

Департамент образования и науки города Москвы  
Самарский филиал  
Государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

# ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей  
XXI студенческой научной конференции

Самара  
2020

УДК 009  
ББК 72  
Д34

Печатается по решению Ученого совета  
Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

*Под редакцией*  
О. А. Корниловой, Н. В. Липиной

Д34 **День науки:** сборник статей XXI студенческой научной конференции / под ред.  
О. А. Корниловой, Н. В. Липиной. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2020. – 252 с.

В настоящий сборник вошли статьи студентов, аспирантов и магистрантов Самарского филиала Московского городского педагогического университета, принявших участие в ежегодной студенческой научной конференции «День науки».

Издание адресуетя всем, кто занимается научными исследованиями.

**УДК 009**  
**ББК 72**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Бакалавры

<b>Агабалаева Луиза Надир кызы</b> Суд присяжных: актуальные проблемы изменения законодательства .....	8
<b>Балясникова Регина Юрьевна</b> Несообщение о преступлении (ст. 205.6 УК РФ) .....	10
<b>Белоусова Юлия Вячеславовна</b> Рынок труда и компетенции кадров в цифровую эпоху .....	11
<b>Будигина Алёна Павловна</b> Формирование готовности будущих педагогов к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья .....	13
<b>Бычкова Алина Эдуардовна</b> Взаимосвязь алгебры и геометрии на уроках в средней школе .....	15
<b>Васильева Алена Сергеевна</b> Информационная безопасность и ее роль в экономике .....	18
<b>Васюхина Анна Андреевна</b> Книжная культура как показатель сформированности коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей .....	20
<b>Воронова Анастасия Владимировна</b> Профессиональные предпочтения старшеклассников Самарской области .....	22
<b>Гогокин Олег Алексеевич</b> Проблемы ответственности государственных гражданских служащих за коррупционные правонарушения .....	23
<b>Горлова Алена Витальевна, Платонов Алексей Сергеевич</b> Методы решения диофантовых уравнений .....	26
<b>Горлова Алена Витальевна</b> Проектирование курса внеурочной деятельности «Геометрия города Самары» .....	28
<b>Гривцова Юлия Евгеньевна</b> Создание литературных образов в динамической среде GeoGebra .....	30
<b>Золотухина Полина Олеговна</b> Вариативность в подборе заданий для самостоятельной работы обучающихся в вузе .....	33
<b>Ильина Юлия Геннадьевна</b> История саперкинских чувашей от основания села до начала XX века .....	35
<b>Камагаев Дмитрий Олегович</b> Взаимосвязь агрессии и перфекционизма у одаренных подростков .....	37
<b>Кривогуз Владимир Андреевич</b> «Засечная тень» .....	39
<b>Кузнецова Маргарита Валерьевна</b> Влияние национализации на деятельность предприятий (на примере завода «Красный гигант» Пензенской области) .....	41
<b>Люлева Татьяна Евгеньевна</b> Проектирование геометрической экскурсии для проведения занятий по наглядной геометрии .....	43
<b>Макарова Екатерина Александровна</b> Особенности представлений о привлекательности противоположного пола в юношеском возрасте .....	45
<b>Махлина Наталья Владимировна, Муляшова Эльмира Раифовна</b> Экскурсия по квартире Астрид Линдгрэн .....	47

<b>Медведева Олеся Евгеньевна</b> Взаимосвязь типа детско-родительских отношений с особенностями эмоциональной сферы детей дошкольного возраста .....	49
<b>Наземкин Вячеслав Владимирович</b> Наследие купцов Киселевых в архитектуре г. Бузулука .....	51
<b>Осипов Сергей Олегович</b> Образ СССР в компьютерных играх о Второй мировой войне .....	53
<b>Ратькова Валерия Сергеевна</b> Педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра в ДОУ .....	55
<b>Рафикова Наира Асфаровна</b> Ментальная арифметика как средство формирования устных вычислительных навыков младших школьников .....	56
<b>Родионова Виктория Александровна</b> Отношение ульяновских и самарских студентов к волонтерской деятельности: сравнительная характеристика .....	59
<b>Рудных Анастасия Андреевна</b> Педагогические средства формирования читательской грамотности у младших школьников в процессе обучения .....	60
<b>Салмина Елизавета Эдуардовна</b> Особенности эмоционального интеллекта работников промышленного предприятия Самарской области .....	62
<b>Сизова Лидия Дмитриевна</b> Современные проблемы применения смарт-контрактов .....	63
<b>Стребкова Елена Александровна</b> Взаимосвязь субъективного благополучия студентов со степенью проявления их религиозности .....	66
<b>Суйинов Равшан Давлатгелдиевич</b> Необходимость формирования информационно-коммуникационных навыков в эпоху цифровой экономики .....	68
<b>Томилова Екатерина Сергеевна</b> Мнемотехники на уроках английского языка в средней школе .....	70
<b>Филиппова Светлана Александровна</b> Актуальные проблемы, возникающие при обсуждении изменений Конституции Российской Федерации .....	72
<b>Хасанов Артём Ринатович</b> Совершенствование пенсионной системы в Российской Федерации .....	73
<b>Ямаева Дания Римовна</b> Торгово-промышленные связи Поволжья и Приуралья .....	75

#### Магистранты

<b>Абросимова Надежда Александровна</b> Роль рефлексивной компетенции педагога в его профессиональной деятельности ...	77
<b>Александрова Анастасия Романовна</b> Интеграция как основа реализации межпредметных связей .....	79
<b>Ахмедов Жамшед Комилович</b> Особенности потребностно-смысловой сферы в позднем возрасте (кросс-культурное исследование) .....	82
<b>Безухова Антонина Андреевна</b> Специфика формирования имиджа школы академического типа .....	86

<b>Бочкарев Николай Владимирович</b> Формирование ценностного отношения к здоровью у детей в общеобразовательном учреждении .....	90
<b>Волошина Алена Витальевна</b> Формирование языковой компетенции с помощью мультимедийных иноязычных средств обучения .....	93
<b>Ворошилова Виктория Александровна</b> Коммуникативный подход к обучению иноязычной речи студентов языковых специальностей .....	96
<b>Гатауллова Лилия Ринатовна</b> Эмпирическое исследование особенностей агрессивного поведения у старших дошкольников .....	98
<b>Глотов Семен Валерьевич</b> К вопросу о профессиональном развитии молодых педагогов .....	102
<b>Гордеев Александр Валентинович</b> Тренинг позитивного общения как средство построения конструктивного взаимодействия в юношеском возрасте .....	104
<b>Григорьева Алена Федоровна</b> Исторические аспекты и современные тенденции использования фузионизма в преподавании геометрии .....	107
<b>Деньгова Людмила Викторовна</b> Особенности формирования зависимого поведения в подростковом возрасте: практический аспект исследования .....	110
<b>Евграфова Майя Евгеньевна</b> Эволюция понятия «функциональная грамотность» в историческом аспекте развития общества .....	114
<b>Еглашкин Денис Николаевич</b> Структура процесса управления профессионального саморазвития студентов педагогического вуза .....	118
<b>Егоров Никита Валерьевич</b> Творческая интеллигенция г. Самары в условиях культурного строительства периода 1920–1930-х гг. ....	120
<b>Железнякова Анастасия Дмитриевна</b> Использование социальных сетей в иноязычном образовании студентов-психологов .....	122
<b>Живелюк Наталья Анатольевна</b> Взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза с его удовлетворенностью профессиональной деятельностью ....	125
<b>Затеева Галина Александровна</b> Расширение активного словарного запаса младших школьников средствами цифровых образовательных ресурсов .....	129
<b>Зубкова Ксения Владимировна</b> Работа над сказкой как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников .....	131
<b>Ильина Анастасия Юрьевна</b> Формирование навыков и умений аудирования у студентов исторических специальностей в процессе обучения английскому языку с использованием аутентичных текстов .....	134
<b>Карабан Наталья Васильевна</b> Причинение смерти по просьбе потерпевшего или по мотиву сострадания к потерпевшему как самостоятельный состав преступления .....	137

<b>Крюков Александр Анатольевич</b> Индивидуально-психологические особенности специалистов различных сфер профессиональной деятельности .....	140
<b>Кузнецов Руслан Александрович</b> Обучение студентов-юристов переводу инвариантной терминологии специальных текстов .....	143
<b>Кулагина Полина Алексеевна</b> Межкультурная компетенция будущих педагогов иностранных языков .....	145
<b>Куприянова Ирина Валерьевна</b> Роль ментальной арифметики в формировании вычислительных навыков младших школьников .....	148
<b>Луценко Кристина Алексеевна</b> Развитие межкультурной компетенции при профессионально направленном обучении иностранному языку .....	151
<b>Майорова Ольга Леонидовна</b> К вопросу о понятии «педагогический маркетинг» (теоретический аспект) .....	153
<b>Макарова Анастасия Валерьевна</b> Сущность и принципы динамического обучения .....	156
<b>Малышева Яна Витальевна</b> Образовательный проект как инструмент индивидуализации процесса обучения .....	158
<b>Мальшкина Мария Владимировна</b> Исследование влияния тренинг-занятия по актуализации личностных ресурсов на уровень стрессоустойчивости и стратегию поведения в стрессовой ситуации у сотрудников банковского сектора экономики .....	162
<b>Махова Анастасия Сергеевна</b> Проблемы социально-психологической адаптации иностранных студентов в культурно-образовательной среде вуза .....	166
<b>Митенков Андрей Сергеевич</b> Неоязыческие течения в России: развитие культуры или угроза русской идентичности .....	169
<b>Николаева Татьяна Сергеевна</b> Возможности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами дизайна .....	173
<b>Никулин Дмитрий Валерьевич</b> Роль рефлексивных приемов и навыков в психологической адаптации студентов при обучении в вузе .....	176
<b>Павлятчик Елена Михайловна</b> Методика перевернутого обучения на уроках иностранного языка .....	180
<b>Парамонова Ирина Владимировна</b> Рефлексия как механизм профессиональной идентичности (теоретический аспект) ....	183
<b>Петраева Александра Павловна</b> Формирование готовности бакалавров к взаимодействию с семьями воспитанников .....	185
<b>Петров Евгений Анатольевич</b> Особенности невротических состояний лиц с химическими зависимостями .....	188
<b>Петрова Ольга Александровна</b> Управление сетевым имиджем общеобразовательного учреждения .....	192
<b>Петрунина Анна Александровна</b> Организационные аспекты проблемы сопровождения профессионального развития учителя .....	194
<b>Пронина Ольга Александровна</b> Меценатство Лоренцо Медичи и его роль в расцвете ренессансного искусства .....	197

<b>Рыбакова Нина Геннадьевна</b> Кризис полоролевой идентификации: теоретический аспект .....	200
<b>Сапарова Екатерина Валериевна</b> Психолого-педагогические аспекты профессионального развития педагогов ДООУ в области речевого творчества дошкольников .....	203
<b>Соколова Анастасия Юрьевна</b> Модель построения карьеры молодого руководителя образовательного учреждения .....	205
<b>Тимофеева Маргарита Юрьевна</b> Организация самостоятельной работы для обучающихся неязыковых специальностей в вузах .....	207
<b>Тяпкин Василий Александрович</b> Влияние гендерных характеристик в различных аспектах человеческой деятельности .....	209
<b>Урюпина Маргарита Романовна</b> Тестовые задания как средство формирования иноязычной лексической компетенции студентов-педагогов .....	213
<b>Фокина Александра Юрьевна</b> Конкурентоспособность образовательной организации в современных социально-экономических условиях .....	215
<b>Хабарова Анастасия Владимировна</b> Валидизация комплексной методики составления психологического портрета воспитателя ДООУ с опорой на изодеятельность и контент-анализ сочинения «Кто я?» .....	218
<b>Хабибуллин Рустам Русланович</b> Модель информационно-аналитического обеспечения управления учреждением высшего профессионального образования .....	222
<b>Чеботникова Ангелина Андреевна</b> Поддержка средовых факторов одаренности в колледже музыкального профиля .....	226
<b>Шаврина Елена Васильевна</b> Жизнеосмысление в рамках субъективного благополучия мужчин и женщин старше 60 лет с сердечно-сосудистыми заболеваниями .....	229
<b>Шмойлова Ирина Сергеевна</b> Формирование у младших школьников безопасного поведения на дорогах: практический аспект .....	232

#### Аспиранты

<b>Каштанова Елена Игоревна</b> Проблемы преодоления обучающимися отчуждения от учебной деятельности в зарубежной и отечественной педагогике .....	236
<b>Мусаева Анастасия Сергеевна</b> Лингвокультурный концепт «искусственный интеллект» (философское осмысление) .....	239
<b>Шаруева Екатерина Викторовна</b> Определение профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования .....	242
<b>Ярцева Вера Павловна</b> Духовность как условие преодоления одиночества .....	246

## БАКАЛАВРЫ

**Агабалаева Луиза Надир кызы**  
Факультет права и управления, 3-й курс  
Научный руководитель:  
Орлов Алексей Викторович, к. ю. н., доцент

### **Суд присяжных: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕНЕНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА**

В Конституции РФ закреплено право граждан на участие в отправлении правосудия. Одной из таких форм участия является рассмотрение уголовного дела судом присяжных.

На протяжении всего времени существования в нашей стране суда присяжных дискуссии о его плюсах и минусах не утихали не только в научных кругах, но и в общественном мнении.

Большинство «критиков» суда присяжных утверждают, что присяжные заседатели могут попадать под влияние личных симпатий и антипатий. К примеру, ключевую роль в вынесении решения могут сыграть внешность участников процесса, их расовая принадлежность, материальный достаток, возраст, профессия. Здесь со сложностью сталкиваются прокуроры, которым нужно выступать перед заседателями. Гособвинителю трудно донести свою позицию до граждан, которые по закону не имеют юридического образования. Не следует забывать и о том, что суд присяжных в разы дороже, чем общий порядок судопроизводства.

Последние существенные изменения в процедуру рассмотрения уголовных дел с участием присяжных заседателей были внесены Федеральным законом № 190-ФЗ «О внесении изменений в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в связи с расширением применения института присяжных заседателей», который изложил большинство норм 42 главы УПК РФ в новой редакции. В силу ограниченности объема статьи, остановиться подробно на всех изменениях не получится, однако наиболее существенные проблемы, порожденные изменением сферы действия суда присяжных, мы постараемся осветить.

1. Одним из наиболее заметных изменений стал отказ от традиционной для суда присяжных формулы «1 профессиональный судья + 12 присяжных заседателей». Теперь в судах субъектов РФ дела вправе разбирать коллегия из 1 судья + 8 присяжных, а в районных судах 1 судья + 6 присяжных заседателей.

В таком сокращении численности коллегии присяжных заседателей есть свои положительные и отрицательные аспекты. На практике период формирования коллегии присяжных заседателей может затянуться на срок более года. Все это время подсудимые могут находиться под стражей. Формально, у суда нет обязанности изменить меру пресечения на не связанную с изоляцией от общества из-за того, что не получается собрать коллегия присяжных. С этой точки зрения уменьшение числа присяжных является положительным фактором, так как будет способствовать более быстрому формированию коллегии. С другой же стороны представляется, что законодательное сокращение коллегии присяжных – это ненадлежащий способ достижения обозначенной цели. По сути, государство констатирует, что не может создать правовую среду, в которой кандидаты в присяжные не будут уклоняться от явки в суд. Вместо того чтобы решать вопрос с систематическими неявками кандидатов в присяжные, законодатель сократил численность коллегии присяжных.

Отдельно отметим, что с сокращением общего числа присяжных возрастает риск неправомерного влияния на выносимый ими вердикт. Очевидно, что оказать давление на 6 или 8 человек легче, чем на 12.

2. Не менее значимой проблемой в свете внесенных изменений является возможность рассмотрения уголовных дел с участием присяжных заседателей в районных и гарнизонных военных судах, которые чисто технически для этого не приспособлены. Анализ материально-технической базы судов (особенно районного звена), показывает недостаток залов для проведения судебных заседаний с участием присяжных заседателей, помещений для их разме-



щения и т. п. Потребуется масштабная закупка соответствующей мебели для размещения коллегий, расширение залов и проведение дополнительного обучения. Поэтому, довод о необходимости сокращения количества присяжных из-за дороговизны формирования коллегии, выглядит оправданным. Следовательно, каждый районный и приравненный к нему суд должен заблаговременно договориться о проведении судебных заседаний с участием присяжных заседателей в подходящих помещениях, с созданием всех необходимых для работы условий.

3. Также проблемой института присяжных является факт того, что кандидаты в присяжные отказывались и отказываются выполнять гражданский долг из-за страха нести ответственность за чью-то судьбу или возможную месть со стороны подсудимых. В этом вопросе важным является обеспечение безопасности присяжных заседателей. Ведь они могут подвергаться угрозам, давлению со стороны родственников и знакомых подсудимых, даже несмотря на то, что сторонам вручаются списки кандидатов в присяжные заседатели без указания их домашнего адреса.

4. При участии в процессе присяжных заседателей увеличивается срок рассмотрения дела. Очевидно, что если длительность процесса затягивается, то снижается эффективность, так как присяжным становится сложно не обсуждать обстоятельства дела с лицами, не входящими в состав суда, и не получать информацию, которая может исказить представление о деле и о его участниках, вне судебного заседания, например, из средств массовой информации.

5. Все недоработки предварительного следствия ложатся на плечи государственного обвинителя в суде [2, с. 48]. Статистика показывает, что суды стали чаще возвращать дела прокурорам при низком качестве доказательной базы. Если в обвинении фигурировали термины «неустановленное время» или «неустановленное место», то дело чаще всего возвращается следователю. Здесь стоит согласиться с мнением, что высокий процент оправдательных приговоров при рассмотрении дел судом присяжных объясняется как раз тем, что силовые структуры не справляются с новыми задачами.

Подводя итог, еще раз отметим, что участие присяжных заседателей в рассмотрении районными судами уголовных дел в обязательном порядке заставит предварительное следствие повысить свой профессионализм и пойдет на пользу всему обществу. Несмотря на все вышеперечисленные отрицательные моменты, стоит отметить, что расширение суда присяжных направлено на развитие российского гражданского общества и формирование правовой культуры.

В 2019 году с участием присяжных заседателей судами областного уровня было рассмотрено 273 дела в отношении 419 лиц, а районными судами – 474 дела в отношении 585 лиц. Это следует из статистики, которую озвучил журналистам после выступления на совещании судей председатель Верховного суда Вячеслав Лебедев. При этом суды присяжных вынесли оправдательные вердикты практически в отношении каждого четвертого подсудимого (в судах областного уровня оправдано 80 человек, в районных судах – 153 человека) [1].

Институт присяжных повышает количество оправдательных приговоров, а также поднимает авторитет судебной системы в обществе, так как решения выносят не государственные чиновники, а граждане страны, представители народа, что является признаком поистине демократического общества.

#### **Список литературы:**

1. Алехина М. Присяжные в 2019 году оправдали на треть больше подсудимых / М. Алехина. – URL: <https://www.rbc.ru/society/11/02/2020/5e4289f79a79472140c5ea59>
2. Конин В. В. Некоторые вопросы истории Российского суда с участием присяжных заседателей и его значение для современного уголовного судопроизводства / В. В. Конин, И. И. Эсмантович // Адвокат. – 2013. – № 9. – С. 45–51.

**Балясникова Регина Юрьевна,**  
Факультет права и управления, 3-й курс  
Научный руководитель:  
Галактионов Станислав Александрович, к. ю. н., доцент

### **НЕСООБЩЕНИЕ О ПРЕСТУПЛЕНИИ (СТ. 205.6 УК РФ)**

В УК РСФСР 1960 года содержалось несколько статей, предусматривающих ответственность за недонесение о преступлении. В Общей части УК РСФСР ст. 19 давалось общее понятие «недонесения о преступлении», указывалось, что уголовная ответственность наступает только в случаях специально предусмотренных Особенной частью Кодекса и перечислялся круг лиц не подлежащих уголовной ответственности, куда наряду с близкими родственниками входил также священнослужитель, если сведения были получены им на исповеди [6].

Особенная часть УК РСФСР включала два состава преступления предусматривающего ответственность за доноительство. В главе «Государственные преступления» ст. 88.1 «Недонесение о государственных преступлениях» содержался перечень преступлений недонесение о которых, влекло уголовную ответственность: измена Родине; шпионаж; террористический акт; применение биологического оружия; разработка, производство, приобретение, хранение, сбыт, транспортировка биологического оружия; диверсия; вредительство; организационная деятельность, направленная к совершению особо опасных государственных преступлений, а равно участие в антисоветской организации; бандитизм; изготовление или сбыт поддельных денег или ценных бумаг [6]. В основном это преступления против конституционного строя и безопасности государства, террористического характера, общественной безопасности. Особняком стоит фальшивомонетничество, которое в настоящее время относится к экономическим преступлениям.

В главе «Преступления против правосудия» ст. 190 УК РСФСР также содержала перечень тяжких и особо тяжких преступлений недонесение о приготовлении или совершении которых наказывалось. К ним относились «убийство», квалифицированные вид изнасилования, кражи и мошенничества и др.

