; «Самоактуализационный тест» А. Маслоу; методика диагностики уровня рефлексивности (адаптированный вариант методики А.В. Карпова, В.В. Пономаревой); методика «Локус контроля»; ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Результаты сравнительной статистики показали, что у женщин со стажем материнства 7 лет и более самые высокие показатели по шкалам сензитивности, контактности, принятия агрессии, интернальности неудач. В сравнении с женщинами со стажем материнства 1—3 года, они более чувствительны к собственным переживаниям и потребностям, более ярко выражают свои чувства, способны быстро вступлению в контакт, и менее раздражительны.

В результате проведенного корреляционного анализа, были обнаружены значимые корреляционные взаимосвязи между показателями методик у женщин со стажем материнства 7 лет и более. Женщины с высоким уровнем развития компонентов аутопсихологической компетентности, действительно, могут выстроить эффективные отношения со своим ребенком. Женщины со стажем материнства 1—3 года имеют примерно одинаковые средние показатели по всем шкалам методик, что говорит о слаженности аутопсихологической компетенции и детско-родительских отношений.

В результате нашего исследования нашли свое подтверждение следующие гипотезы: существует специфика в проявлении аутопсихологической компетентности первородящих женщин в зависимости от стажа материнства; существует взаимосвязь между структурными

компонентами аутопсихологической компетентности первородящих женщин и типами детско-родительскими отношениями.

По результатам эмпирического исследования была разработана программа формирования аутопсихологической компетентности первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений.

Цель программы — формирование структурных компонентов аутопсихологической компетентности первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений.

Тематический план программы формирования аутопсихологической компетентности первородящих женщин в контексте гармонизации детско-родительских отношений, делится на:

1. Установочный этап, где проводится диагностика по выявлению компонентов аутопсихологической компетентности (таких как, ценностно-смысловой, рефлексивный компоненты, так же выявление родительского отношения).

2. Коррекционно-развивающий этап, где проводятся занятия по ознакомлению с аутопсихологической компетентностью, семинары на тему «Повышение самоуважения», упражнения на адаптивность и личностный рост и задания на самопознание.

3. Заключительный этап завершается самодиагностикой материнского состояния в форме групповой дискуссии; отработкой навыков рефлексии.

### **Список литературы:**

1. Котова С.С. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие/ С.С. Котова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. — 315 с.
2. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. дис. д-ра психол. наук / Л.А. Степнова. М. 2003. — С. 37—94.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГОТОВНОСТИ К БРАКУ  
У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

***Егорова Кристина Алексеевна***

*студент третьего курса факультета педагогики и психологии  
филиала Кубанского государственного университета  
в г. Славянске-на-Кубани,  
РФ, г. Славянск-на-Кубани*

***Солодова Кристина Сергеевна***

*студент третьего курса факультета педагогики и психологии  
филиала Кубанского государственного университета  
в г. Славянске-на-Кубани,  
РФ, г. Славянск-на-Кубани  
E-mail: [solodova-kris-1102@ya.ru](mailto:solodova-kris-1102@ya.ru)*

***Юрченко Любовь Григорьевна***

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии филиала  
Кубанского государственного университета г. Славянск-на-Кубани,  
РФ, г. Славянск-на-Кубани  
E-mail: [yurchenko\\_lubov@mail.ru](mailto:yurchenko_lubov@mail.ru)*

# **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF READINESS FOR MARRIAGE OF UNDERGRADUATE STUDENTS**

***Solodova Kristina***

*3rd year undergraduate student, Faculty of Pedagogics and Psychology  
Kuban State University branch in Slavyansk-na-Kubani,  
Russia, Slavyansk-na-Kubani*

***Egorova Kristina***

*3rd year undergraduate student, Faculty of Pedagogics and Psychology  
Kuban State University branch in Slavyansk-na-Kubani,  
Russia, Slavyansk-na-Kubani*

***Liubov Yurchenko***

*associate Professor, Department of Psychology,  
Kuban State University branch in Slavyansk-na-Kubani,  
Russia, Slavyansk-na-Kubani*

## **АННОТАЦИЯ**

В статье раскрываются проблемы молодых семей. Готовность к браку студенческой семьи. Представления молодежи о семье. Особенности функционирования молодой семьи на начальном этапе брака. Выводы и предложения.