С принятием действующего УК РФ ответственность за недонесение о преступлении была декриминализована. Связано с тем, что термин «недонесение» в УК отсутствует. Думается, подобная терминологическая трансформация не случайна. Дело в том, что доноительство является словом, производным от другого – «донос». А донос, в свою очередь, воспринимается многими представителями общества как некое негативное явление, а лицо, осуществляющее донос, выступает не как законопослушный гражданин, а как доносчик, «стукач». Поэтому законодатель отказался от данного экспрессивного слова. Также, если УК РСФСР 1960 г., регламентируя ответственность за недонесение, распространял его сугубо на преступление, точнее, на достоверный факт о готовящемся или совершенном преступлении, а диспозиция ст. 205.6 УК связывает несообщение с лицом или лицами, готовящими, совершающими (подобного признака объективной стороны в статьях УК РСФСР 1960 г. не было) или совершившими одно из террористических преступлений (в прежнем кодексе круг преступлений был шире). То есть законодатель перенес акцент с преступления на лицо или лиц. Следовательно, не является ныне уголовно-наказуемым несообщение о факте преступления, если лицо не располагает достоверными сведениями о субъекте (субъектах), готовящих, совершающих или совершивших данное преступление. Если мы обратимся к примечанию статьи 205.6 УК РФ, то мы увидим, что устанавливается исключение уголовной ответственности для лиц, являющихся супругом или близким родственником лица (лиц), совершившего террористический акт или иное террористическое преступление [4]. Странно, но почему-то законодатель не включил в этот список священнослужителя, которому стала известна соответствующая информация из исповеди, а также адвоката, если подобного рода сведения ему стали известны при оказании юридической помощи доверителю.

Давайте обратимся к статистическим данным о судимости за 2018 год и 1 полугодие 2019 года. Согласно, статистическим сведениям о состоянии судимости в России за 2018 год было осуждено 47 человек, а также число лиц, в отношении которых уголовные дела были прекращены по иным основаниям, составляет 7 человек, а лишались свободы (число лиц) всего 1 человек, штраф был выплачен 43 гражданами. За 1 полугодие 2019 года было осуждено 22 человека. Лишились свободы (число лиц) всего 2 человек, штраф выплатили 19 человек.

Проведённый краткий обзор по статье 205.6 «Несообщение о преступлении» в уголовном законе Российской Федерации является необходимой мерой сопротивления преступлениям, посягающим на общественную безопасность, на государственную власть и на мир и безопасность человечества. Поскольку теракты с каждым годом становятся все более тщательно организованными и жестокими, совершаются с использованием современной техники, оружия, средств связи. Все это влечет за собой массовые человеческие потери, разрушаются духовные, материальные, культурные ценности, которые невозможно воссоздать веками, провоцируются недоверие и ненависть между народами. В связи с этим возникла необходимость введения в УК РФ статьи 205.6 «Несообщение о преступлении».

#### **Список литературы:**

1. Клименко Ю. А. Несообщение о преступлении (статья 205. 6 УК РФ): юридическая природа, соотношение с укрывательством и соучастием в терроризме // Актуальные проблемы российского права. – 2017. – № 9 (82). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nesoobschenie-o-prestuplenii-statya-205-6-uk-rf-yuridicheskaya-priroda-sootnoshenie-s-ukryvatelstvom-i-souchastiem-v-terrorizme>.
2. Наумов А. В. Российское уголовное право. Общая часть: курс лекций. – М.: БЕК, 1996.
3. Носкова Н. А. Недонесение о преступлении по советскому уголовному праву: автореферат дис. ... к. ю. н. – М., 1971.
4. О внесении изменений в Федеральный закон «О противодействии терроризму» и отдельные законодательные акты РФ в части установления дополнительных мер противодействия терроризму и обеспечения общественной безопасности: федер. закон от 06.07.2016 г. № 375-Ф. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F&req=doc&base=LAW&n=201087&dst=100108&fld=134&REFFIELD=134&REFDST=1000000124&REFDOC=351225&REFBASE=LAW&stat=refcode%3D19827%3Bdstident%3D100108%3Bindex%3D140#202zswm4yft>
5. Рябчук В. Н. Государственная измена и шпионаж: уголовно-правовое и криминологическое исследование. – СПб: Юрид. центр Пресс, 2007.
6. Уголовный кодекс РСФСР (утв. ВС РСФСР 27.10.1960) (ред. от 30.07.1996). – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=112157160601222317902293939&cacheid=65D2358004C20D1DF7FE8D4877412FF0&mode=splus&base=LAW&n=8627&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#1vf174a5jnz>

**Белоусова Юлия Вячеславовна**  
Факультет права и управления, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Смолькова Анна Юрьевна, ст. преп.

#### **РЫНОК ТРУДА И КОМПЕТЕНЦИИ КАДРОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

Адам Смит говорил – «Мать богатства – природа, отец богатства – труд». Труд – один из четырёх факторов производства, за который мы получаем заработную плату в натуральном или денежном эквиваленте. Труд – это специфический товар, но так же и целесообразная, сознательная деятельность человека, направленная на удовлетворение потребностей индивида и общества. Труд или человеческий капитал, физические и умственные усилия, способности и умения, здоровье и квалификация работников [9, с. 18]. Компетенции же – это инструменты, которыми обладает хороший работник, именно они помогают добиться успеха в трудовой деятельности. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [6, с. 158].

Цифровая эпоха – новый этап развития человечества, связанный с построением глобального информационного или цифрового общества, основанного на знаниях. Знания принципиально новый ресурс, определяющий устойчивое развитие национальной и мировой экономики. В современном мире знания составляют 3/4 всего общественного богатства. Знания не только средство производства, но и конечный результат экономических субъектов информационного общества.

Для новой ступени развития нашего общества требуются и соответствующие компетенции. По мнению Европейского квалификационного стандарта таких компетенций оказалось 8, среди них: умение общаться на родном языке, умение общаться на иностранных языках, умение проявлять навыки по элементарной математике и компетенции в науке и технологиях, умение работать с информацией, умение учиться и переучиваться, умение проявлять межличностные и межкультурные, социальные и гражданские компетенции, умение применять предпринимательские навыки, умения формировать ценности на основе мировой и национальной культуры [5].

Автором было проведено исследование среди студентов СФ МГПУ профилей «Электронный бизнес», «Управление персоналом организации», «Информатика и информационные технологии обучения», «Математика и современные образовательные технологии». Всего в опросе приняли участие 68 обучающихся. Респондентам нужно было расставить оценки по степени важности компетенций, на их взгляд. Оценки от 1 до 11, где 1 – самая важная, а 11 – не важная.

Таблица 1

**Распределение оценок важности компетенций по профилям подготовки**

№/Компетенция	«Математика и СОТ»	«Информатика и ИТО»	«Электронный бизнес»	«Управление персоналом»
1. Управление концентрацией и вниманием	1	6	6	1
2. Эмпатия и эмоциональный интеллект	3	4	1	2
3. Сотрудничество	8	2	2	10
4. Мышление (критическое, системное и т. д.)	2	5	11	6
5. Творческие способности	4	3	3	11
6. Знание «всеобщего языка понятий»	6	11	4	4
7. Понимание глобальных проблем, финансовая грамотность и т. д.	11	8	7	3
8. Навыки в сфере ИКТ и медиа	10	1	5	8
9. Гибкости и адаптивность	6	9	9	5
10. Способность учиться, разучиваться и переучиваться	9	10	10	7
11. Ответственность в работе	7	7	8	9

Исходя из итоговой таблицы, можно сделать вывод, что профиль подготовки влияет на расстановку шкалы выбранных компетенций.

Но за кем же будущее? Это будут те, кто с рождения находится в сети – так называемые цифровые аборигены или же поколение Z. Интересы у такого поколения: наука, технологии, искусство, социальные коммуникации, здоровый образ жизни; а навыки: интернет, социальные сети и медиа, мобильные устройства, планшеты, VR- и BD-реальность [10, с. 203].

Также был проведен сравнительный анализ топ-10 востребованных профессий Самарской области на 2020 год и на ближайшие 5–10 лет. Далее сравнили требуемые профессии и реально представленные на рынке труда. В таблице 2 профессии, отмеченные «+» – присутствуют на рынке труда на 09.03.2020 г., а «-» – отсутствуют. Для построения топ-10 профессий 2020 года использовались сайты: Avito и hh.ru. Для определения топ-10 профессий на ближайшие 5–10 лет использован сайт Визопедия.

Таблица 2

**Сравнение топ-10 востребованных профессий и их присутствие на рынке труда Самарской области на 9 марта 2020 года**

<b>Топ-10 профессий на 2020 год</b>		<b>Топ-10 профессий на ближайшие 5–10 лет</b>	
Учитель	+	Разработчик компьютерных игр	-
Инженер	+	IT-евангелист	-
Интернет-маркетолог	+	Агроинформатик (агрокибернетик)	-
Авиаконструктор	+	Архитектор виртуальности	-
Аналитик баз данных	+	Архитектор медицинского оборудования	-
Врач	+	Биофармаколог	-
Биотехнолог	-	Виртуальный адвокат	-
Коуч	-	Инженер-мехатроник	-
Бизнес-тренер	-	Ментор стартапов	-
Брокер	+	Программист	+

Исходя из анализа, отметим, что Самарская область не готова к переходу к цифровизации, так как в Самарской области отсутствуют кадры, необходимые в цифровую эпоху.

**Список литературы:**

1. Avito. – URL: <https://www.avito.ru/samara/>
2. hh.ru. – URL: <https://samara.hh.ru/>
3. Визель М. Цифровые рукописи не горят. – Русский мир.ru, 2008.
4. Визопедия. – URL: <https://vuzopedia.ru/professii/region/city/81/cat/rating>
5. Возрастная периодизация и цифровая грамотность: базовые цифровые компетенции для каждого уровня образования ИКТ и Рамочная программа действий ЮНЕСКО «Образование 2030». – URL: <http://www.fa.ru/org/dpo/finprofessional/Documents/ueft>
6. Дэвид М. Путеводитель по цифровому будущему. Отрасли, организации и профессии. – М.: Альпина Паблишер, 2020.
7. Знаниум. – URL: <https://znanium.com/>
8. Зубов Ю. С. Электронная книга в цифровую эпоху. – М., 2015.
9. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М.: Эксмо, 2016.
10. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / Д. Стиллман, И. Стиллман; под. общ. ред. Д. Стиллман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.

**Будигина Алёна Павловна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

Научный руководитель:

Маврина Татьяна Владимировна, ст. преп.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В современном обществе предъявляются требования к педагогам, осуществляющим образовательный процесс, где находятся дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), направленные на повышение их готовности к взаимодействию с такими детьми.

В основании Федерального закона от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» лежит важная характеристика: общедоступность образования для каждого человека без дискриминации по каким-либо признакам [3]. Главное место здесь занимают дети с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день по данным агентства ТАСС количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья более 1,15 миллионов человек, среди них дети дошкольного возраста составляют 517 343 человека, а школьники около 700 тысяч [4].

В ФГОС ДО и ФГОС НОО отражены целевые ориентиры воспитания и обучения дошкольников и младших школьников. С целью развития потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС предоставляет возможность составлять для детей с ОВЗ индивидуальные учебные планы, программы коррекционной работы и адаптированные программы (АООП) и разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты.

Вышеуказанные изменения влекут за собой повышение требования к подготовке педагогов, расширение функций, предписанных Профессиональным стандартом педагога, а также изменению профессиональных и личностных характеристик. В условиях реализации задач стандартов традиционные педагогические навыки и умения оказываются малоэффективными.

Проблемой формирования готовности к педагогической деятельности занимался В. А. Сластенин, который рассматривает её как совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту, включающих общегражданские и специфические качества профессиональной деятельности, компетенции к будущей профессии [2, с. 24].

Изучив различные подходы к определению готовности к взаимодействию с детьми с ОВЗ (В. В. Хитрюк, С. В. Алёхина), мы пришли к выводу, что определение Шумиловской Ю. В. наиболее полно отражает эту проблему.

Готовность к взаимодействию с детьми с ОВЗ – совокупность знаний и представлений об особенностях воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [5, с. 54].

В структуре данного понятия Ю. В. Шумиловская выделяет несколько компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, креативный. Мотивационный рассматривается как совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования. Когнитивный компонент представляет собой систему знаний и представлений о психофизических особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья. Деятельностный включает навыки владения способами и приемами реализации специальных знаний в работе с детьми с ОВЗ. Креативный направлен на поиск творческой активности педагога и стремление раскрыть творческий потенциал каждого воспитанника с ОВЗ.

Дети с ОВЗ рассматриваются как лица с особыми образовательными потребностями, а это влечет за собой создание специальной образовательной среды для эффективного воспитания и обучения.

В настоящее время принят закон об инклюзивном образовании, который предполагает обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных организациях, обеспечивающий равное отношение к обучающимся со стороны педагогов [1].

Для изучения уровня готовности к взаимодействию с детьми с ОВЗ мы разработали анкету, а также использовали опросник Бурениной Е. Е.

Было опрошено 62 студента 3 и 4 курсов направления «Психолого-педагогическое образование». Выявлено, что 57 % обучающихся сталкивались в практической деятельности с детьми с ОВЗ, чаще всего – дети с задержкой психического развития и задержкой речи по 46 %.

На вопрос «Готовы ли Вы в своей будущей профессиональной деятельности работать с детьми с ОВЗ?» положительно ответило только 34,4 %, тогда как не готовы 65,6 %. На вопрос «Считаете ли Вы себя психологически профессионально готовыми к работе с детьми с ОВЗ?» распространёнными ответами были «готов психологически, но не обладаю достаточным уровнем подготовки» 34,4 % и «нет, не готов к работе с данной категорией детей» 29,5 %, остальные затруднились с ответом.

Студенты отметили, что для реализации инклюзивного образования необходимо современное материально-техническое и программно–методическое оснащение образовательной организации, а также наличие в образовательной организации узких специалистов для работы с детьми с ОВЗ (дефектолог, логопед, тьютор и др.). Необходимо совершенствование системы повышения квалификации для подготовки педагогических кадров к работе с ОВЗ.

Для формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ мы предполагаем, что необходимо в ходе образовательного процесса уделять внимание знакомству студентов с нормативно-правовой базой и государственной политикой в области инклюзивного образования, а также изучать отечественный и зарубежный опыт работы в области интеграции, также организация и проведение практических семинаров на базе коррекционных и общеобразовательных организациях, где есть дети с ОВЗ, с целью ознакомления со спецификой обучения и воспитания данной категории лиц. Возможной и необходимой считаем организацию учебной и производственной практики на базе коррекционных учреждений.

Будущим педагогам можно предложить формы внеаудиторной работы: организовывать участие студентов в социальных мероприятиях, приуроченных ко Дню инвалида, волонтерских акциях, концертных программах, конкурсах рисунков и выставок фоторабот в школах, спартакиадах и спортивных праздниках, с участием детей с ОВЗ.

Кроме того, существуют инклюзивные городки на молодёжных форумах, где студенты могут попробовать себя в качестве волонтера или инструктора (так, в Самарской области проходит молодёжный форум «iВолга», где создан самый большой инклюзивный городок среди всех всероссийских молодёжных форумов). В данном случае происходит то, что студент не только видит людей и детей с ограниченными возможностями здоровья, но и взаимодействует с ними. Происходит «погружение» в среду, совместно с этими изучаются особенности организации подобных мероприятий, способы взаимоотношения с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

#### **Список литературы:**

1. Инклюзивное образование. – URL: [https://news\\_enc.academic.ru/6863/Инклюзивное\\_образование](https://news_enc.academic.ru/6863/Инклюзивное_образование).
2. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2007.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред.01.05.2019) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
4. Число детей с инвалидностью в России выросло до 670 тыс. в 2019 году / Новости в России и в мире. ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/6606985>
5. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... к. п. н.: 13.00.08. – Шуя, 2011.

**Бычкова Алина Эдуардовна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

Научный руководитель:

Евелина Любовь Николаевна, к. п. н., доцент

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ АЛГЕБРЫ И ГЕОМЕТРИИ НА УРОКАХ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В современном мире для достижения поставленных целей выпускник средней школы должен обладать способностью творчески подходить к решению любых возникающих проблем. Для этого он должен, прежде всего, видеть возможные пути решения обозначенных проблем, ориентироваться в возможных способах их преодоления и выбирать наиболее рациональный в данных условиях. Весь комплекс перечисленных качеств личности формируется в процессе обучения в школе, и основная роль в этом принадлежит математике. Поэтому роль математики как учебной дисциплины непрерывно возрастает.

Математика – основной предмет, изучение которого осуществляется на всех этапах школьного обучения, с первого по одиннадцатый класс. Переходя из класса в класс, школьники знакомятся с новыми математическими понятиями, узнают об их свойствах и признаках, учатся применять их в различных ситуациях.

Математика в своем арсенале имеет множество разнообразных средств для применения на практике. Основная задача учителя в школе – раскрыть потенциальные возможности, причем как явные, так и неявные, всех изучаемых в школьном курсе понятий и отношений между ними, чтобы стали очевидны все направления их практического применения.

Условное деление видов мышления на абстрактно-логическое (теоретическое) и наглядно-образное (практическое), позволяет подойти к делению всех способов решения задач на два вида: аналитические и геометрические. Владение основами каждого способа предоставляет широкие возможности учащимся по выбору наиболее доступного и понятного способа не только решения задачи, но и получения новых знаний из любой области.

Интеграция аналитических и геометрических фактов (понятий, методов, теорий) формирует у школьников способность видеть с разных позиций одно и то же явление, а также применять методы алгебры и геометрии в разнообразных ситуациях.

Несмотря на то, что с седьмого класса происходит деление единого курса математики на различные составные части: алгебру и геометрию, взаимопроникновение этих частей остается актуальным до окончания школы.

Следует отметить, что методы алгебры в геометрии и геометрии в алгебре можно заметить на протяжении всего периода изучения математики. В начальной школе решают разнообразные задачи на числовые зависимости, но при этом в качестве наглядной иллюстрации используют графики, чертежи, схемы, таблицы, диаграммы, т. е. пользуются геометрическими средствами (изображают условно задачу ситуацию с помощью геометрических объектов).

Та же картина наблюдается и в 5–6 классах, когда новые виды чисел (дробных и отрицательных) изображают с помощью кругов, отрезков, координатной прямой и т. п. В результате учащиеся прочнее усваивают теоретические факты, развивают в себе способности создавать и использовать различные модели для отображения различных фактов.

Приведем пример задачи из курса математики 6 класса, решение которой можно осуществить как алгебраическими, так и геометрическими способами.

Задача 1. В школьной библиотеке есть художественная, научно-популярная и справочная литература. Число книг с художественными произведениями составляет  $\frac{3}{4}$  всех книг

библиотеки, число научно-популярных книг составляет  $\frac{3}{10}$  от числа художественных, а остальные 160 книг – справочники. Сколько книг в библиотеке?

Решение 1.

Обозначим количество книг в библиотеке за  $x$ , тогда  $\frac{3}{4}x$  всех книг – художественные.

При этом  $\frac{3}{10} \cdot \frac{3}{4}x = \frac{9}{40}x$  всех книг составляют научно-популярные книги, а  $(x - \frac{3}{4}x - \frac{9}{40}x = \frac{1}{40}x)$  всех книг – справочники.

Получим уравнение по условию задачи:  $160 = \frac{1}{40}x$ , откуда  $x = 6400$ , значит в библиотеке всего 6400 книг.

Решение 2.

Представим число книг в библиотеке как площадь прямоугольника, и разделим ее на 40 равных частей. Из них теперь на художественные книги приходится 30 частей, 9 частей составляют научно-популярные книги, и оставшуюся одну часть составляют справочники.



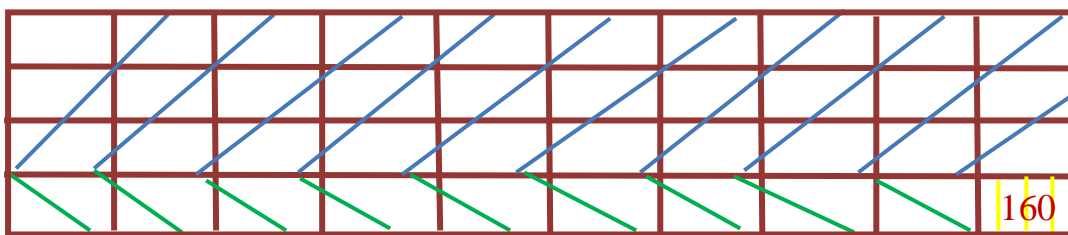


Рисунок 1

На одну часть приходится 160 книг, значит, на 40 частей будет приходиться 6400 книг. Можно было изобразить число всех книг в виде другой геометрической фигуры, например, отрезка или круга.

Каждый ученик выбирает тот способ решения задачи, который ему более понятен, который помогает ему увидеть все данные в задаче величины и связи между ними.

Все окружающее нас пространство отображает геометрические фигуры, созданные с учетом геометрических знаний и алгебраических законов. И в подтверждение этому слова известного французского математика Софии Жермен (1776–1831): «Алгебра – не что иное, как записанная в символах геометрия, а геометрия – это просто алгебра, воплощенная в фигурах».

Благодаря геометрической наглядности мы с легкостью можем обосновать свойства основных операций над числами.

Например, длина отрезка состоящего из частей, одна и та же, как на него не посмотри, из этого следует коммутативность сложения:  $a+b = b+a$ .

Так же наглядно обосновываются коммутативность умножения, ассоциативность сложения и умножения. Во второй книге «Начал» Евклида геометрически обосновывается и дистрибутивность сложения по отношению к умножению.

Исходя из этого, мы можем утверждать, что наглядность имеет серьезное преимущество геометрической алгебры. Но более важным преимуществом является то, что доказательства и обоснования не зависят от конкретных величин.

Задача 2. Решим уравнение  $x^2 + 4x = 5$ .

Решение.

Рассмотрим квадрат со стороной  $x$ , на его сторонах строятся прямоугольники так, что площадь каждого из них равна  $\frac{4x}{4} = 1 * x$ . Полученную фигуру достраиваем до квадрата  $ABCD$ , добавляя в углах четыре равных квадрата, сторона каждого из них 1, и площадь соответственно  $S = 1$ .

Итак, площадь квадрата  $ABCD$  можем представить как сумму площадей: первоначального квадрата  $x^2$ , четырех прямоугольников ( $4 \cdot 1x = 4x$ ) и четырех добавленных квадратов ( $1 \cdot 4 = 4$ ), т. е.  $S = x^2 + 4x + 4$ .

Заменяя  $x^2 + 4x$  числом 5, получим, что  $S = 5 + 4 = 9$ , следовательно, сторона квадрата  $ABCD$ , то есть отрезок  $AB = \pm 3$ . При решении геометрических задач,  $AB = -3$  отбрасывают, как значение несоответствующее условию, но мы решаем уравнение, поэтому:  $x_1 = 3 - 1 - 1 = 1$ ;  $x_2 = -3 - 1 - 1 = -5$

Графическое обоснование при решении задач и уравнений облегчает проведение анализа, позволяет найти несколько способов решения. При решении задач геометрическим способом расширяется область использования графиков, повышается графическая культура.

#### Список литературы:

1. Блинков А. Д. Геометрия в негеометрических задачах. – МЦМНО, 2016.
2. Генкин Г. З. Геометрические решения алгебраических задач // Математика в школе. – 2001. – № 7. – С. 14–19.

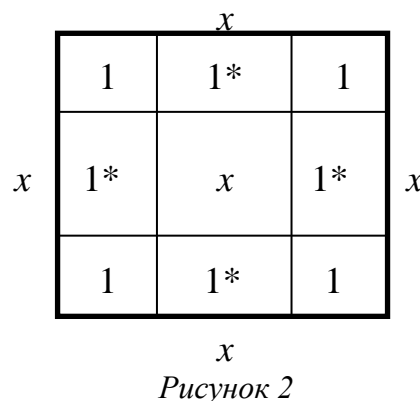


Рисунок 2

3. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. – М.: Просвещение, 1991.

4. Сгибнев А. И. Геометрия помогает алгебре // Приложение «Математика» к газете «Первое сентября». – 2008. – № 20.

**Васильева Алена Сергеевна**  
Факультет права и управления, 1-й курс  
Научный руководитель:  
Смолькова Анна Юрьевна, ст. преп.

### **ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В ЭКОНОМИКЕ**

Для того чтобы начать рассуждать о роли информационной безопасности в экономике, нужно понять, что такое информационная безопасность и откуда она взялась. Для начала рассмотрим такое явление, как цифровая трансформация.

Цифровая трансформация – это внедрение в бизнес-процессы предприятия таких современных технологий, как установка современного оборудования и программного обеспечения. Также этот подход подразумевает фундаментальные изменения в подходах к управлению, корпоративной культуре и внешних коммуникациях [5].

Благодаря цифровизации (внедрение цифровых технологий в бизнес-модели компаний) цифровая трансформация промышленности, розничной торговли и других сфер уже сегодня меняет жизнь каждой компании и каждого человека.

С появлением цифровой трансформации обыкновенные меры защиты стали бесполезны и им на смену пришла информационная безопасность.

Информационная безопасность – это защищенность информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, чреватых нанесения ущерба владельцам или пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры.

Информация считается защищенной, если соблюдается три главных свойства:

1. Целостность – предполагает обеспечение достоверности и корректного отображения охраняемых данных. Обработка данных не должна нарушаться, а пользователи системы не должны сталкиваться с несанкционированной модификацией или уничтожением ресурсов, сбоями в работе ПО.

2. Конфиденциальность – предполагает доступ к просмотру и редактированию данных, предоставляется исключительно авторизованным пользователям системы.

3. Доступность – предполагает, что все авторизованные пользователи должны иметь доступ к конфиденциальной информации.

Достаточно нарушить одно из свойств, чтобы использование системы стало бессмысленным.

Согласно проведенному компанией Microsoft исследованию, за 2019 год около 76 % компаний столкнулись с инцидентами в IT-сфере, 40 % компаний среднего и малого бизнеса столкнулись с целенаправленными кибератаками, что на 18 % больше, чем в 2018 году [1]. По данным Positive Technologies, более 50 % СМБ-компаний присваивают риску АРТ-атаки (многоэтапные, тщательно спланированные и организованные кибератаки, направленные на отдельную отрасль или конкретные компании) высокий уровень атаки. АРТ-атака несет серьезную угрозу для информационной безопасности компаний из-за сложности ее обнаружения и тяжести последствий. Но даже после обнаружения такой атаки, компании не всегда способны с ней справиться.

Наиболее частыми целями кибератак являются финансовые данные, учетные данные и персональные данные.

За последний год компании сталкивались с такими последствиями кибератак как: утечка информации, уничтожение или подмена данных, простой инфраструктуры, ущерб репутации,

прямые финансовые потери, потеря клиентов, нарушение технологического процесса, судебные иски, наложение штрафа или предписания со стороны регуляторов и потеря контрагентов.

С каждым годом сумма потерь от кибератак увеличивается. Убытки компаний различных секторов экономики в 2019 году составили 2,5 трлн долларов. К 2022 году, по прогнозу Всемирного экономического форума, сумма планетарного ущерба от кибератак может вырасти до 8 трлн долларов [3].

На данный момент есть две актуальные проблемы по защите данных. Первая – это хакеры, которые пользуются уязвимостью компаний из-за резкого перехода на удаленную работу. Вторая – сотрудники, которые могут похитить корпоративную информацию и персональные данные клиентов, умышленно, или скомпрометировать их из-за нарушения правил информационной безопасности.

Закон Индюкова: чем больше времени прошло с момента последнего серьезного ИБ-инцидента, тем больше вероятность взлома системы [4].

Первое время после кибератаки руководители крупных компаний усиливают защиту. Проходит время, и люди расслабляются, начинают вновь использовать простые пароли, перестают ответственно относиться к безопасности системы и атаки неизбежно повторяются. На мой взгляд, обезопаситься от этого закона возможно только обязав сотрудников выполнять определенные условия, представленные ниже.

Компании от кибератак можно защитить следующими действиями:

1. Использовать эффективные технические средства защиты. Например, системы антивирусной защиты со встроенной изолированной средой, так называемые «песочницы»; SIEM-решения – для своевременного выявления злонамеренной активности или попытки взлома инфраструктуры и эффективного реагирования на инциденты информационной безопасности.

2. Защищать данные. То есть не хранить информацию в открытом виде или доступе, регулярно создавать резервные копии систем и хранить их на удаленных от сетевых сегментов рабочих систем серверах, максимально минимизировать привилегии пользователей и служб, использовать различные учетные записи и пароли для доступа к различным ресурсам, применять двухфакторную аутентификацию, если это возможно.

3. Не допускать использования простых паролей. То есть использовать парольную политику (например, пароль должен содержать более восьми символов, не должен являться часто употребляемым словом или любым словом из какого-либо словаря, должен включать цифры и знаки пунктуации и т. д.); ограничить срок использования паролей (не более 90 дней).

4. Контролировать безопасность систем. То есть обновлять используемое ПО по мере выхода актуальных патчей, повышать осведомленность сотрудников в вопросах ИБ, регулярно проводить ПенТест (тест на проникновение) для своевременного выявления брешей в защите, отслеживать количество запросов к ресурсам в секунду.

5. Позаботиться о безопасности клиентов. То есть повышать осведомленность клиентов в вопросах ИБ, регулярно напоминать клиентам о правилах безопасной работы в интернете, предостерегать клиентов от ввода конфиденциальных данных на подозрительных ресурсах или от сообщения кому-либо этих данных, разъяснять клиентам алгоритм действий в случае мошенничества.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что информационная безопасность необходима для обеспечения грамотного функционирования цифровой экономики, поскольку без защиты данных, вся информация хранилась бы в открытом доступе, компаниям было бы сложно конкурировать на рынке и они бы несли серьезные финансовые потери.

#### **Список литературы:**

1. 39 % российских СМБ-компаний столкнулись с целенаправленными кибератаками. – URL: <https://news.microsoft.com/ru-ru/tadviser-microsoft-positive-technologies/>
2. Актуальные киберугрозы: итоги 2019 года. – URL: <https://www.ptsecurity.com/ru-ru/research/analytics/cybersecurity-threatscape-2019/>

3. Потери организаций от киберпреступности. – URL: <http://www.tadviser.ru/>
4. Фундаментальные законы информационной безопасности. – URL: <https://habr.com/ru/post/325382/>
5. Что такое цифровая трансформация? РБК. – URL: <https://www.rbc.ru/trends/innovation/5d695a969a79476ed81148ef>

**Васюхина Анна Андреевна**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Маврина Татьяна Владимировна, ст. преп.

### **КНИЖНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Каждому педагогу необходимо обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности. В профессиональной деятельности это отражается в подаче материала учащимся, его качестве, грамотном общении с родителями, обучающимися и с педагогическим коллективом.

В своих трудах Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина дали определение педагогической деятельности: это самостоятельный вид человеческой деятельности, в которой реализуется передача социального опыта, материальной и духовной культуры от поколения к поколению. Именно коммуникативная компетентность осуществляет передачу социального опыта от поколения к поколению, а следовательно, составляет ядро профессиональной деятельности педагога [1, с. 22].

В исследованиях К. Ю. Сухановой коммуникативная компетентность рассматривается как способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, сотрудничать и работать в команде [4, с. 52].

Критерии коммуникативной компетентности [2, с. 25]:

- знания в области коммуникативных дисциплин;
- способность к устному и письменному общению на родном языке;
- умение строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами;
- умение правильно взаимодействовать с людьми и коллективами.

Исходя из данных критериев, следует, что одним из показателей, формирующих коммуникативную компетентность, необходимую для будущего учителя, является книжная культура.

Разные исследователи, такие как Г. М. Казакова, Н. А. Кривич, С. Н. Дорошенко, изучали вопрос книжной культуры и представляли в своих работах разные определения этого понятия [3, с. 112]. На основе определений авторов, было сформулировано следующее определение книжной культуры педагога – это значительный уровень знаний о мире, богатый и разнообразный словарный запас (как активный, так и пассивный), который даёт педагогу возможность эффективно и грамотно осуществлять педагогическую деятельность.

Высокий уровень книжной культуры позволяет развивать личность педагога непосредственно и в дальнейшем выйти на творческий уровень развития и осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Способами формирования книжной культуры у педагогов могут быть чтение научной и художественной литературы, пассивное и активное слушание, говорение как непосредственное объяснение материала и взаимодействие с педагогическим коллективом, учащимися и их родителями.

Основной позицией является именно чтение как главная составляющая книжной культуры студента педагогической специальности.

На основании определения книжной культуры педагога можно выделить несколько показателей книжной культуры:

- обширный багаж знаний из разных областей;
- грамотно построенная речь;
- наличие представления о различных жизненных ситуациях, которые помогут будущему педагогу легче решать педагогические задачи;
- логичность изъяснений при построении высказываний;
- эмоциональный интеллект;
- рефлексия.

Для изучения уровня сформированности книжной культуры у студентов педагогических специальностей мы разработали анкету. Результаты анкетирования показали, что студенты довольно редко и мало читают и для повышения книжной культуры необходимо повысить количество прочитываемых книг, а также стараться уделять им больше времени. Сейчас очень сложно составить свой график, правильно распределить время и найти достаточное количество времени на чтение. Поэтому видим необходимость предложить некоторые рекомендации для повышения читательской активности:

1. Мотивация. Для начала нужно понять, для чего нужно повышать уровень книжной культуры и чаще напоминать себе об этом.

2. Ищем и находим время. Как и для всего в нашей жизни, на повышение уровня книжной культуры необходимо найти время. Так как все мы сейчас прикованы к социальным сетям, что отнимает у нас немало времени, их можно заменить книгой и посвятить самообразованию.

3. Список литературы. Важно выписать всю необходимую для прочтения литературу, чтобы видеть объем и чтобы была возможность планировать сроки прочтения произведений.

4. Не начинаем с больших произведений. Не следует сразу браться за большие и сложные произведения. Зачастую они сложны для понимания и требуют больше времени на анализ и осознания прочитанного.

5. Альтернатива. Печатное издание зачастую является громоздким и не всегда удобным к прочтению. Чтобы выиграть дополнительное время и иметь возможность повышения книжной культуры, например в транспорте, по дороге в учебное заведение, можно использовать электронную книгу или аудио материалы.

6. Регулярность. Чтение, как основа книжной культуры, должно превратиться в привычку, чтобы процесс повышения уровня книжной культуры стал непрерывным процессом, поэтому необходимо читать регулярно и уделять этому хотя бы 1–2 часа в день.

Рекомендации помогут студентам развивать личный уровень книжной культуры, что поможет им в дальнейшем выйти на творческий уровень профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, книжная культура является неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога.

#### **Список литературы:**

1. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. – М.: Пед. о-во России, 2000.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Кривич Н. А. Книжная культура: вызовы современности / Н. А. Кривич, А. Ю. Чукуров. – М.: Общество. Среда. Развитие, 2016. – С. 110–114.
4. Суханова К. Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 51–58.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ**

Актуальность социологического анализа профессиональных предпочтений старшеклассников Самарской области определяется следующими аспектами.

Во-первых, демографические проблемы современного российского общества порождают возрастающую конкуренцию между образовательными учреждениями за абитуриентов. Особую роль в этом процессе приобретает формирование и выбор образовательных и профессиональных стратегий школьников. На начальном этапе этого формирования и происходит главный выбор – выбор непосредственно самой профессии. Важно сделать его осознанно, согласовываясь с современным состоянием рынка труда, потребностями общества, а также своими способностями и запросами. Во-вторых, формирование профессиональных предпочтений школьников лежит в основе адекватного выбора и выстраивания профессиональных стратегий молодёжи. А это, в свою очередь, является необходимым условием перехода к непрерывному образованию, который требует формирования высокой интеллектуальной готовности к самообучению, к профессиональной мобильности. В-третьих, современное общество рядом исследователей описывается как общество трансформаций. В таком обществе неизбежно возникают различного рода противоречия и конфликты, в том числе и при включении личности в профессионально-трудовую сферу. В этом контексте своевременное и грамотное выстраивание профессиональных стратегий позволяет современному молодому человеку снизить риски при включении в профессионально-трудовую сферу общества.

Актуальность изучения профессиональных предпочтений школьников определяется ещё и тем, что ряд социологических исследований показывают, что большинство современных школьников имеют слабо сформированные профессиональные ориентации, а также невысокий уровень информированности о мире современных профессий, их специфике и содержании труда [1].

Объектом проведённого эмпирического исследования выступали старшеклассники г. Самары и Самарской области. Всего в ходе пилотного исследования с использованием метода анкетного опроса было опрошено 44 учащихся 10-х и 11-х классов. Предмет исследования – профессиональные предпочтения старшеклассников г. Самары и Самарской области.

Цель исследования – изучить профессиональные предпочтения учащихся старших классов г. Самары и Самарской области. Данная цель конкретизировалась в ряде исследовательских задач:

1. Выявить уровень сформированности профессиональных предпочтений старшеклассников.
2. Описать профессиональные предпочтения школьников.
3. Выявить мотивы выбора старшеклассниками профессиональной отрасли.
4. Проанализировать роль школы в формировании профессиональных предпочтений школьников.
5. Описать факторы, влияющие на выбор профессии старшеклассниками.
6. Выявить трудности, возникающие в процессе профессионального выбора.

Анкетирование показало, что большинство учащихся 10-х и 11-х классов до конца ещё не определились с выбором будущей профессии. Более половины учащихся 10-х классов (56 %) и практически две трети одиннадцатиклассников (63 %) отметили, что у них есть некоторые предпочтения относительно профессии, но окончательно они не определились. Каждый пятый учащийся 10-го класса и каждый третий одиннадцатиклассник уже выбрали профессию.

Исследование показало, что основными источниками информации о будущей профессии являются родители и другие родственники, а также Интернет и СМИ.

На вопрос: «Предпринимаете ли Вы что-нибудь для подготовки себя к будущей профессии?» учащиеся ответили по-разному. Значительная доля десятиклассников отметили, что они хотели бы что-нибудь сделать, но не знают с чего начать (40 %), а 12 % опрошенных и вовсе не видят в этом необходимости. Среди учащихся одиннадцатых классов более половины (53 %) отметили, что частично готовятся к будущей профессии и лишь 6 % не видят в этом необходимости.

По вопросу о том, помогает ли школа учащимся в осуществлении выбора профессии, в подготовке к ее получению, мнения школьников разделились. Большинство учеников 10-го класса отметили, что школа им совсем не помогает в нелегком выборе профессии (64 %). Среди учащихся 11-х классов мнения разделились поровну: 37 % опрошенных считают, что школа им помогает и столько же респондентов отметили, что не чувствуют такой помощи. При этом, школьники отмечали, что школа больше внимания уделяет подготовке к экзаменам, чем формированию представлений о профессиях, труде, перспективах трудоустройства после школьного обучения.

Проведённое исследование также показало, что большинство учащихся, как в десятых, так и в одиннадцатых классах уделяют повышенное внимание определенным предметам в связи с интересом к профильным дисциплинам и необходимостью сдавать по ним экзамены для поступления в вузы (51 % и 80 % опрошенных соответственно). Лишь 30 % десятиклассников и 15 % одиннадцатиклассников уделяют предметам особое внимание т. к. они нужны именно для их будущей профессии.

На наш взгляд, для постепенного исправления общей ситуации с имеющимися проблемами профориентации школьников, можно выделить ряд мероприятий, которые должны использоваться комплексно и на протяжении длительного времени.

Во-первых, необходимо на постоянной основе организовать анкетирование и тестирование старшеклассников на выявление их профориентированности. Во-вторых, необходимо проводить различные мероприятия с акцентом на разнообразные профессии и виды профессиональной деятельности. В-третьих, было бы полезно организовывать для школьников разнообразные экскурсии на предприятия, в различные учреждения и организации с целью их ознакомления с конкретным содержанием той или иной профессиональной деятельности, особенностями организации труда, спецификой и трудностями определенных профессий.

С помощью таких методов можно существенно расширить представления старшеклассников о мире современных профессий, сформировать их интерес к определённой профессиональной сфере, направлять и развивать их профессиональные склонности и в целом помогать им выстраивать свои образовательные и профессиональные стратегии.

#### **Список литературы:**

1. Короленко А. В. Сформированность профессиональных предпочтений как фактор социализации детей подросткового возраста / А. В. Короленко, О. Н. Калачикова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. – № 6. – С. 143–161.

**Гогокин Олег Алексеевич**

Факультет права и управления, 3-й курс

Научный руководитель:

Таренкова Ольга Александровна, к. ю. н., доцент

### **ПРОБЛЕМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ ЗА КОРРУПЦИОННЫЕ ПРАВОНАРУШЕНИЯ**

Коррупция, несомненно, относится к числу наиболее опасных негативных социальных явлений, ведущих к разрушению основ верховенства права и резко ослабляющим все государственные институты. Актуальность проблемы борьбы с коррупцией в современной России чрезвычайно высока, поскольку коррупция – опасное явление, требующее целенаправ-

ленного противодействия со стороны государства и гражданского общества. Особенно остро стоит проблема борьбы с коррупцией с точки зрения глобальности и системности на государственной службе.

На фоне того, что одним из приоритетов руководства страны объявлена борьба с коррупцией, в последнее время растет число нормативных правовых актов, предусматривающих ответственность за преступления коррупционной направленности.

Поэтому принятие Федерального закона «О противодействии коррупции» стало важной правовой основой для активизации противодействия правоохранительных органов и суда преступлениям и правонарушениям, составляющим широко распространенное, социально-опасное социальное явление – взяточничество. В процессе осуществления этого противодействия возник ряд вопросов (проблем), связанных с недостаточно точными формулировками закона и ответственностью за его нарушения [1].