## **ABSTRACT**

This article discusses problems of families formed by young adults, and readiness for marriage of undergraduate students. Preceptions of young adults about family. Characteristics of young family functioning at early stages of their marriage. Conclusions and proposed work.

**Ключевые слова:** семья; брак; молодежь.

**Keywords:** family; marriage; young adults.

Проблема готовности молодежи к семейной жизни всегда была актуальна и многие ее аспекты отражены в трудах отечественных ученых Исаева Д.Н., Каган В.Е. Целуйко В.М. Говако Б.И. и др. Насущность этой проблемы заключается в том, что в самый сложный период своего становления молодая семья принимает на себя самые жестокие удары современной российской действительности. Сложность решения бытовых проблем, общая неустроенность, неоднозначная экономическая зависимость студенческой семьи, психосо-

циальная неподготовленность молодых людей к семейной жизни, психологические перегрузки и другие негативные факторы зачастую являются причинами конфликтов в молодых семьях, способствуют разрушению семейных устоев и приводят к неизбежному распаду семей.

Этот процесс обусловлен усиливающимися негативными факторами внешнего воздействия на представления молодежи о семейных ценностях: обесцениванием традиционного семейного образа жизни, навязчивой пропагандой альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижением престижа семьи, нежеланием иметь и воспитывать детей, тенденцией к разводам и отсутствием стремления сохранить семью, нарастающей волной внутрисемейного насилия. Для развития современного общества большое значение имеют тенденции и перспективы развития молодежи и, в частности, проблема сохранения увеличения молодого поколения, прежде всего потому, что оно определяют его будущее. И, конечно, важное место в системе общественных отношений занимают подготовленность молодежи к браку и семье как основной ячейке общества.

Наиболее благоприятным временем не только для учебной деятельности, но и для создания семьи является период учебы в вузе. В этот период перед молодежью раскрыты широкие возможности выбора не только своих профессиональных предпочтений, но и частую брачного партнёра. Общие интересы, жизненные и профессиональные цели, сходные ценностные ориентации — все эти факторы способствуют образованию потенциально устойчивых семей.

Вместе с тем, надо отметить важность подготовки молодежи к семейной жизни и в этом должны принимать участие родители, учителя школ, молодежные общественные организации, представители культуры и средств массовой информации, в результате воздействия которых молодые люди смогли бы осознать ценность брачно-семейных взаимоотношений, развить в себе соответствующие чувства, убеждения, качества и привычки, определяющие готовность к браку и семейной жизни.

Вместе с тем необходимо отметить, что брачно-семейные отношения могут быть достаточно устойчивы, если молодые люди психологически готовы к семейной жизни, т. е. у них сформирована система социально-психологических установок и представлений, которая определяет их эмоционально положительное отношение к семье и семейным ценностям.

По мнению отечественных психологов, социально-психологическая подготовленность личности к браку означает осознание и принятие целого комплекса требований, обязанностей и социальных

стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь. К таким стандартам может относиться желание и готовность к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству, понимание своих прав и обязанностей по отношению к партнеру, детям и другим членам семейной системы, готовность взять на себя ответственность за воспитание и поведение детей, признание прав каждого члена семьи на равноправие и самореализацию.

Такая готовность не может быть достигнута сразу и зависит от многих факторов. Прежде всего, наиболее значимой выделяется потребность в психологической готовности и способности к выполнению социальных ролей, в частности, мужа и жены, а затем отца и матери. Каждая социальная роль включает определенные требования и ожидания, которые предъявляются к ее исполнителю.

Социально-педагогические исследования показывают, что основой представлений о личной жизни у многих молодых людей является ориентация на создание в перспективе своей семьи. С детства формируется жизненный сценарий, в котором сохраняются представления о семье, опыт который они получили в своей семье. Для ребенка она выступает образцом и естественной основой его существования, в ней он получает представления о культуре взаимодействия, о правилах и традициях, отношении к другим. В семье формируются основные нравственные нормы и представления о другом и, усвоенные в семье на бессознательном уровне, они сохраняются на всю жизнь.