Основным и единственным существующим критерием дифференциации коррупционных правонарушений законодатель определяет вид ответственности, установленной за их совершение (ст. 13 Закона № 273-ФЗ). Соответственно, основываясь на видах юридической ответственности, установленных за совершение такого девиантного поступка, как коррупционное деяние, являющегося противоправным, можно выделить четыре вида коррупционных правонарушений: административные коррупционные правонарушения, коррупционные преступления, гражданско-правовые коррупционные деликты и дисциплинарные коррупционные проступки.

Если с коррупционными преступлениями существует определенная ясность – закрытый перечень преступлений указан в УК РФ, то с коррупционными проступками, особенно с дисциплинарными, ситуация обстоит сложнее.

О значении дисциплинарных средств в деле противодействия коррупции в системе государственной службы свидетельствует тот факт, что только за вторую половину 2018 года по инициативе органов прокуратуры к дисциплинарной ответственности были привлечены 42 755 человек, что на 4 % больше, чем за аналогичный период 2017 года [3].

Исходя из текста закона, следующее определение коррупции может быть дисциплинарным правонарушением: это действия, имеющие признаки коррупции или последствия для коррупции, но не подпадающие под признаки административного правонарушения или правонарушения, предусмотренные действующим законодательством. Примером такого проступка может быть несвоевременное сообщение руководству прокурорским работником о сделанном ему предложении коррупционного характера.

Но в нем не закреплены указания на то, что коррупционное правонарушение может быть малозначительным. Упоминания о малозначительности правонарушения имеются лишь в федеральных законах [5], регламентирующих вопросы прохождения отдельных видов службы, и в КоАП РФ

Законодатель установил возможность применения конкретных видов дисциплинарных взысканий за совершение малозначительных коррупционных правонарушений:

- замечание – на государственной гражданской службе [6];
- замечание и выговор – в Следственном комитете [7], органах внутренних дел [5];
- выговор – на военной службе [4].

Например, «взыскание в виде замечания или выговора может быть применено к сотруднику Следственного комитета при малозначительности совершенного им коррупционного правонарушения на основании рекомендации комиссии по соблюдению требований к служебному поведению федеральных государственных служащих и урегулированию конфликта интересов (аттестационной комиссии)».

Анализ законодательства, регулирующего прохождение различных видов государственной службы, позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на малую значимость правонарушения, дисциплинарная ответственность для госслужащего наступает в любом случае, а сам факт совершения коррупционного правонарушения, несмотря на его общественную опасность, является ударом по его репутации.



Следует отметить, что даже КоАП РФ об административных правонарушениях в этой сфере содержит более мягкие нормы. Согласно ст. 2.9 КоАП РФ «при малозначительности совершенного административного правонарушения судья, орган, должностное лицо, уполномоченные решить дело об административном правонарушении, могут освободить лицо, совершившее административное правонарушение, от административной ответственности и ограничиться устным замечанием».

Изложенные обстоятельства говорят о том, что освобождение от административной ответственности за коррупционное правонарушение возможно, а от дисциплинарной нет.

В сложившейся ситуации представителю нанимателя государственного служащего, совершившего коррупционное правонарушение в форме коррупционного дисциплинарного проступка, бывает трудно однозначно отнести то или иное дисциплинарное правонарушение к числу коррупционных, хотя это имеет существенное значение при решении вопроса о мере ответственности государственного служащего и даже о возможности продолжения им службы.

Кроме того, в этой ситуации существует и серьезный риск нарушения прав государственного служащего, который без достаточных оснований попадает в число коррупционеров.

Полагаем, что основная масса государственных и муниципальных служащих являются честными и добропорядочными работниками, а допускаемые ими нарушения чаще всего происходят из-за недостаточного знания антикоррупционного законодательства либо невнимательности.

Такая проблема встает в большинстве случаев при проверке соблюдения требований законодательства о предоставлении государственными служащими сведений о доходах, расходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера.

На основании всего вышесказанного, мы считаем, что на законодательном уровне определить понятие коррупционного правонарушения, а также дать возможность представителю нанимателя или работодателю государственного или муниципального служащего право при определенных обстоятельствах освобождать от ответственности такого служащего, на основании рекомендации комиссии по соблюдению требований к служебному поведению федеральных государственных служащих и урегулированию конфликта интересов (аттестационной комиссии).

В этом направлении предпринимаются определенные шаги. Например, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации подготовило «Методические рекомендации по привлечению к ответственности государственных (муниципальных) служащих за несоблюдение ограничений и запретов, требований о предотвращении или об урегулировании конфликта интересов и неисполнение обязанностей, установленных в целях противодействия коррупции» [2], в которых содержатся три примерных перечня: «Примерный перечень ситуаций, которые могут быть расценены как значительные проступки, влекущие увольнение государственного (муниципального) служащего в связи с утратой доверия», «Примерный перечень ситуаций, которые могут быть расценены как малозначительные проступки», «Примерный перечень ситуаций, которые могут быть расценены как несущественные проступки».

#### **Список литературы:**

1. Авдеев В. А. Актуальные проблемы противодействия коррупционным преступлениям / В. А. Авдеев, О. А. Авдеева, В. В. Агильдин // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т. Б. Басовой, К. А. Волкова. – Хабаровск: Юрист, 2013.

2. Письмо Минтруда России от 13.11.2015 г. № 18-2/10/П-7073 «О критериях привлечения к ответственности за коррупционные правонарушения» (вместе с Методическими рекомендациями по привлечению к ответственности государственных (муниципальных) служащих за несоблюдение ограничений и запретов, требований о предотвращении или об урегулировании конфликта интересов и неисполнение обязанностей, установленных в целях противодействия коррупции). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 05.01.2020).

3. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры РФ. – URL: [http://crimestat.ru/offenses\\_chart](http://crimestat.ru/offenses_chart) (дата обращения: 05.01.2020).

4. Статья 51.1 Федерального закона от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 03.07.2016 г.) «О воинской обязанности и военной службе». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 05.01.2020).

5. Статья 51.1 Федерального закона от 30.11.2011 г. № 342-ФЗ (ред. от 03.07.2016 г.) «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 05.01.2020).

6. Статья 59.3 Федерального закона от 27.07.2004 г. № 79-ФЗ (ред. от 03.07.2016 г.) «О государственной гражданской службе Российской Федерации». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 05.01.2020).

7. Часть 3.1 ст. 30 Федерального закона от 28.12.2010 г. № 403-ФЗ «О Следственном комитете Российской Федерации». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 05.01.2020).

**Горлова Алена Витальевна,**  
**Платонов Алексей Сергеевич**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Полянцева Марина Викторовна, к. п. н. доцент

### МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ ДИОФАНТОВЫХ УРАВНЕНИЙ

Диофантовым считается уравнение, в котором переменными и коэффициентами при переменных могут быть только целые числа. Диофантовы уравнения называются так в честь Диофанта Александрийского – древнегреческого математика.

**1. Метод полного перебора всех возможных значений переменных, входящих в уравнение:**

**Пример:** Найти множество всех пар натуральных чисел, которые являются решениями уравнения:  $49x + 51y = 602$ .

**Решение:** Выразим из уравнения переменную  $x$  через  $y$ ,  
 $x = \frac{602-51y}{49}$ , так как  $x$  и  $y$  – натуральные числа, то  $x = \frac{602-51y}{49} \geq 1$ ,  
 $602 - 51y \geq 49$  ;  $51y \leq 553$  ;  $y \leq \frac{553}{51}$  ;  $y \leq 10$  .

Полный перебор вариантов показывает, что натуральными решениями уравнения являются  $x = 5, y = 7$ .

**Ответ:** (5; 7).

**2. Метод разложения на множители:**

**Пример:** Найти все целочисленные решения уравнения:  $x + y = xy$ .

**Решение:** Проведем цепочку равносильных преобразований:

$$\begin{aligned}x + y = xy &\Leftrightarrow x + y - xy = 0 \Leftrightarrow x(1 - y) + y = 0 \Leftrightarrow x(1 - y) + (y - 1) + 1 = 0 \\ &\Leftrightarrow (x - 1)(y - 1) = 1\end{aligned}$$

Поскольку 1 можно представить в виде произведения двух целых чисел с учетом порядка двумя способами ( $1 = 1 \cdot 1 = (-1) \cdot (-1)$ ), получаем две системы: 
$$\begin{cases} y-1=1 \\ x-1=1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y=2 \\ x=2 \end{cases}$$

**Ответ** (2;2), (0;0).

**3. Метод, основанный на выражении одной переменной через другую и выделении целой части дроби:**

**Пример:** Решить уравнение в целых числах:  $x^2 + xy - y - 2 = 0$

**Решение:** Выразим из данного уравнения  $y$  через  $x$ :  
 $y(x - 1) = 2 - x^2$ ,

$$y = \frac{2 - x^2}{x - 1} = -\frac{x^2 - 2}{x - 1} = -\frac{(x^2 - 1) - 1}{x - 1} = -\frac{(x - 1)(x + 1)}{x - 1} + \frac{1}{x - 1} = (x + 1) + \frac{1}{x - 1}, \quad (x \neq 1)$$

Так как  $x, y$  – целые числа, то дробь  $\frac{1}{x-1}$  должна быть целым числом.

Это возможно, если  $x - 1 = \pm 1$ . 
$$\begin{cases} x-1=-1 \\ y=-x-1-1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=0 \\ y=-2 \end{cases}$$

**Ответ:** (0; -2), (2; -2).

#### 4. Метод, основанный на выделении полного квадрата:

**Пример:** Найдите все целочисленные решения уравнения:  $x^2 - 6xy + 13y^2 = 29$

**Решение:** Преобразуем левую часть уравнения, выделив полные квадраты,  
 $x^2 - 6xy + 13y^2 = (x^2 - 6xy + 9y^2) + 4y^2 = (x - 3y)^2 + (2y)^2 = 29$   
 значит  $(2y)^2 \leq 29$ . Получаем, что  $y$  может быть равен 0;  $\pm 1$ ;  $\pm 2$

**Ответ:** (2; -1); (-8; -1); (8; 1); (-2; 1).

#### 5. Метод решения уравнения с двумя переменными как квадратного относительно одной из переменных:

**Пример:** Решить уравнение в целых числах:  $5x^2 + 5y^2 + 8xy + 2y - 2x + 2 = 0$

**Решение:** Рассмотрим уравнение как квадратное относительно  $x$ :

$$5x^2 + (8y - 2)x + 5y^2 + 2y + 2 = 0$$

$D = (8y - 2)^2 - 4 * 5(5y^2 + 2y + 2) = -36(y + 1)^2$  Для того, чтобы уравнение имело решения, необходимо, чтобы  $D = 0$ ,  $-36(y + 1)^2 = 0$ . Это возможно при  $y = -1$ , тогда  $x = 1$ .

**Ответ:** (1; -1).

#### 6. Метод, основанный на оценке выражений, входящих в уравнение:

**Пример:** Решить в целых числах уравнение:  $(x^2 + 4)(y^2 + 1) = 8xy$

**Решение:** Заметим, что если  $(x_0; y_0)$  – решение уравнения, то  $(-x_0; -y_0)$  – тоже решение. И так как  $x = 0$  и  $y = 0$  не являются решением уравнения, то, разделив обе части уравнения на  $xy$ , получим:

$$\frac{x^2+4}{x} * \frac{y^2+1}{y} = 8, \left(x + \frac{4}{x}\right) \left(y + \frac{1}{y}\right) = 8. \text{ Пусть } x > 0, y > 0, \text{ тогда, согласно неравенству Коши}$$

$$\frac{x_1+x_2+\dots+x_n}{n} \geq \sqrt[n]{x_1 * x_2 * \dots * x_n} \quad : \quad x + \frac{4}{x} \geq 2 \sqrt{x * \frac{4}{x}} = 4$$

$$y + \frac{1}{y} \geq 2 \sqrt{y * \frac{1}{y}} = 2 \text{ тогда их произведение } \left(x + \frac{4}{x}\right) \left(y + \frac{1}{y}\right) = 4 * 2 = 8. \text{ Значит, } x + \frac{4}{x} = 4$$

и  $y + \frac{1}{y} = 2$  Отсюда находим  $x = 2$  и  $y = 1$  – решение, тогда  $x = -2$  и  $y = -1$  – тоже решение.

**Ответ:** (2; 1); (-2; -1)

#### 7. Нахождение решения с помощью алгоритма Евклида

**Пример:** Решить в целых числах уравнение  $5x - 8y = 19$ .

**Решение:** Для решения применим алгоритм Евклида. Для любых двух натуральных чисел  $A, B$ , таких, что  $\text{НОД}(A, B) = 1$  существуют целые числа  $x, y$  такие, что  $Ax + By = 1$ .

Сначала решим уравнение  $5m - 8n = 1$  используя алгоритм Евклида.

$$8 = 5 * 1 + 3; 5 = 3 * 1 + 2; 3 = 2 * 1 + 1.$$

Из этого равенства выразим 1.

$$1 = 3 - 2 * 1 = 3 - (5 - 3 * 1) * 1 = 3 - 5 * 1 + 3 * 1 = 3 * 2 - 5 * 1 = (8 - 5 * 1) * 2 - 5 * 1 = 8 * 2 - 5 * 2 - 5 * 1 = 5 * (-3) - 8 * (-2).$$

Итак,  $m = -3, n = -2$ .

Частное решение уравнения  $5x - 8y = 19$ :  $x_0 = 19m; y_0 = 19n$ .

Отсюда получим:  $x_0 = 19 * (-3) = -57; y_0 = 19 * (-2) = -38$ .

Пара  $(-57; -38)$  – частное решение уравнения  $5x - 8y = 19$ .

**Ответ:**  $(-57; -38)$ .

#### Список литературы:

1. Башмакова И. Г. Диофант и диофантовы уравнения. – М.: Наука, 1972.
2. Гильфорд А. О. Решение уравнений в целых числах. – М.: Наука, 1983.

3. Косрыкина Н. П. Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7–9 классов. – М.: Просвещение, 1991.
4. Латанова Н. И. Решение уравнений в целых числах: учеб. пособие / А. П. Власова, Н. В. Евсеева, Н. И. Латанова. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2012.
5. Ляпин С. Е. Сборник задач по элементарной алгебре: учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1973.

**Горлова Алена Витальевна**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Шатрова Юлия Станиславовна, к. п. н., доцент

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ГЕОМЕТРИЯ ГОРОДА САМАРЫ»**

Обновление качества образования требует от нас новых подходов в обучении, новых технологий. Внеурочная работа по математике – органичная часть учебного процесса, она дополняет, развивает и углубляет его. Именно это привело к необходимости пересмотреть внеурочную деятельность по математике в школе.

С другой стороны, нас окружают разнообразные предметы: здания различной формы, памятники, ажурные решетки парков и набережных, предметы быта. Всё это является творением рук человека. Отметим, что архитектурные объекты являются неотъемлемой частью нашей жизни. Наше настроение, мироощущение зависят от того, какие здания нас окружают. Назрела необходимость исследования того многообразия объектов, которые появились в нашем городе.

Поэтому мы предлагаем курс внеурочной деятельности по математике «Геометрия города Самары». Курс предназначен для учащихся 5 классов.

Целью курса внеурочной деятельности является формирование интереса учащихся к предмету «Геометрия», повышение мотивации каждого ученика к учебной деятельности.

Поставленные задачи:

- 1) развитие мышления в процессе формирования основных приемов мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, умение выделять главное, доказывать и опровергать, делать несложные выводы;
- 2) развитие психических познавательных процессов: различных видов памяти, внимания, зрительного восприятия, воображения;
- 3) развитие языковой культуры и формирование речевых умений: четко и ясно излагать свои мысли, давать определения понятиям, строить умозаключения, аргументировано доказывать свою точку зрения;
- 4) формирование навыков творческого мышления и развитие умения решать нестандартные задачи;
- 5) развитие познавательной активности и самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся;
- 6) формирование и развитие коммуникативных умений: умение общаться и взаимодействовать в коллективе, работать в парах, группах, уважать мнение других, объективно оценивать свою работу и деятельность одноклассников;
- 7) формирование навыков применения полученных знаний и умений в процессе изучения школьных дисциплин и в практической деятельности.

Планируемые результаты изучения курса включают в себя:

- Личностные: развитие самостоятельности и личной ответственности в информационной деятельности; формирование личностного смысла учения; формирование целостного взгляда на окружающий мир.

- **Метапредметные:** освоение способов решения проблем поискового характера; определение наиболее эффективного способа решения поставленной задачи; освоение формы познавательной и личностной рефлексии; овладение логическими действиями: обобщение, классификация, построение рассуждения; умение использовать различные способы анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с задачами.

- **Предметные:** умение выделять свойства геометрических объектов; обобщать по некоторому признаку, находить закономерность; сопоставлять части и целое для предметов и действий; описывать простой порядок действий для достижения заданной цели; рассуждать и доказывать свою мысль и свое решение.

Курс будет состоять из 3 разделов (таблица 1).

Таблица 1

**Тематический план курса внеурочной деятельности  
«Геометрия города Самары»**

Номер раздела	Наименование раздела	Количество часов
I раздел	Геометрические фигуры	14 часов
II раздел	Линии и их виды	14 часов
III раздел	Замоещение (паркет)	6 часов

Итого: 34 часа

Мы разработали сайт курса внеурочной деятельности по математике «Геометрия города Самары» для проведения виртуальных экскурсий и проведения занятий (в том числе и дистанционно). Обучающиеся совместно будут создавать карту достопримечательностей города (готовить исторические справки об архитектурных объектах, делать фотографии).

При помощи данного QR-кода вы можете перейти на сайт.

Учащимся будет предложено выйти на экскурсию в город или провести виртуальную экскурсию в классе, где они выступят с сообщениями об истории того или иного архитектурного сооружения, достопримечательности города.



После чего им будут предложены математические задания по определенной теме. Задания включают в себя выделение геометрических объектов в архитектурных сооружениях города, описание их свойства, выполнение определенных расчетов: найти длину, площадь, радиус или периметр. Часть заданий по темам курса будет предложено выполнить с использованием динамических сред GeoGebra, Desmos.

На улицах нашего города очень много дорожек выложено плиткой. В нашем курсе рассматривается теория замощений. Можно выйти с учениками на улицу и внимательно изучить различные типы замощения, которые используются в повседневной жизни. А в программе Desmos учащимся будет дано задание: продолжить паркет.

При проведении курса мы предлагаем использовать «Desmos-активности». У учителя появляется возможность наблюдать за продвижением учеников, останавливать процесс выполнения заданий и назначать задания всему классу.

Следует отметить, что, применяя разные геометрические формы в архитектуре, можно создавать разнообразные архитектурные сооружения, непохожие друг на друга. Анализируя некоторые архитектурные сооружения города и сравнивая геометрические формы, входящие в их конструкции, можно заметить, что, несмотря на похожесть зданий, в архитектуре каждого есть такие геометрические формы, которые делают их различными. Поэтому в конце курса учащимся предлагается «Поиграть в архитектора» и построить в одном из электронных ресурсов здание из геометрических фигур.

На рисунке 1 представлен пример: здание построено при помощи программы Desmos.

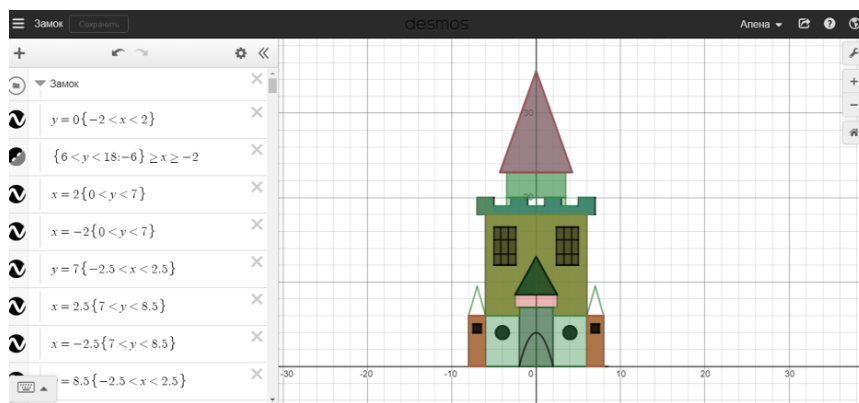


Рисунок 1. Архитектурное сооружение, построенное в Desmos

При проведении занятий курса предполагается использование различных форм обучения. Курс носит межпредметный характер, объединяя в себе предметные области: «Математика и информатика», краеведение.

Следует отметить, что курс внеурочной деятельности «Геометрия города Самары» направлен на формирование ценностного отношения к истории своего родного города, малой Родине.

**Гривцова Юлия Евгеньевна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

Научный руководитель:

Шатрова Юлия Станиславовна, к. п. н., доцент

### СОЗДАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗОВ В ДИНАМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ GEOGEBRA

Для достижения образовательных результатов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта современному учителю необходим дополнительный инструментарий, новые подходы и приемы организации учебного процесса в рамках своего предмета, обеспечение наглядности и визуализации рассматриваемых понятий, процессов и явлений.

При проектировании уроков математики, информатики, а также занятий в рамках курсов внеурочной деятельности, для обеспечения межпредметных связей (информатика, математика, литература) целесообразно использовать возможности специальных программных продуктов, одним из которых является система динамической математики GeoGebra.

Использование программы GeoGebra крайне эффективно при изучении темы «Симметрия», например, при рассмотрении осевой и поворотной симметрии. Данная тема рассматривается на наглядно-ознакомительном уровне в 5 классе при изучении раздела «Наглядная геометрия», на рабочем и формальном уровне – в 7–9 классах, а так же в рамках внеурочной деятельности по математике эту тему можно рассмотреть более подробно. Предлагается создание арт-объектов в GeoGebra с использованием свойств поворотной и осевой симметрии.

Первым объектом, который можно построить с помощью свойств осевой и поворотной симметрии, будут мандалы. Мандала – замкнутая геометрическая система с равноудалёнными от центральной точки элементами. При построении использовались два вида мандал.

За основу построения первого вида была использована готовая картинка (рисунок 1). Отметим на мандале точку  $S$ , которая является центром. С помощью ползунка зададим скорость и угол вращения нашей картинке, а образ сделаем полупрозрачным, чтобы цвета сохранились, но картинка просвечивала. При построении использовалась функция GeoGebra «поворот вокруг точки». Запустив ползунок, мы можем наблюдать за тем, как из готовой картинке получилась наглядная и динамичная мандала (рисунок 2).



Рис. 1



Рис. 2

В основе построения второго вида лежит самостоятельный подход задания мандалы. Строим луч и поворачиваем его относительно центра на 72 градуса (рисунки 3, 4). Затем ставим дополнительную точку E (рисунок 5), которую отражаем относительно лучей до тех пор, пока на плоскости не появится пять точек, а затем прделаем то же самое с точкой F (рисунок 6). Скрываем все лучи, обозначения, и из полученной окружности мы можем получить вот такую красочную мандалу (рисунки 7, 8). Стоит отметить, что из данной окружности можно получить множество различных мандал на усмотрение каждого человека.

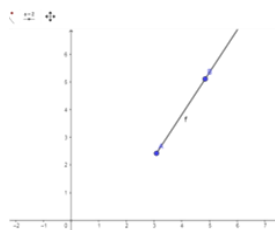


Рис. 3

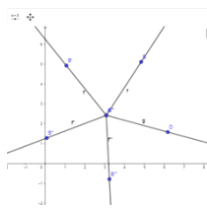


Рис. 4

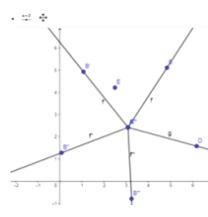


Рис. 5

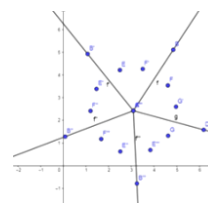


Рис. 6

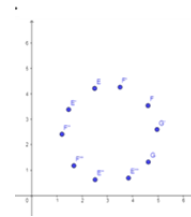


Рис. 7

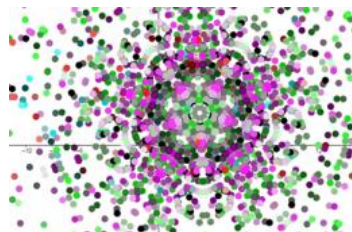


Рис. 8. Мандала по точкам

Опишем создание математической иллюстрации художественного произведения с помощью арт-объектов, выполненных в GeoGebra, с использованием свойств поворотной и осевой симметрии.

Первым произведением, для которого рассматривалось построение математической иллюстрации, было взято «Королевство кривых зеркал» В. Г. Губарева. За основу построения иллюстрации использовалась готовая картинка девочки (рисунок 9). Предварительно вставив изображение зеркала, с помощью инструмента «поворот относительно прямой» отражаем картинку девочки и получаем её отражение в зеркале (рисунок 10). Для большей наглядности в настройках задаем прозрачность нашего отражения. Если мы захотим изменить расположение девочки, то сможем наблюдать за тем, как меняется и её отражение.



Рис. 9

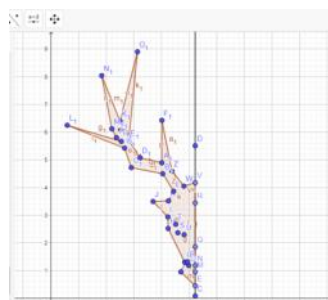


Рис. 10

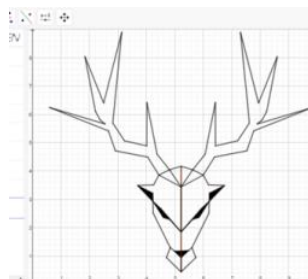
Вторым произведением, для которого рассматривалось построение математической иллюстрации, было взято «Золоторогий олень» С. Бритаева. В основе построения данной иллюстрации лежит фигура, которая самостоятельно построена по точкам (рисунок 11). Стоит отметить, что симметрично нарисовать данный рисунок является достаточно трудоемким

процессом. Однако с помощью функционала GeoGebra можно без труда отразить построенную фигуру. Добавив дополнительных элементов, убрав обозначения, а также придав немного красок нашей фигуре, получаем нужное нам изображение (рисунок 12).

Если у построенной нами фигуры изменить какую-то часть, то и на её отражении эта часть будет также симметрично изменяться.



*Рис. 11*



*Рис. 12*

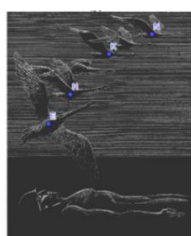
### Золоторогий олень

В год 75-летия Великой Победы мы не смогли обойти вниманием литературные произведения, посвященные Великой Отечественной войне. В работе представлены математические иллюстрации картин Стасис Альгирдо Красаускаса к поэме «Реквием» Роберта Рождественского. В основу построения математической иллюстрации взяли одну из иллюстраций (рисунок 13), динамические свойства получили журавли.

Поставив точки, которые являются центром поворота, зададим ползунки, которые будут отвечать за скорость и поворот птиц (рисунок 14). Дополнительно создадим прозрачность прообразов. В основе построения этой картины лежит метод, который использовался при построении мандал. Можно наблюдать за тем, как картина стала динамичной за счет «полета» журавлей с помощью функции «поворот вокруг точки» (рисунок 15). В основе построения иллюстраций на рисунках 16 и 17 лежит всё тот же поворотный метод.



*Рис. 13*



*Рис. 14*



*Рис. 15*



*Рис. 16*



*Рис. 17*

Целенаправленное использование функционала программы GeoGebra будет способствовать развитию образного мышления у обучающихся школы, позволит обеспечить наглядность учебного процесса, станут хорошими помощниками учителю при объяснении обучающимся сложных тем по предмету, а также следует заметить, что тема «Симметрия» является достаточно сложной для восприятия обучающимися, но невероятно красивой.

Методический прием, предложенный в работе, позволит не только обеспечить инструментарием обучающихся по созданию арт-объектов в системе динамической математики GeoGebra, но и будет способствовать духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина России через обеспечение межпредметных связей информатики, математики и литературы.



### **ВАРИАТИВНОСТЬ В ПОДБОРЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ**

В наше время, когда индивидуальное преобладает над коллективным требуется привести в привычный нам процесс получения знаний личностную направленность, и такие педагоги, как Ш. А. Амонашвили и Г. К. Селевко внесли свой вклад в рассмотрение данной проблематики, рассматривая период школьного обучения, но без учета развития человека на дальнейших ступенях. Поэтому в данном научном исследовании предлагается рассмотреть личностную ориентированность в вузе, и конкретнее такую тему как вариативность в подборе заданий для самостоятельной работы обучающихся в вузе.

Еще в XIX веке педагог Жан-Жак Руссо обратил свое внимание на необходимость самостоятельности в развитии и обучении, он говорил: «Первое из естественных прав человека – свобода». Однако, она важна не только в деятельности ребенка, а в жизни человека в общем, следовательно, мы рассмотрим самостоятельную работу как один из важных видов деятельности и подготовки к взрослой жизни.

Е. Н. Беспалая определяет самостоятельную работу как целенаправленную и систематическую познавательную деятельность, направленную на самостоятельное пополнение и совершенствование знаний, умений, в результате которой происходит качественное развитие личности студента [1, с. 4].

Рассмотрим функции самостоятельной работой студентов [5, с. 12]:

- 1) овладение новыми знаниями;
- 2) закрепление и систематизация знаний;
- 3) формирование умений.

В научно методических работах в учебном процессе выделяют два вида самостоятельной работы:

- аудиторная – самостоятельная работа, выполняемая в очной форме под руководством преподавателя и по его заданию;
- внеаудиторная – самостоятельная работа выполняемая студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Анализ фондов оценочных средств дисциплин, входящих в состав образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» уровень бакалавриата, профиль «ДиНШО» СФ ГАОУ ВО МГПУ показал, что среди видов самостоятельной работы предлагаются: разработка урока; кейс-задача; подготовка к коллоквиуму; контрольная работа; подготовка к дискуссии; проект; ведение рабочей тетради; разноуровневые задачи и задания; реферат; доклад, сообщение; творческое задание.

Анкетирование обучающихся по данной программе показало, что в качестве заданий для самостоятельной работы наиболее часто встречаются такие виды, как: доклады (19 %), тесты (12 %), подготовка к дискуссиям (12 %) и тесты (9 %). При этом большинство студентов (74 %) отметили, что наибольшие затруднения вызывают такие задания, как рефераты, эссе, тесты и контрольные работы.

Студенты больше всего проявляют интерес к таким видам самостоятельной работы как: разработка урока, подготовка к дискуссии и творческие задания.

Виды самостоятельной являющиеся наименее интересными, по мнению студентов: эссе и проекты.

На основе данных, полученных в результате анкетирования, можно сделать вывод, что далеко не все виды самостоятельной работы, представленные в фондах оценочных средств, выполняются студентами, более того, ответы обучающихся сильно разнятся. Из этого возник-

кает вопрос: как грамотно подобрать тот вид самостоятельной работы, который бы решал образовательные задачи и способствовал формированию профессиональных компетенций. Мы предложили при определении заданий для самостоятельной работы обратить внимание на такую индивидуальную особенность обучающихся, как восприятие.

В словаре-справочнике по педагогической психологии М. В. Гамезо, А. В. Степаносова и Л. М. Хализева восприятие описывается как целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [6, с. 14].

Информация воспринимается людьми через пять основных каналов: зрительный, слуховой, тактильный, вкусовой, обонятельный. После считывания информации мозгом, она перерабатывается на основе одной преобладающей системы.

В психологии определены следующие типы сенсорных систем:

- Визуальная. При ней зрительная система доминирует над остальными, вследствие чего человек обращает свое внимание преимущественно на формы, цвета и расположения.
- Слуховая. Человек обрабатывает поступающую информацию через слуховой канал и склонен к обработке звуков, мелодий, тонов и т. д.
- Кинестетическая. Доминирующей является чувственная информация: прикосновения, вкус, запах, ощущение текстур, температуры.
- Дигитальная система напрямую связана с логикой и построением причинно-следственных связей во время внутреннего диалога.

Анкетирование обучающихся 2 курса показало зависимость между выполняемыми заданиями для самостоятельной работы и каналом восприятия и получилось, что людей с одинаковым типом восприятия привлекают схожие виды самостоятельной работы: аудиалы предпочитают готовиться к дискуссиям или собеседованиям, визуалы делают проекты и планы-конспекты уроков, кинестетов притягивают собеседования, а дигиталов тесты.

Из этого можно сделать вывод, что людей с разными типами восприятия интересуют виды деятельности, напрямую связанные с конкретно их типом сенсорной системы.

Анализ результатов анкетирования позволил сформулировать следующие рекомендации по подбору заданий для самостоятельной работы для представителей каждого типа восприятия:

- Визуалам подходят такие виды самостоятельной работы, как разработка урока, выполнение проекта, подготовка доклада и творческое задание. Основа их обучения – это визуальная информация. Визуалы моментально усваивают всю наглядную информацию.
- Аудиалам больше подходят кейс-задача, подготовка к дискуссии, доклад, собеседование, так как они четко и эффективно удерживают линию разговора, беседы, и зачастую именно в ходе беседы улавливают смысл изучаемого материала.
- Кинестетам ближе всего собеседования, потому что они получают информацию через действия, движения. Хорошо запоминают любые действия, выполняют практические упражнения.
- Дигиталам лучше использовать тесты и разноуровневые задачи, так как им важнее всего понять логику и связи в материале, упорядочить изучаемое в систему с понятными причинно-следственными связями.

Учет канала восприятия студентов во время подбора заданий для самостоятельной работы дает преимущество всем участникам образовательного процесса, так как появившийся у обучающихся интерес обуславливает успешное выполнение самостоятельной работы, в то время как преподаватели могут получать обратную связь по своему предмету. Такой подход к подбору заданий для самостоятельной работы может повысить качество ее выполнения, поддержит интерес обучающихся к обучению.

#### **Список литературы:**

1. Беспалая Е. Н. Общепедагогические особенности организации самостоятельной образовательной деятельности студентов. – Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2004.

2. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – СПб: Союз, 2002.
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. – М., 1993.
4. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-методическое пособие / А. В. Меренков [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016.
5. Самостоятельная работа студентов: методические указания / сост. А. С. Зенкин [и др.]. – Саранск: Изд-во Морд. у-та, 2009.
6. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. – М.: Пед. о-во России, 2001.

**Ильина Юлия Геннадьевна**

Факультет педагогики и психологи, 2-й курс

Научный руководитель:

Аншакова Юлия Юрьевна, к. и. н., доцент

### ИСТОРИЯ САПЕРКИНСКИХ ЧУВАШЕЙ ОТ ОСНОВАНИЯ СЕЛА ДО НАЧАЛА XX ВЕКА

Село Саперкино Иса克林ского района Самарской области с востока окружено ивами и камышами, что находятся на реке Каменке, с юга простираются поля и имеются родники, с запада берёзово-ольховая пойма, на севере села протекает река Сок. С севера на юг тянется лиственный лес, он когда-то был богат различными зверями, птицами, а также существовала легенда, что водились и бурые медведи. Почва плодородная, преобладает чернозём, песок и глина. До XVIII века эту местность заселяли кочевые племена, и называли её Дикое поле.

С возникновением села Саперкино не всё ясно. Существует несколько теорий и дат его возникновения на территории Самарской области. Так, С. М. Лейбград в 1993 году писал: «Борисов Савелий, чувашский крестьянин из села Мокшины Свияжского района. Языческое имя – Сапер Тоймкеев (Тоймкеев), отсюда и название села Большой и Малой Саперкиных (ныне село Саперкино Иса克林ского района). Эти деревни появились в середине XVIII века, а в пересмотре ревизских сказок 1762 года Борисов был назван их «заводчиком» (основателем) села. Сюда переехали многие чувашаи из Свияжского, Чебоксарского, Ядринского, Симбирского, Козьмодемьянского уездов. В 1767 году Борисов был одним из составителей приказа Саперкинских крестьян в Уложенную комиссию, в которой жители жаловались на суровость налогов и притеснения земли со стороны помещика князя Дадьянова» [4, с. 155]. Михаил Филиппович Васильев (старожил села) рассказывал иную историю основания села: «Во времена Северной войны 1700–1721 годов смог отличиться отвагой один солдат, у него было непростое, можно даже сказать, языческое имя, а по профессии он был сапёром. И лично сам Пётр I нарёк его Сапером, а также право выбрать место для поселения в Заволжье с прилегающими землями» [2].

В записях краеведа П. Д. Лупаева, датирующихся 1948 годом, есть совершенно другая история возникновения села Саперкино: «У себя на Родине, в Чувашии, Ягав был назначен рекрутом. Но он не хотел быть им, так как был уже обремененной семьей – и бежал с ней, а также со своими товарищами Саперелем, Иштулом и Этелеком на Волгу к реке Шунгут. Сам он был основался на этой реке возле Высокой горы. Иштул уехал в Башкирку – там появилось село Ишуткино. Этелек поселился на ручье Вязовка и заложил фундамент для Кармало-Аделякова. Саперель также удалился к реке Сок, к ручью Каменный, где образовалась деревня Саперкино. Сначала они жили в этих местах одни – поблизости не было других людей, а когда в печи потухал огонь, они ходили друг к другу за тлеющими углями. Позже к ним пришли другие чувашаи-переселенцы» [5, с. 26].

Есть источник об основании села – приказ трех сел Микушкина и Большая и Малая Саперкина, составленный 26 апреля 1767 года [5, с. 23–24]. Он возник в ходе подготовки Уложенной комиссии, созданной императрицей Екатериной II для разработки нового свода законов. Данный источник подтверждает более раннее основание села, так как его составители из

этого села жаловались на мордву из села Вечеканкина и князя Дадяна, мастера Исаклов и Багряша, которые захватили часть их земель «земли древней крепости» – эта юридическая формула означает, что земля была не только давно получена, но и утверждена в специальных правовых документах поселка Саперкино – «крепости», их проектирование занимало много времени и усилий, что зачастую могло длиться несколько лет или даже десятилетий.

Таким образом, основание данного села можно отнести к 1744 году, когда в междуречье Сургута и Сока пришли первые чуваша-переселенцы. В 1747 году, во время второй ревизии, они так и не дали о себе знать, дабы избежать рекрутского набора, но в 1754 году подали сведения и просьбу о закреплении земли за собой, а в 1762 году в материалах третьей ревизии были отмечены официально «новопоселённой», но уже многолюдной деревней. В ходе этой ревизии была рассмотрена просьба ряда чувашей из села Саперкино перейти в Уфимский уезд, из-за недостаточности пашни и прочих угодий, оренбургская губернская канцелярия выразила согласие на переход [5, с. 27].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что 1762 год следует считать официальной датой основания села Саперкино. По данным ревизской сказки, в 1774 году в селе проживало уже 395 человек. Люди данного посёлка были горды тем, что являлись государственными крестьянами, а не закреплёнными за определённым помещиком. Это подтверждается устными рассказами старожилов села, которые говорят, что почувствовали крепостное право лишь с приходом к власти большевиков и принудительными основаниями колхозов [3].

Сохранилось мало сведений об истории села в XIX веке. Так, в 1887 году открывается первая школа, в которой дети обучались в частных домах. Первого учителя в селе звали Д. И. Нагоров, жалование ему платили сами родители учащихся. В конце XIX века – начале XX века в Самарской губернии начинают открываться школы с преподаванием на чувашском языке. В середине XIX века в селе проживало 824 человека, а к концу века проживало уже 1104 человека [5, с. 29].

Можно отметить, что жители села были язычниками и не поддавались попыткам христианизации и исламизации (возможно, это явилось одной из причин переселения чувашей в Самарскую губернию). Христианство принимали постепенно, полная христианизация населения произошла к 1904 году, с постройкой первой церкви (часовни) на территории села. Часовня была построена в честь Святого Александра Невского, вскоре в церковной сторожке обучали детей. В 1910 году была построена однокомнатная начальная школа, где один учитель работал с четырьмя классами. Многие бросали школу, обучаясь там лишь 1–2 года. Всеобщее образование в село пришло только в 1933 году. В 1930 году при храме построили библиотеку, где имелись книги, газеты и журналы. В школе обучались 32 мальчика и 8 девочек, там учились не только чуваша, но и русскоговорящие дети, обучение происходило на чувашском языке, но после Великой Отечественной войны доминирующим стал русский язык, чувашский также сохранился, но в более сжатом виде.

Саперкинцы участвовали в Первой мировой войне. В феврале 1917 года их отправили в Петроград, чтобы подавить восстание рабочих. Но они встали на сторону повстанцев, чтобы свергнуть императора Николая II.

Новые же страницы в истории села связаны с Гражданской войной, нэпом, коллективизацией и другими важными событиями в жизни российской деревни.

#### **Список литературы:**

1. Беседа Ю. Г. Ильиной с коренным жителем села Саперкино Исаклинского района Самарской области М. Ф. Васильевым, 2009 год (архив автора).
2. Беседа Ю. Г. Ильиной с коренным жителем села Саперкино Исаклинского района Самарской области В. А. Сарбитовым, 2019 год (архив автора).
3. Васильев В. В. История саперкинских чувашей (с древнейших времен до начала XXI в.) / В. В. Васильев, И. С. Михайлов. – Самара, 2009.
4. Лейбград С. М. Историко-культурная энциклопедия Самарского края. Т. 1. – Самара: Самарский дом печати, 1993.

5. Симаков В. Е. Чувашские населённые пункты Самарской области: краеведческий словарь. – Чебоксары: Новое время, 2005.