Ребенок получает в семье первый опыт взаимодействия с будущим супругом, который он может реализовывать в своей личной семейной жизни. Не всегда этот опыт бывает позитивным и негативные образцы межличностного взаимодействия в родительской семье могут повлиять на его психологическую готовность к браку.

Предметом нашего исследования: социально-психологические особенности представлений о готовности к браку у студентов факультета педагогики и психологии.

Цель нашего исследования: определить готовность студентов к созданию семьи, выявить их отношение к браку и основным семейным ценностям.

Мы предположили, что устойчивость брачно-семейных отношений зависит от психологической готовности молодых людей к созданию семьи, а также от их непосредственного отношения к браку и добрачным отношениям. Уровень готовности к семейной жизни связан с возрастом респондентов и он выше у студентов более старших по курсу.

Задачи исследования:

1. определить мотивы вступления в брак молодых людей и степень их готовности вступления в законный брак;

2. выявить основные трудности, связанные с функционированием студенческой семьи и их отношение к специальной подготовке молодёжи к браку.

Выборка составила 85 человек студентов 1—4 курсов, факультета педагогики и психологии, из них 60 девушек и 25 юношей.

Респондентам была предложена тест-карта оценки готовности к семейной жизни (И.Ф. Юнда). Им предлагалось выбрать в каждой из десяти предложенных ситуаций по одному из трех вариантов и подсчитать результаты в баллах по шкале оценок для каждого из трех вариантов поведения. Были получены следующие результаты: «достаточная подготовленность» к созданию собственной семьи возрастает у студентов старших курсов, те же изменения прослеживаются и по шкале «удовлетворительная подготовленность».

*Таблица 1.*

**Уровни готовности к семейной жизни студентов (% чел.)**

Курс	Достаточная подготовленность	Удовлетворительная подготовленность	Недостаточная подготовленность
2	27	54	19
3	31	59	10
4	35	62	3

Анализ результатов исследования показал, что уровень готовности к семейной жизни связан с возрастом респондентов и он выше у студентов старших по курсу.

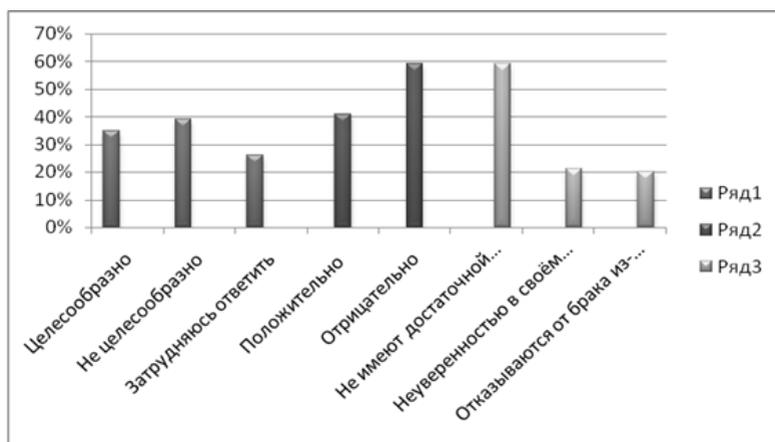
Далее было выявлено, что целесообразным создавать семью в студенческие годы считают 35 %, нецелесообразно — 39 %, и 26 % респондентов затруднились ответить.

Следующей задачей исследования было определение готовности вступления в брак молодых людей. И на вопрос готовы ли вы к созданию семьи, положительно ответили всего 41 % респондентов, а 59 % считают себя не готовыми к созданию семейных отношений.

Таким образом, можно сказать, что чуть больше половины студентов считают себя ещё не готовыми к семейной жизни, объясняя это тем, что они не имеют достаточной материальной базы — 59 %, 21 % объясняют неуверенностью в своём партнёре, и 20 % отказываются от брака из-за мнения родителей (данные представлены на рисунке 1).

Следующей задачей исследования было определение основных мотивов вступления в брак молодых людей. Ответы распределились следующим образом: любовь, влечение, общность интересов выбрали

56 %, на вариант ответа вероятность скорого рождения ребёнка — 42 % опрошенных, а материальная обеспеченность супруга всего 2 %.