6. Чувашаи самарские // Чувашская энциклопедия. – URL: <http://enc.cap.ru/?t=publ&hry=137&lnk=3933>

**Камагаев Дмитрий Олегович**

Факультет педагогики и психологии, 4-й курс

Научный руководитель:

Шаталина Мария Александровна, к. психол. н., доцент

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

На сегодняшний день проблема исследования агрессии и перфекционизма является актуальной и перспективной темой для исследования, так как довольно слабо изучена как в России, так и за рубежом. Из значимых исследований данной проблемы в отечественной науке можно выделить работы таких ученых, как Косороткина М. С., Польская Н. А., Павленко Т. А. В зарубежных исследованиях данная проблема наиболее полно рассматривается в трудах А. Гуггенбюля, П. Хьюитта и Г. Флетта.

Если говорить о возрастных особенностях проявления агрессии, то следует отметить, что подростковый период характеризуется тем, что, во-первых, у подростка зарождается чувство взрослости, подавление которого может вызывать агрессивные реакции. Во-вторых, преобладающее влияние семьи заменяется влиянием референтной группы. Критика ценностей данной группы и ущемление авторитета подростка в ней также могут вызвать агрессивные реакции [4]. В целом многие ученые считают, что данному возрастному этапу свойственна эмоциональная напряженность, связанная как с процессом физиологического созревания, так и с социальными факторами. Агрессивное поведение подростков мы анализировали, опираясь на поведенческую теорию А. Басса, который под агрессией понимал такую форму поведения, которая подразумевает причинение физического или психологического вреда другому живому организму [2].

Среди факторов агрессии в подростковом возрасте можно рассматривать и высокий уровень перфекционизма, стремления субъекта к совершенству, ориентацию на высокие личные стандарты, стремление доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным), потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [5]. Многие исследователи данного феномена, среди которых Н. Г. Гараян, П. Хьюитт, Г. Флетт и другие, отмечают, что высокий уровень перфекционизма, отражающий чрезмерную значимость достижения успеха, часто связан с эмоциональным напряжением, невротизацией, дезадаптацией.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Для одаренных детей с дисгармоничным типом развития, по мнению авторов Рабочей концепции одаренности (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, В. С. Юркевич), высокий уровень нездорового перфекционизма и эмоциональные проблемы являются характерными [1].

Целью данной работы является выявление взаимосвязи между агрессией и перфекционизмом у одаренных подростков. Объект исследования – агрессия в подростковом возрасте. Предмет исследования – взаимосвязь агрессии и перфекционизма у одаренных подростков. На основе проведенного теоретического анализа научной литературы, посвященной проблеме изучения агрессии и перфекционизма у одаренных детей, была сформулирована гипотеза о том, что одаренные подростки с высоким уровнем перфекционизма будут демонстрировать высокий уровень агрессии.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы на эмпирическом уровне использовались следующие диагностические методики: Опросник перфекционизма Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогоровой; Тест агрессивности (Опросник Л. Г. Почебут). Данные, полученные в ходе диагностических процедур, были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием корреляционного анализа Спирмена (Spearman).

В нашем исследовании приняли участие 47 подростков в возрасте 14–17 лет. Из них 24 девочки и 23 мальчика. Участниками исследования стали учащиеся двух 9-х и одного 10-го классов государственного бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей».

Анализ результатов показал следующее. Чем больше одаренные подростки будут склонны к критическому отношению к себе и сомнениям в собственных силах, тем в большей степени им будет свойственна предметная агрессия, когда напряжение получает свою разрядку через проявление агрессии на окружающих предметах ( $r=0.394$ , при  $p\leq 0.01$ ), эмоциональная агрессия, когда возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему ( $r=0.570$ , при  $p\leq 0.01$ ), и аутоагрессия ( $r=0.453$ , при  $p\leq 0.01$ ). Также, чем больше одаренные подростки будут склонны ориентироваться на высокие ожидания со стороны других людей (при постоянном сравнении себя с теми, кто достиг наилучших результатов), тем в большей степени им будут свойственны эмоциональная агрессия ( $r=0.688$ , при  $p\leq 0.01$ ), вербальная агрессия ( $r=0.301$ , при  $p\leq 0.05$ ) и аутоагрессия ( $r=0.588$ , при  $p\leq 0.01$ ).

Основываясь на мнении М. Аддерхолт-Эллиота, мы предполагаем, что высокий уровень перфекционизма в форме самокритики может провоцировать у одаренных подростков возникновение ярко выраженных негативных переживаний, что, в свою очередь, может приводить к аффективному поведению, выражающемуся в форме предметной агрессии, т. е. направлении агрессивной реакции на окружающие предметы [3]. Это подтверждается авторами Рабочей концепции одаренности, которые выделяют аффективное поведение, как одну из особенностей одаренных подростков с дисгармоничным развитием личности.

Одаренные подростки с перфекционистской направленностью склонны проецировать свое негативное отношение к себе, основанное на неудовлетворенности собой из-за несоответствия собственным требованиям, на отношение к ним других людей. Они полагают, что окружающие также видят их недостатки и несовершенства, и поэтому не могут относиться к ним положительно. Одним из таких негативных проявлений в отношении других людей может являться эмоциональная агрессия, выражающаяся в форме эмоционального отчуждения, подозрительности, враждебности, недоброжелательности.

Мы предполагаем, что взаимосвязь эмоциональной агрессии и ориентации на других может быть обусловлена особенностями формирования в подростковом возрасте идеальных представлений о себе. Как известно, идеальные представления о себе формируются из субъективной оценки подростком себя и оценки ожиданий других в общественно значимой деятельности. В случае завышенного уровня перфекционизма в форме ориентации на других одаренный подросток ложно воспринимает внешне предъявляемые требования, как чрезмерно завышенные, и ориентируется на самых успешных членов общества. Вследствие этого происходит внутриличностный конфликт, при котором подросток формирует такой идеал личности, требования к которому заведомо находятся на очень высоком уровне и недостижимы. В связи с этим у подростка накапливается психоэмоциональное напряжение, которое может быть отреагировано в форме агрессивного поведения. Примерно по такому же принципу можно объяснить взаимосвязь вербальной агрессии и перфекционизма в форме ориентации на других. Как уже было сказано, подросток субъективно воспринимает требования к своей деятельности со стороны общества, как чрезмерно завышенные, и ориентируется на полюс самых успешных, ввиду невозможности достижения идеала у подростков возникает ощущение фрустрации и, по мнению А. Басса, это может стать причиной агрессивной реакции, в данном случае выраженной в форме вербальной агрессии.

Самореализация и самосовершенствование в деятельности для подростка имеет личный смысл. В случае завышенного уровня перфекционизма в форме самокритики и ориентации на других, подросток предъявляет к своей деятельности и самому себе нереалистично высокие требования. Вследствие чего, по субъективному мнению подростка он не может реализовать себя в общественно значимой деятельности. В случае с одаренным подростком ко всему вышеописанному прибавляется чувство вины. Это приводит к дезадаптивному поведению в форме самоагрессии.

Таким образом, существует значимая взаимосвязь между перфекционизмом, проявляющимся в чрезмерной самокритике, ориентации на других, и агрессией у одаренных подростков. Полученные результаты могут быть использованы как психологами, так и педагогами, работающими с одаренными детьми.

#### **Список литературы:**

1. Арон И. С. Личностные особенности одаренного ребенка в структуре психологической готовности к профессиональному самоопределению // Концепт. – 2012. – № 7 (июль). – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12090.htm> (дата обращения: 01.03.2020 г.).
2. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб: Питер, 2001.
3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–49.
4. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб: Питер, 2011.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

**Кривогуз Владимир Андреевич**

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель:

Баринова Екатерина Петровна, д. и. н., профессор

#### **«ЗАСЕЧНАЯ ТЕНЬ»**

Пожалуй, каждый гражданин интересуется историей своей страны, в особенности историей родного края. Как однажды выразился В. А. Сухомлинский: «Родина для человека – самое дорогое и священное, без чего человек перестаёт быть личностью». Именно через понимание малой родины человек способен понять свою сопричастность к стране, её прошлому, настоящему и будущему, что играет важную роль в морально-нравственном воспитании граждан. На самарской набережной установлен монумент, посвящённый Г. О. Засекину – воеводе-основателю Самары. Каждому самарчанину известна традиционная версия основания крепости Самара, которая, казалось бы, не подлежит сомнению. На официальном сайте Самарской области именно Григорий Осифович представлен отцом-основателем моего родного города [4].

Но так ли всё однозначно? Не оставил ли Засекин кого-либо в тени собственной славы на страницах истории? Я же абсолютно уверен, что строительство засечной черты на востоке и юго-востоке России имеет множество «теневых» малоизученных моментов. Именно в выяснении роли Ф. Е. Ельчанинова в строительстве Самары и состоит цель моего исследования. В соответствии с этим были решены следующие задачи: 1) проанализирована родословная Ельчаниновых; 2) выявлены несоответствия в традиционной точке зрения по вопросу основания Самары; 3) показана роль Ф. Ельчанинова.

Род Ельчаниновых пошёл от поляка Алендрока, приехавшего к Василию Васильевичу. Афанасий Ельчанинов упоминается в духовной грамоте Ивана Борисовича Волоцкого 1504 года. Кирилл, Ефим, Алексей Ельчаниновы участвовали в Казанском походе, а Иван, Фёдор, Григорий и Данило Афанасьевич числились среди опричников Ивана Грозного. Родной брат Фёдора Елизарьевича, Иван Елизарьевич Ельчанинов, будучи вторым полковым воеводой,

был убит в 1580 году литовцами под Торопцом. Данило Афанасьевич владел поместьем в Москве (1573 г.), а мать Фёдора Ельчанинова Акси́нья в 1592 г. владела поместьем в Звенигороде [6, с. 185–186]. Это свидетельствует о том, что род Ельчаниновых полон состоятельными и храбрыми людьми. В коллекции В. И. Матвеева есть любопытная грамота 80-х гг. XVI в., в которой говорится о необходимости расчётов численности будущего гарнизона Самары: «...в городе бесстрашно от ногайских татар и сколь далече ногаи кочуют от Самары (реки) от того места, в котором ныне город станет и вперед теми людьми мочно ли в городе сидеть а, сметя и расписав те места и всякие крепости и скольким людям в городе быти и как их мочно устроить о всем подлинное росписав в роспис тот час ко Государю роспис прислать...» [1, с. 28]. Далее в грамоте указано, что по получении сведений «Государь потому указ учинить велит да память воеводе князю Григорию, как город на Самаре поставить и укрепить [1, с. 28]. Следовательно, данная грамота была адресована человеку, который в это время находился в районе Самарского городка. Засекин же в 1583 г. оказался в пограничном городе Алатыре и стал его воеводой, а в 1585 г. во главе трёх полков обеспечивал устройство и «бережение» городка Санчурска. Соответственно, есть основания полагать, что Григорий Осифович не сразу прибыл к месту строительства крепости Самара, тогда как его заместитель, Фёдор Елизарьевич Ельчанинов, был в это время в Поволжье в походе против черемис. Таким образом, он уже мог находиться на месте предполагаемой закладки города. В пределах установленной сметы он мог даже вносить свои изменения в ход строительства, вплоть до перемены места сооружения укреплений [3, с. 22–23].

И действительно, возведение города предполагалось вести на месте бывшего зимовья, однако Самарский городок построили на возвышенности, где Самара делилась на два русла, примерно в 2 км от берега р. Волги. Крепость перекрывала водный путь казакам с Яика по р. Самаре в Волгу, а с её башень просматривалась засамарская степь [2, с. 8–9]. Удивителен тот факт, что уже в середине XVII в. р. Волга внезапно изменила своё русло и Самара оказалась на берегу данного гидронима. Е. Ф. Гурьянов считает, что именно Ельчанинов, благодаря опыту фортификационного дела, приобретённого в 1576–1577 гг. на южных границах Московского государства, выбрал возвышенный над рекой Самарой мыс для строительства одноимённой крепости. К тому же до наших дней сохранилась разрядная книга 1475–1598 гг., в которой указано, что в 1584 г. Ельчанинов участвовал в Казанском походе на «на луговую черемису». Безусловно, это подтверждает тот факт, что Фёдор Елизарьевич мог приехать на место закладки Самары раньше князя Засекина. Немаловажно также, что в той же разрядной книге Г. Засекин значится воеводой только с 1587 г. (7095 г.): «В новом городе на Самаре воевода князь Григорей князь Осифов сын Засекин» [5, с. 390].

Таким образом, мы видим, что Ф. Ельчанинов сыграл большую роль в основании моего родного города. Однако я считаю несправедливым тот факт, что о нём практически ничего не знают даже самарчане, тогда как о Г. О. Засекине рассказывают в самарских школах в курсе краеведения и именно ему воздвигли памятник. Нисколько не умаляя заслуг Григория Осифовича, я убеждён, что Ф. Ельчанинову необходимо выйти из его тени. Недаром ключевой фигурой в истории всегда будет человек.

#### **Список литературы:**

1. Гурьянов Е. Ф. Древние вехи Самары. Очерки градостроительной истории. – Куйбышев: Кн. изд-во, 1979.
2. Дубман Э. Л. Сказание о первых самарцах. Очерки по истории Самары 1586–1680-х гг. – Самара: АртМакет, 1991.
3. История Самары (1586–1917 гг.) / под ред. П. С. Кабытова, Э. Л. Дубмана, О. Б. Леонтьевой. – Самара: Самарский университет, 2015.
4. Правительство Самарской области. Самарская область. История. – URL: [https://www.samregion.ru/sam\\_region/card/history/](https://www.samregion.ru/sam_region/card/history/)
5. Разрядная книга 1475–1598 гг. / под ред. В. И. Буганова. – М.: Наука, 1966.
6. Савёлов Л. М. Родословные записи Леонида Михайловича Савёлова: опыт родословного словаря русского древнего дворянства. Вып. 3. Ельчаниновы. – М.: Печатня С. П. Яковлева, 1906–1909 гг.



**Кузнецова Маргарита Валерьевна**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Петрушкина Ольга Станиславовна, к. и. н., доцент

**ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛИЗАЦИИ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДПРИЯТИЙ  
(НА ПРИМЕРЕ ЗАВОДА «КРАСНЫЙ ГИГАНТ» ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)**

В настоящее время почти в каждом доме есть граненые стаканы, различные однотипные сервизы, которые уже стали обыденными бытовыми предметами, однако, но мало кто знает, с чем именно это связано.

В период образования СССР, встал вопрос о продвижении социализма в массы. Данная мысль стала проникать во все сферы жизни общества. Это получило огромное отражение в литературе, искусстве, бытовой сфере. Предполагалось радикально перестроить всю организацию повседневной жизни людей – их питание, досуг, формы и средства воспитания детей, стили одежды и тому подобное. Значительные пропагандистские усилия партии большевиков и советского правительства были направлены на формирование новой идеологии и внедрение её в сознания людей.

Одним из первых мероприятий в рамках советской идеологии стало принятие Декрета о национализации предприятий ряда отраслей промышленности, предприятий в области железнодорожного транспорта, по местному благоустройству и паровых мельниц 28 июня 1918 года [3, с. 498].

В статье рассматривается, как повлиял декрет о национализации на судьбу одного очень крупного предприятия, который находился в Пензенской области, в селе Николо-Пестровка, известный как Хрустальный завод (Николо-Бахметьевский завод, завод «Красный гигант»).

Завод был основан А. И. Бахметьевым в 1764 году, владельцем села Никольское. Известным Никольско-Бахметьевский завод становится уже с конца XVIII века. Производство быстро росло и развивалось, так как крепостные рабочие быстро учились различным техникам обработки стекла. Несколько веков завод выполнял заказы для Высочайшего Двора и состоятельной знати. К XX веку слава о заводе ходила по всему миру. В 1900 году на Всемирной парижской выставке изделия Никольско-Бахметьевского завода князя А. Д. Оболенского были оценены Большой золотой медалью, а мастера получили именные бронзовые медали. На заводе возникли целые династии выдающихся стекольщиков.

После революции судьба завода сложилась также как, судьба многих предприятий. На его примере можно проследить влияние национализации на деятельность советских предприятий. Но так как производство стекла не входило в перечень жизненно необходимых товаров, процесс прикрепления завода к государству растянулся.

В архивном документе Пензенского ГСНХ от 05.02.1918 года под названием «По вопросу о возможности и необходимости национализации хрустального завода Оболенского» говорится: «Ввиду того, что предметы производства завода не являются крайне необходимыми и сами рабочие против национализации экономический отдел полагает, что от спешной национализации завода следует отказаться» [1, с. 42].

Первая мировая война, Октябрьская революция. Гражданская война, несомненно, повлияли на жизнь завода. Можно предположить, что предприятие спасло только то, что село находилось не в эпицентре крупных кровавых столкновениях.

И хотя завод был почти без рабочих, так как мужчин призывали на фронты гражданской войны, он не остановил свою деятельность. Сократилось поголовье лошадей, на которых перевозили песок и другие компоненты, необходимые для варки стекла. Возникли постоянные осложнения с заготовкой и перевозом топлива. Рабочие вместо денег получали простую стеклянную посуду или оконное стекло, обменивали их в окрестных селах на продукты питания.

В 1920-е годы завод начинает выпускать второсортную продукцию из прозрачного стекла. Нехватка сырья, сокращение рабочих рук в связи с войной и невостребованность про-

дукции приводит к выпуску на определенном этапе некачественных изделий. Орнамент же на изделиях повседневного обихода скупой, минимализм в количестве 1 линии, в декоре в виде полос или лент. Выпускались ламповое стекло, всевозможные банки, горшки, простейшая бытовая, аптекарская и парфюмерная посуда. Изделия, используемые в повседневном домашнем обиходе несколько лет подряд, выпускались мастерами без излишеств. Не было никакой роскошной или фактурной продукции, которая бы могла вызвать негодование со стороны партийного руководства. Национализация завода и смена названия на «Красный гигант» в 1923 году не дали существенных изменений [1, с. 87].

Для того чтобы выжить, завод, хоть и крайне редко, изготавливал исключительно эксклюзивные работы для нужд партии. На данный момент времени такие изделия можно наблюдать в музейной коллекции. Завод имел небольшое количество заказов на изготовление высокохудожественных наборов [2, с. 15]. Эта эксклюзивная продукция позволяла сохранять традиции производства и являлась эталоном.

В запасниках музея сохранились несколько стаканов из прозрачного стекла, на которых матовой гравировкой написано ЦИК Союза ССР. Также на этих стаканах нанесено изображение пятиконечной звезды и герба Советского Союза. В коллекции представлены и гранёные стаканы с изображением серпа и молота [2, с. 20]. Выдающимся примером продукции с партийной символикой является «Жбан со Звездой», который был выпущен в 1929 году мастерами М. С. Вертузаевым, С. А. Курцаевым, В. И. Ромадиным [2, с. 21].

Небольшой рост государственных заказов позволил улучшить и качество потребительских товаров, а также расширить производство. В связи с улучшением рабочего процесса государство поставило заводу задачу: обеспечить население товарами народного потребления. Поэтому николевские умельцы вместо причудливых графинов, ликерных проборов, ваз для фруктов и цветов производили ламповое, оконное стекло и чернильные приборы.

Стоит упомянуть о том, что со сменой власти не изменились традиции, изделия, хоть и выполнялись для массового потребления, но не уступали изделиям, которые производились в имперской России. Выпуск более качественных изделий был налажен к 1928 году. Чтобы не потерять репутацию завода с высококвалифицированными мастерами и качественной продукцией, завод стремился к высококлассному выполнению государственных заказов. Но и в обиход населения начинают поступать предметы из цветного стекла и с различными узорами, например вазы для кюшона, графины, супницы.

Таким образом, завод «Красный гигант» переживший события начала XX века, (войну и революции) смог, однако, выстоять и в 1920-е годы. Несмотря на нехватку сырья, качественных рабочих рук, при полном отсутствии лошадей (это была основная тягловая сила), завод смог сохранить производство.

Несмотря на суровость, а порой жестокость происшедших в стране событий, мастера завода в прямом и в переносном смысле сохраняли красоту, создавая настоящие произведения искусства. Благодаря традициям, которые, были еще заложены в имперской России, создавались изделия, до сих пор удивляющие своей изысканностью и стилем.

Государственные заказы также стали одним из важнейших факторов, сохранивших завод «на плаву». Это и позволило сохранить эксклюзивность производства, уникальные традиции, высокопрофессиональных мастеров. Работники завода первоклассно выполняли заказы в условиях общегосударственного дефицита.

Впоследствии «Красный гигант» будет сотрудничать с народным художником СССР Верой Мухиной, и этот союз будет продолжаться несколько десятилетий. Ее участие в создании многих экспериментальных работ и произведений прикладного искусства придавало заводу силу. Николевские мастера будут оформлять станцию Московского метрополитена, но до этих крупных заказов должно пройти еще как минимум 10 лет, пока завод поправляется от всевозможных потрясений судьбы [1, с. 218].

История завода «Красный гигант» схожа с судьбами многих советских предприятий, переживших национализацию.

### Список литературы:

1. Голова В. С. Музей стекла и хрусталя г. Никольска. Пестровы, Бахметевы, Оболенские... (история Никольско-Бахметевского завода и его владельцев). – Пенза, 2011.
2. Голова В. С. Никольский музей стекла и хрусталя. – Пенза, 2012.
3. Декреты советской власти. – М.: Госполитиздат, 1957. Т. 2: 1918 г., 17 марта – 10 июля. 1959.

**Люлева Татьяна Евгеньевна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

Научный руководитель:

Шатрова Юлия Станиславовна, к. п. н., доцент

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ЭКСКУРСИИ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО НАГЛЯДНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Геометрическая подготовка учащихся крайне важна в полноценном математическом образовании, так как образная стратегия мышления учащихся лежит в основе их собственных интуитивных способов решения задач. Без воображения нельзя решать многие задачи, но особенно важно умение образно мыслить для многих разделов знаний (черчение, математика, физика, архитектура, дизайн, конструирование).

Поэтому необходимо использовать возможности раздела «Наглядная геометрия» в процессе обучения математике в 5–6 классах в качестве пропедевтики основного курса геометрии. К задачам геометрической пропедевтики относятся: развитие у учащихся 5–6 классов пространственных представлений, знакомство с некоторыми свойствами геометрических фигур, формирование практических умений, связанных с построением фигур и измерением геометрических величин.

Предлагаем в рамках внеурочной деятельности по математике курс «Геометрия вокруг нас» для учащихся 5–6 классов.

Одной из образовательных моделей реализации курса будет «Обучение вне стен классной комнаты», которая основана на принципах мобильности, повсеместности и функциональной грамотности.

Тематический план курса, представленный в таблице 1, включает в себя 12 тем. Мы сгруппировали данные темы по блокам.

Таблица 1

#### Тематический план курса «Геометрия вокруг нас»

№	Название темы	Экскурсии
1.1	Треугольники. Виды треугольников	✓
1.2	Круг и окружность	
2.1	Цилиндры	
2.2	Призмы	✓
2.3	Прямоугольный параллелепипед	
2.4	Конус	
2.5	Круглые тела. Сфера. Шар	
3.1	Отношение в геометрии	✓
3.2	Подобные фигуры	
3.3	Золотое сечение	
4.1	Осевая симметрия	✓
4.2	Центральная симметрия	

Ход работы по изучению каждого блока предполагает изучение материала в классе, организацию геометрической экскурсии по городу, решение задач, проверку домашнего задания.

Остановимся подробнее на организации геометрической экскурсии. Например, завершением изучения тем первого блока станет геометрическая экскурсия под названием «Геометрические фигуры», которая будет проходить по следующему маршруту: Самарский академический театр драмы им. М. Горького; Самарский дворец детского и юношеского творчества; Детская картинная галерея; Самарская государственная филармония; Римско-католический Приход Пресвятого Сердца Иисуса; Музей модерна (Особняк Курлиной).

Экскурсия начинается с жемчужины города в оправе шедевров старой самарской архитектуры – Самарский академический театр драмы им. М. Горького. Учитель предлагает учащимся разделиться на 2 команды. Необходимо ответить на вопрос: Знакомо ли данное здание ученикам и что они знают о нём?

Учитель рассказывает о создании театра, интересные факты из его истории. Можно предложить ученикам и заранее познакомиться с историей театра и поделиться с одноклассниками своими знаниями. Далее предлагаются задания.

Задание 1. Перед первой командой ставится задача внимательно рассмотреть объект и найти треугольники в фасаде здания. Второй команде необходимо найти круги и окружности. Учащиеся делятся своими находками, идёт обсуждение.

Задание 2. Повернувшись спиной к зданию, нужно перечислить различные геометрических форм окон (колонн, других деталей) здания.

Задание 3. Обойдите здание по периметру и определите: есть ли одинаковые по форме части здания.

Задание 4. Учащимся предлагается сфотографировать театр для выполнения задания в среде Desmos в классе или дома. Результат работы представлен на рисунках 1 и 2.

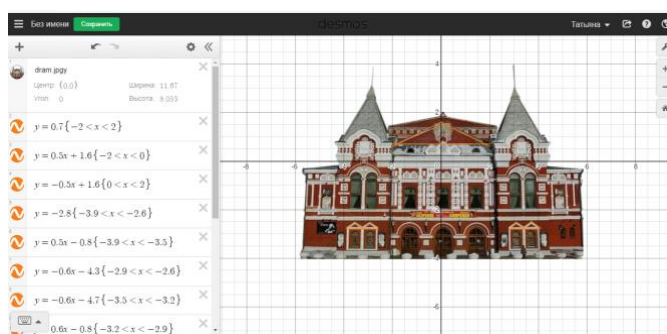


Рис. 1. Выделение геометрических фигур на фасаде театра

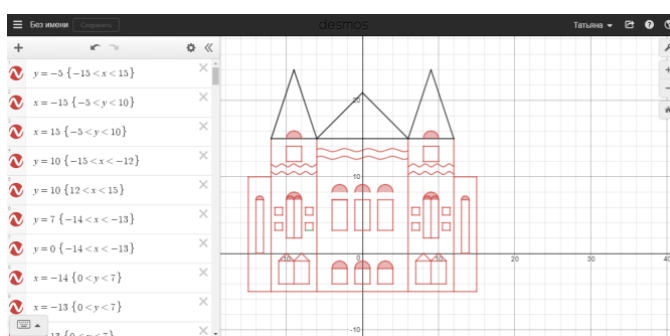


Рис. 2. Фасад театр, нарисованный в программе Desmos

Аналогично проходит изучение и других объектов, входящих в маршрут экскурсии.

Экскурсия заканчивается заданием домашней работы, а именно необходимо написать историческую справку про любое понравившееся здание и сделать рисунок фасада, а так же предполагается и групповое задание: загрузить Google-карту в программу Desmos, где обучающиеся должны будут отметить маршрут экскурсии и объекты, которые изучали.

Вторая экскурсия под названием «Тела» будет заключением изучения второго блока тем: цилиндры, призмы, прямоугольный параллелепипед, конус, круглые тела, шар, сфера.

Третья экскурсия, имеющая название «Отношение в геометрии», посвящена темам: отношение в геометрии, подобные фигуры, золотое сечение.

Четвёртая экскурсия называется «Симметрия» является заключением блока тем: осевая и центральная симметрия.

По завершению экскурсий обучающимся будет предложено построить тела, которые они встречали во время экскурсии, сделать в программе Desmos чертёж понравившегося архитектурного объекта, достроить здание, используя свойства осевой симметрии и др.

В классе ученикам будут предложены следующие типы задач: изготовление трафаретов, моделей; измерение предметов; решение задач на доказательство, на построение и другие.

Результатом изучения курса внеурочной деятельности «Геометрия вокруг нас» станет созданная обучающимися карта со многими геометрически интересными местами города, а так же иллюстрации к этой карте, выполненные учениками в программе Desmos.

Изучение курса внеурочной деятельности по математике «Геометрия вокруг нас» будет способствовать развитию пространственных представлений обучающихся, формированию логического мышления, подготовке учащихся к успешному усвоению систематического курса геометрии, формированию ценностного отношения к истории своего города.

**Макарова Екатерина Александровна.**

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

В юношеском возрасте каждый человек стремится понравиться представителю противоположного пола, хочет обратить на себя внимание. В этом возрасте нам приятно дарить и принимать комплименты [3]. Каждый по-своему стремится обратить на себя внимание, привлечь того или иного партнера. Более того, каждый уверен в выборе своего избранника или избранницы и в выборе путей к его или ее сердцу. Но что именно юноши и девушки ценят друг в друге? Какие качества ставят превыше других, как находят именно те черты, которые их привлекают в людях противоположного пола? Ответом на эти вопросы задавались многие психологи.

Так, в своей работе «Романтические отношения в юношеском возрасте: представления о преодолении трудностей» Бочавер К. А. говорит о том, что «...романтические отношения как форма близких межличностных отношений, обычно возникающая в подростковом возрасте и наиболее активная в юности, представляют собой существенный фактор личностного развития и достижения благополучия. Они отличаются от дружбы, любви, супружества. Романтические отношения развиваются в онтогенезе; их становление ознаменовано прохождением субъектом через трудные жизненные ситуации разного содержания и приводящие к разным исходам...» [3].

В то же время Т. В. Точилина в своей статье «К проблеме значимых отношений юношей и девушек» утверждает, что «...общение с другими формирует межличностные отношения, которые впоследствии могут стать значимыми. Известно, что к молодому человеку или девушке предъявляются различные требования со стороны социума, что отражается на их значимых отношениях. Таким образом, значимые отношения юношей и девушек обладают особым своеобразием...» [4].

В научной литературе существует достаточно статей, посвященных этой проблеме, но в чем специфика выбора партнера в современной юношеской среде остается не достаточно изученной. Эта тематика является востребованной ещё и потому, что в условиях современ-

ного цифровизированного общества достаточно сложным является построить крепкие отношения в реальной жизни.

Все вышеперечисленные факты стали основанием для обращения к теме нашего исследования. Тематика его была обозначена как «Особенности представлений о привлекательности противоположного пола в юношеском возрасте».

Нами была выдвинута гипотеза: «Существуют особенности представлений о привлекательности противоположного пола в юношеском возрасте. Так, критерии привлекательности противоположного пола различаются у юношей и у девушек. Кроме того, действительные критерии привлекательности и мнение о них с точки зрения противоположного пола не всегда совпадают». В качестве методов была выбрана анкета для установления параметров привлекательности противоположного пола. Достоверность устанавливалась при помощи метода углового преобразования Фишера.

Исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ. Респондентами являлись юноши и девушки 18–20 лет, количество респондентов составило 30 человек, из которых 15 юношей и 15 девушек.

Как уже было отмечено, нами была составлена анкета для юношей и девушек, в которую вошло 6 развернутых заданий. Ряд вопросов предполагал ранжирование качеств, некоторые вопросы предполагали выбор вариантов ответа. Часть вопросов содержала необходимость развернутого ответа.

Нам показалось интересным сравнить мнения в следующих диадах:

1. Что думает юноша о том, на что обращают девушки внимание при общении с противоположным полом, с одной стороны, и что происходит в реальности – на что девушки обращают в первую очередь внимание при общении с юношами, с другой стороны.

2. Что думает девушка о том, что молодым людям нравится в девушках, с одной стороны, и что на самом деле молодым людям нравится в девушках в реальности, с другой.

После проведения диагностических мероприятий и применения к результатам методов математико-статистического анализа, нам удалось проинтерпретировать результаты и сформулировать следующие выводы.

И юноши и девушки считают, что в противоположном поле они чаще всего обращают внимание на коммуникативные факторы партнера (голос, манера общения, глаза), которые позволяют им заглянуть глубже во внутренний мир человека, оценить схожесть и различия во многих вопросах. Это так же позволяет им с первой встречи понять, подходит ли им тот или иной человек для построения дальнейших отношений.

Также юноши и девушки говорят о том, что они смогут привлечь внимание понравившегося человека своим безупречным внешним видом. Следовательно, поэтому каждый человек, будь то юноша или девушка, уделяют особое внимание уходу за собой и своим внешним обликом.

Значимые различия в оценках привлекательности противоположного пола и реальной ситуации симпатии касаются следующих моментов:

1. Девушка думает, что юноша обратит внимание на фигуру, юноша этот компонент не выделяет, как значимый ( $\phi^*_{эмп} = 11.116$ ).

2. Девушка думает, что юноша обратит внимание на воспитание, а юноша не придает этому факту значения ( $\phi^*_{эмп} = 10.119$ ).

3. Мужчина концентрирует взгляд на глазах, а не на всем лице (тенденция).

4. Мужчина вслушивается в голос девушки в общем, а девушка думает, что ему интересен только её смех (тенденция).

5. В то же время юноши думают, что девушки в первую очередь оценят их телосложение (9 из 15 60 %), однако для девушки это не является значимым фактором при выборе избранника. Для девушек наиболее значимыми являются внутренние качества молодого человека, в которых ведущее место занимает воспитанность и интеллект молодого человека (75 % и 57 %) ( $\phi^*_{эмп} = 3.52$ ).

6. Молодые люди в равной степени склонны думать, что девушка в первую очередь ценит чистоплотность в юноше и обращает внимание на его рост. (55 %) Однако для девушек этот фактор является значимым, но не стоит на первом месте качеств при выборе партнера ( $\phi^*_{эмп} = 0.703$ ).

7. К сожалению, юноши совсем не замечают и не знают, что большое место при выборе избранника девушка отдает глазам и голосу молодого человека (60 %) ( $\phi^*_{эмп} = 0.703$ ).

#### **Список литературы:**

1. Бочавер К. А. Романтические отношения в юношеском возрасте: представления о преодолении трудностей: автореф. дис. ... к. психол. н. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/BochaverKA/BRoa-026.htm#p1>
2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений. – Мн: ЕГУ, 2000.
3. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. – Л., 1979.
4. Точилина Т. В. К проблеме значимых отношений юношей и девушек. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-znachimyh-otnosheniy-yunoshey-i-devushek/viewer>

**Махлина Наталья Владимировна,  
Муляшова Эльмира Раифовна**  
Филологический факультет, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Бельцер Инна Самуиловна, ст. преп.

#### **ЭКСКУРСИЯ ПО КВАРТИРЕ АСТРИД ЛИНДГРЕН**

Данная статья не является исследовательской работой; однако нам была предоставлена уникальная возможность поделиться с вами интересной информацией о писательнице, чьи произведения знает весь мир и которую очень любят дети, особенно в России. Именно она подарила нам таких персонажей, как Пеппи Длинныйчулок, Малыш и Карлсон. Ее имя – Астрид Линдгрэн. Нами было изучено большое количество интервью и статей, а также просмотрено более десятка видео об Астрид для лучшего понимания ее как личности и то, как это отразилось в ее творчестве.

Хотелось бы начать с биографии Линдгрэн [4]. Астрид родилась в 1907 году в Виммербю, Швеция. Детство у будущей писательницы было счастливым, но все же не беззаботным, так как приходилось очень много помогать по хозяйству. В 18 лет Астрид забеременела. В прошлом веке беременность до брака считалась настоящим позором, поэтому Астрид принимает решение оставить отца своего ребенка и переехать в столицу Швеции – Стокгольм. Ее сын попадает в приемную семью, так как для его воспитания не было денег. Однако Линдгрэн находит работу и даже выходит замуж. Чуть позже произошло и воссоединение семьи, а спустя еще некоторое время у Астрид и ее мужа появляется общий ребенок – дочь Кэрин [3]. Первая книга о Пеппи была издана в 1945 и имела молниеносный успех. Любовь к историям сопровождала Линдгрэн всю жизнь. Даже работая в издательском доме, она продолжала писать собственные произведения. Линдгрэн была настоящей чудо-женщиной, так как боролась не только за права детей, но и за права животных.

Сегодня мы хотели бы представить для вашего внимания квартиру Астрид Линдгрэн – место, где создавались ее бестселлеры и где она прожила 60 лет вместе со своей семьей. Удивительно, что Астрид арендовала ее даже после обретения всемирной известности. Даже сейчас эта квартира является настоящей мечтой для семьи с двумя детьми, потому что всего в помещении 5 комнат.

Первая комната на нашем маршруте – это гостиная. Именно здесь писательница проводила все свое свободное время с членами семьи и принимала гостей. Изначально здесь было не так много диванов и кресел. С ростом популярности Линдгрэн приходилось очень много тратить на мебель, так как гостей приходило с каждым разом все больше и больше. Но все

же большая часть мебели была перевезена сюда из ее прошлой съемной квартиры, потому что она не любила сорить деньгами. К тому же она шведка по национальности, а шведы славятся своей скромностью. Окна комнаты выходят на парк, о котором мы расскажем чуть позже. На самом же подоконнике стоит большое количество сувениров со всего света, в том числе и один из России, подаренный Борисом Ельциным в 1997 году [3]. Книжный шкаф в гостиной специально отведен для первых изданных книг писательницы, в том числе и на других языках. В целом ее труды были переведены на 95 языков, что делает ее самым переводимым автором в Швеции и восьмым во всем мире [4]. Лилиана Лунгина стала первой, кто взялся за перевод произведений Линдгрэн со шведского на русский язык. Она даже подарила Астрид первое издание «Карлсона на крыше» на русском при личной встрече.

Хотелось бы рассказать и о кабинете писательницы. Здесь она отвечала на письма поклонников, смотрела телевизор, слушала радио и музыку и перепечатывала свои черновики. На рабочем столе находится все то, что непосредственно связано с родом деятельности Астрид: старая, но еще рабочая печатная машинка, записная книжка, карточки для быстрого ответа поклонникам или известным людям (в день ей приходило от 20 до 30 писем). Пара очков, находящаяся рядом с письменными принадлежностями, свидетельствует о проблемах Линдгрэн со зрением. К сожалению, она почти ослепла под конец своей жизни.

Сейчас мы перемещаемся в комнату для завтраков. Шведы очень любят отводить специально для них отдельную комнату недалеко от кухни. На обеденном столе стоит одна из любимых самой Астрид награда от организации «BRIS», которая занимается защитой прав детей. Писательница делала большие пожертвования в этот фонд.

Несмотря на то, что следующая комната, которую мы посетим, считается столовой, она почти никогда не использовалась с этой целью. Изначально это была спальня Линдгрэн, поэтому в левом углу находится кровать. Почему же мы решили заострить внимание на этой комнате? Во-первых, именно здесь был придуман такой всемирно известный персонаж, как Пеппи Длинныйчулок. Возможно, вы задаетесь вопросом: как это вообще могло произойти? История такова, что, когда дочь Астрид, Кэрин, заболела пневмонией, автор всяческими способами старалась отвлечь ее от мыслей о болезни, читая вслух множество книг. Однажды, когда Линдгрэн уже и не знала, чтобы почитать дочери, Кэрин попросила рассказать ей о Пеппи Длинныйчулок. Это необычное имя сподвигло ее к написанию произведения о сильнейшей в мире девочке. Несколько лет спустя автор повредила ногу, в том самом парке, который виден из ее окон. Линдгрэн должна была соблюдать постельный режим в течение нескольких недель. Стоит признать, это дало Астрид хорошую возможность завершить рассказы о Пеппи, что впоследствии сделали Линдгрэн известной по всему миру.

Спальня – последняя комната, о которой мы говорим на данной экскурсии. Это также и место, где умерла Астрид Линдгрэн. Здесь находится кровать, на которой автор писала заметки и очерки для своих будущих книг. Сейчас они находятся в Королевской библиотеке Стокгольма. Что действительно примечательно, так это то, что известен лишь один специалист, способный прочитать те оригинальные записи. Стены украшены картинами с изображениями усадьбы в родном городе Астрид. Как мы уже сказали ранее, Астрид Линдгрэн умерла в этой самой комнате. Последние месяцы ее жизни были весьма трудными из-за ряда сопутствующих болезней. Все родственники очень любили Астрид и часто заходили к ней повидаться. Более того, именно они настояли на открытии этого музея.

Выбранная нами тема статьи может показаться экстраординарной по сравнению с другими исследованиями. Несмотря на то, что некоторые считают рассказ «Пеппи Длинныйчулок» исключительно детским, недостойным особого взрослого анализа, всегда присутствует другое видение, иное мнение. Чтобы показать его, мы бы хотели процитировать одного известного русского литературного критика. Лев Данилкин говорил, что «неоднозначная, мягко говоря, фигура и в высшей степени сомнительная ролевая модель Пеппи стала такой же классической героиней, как Анна Каренина и мадам Бовари. Не факт, что ей удастся на века удержаться в пантеоне собственно детской литературы – конкуренция в сегменте супергероев отчаянная, но несколько поколений людей «на ней» успели вырасти, и мир уже безвоз-



вратно изменился – благодаря Пеппи [1]». Его профессиональное видение этого произведения опровергает то ошибочное восприятие рассказа, о котором говорилось выше.

#### **Список литературы:**

1. Астрид Линдгрэн: что читать. – URL: <https://ru.sweden.se/kultura-i-tradicii/astrid-lindgren-cto-chitat/>
2. Квартира-музей Астрид Линдгрэн в Стокгольме, или Дом, где писательница прожила больше 60 лет. – URL: <https://stockholm-tours.com/stockholm-mania/lindgren>
3. Кувшинова М. Ю. Астрид Линдгрэн: домохозяйка, политик, «клука гумма» // Colta.ru: интернет-журнал. – 2 октября 2017. – URL: <https://www.colta.ru/articles/society/16168-astrid-lindgren-domohozyayka-politik-kluka-gumma>
4. Astrid Lindgren. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Astrid\\_Lindgren](https://en.wikipedia.org/wiki/Astrid_Lindgren)
5. The story behind Pippi Longstocking. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LvbnGk-iYTU>

**Медведева Олеся Евгеньевна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На сегодняшний день остро стоит вопрос о роли и функциях семьи в воспитании младших школьников. Семья закладывает фундамент в процессе воспитания детей. Это первая ступень в жизни человека. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. Особая роль семьи в воспитании – устойчивость, постоянство, долговременность влияния. Гармоническое развитие личности немислимо без семейного воспитания, которое должно сочетаться и подкрепляться общественным.