**Рисунок 1. Определение готовности к семейной жизни студентов**

На вопрос к респондентам, что, по их мнению, является самым главным семейным в жизни: 71 % выбрали взаимоуважение, взаимопонимание, 13 % — доверие, и 16 % — духовная и сексуальная гармония.

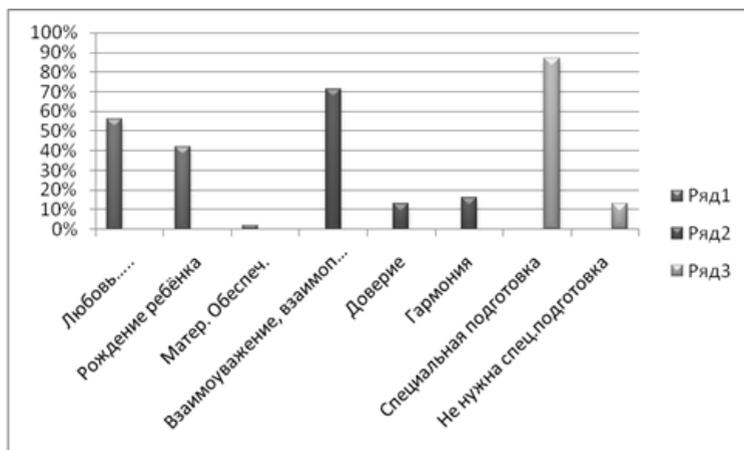
И, наконец, наше исследование на вопрос о необходимости подготовки к семейной жизни показало, что 87 % всех опрошенных считают, что она необходима, и только остальные 13 % указали, что никакая подготовка для брака не нужна (данные представлены на рисунке 2).

Студенческая семья сталкивается с определенными трудностями экономического и социально-психологического характера, решение которых возможно с помощью организации комплексной поддержки молодых семей, создание благоприятных условий для их функционирования.

Важным является восстановление ценностных представлений о семье, ее нормах и традициях, обеспечивающих прочность семейной системы. Сейчас молодые семьи предоставлены сами себе, оставлены без какой-либо существенной помощи и поддержки. В этих условиях они вынуждены самостоятельно решать проблемы, возникающие у них не только в учебе, но и во взаимоотношениях, в социально-психологической сфере.

Таким образом, проведенное исследование выявило, что значительная часть студентов не готова к созданию семьи и нуждается в разного вида помощи по подготовке к браку. Студенты считают целесообразным введение в учебных заведениях спецкурса по проблемам брачно-семей-

ных отношений, создание центра комплексной поддержки студенческим семьям при учебном заведении. По мнению студентов, это изменит отношение молодых людей к созданию семьи и регистрации брака в студенческие годы, а так же уменьшит проблемы, возникающие в студенческих семьях и будет способствовать укреплению студенческих семей.



**Рисунок 2. Мотивы вступления в брак студентов**

Чтобы создать крепкую студенческую семью, необходим комплекс мер по социальной, экономической, правовой защите молодых и студенческих семей, по оказанию психологической помощи, чтобы эти семьи получили равные с остальными семьями возможности развития.

### Список литературы:

1. Бреева Е.Б. Основы демографии : Учеб. пособие для студентов сред. проф. учебных заведений. М. Издательский центр «Академия», 2004. — 357 с.
2. Говако Б.И. Студенческая семья/Редкол.: Э.К. Васильева(пред.) и др. М.: Мысль, 1998. — 158 с.
3. Долбик-Воробей Т.А. Студенческая молодёжь о проблемах брака и рождаемости.// Социс. — 2003. — № 11. — 15—19 с.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 208 с.
5. Дементьева И.Ф. Проблемы становления молодой семьи: Учеб. пособие для студентов сред. проф. учебных заведений. М. Наука. 1991. — 190 с.
6. Емельянова Н. Время рожать.// Студенческий меридиан. — 2002. — № 3. — 66—67 с.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**Научное издание**

# **ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам  
L-LI международной научно-практической конференции

№ 3-4 (50)  
Апрель 2015 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 20.04.15. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 12,375. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»  
630099, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 16, офис 807  
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3