Семейное и общественное воспитание взаимосвязаны, дополняют и могут, в определенных границах, даже заменять друг друга, но в целом они неравнозначны и, ни при каких условиях не могут стать таковыми. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям.

Все это послужило основанием для обращения к теме нашего исследования. Мы обозначили её как «Взаимосвязь типа ДРО с особенностями эмоциональной сферы детей дошкольного возраста».

Гипотеза состояла в следующем: «У мальчиков дошкольного возраста особенности взаимоотношений ребенка с родителями взаимосвязаны с характеристиками эмпатии и любви-симпатии».

В качестве методов исследования были взяты опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиена и Н.Эпштейна); опросник: «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешина); «Рисунок семьи» (Л. Корман).

Исследование проводилось на базе детского сада № 264. В нем приняли участие мальчики в возрасте от 5 до 6 лет.

Мы составили представление о характере семейного климата и отношений родителя и ребёнка исходя из проективной методики «Рисунок семьи». К сожалению, точный тип ДРО эта методика не выявляет, но определённый портрет отношений помогает понять. Процедура диагностики проводилась индивидуально с каждым ребёнком, в виде беседы и тестирования.

По методике «Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)» были получены следующие результаты.

Средние показатели составили 33 % от выборки, низкие показатели составили 67 %. Высоких показателей нет, в основном низкие, это вероятнее всего недостаток эмоциональной

включенности родителей. У детей старшего дошкольного возраста (4–7 лет) активно проявляется эмпатия к людям, которые его окружают. Даже если малыш не знает, как правильно утешить товарища, которому стыдно, или как правильно отреагировать на его счастливое событие, он все равно будет сопереживать ему.

По методике «Шкала любви и симпатии» были получены следующие результаты. Средние показатели составили 83 % от выборки, низкие показатели составили 17 %. Высоких показателей нет. У детей ещё недостаточно сформирован навык словесного выражения своих чувств. Чувствуют, а сказать не могут. Возраст 4–6 лет – это период усвоения социальных норм. Ребенок сейчас нуждается в поддержке и признании, а также в уважении. Дети могут признаваться в любви папе, маме, влюбляться сами. Как раз отсутствие должной эмпатичности со стороны взрослых и ведет к такому уплощению чувств, в разрез с классикой возрастной психологии. По шкале «Симпатия» не собрали данных. Предполагалось, что речь пойдет о любимых девочках испытуемых. Но оказалось, что такая есть только у одного мальчика.

Далее детям было предложено нарисовать «Рисунок семьи» (методика Л. Корман), после чего характер изображения и ряд проективных моментов, обозначенных в рисунке, было сопоставлено с результатами выполнения двух предыдущих тестов. Стоит отметить, что после и вовремя проведения методики задавались вопросы по некоторым моментам конкретизации изображения.

В результате было получено следующее.

1. Были выделены рисунки, на которых один из родителей был изображен отдельно от остальных членов семьи, находился в некой изоляции. Другими словами, внутрисемейный климат недостаточно благоприятен. У мальчиков-авторов этих рисунков выявился низкий уровень эмпатии. Такая ситуация может объясняться тем, что дети, имеющие такую внутрисемейную ситуацию, не чувствуют заботу и внимание со стороны одного из родителей, и соответственно не видят, не ощущают семейного «благополучия».

2. Также присутствовала группа рисунков, где все члены семьи нарисованы вместе, родители расположены по обе стороны от детей, ребенок находится «в зоне безопасности», все держатся за руки или стоят очень близко друг к другу. Также можно отметить, что эти дети брались за рисование с большой охотой, они с удовольствием рассказывали про свою семью в процессе рисования. Такое изображение говорит о благоприятном внутрисемейном климате. Стоит отметить, что, проанализировав семейную ситуацию, удалось установить, что в таких семьях было два ребенка, где испытуемый был старшим.

Данный факт может объясняться тем, что ребенок, являясь старшим, развивает у себя чувство ответственности, что хорошо отражается на формировании его личности. В таких семьях присутствует грамотное распределение внимания родителей относительно детей, где первый ребенок более привязан к одному взрослому, а другой – к другому. Существует некое «разделение ответственностей за детей» между родителями, и ни один из детей не остается без внимания.

Следует пояснить, что при анализе рисунка семьи мы использовали дополнительную интерпретацию С. В. Петровичина, позволившую оценить степень комфортности, благоприятности семейного климата в баллах.

Такой анализ позволил также установить некоторые дополнительные факты. Средние показатели благоприятности внутрисемейного климата наблюдаются в семьях с авторитарной мамой (этот факт устанавливался, исходя из характера её изображения). Ребенок в таких семьях – единственный (это выяснилось в процессе беседы). Данный факт можно объяснить тем, что мама в таких семьях берет на себя главную роль в семье, а в этом случае отец становится менее значимым для ребёнка. Также меньше развивается чувство ответственности из-за отсутствия младших братьев сестер.

Все вышесказанное позволило сделать **выводы**:

1. Гипотеза «У мальчиков дошкольного возраста особенности взаимоотношений ребенка с родителями взаимосвязаны с характеристиками эмпатии и любви-симпатии» частично подтвердилась.

2. В семьях с недостаточно благоприятным внутрисемейным климатом у ребёнка присутствуют низкие показатели эмпатии.
3. Для семей с благоприятным внутрисемейным климатом характерно наличие двух детей, где испытуемый является старшим ребёнком.
4. Средние показатели благоприятности внутрисемейного климата наблюдаются в семьях с авторитарной мамой. Ребенок в таких семьях – единственный.

#### **Список литературы**

1. Акулина М. Детско-родительские отношения. – М.: Lambert Academic Publishing, 2015.
2. Берк Л. Е. Развитие ребенка. – М.: Питер, 2015.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Питер, 2013.
4. Фесенко Ю. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – М.: Наука и техника, 2016.

**Наземкин Вячеслав Владимирович**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Аншакова Юлия Юрьевна, к. и. н., доцент

### **НАСЛЕДИЕ КУПЦОВ КИСЕЛЕВЫХ В АРХИТЕКТУРЕ Г. БУЗУЛУКА**

Очевидно, что архитектура оказывает значительное влияние на облик города, его образ и даже настроение его жителей и гостей, и немаловажным фактором здесь становится история городской застройки, наличие зданий, отражающих историю населенного пункта, уровень их сохранности, внешний вид, состояние. В современных реалиях сохранение памятников архитектуры – дело хлопотное и пока экономически невыгодное; в скором времени все это приведет к тому, что мы будем только по старинным фотографиям представлять, каким наш город был сто, двести лет назад.

Основой провинциальной жизни уездного города Бузулука в XIX – начале XX веков были базары и ярмарки, поэтому Бузулук часто называли купеческим городом. Купцы строили магазины, лавки, закладывали церкви, открывали школы, устраивали ярмарки, строили каменные особняки, привозили моды культуры из центральной части России, а также других стран.

Большой вклад в развитие города Бузулука внесла династия купцов Киселевых. Герасим Михеевич Киселев был родом из Владимирской губернии, позже обосновался в городе Бузулук. Согласно 10-й ревизии купцов и мещан города Бузулука 1858 года Герасим Михеевич Киселев, а также его брат Иван Михеевич записаны купеческими сыновьями, при этом главой семьи записана мать братьев, купеческая вдова Прасковья Кондратьевна Киселева. Киселевы записаны купцами 3-й гильдии, а это означает, что они обладали капиталом свыше десяти тысяч рублей (весьма значительной по тем временам суммой). У Герасима Михеевича с женой Ксионией было 5 сыновей и 4 дочери. Когда дети стали взрослыми, завели свои семьи, возник вопрос о разделе. Старшему, Степану, Герасим купил дом у купца Подгорнова [3, с. 413].

Здание было построено в 1913 году, его стиль – модерн. Фасады зданий в стиле модерн асимметричны – без прямых линий и углов, они напоминают природные, естественные формы; типичный прием – смещение дверей в сторону от центра. Строения красивы и не имеют неудачных ракурсов, с каждой стороны фасад и декор выглядят по-особенному, при этом все элементы подчиняются единому замыслу архитектора. Фамилия архитектора, проектировавшего этот особняк, нам неизвестна.

На северной стороне здания мы видим эркеры. Это выступающая часть здания, которая имеет многогранную или округлую в плане форму и остеклена по всему периметру или снабжена несколькими оконными проемами. Такой архитектурный элемент очень часто ис-

пользуется для украшения фасада загородного дома или многоэтажных городских домов, хотя основная его функция – увеличение естественного освещения комнаты прямыми солнечными лучами. Балконы и края фасада украшены кованым железом, что добавляет изыска и элегантности внешнему облику здания.

Особенностью архитектуры стиля модерн является использование разнообразных строительных и отделочных материалов – стекла, стали, бетона – которые употребляли наряду с более традиционным деревом, кирпичом и камнем. Здания отличались громадными окнами-витринами и витражами – красочными картинками из цветного стекла, а над входами и окнами часто располагались выполненные в разных техниках изображения стилизованных растений или сказочных существ. Вот и фасад особняка Киселевых украшает необычный барельеф по мотивам картины Васнецова «Три богатыря», причем выбор именно этого сюжета был неслучаен и аллегоричен – три богатыря олицетворяли трех братьев-купцов Киселевых [2, с. 13]. В 1979 году в особняк переехало музыкальное училище, и здание получило новую жизнь.

Второму сыну, Николаю, отец приобрел дом на главной улице – Самарской (ныне ул. Максима Горького), который также был построен в стиле модерн – балконы, лоджии, угловые эркеры, кованые элементы решеток [2, с. 47]. Неизвестный архитектор применил различные виды декора для придания постройке своеобразия: окна на разных уровнях, отделочная плитка, выступы-эркеры, окна-фонарики, ажурные украшения на балконах и по краю кровли.

В доме имеется арочный проезд, через который хозяин дома Николай Киселев въезжал во двор сначала на лошадях, потом – на автомобиле. Его брат Василий Киселев основал в Самаре фирму по продаже немецких авто фирмы «Штёвер», сам имел машину и братьям помог приобрести. Сейчас в здании располагается детская поликлиника.

В 1990-е годы здание реставрировали, был надстроен третий этаж. В результате современного вмешательства был утрачен первоначальный облик здания, убраны ажурные украшения кровли. И снаружи, и внутри здание заметно изменилось. Тем не менее и ныне эти два дома – лучшие архитектурные памятники города Бузулука.

Герасим Киселев не выпускал дело из своих рук. Его хрупкую фигуру видели повсюду. Главным детищем, а следовательно, и доходной статьей, стал универсальный магазин (ныне «Центральный» на ул. Ленина). В былые времена в торговом зале стояли огромные столы с застекленным верхом с образцами конфет всевозможных сортов, лежали разноцветные шоколадные плитки в слюде с картинками. В этом же отделе продавали пряники, орехи, различные крупы. Здесь же можно было купить чай, сахар, кофе, какао, фисташки, миндаль и пряности. Во втором отделе стояли медные, никелированные и серебряные самовары, чайная и столовая посуда, фарфоровая и фаянсовая. В третьем отделе продавались предметы интерьера и обихода, в четвертом – хозяйственные товары и музыкальные инструменты [1, с. 28].

В заключение еще раз отметим, что купцы Киселевы оставили значительный след в истории города Бузулука. Они подарили нам здания, который до сих пор украшают город и являются его визитной карточкой. Сохранение культурного наследия и культуры малой Родины является приоритетным вопросом в России. В настоящее время в Правительстве РФ рассматриваются предложения федерального Министерства культуры о включении направления «Культура» в перечень основных направлений стратегического развития страны.

#### **Список литературы:**

1. Логачева П. Бузулук моего детства. – Бузулук: Бузулукская типография, 1999.
2. Попов К. М. Земля Бузулукская: книга-альбом. – Самара: Агни, 2003.
3. Трунов А. В. 100 деталей Бузулука. – М.: ПринтЛЕТО, 2016.

**Осипов Сергей Олегович**  
Факультет педагогики и психологии, 1-й курс  
Научный руководитель:  
Барина Екатерина Петровна, д. и. н., профессор

### **ОБРАЗ СССР В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ О ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ**

В современных условиях политизации истории, когда вокруг интерпретаций исторических событий разворачиваются настоящие сражения, компьютерные игры становятся не просто средством развлечения, но и оказывают огромное влияние на процесс формирования и трансформации исторической памяти. Этому влиянию в большей степени подвержены не только представители российской молодёжи, но и молодёжь других стран, для которых Вторая мировая война – далекое прошлое и которые большую часть своего свободного времени проводят за компьютером. Исторические сюжеты, особенно военные, очень часто используются в компьютерных играх для привлечения аудитории. Практически одновременно с появлением компьютеров программисты начали создавать компьютерные игры, которые быстро нашли большое количество поклонников.

Быстрое развитие компьютерной техники на рубеже XX–XXI вв. привело к усовершенствованию игр (улучшились графика и игровой процесс (геймплей), появились возможности создания многопользовательских и онлайн-игр), игры стали доступнее и проще в освоении для всех возрастов. Все это привело к вовлечению в компьютерные игры людей разных профессий. В данной работе я проанализировал разные игры, сюжеты которых связаны с событиями Второй мировой войны. Многие разработчики представляют игрокам не всегда реалистичную и правдивую, версию событий. Но всё же интересно узнать, какой образ складывается у игроков в процессе прохождения игры? [3]

Недавно в США выпустили шутер про Вторую мировую войну из популярной серии Call of Duty WW2. По словам руководителя студии-разработчика Майкла Кондри, игра расскажет нам захватывающую и интересную историю мирового конфликта на нашей планете. Разработчики в видеообращении к игрокам заверили, что сильно заинтересованы в достоверном воссоздании тех событий [2].

Возможно, это отличная возможность погрузиться в атмосферу войны и пройти до Берлина советским солдатом! Однако, как выяснилось из анонса, в американской версии Второй мировой войны русских не будет, как и не будет упоминаний об операциях на восточном фронте. В числе стран, которые громили фашистов и освобождали Европу, были заявлены американцы, французы, канадцы, англичане. Игроки станут участниками высадки в Нормандии, смогут поучаствовать в освобождении Парижа, взять Берлин. Но только без СССР, то есть победа без русских. Многие русские игроки были недовольны тем, что решили сделать разработчики, по их мнению, обещая создать максимально достоверную игру с исторической точки зрения и при этом исключить роль СССР из неё, очень сильно оскорбляет народ, который победил мировое зло [2].

Решение создателей игры вполне укладывается в общий тренд западной поп-культуры, в который никак не вписывается образ России-освободительницы. Но всё же во многих западных играх, посвященных данной теме русские все-таки присутствуют. Но вот их воплощение зачастую очень далеко от благоприятного. То есть, русских показывают как людей без навыков необходимых в войне, а также очень жестокими не только к врагам, но и к своим же, например, в версии игры 2003 года, где происходит Битва за Сталинград. Русских толпами бросали под пулемёты противников, а заграничные отряды сразу же расстреливали дезертиров, хотя это было вовсе не так. А. Александров, один из известных гейм критиков справедливо отмечает, что в советской части игры нашлось место окровавленным шапкам-ушанкам, советской идеологии, отборному мату и казненным немецким солдатам [3].

Так в игре Call of Duty 1 миссия в Сталинграде начинается с получения информации о том, что винтовку он может получить только одним образом: забрав с тела погибшего това-

рища уже в процессе сражения. Помимо этого в игре имеет место сцена расстрела отступающих солдат заградотрядом. Обязательным элементом прохождения миссии является ликвидация солдатами политрука, воплощенного в образе «комиссара с наганом» [3].

В игре *Commandos 3: Destination Berlin* битва за Сталинград показана в виде малозначимого сражения, которое не было переломным. В разгар битвы в город даже приезжает для проведения переговоров американский генерал [1]. В самом Сталинграде, как показывает нам игра, в роли основных действующих лиц со стороны союзников выступают солдаты спецвойск США.

Один из самых скандальных и сильных примеров является компьютерная стратегия в реальном времени *Company of Heroes 2*, выпущенная канадским разработчиком в 2013 году. Главный персонаж игры – диссидент Лев Исакович, которого приговорили к расстрелу из-за неподчинения приказам, а также за антисоветскую деятельность, в ходе которой он презирал бессмысленные приказы генералов. Сюжет игры выстроен на его личных воспоминаниях о важных эпизодах Великой Отечественной войны, в которых солдаты Советской Армии нередко показаны матерыми садистами. Они издеваются над соотечественниками, сжигают дома с мирными жителями, расстреливают своих товарищей по оружию, расстреливают польских партизан. Есть миссия, где приходится поджигать свои пехотные единицы, чтобы враг не захватил точку [1].

Более 30 тысяч возмущенных игроков подписали петицию с требованием запретить распространение игры в России, и в результате физическим лицам запрещалось продавать копии игры, однако есть множество сайтов, где эту игру можно скачать в бесплатном доступе. Однако за рубежом *Company of Heroes 2* получила очень высокие оценки прессы и до сих пор пользуется успехом [1].

Компьютерная игра *Red Orchestra 2: Heroes of Stalingrad* в жанре тактического шутера с видом от первого лица, разработанная американской компанией Tripwire Interactive, очень реалистичная, интересная и популярная. Она направлена больше на онлайн режим, но всё же в ней присутствуют отрицательные стереотипы про советских солдат, которые выражены в виде фраз произносимых в ходе каких-либо действий, например: «За глоток воды готов убить!», «Да прикончите проклятого фашиста!», «Лежи, гад, не рыпайся!» (убивая фрица), «Нас всех скоро убьют...». Эти фразы показывают советских солдат жестокими, трусливыми, отрицательными героями. Таким образом, воспринимая эти фразы в процессе игры, игрок тем самым неосознанно начинает считать, что солдаты Советского Союза были жестокими.

Исследованные компьютерные игры представляют собой инструмент реализации политической пропаганды жестокости в Советском Союзе и Российской Федерации, как её приемника. Ознакомление геймеров с перечисленными играми способствует закреплению в их сознании негативных стереотипов относительно истории Великой Отечественной войны, формированию и закреплению анти-образа представителей Советской армии. Так же стоит отметить, что вскоре последние живые участники войны исчезнут, следовательно, и историю будет легче переписать. Поэтому стоит отстаивать правду о Второй мировой войне. Но всё же игры несут не только негативные, но и положительные моменты, ведь они дают всё же какое-нибудь восприятие прошлого.

#### **Список литературы:**

1. Компьютерные игры как инструмент реализации политики памяти. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-igry-kak-instrument-realizatsii-politiki-pamyati-na-primere-otobrazheniya-sobytiy-velikoy-otechestvennoy-voyny-v> (дата обращения: 18.02.2020).
2. США не признают победу СССР во Второй мировой даже в компьютерных играх. – URL: <https://games.rambler.ru/news/36870288-ssha-ne-priznayut-pobedu-sssr-vo-vtoroy-mirovoy-dazhe-v-kompyuternyh-igrah/> (дата обращения: 18.02.2020).
3. Трансформируя память: отражение Второй мировой войны в компьютерных играх. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformiruya-pamyat-otrazhenie-vtoroy-mirovoy-voyny-v-kompyuternyh-igrah/viewer> (дата обращения: 18.02.2020).

**Ратькова Валерия Сергеевна**  
Факультет педагогики и психологии, 3-й курс  
Научный руководитель:  
Маврина Татьяна Владимировна, ст. преп.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДООУ**

На современном этапе в ДООУ появляются дети с особыми образовательными потребностями, а именно с РАС. Возникает проблема педагогического сопровождения таких детей. По данным ТАСС от 2 апреля 2019 г. число детей с диагнозом аутизм в России превышает 31 000 человек. Воспитание, обучение и развитие ребёнка с данным отклонением создаёт определённые затруднения в детском саду для педагогов. Для этого необходимо разобрать сущность аутизма.

Термин аутизм происходит от латинского слова *autos* – «сам» и означает отрыв от реальности, отгороженности от мира. Наиболее характерными особенностями аутичного ребёнка являются: нарушение контакта, погруженность в свой собственный мир, «экстремальное одиночество»; стремление к постоянству, проявляющееся в разных формах (чувствуют себя комфортнее в привычной обстановке, наблюдаются стереотипные движения). У детей с РАС присутствует не только расстройство эмоционально-волевой сферы, но и характерная задержка и нарушение речевого развития, не связанная с уровнем интеллектуального развития. У одних детей речь отсутствует, у других – ограничивается речевыми штампами [1, с. 3].

В научных исследованиях аутизм подразделяется на два синдрома: синдром Лео Каннера (низкофункциональный аутизм) и синдром Ганса Аспергера (высокофункциональный аутизм). Рассмотрим основные симптомы, выделенные Каннером. Прежде всего это неспособность вступать в контакт с другими людьми. Это означает, что аутичный ребенок испытывает трудности в общении со сверстниками, взрослыми и проявляет больший интерес к неодушевленным предметам, чем к людям. Особенно это характерно для невербального общения (несмотря на то, что аутичный ребенок может обладать речью, он испытывает трудности при использовании ее для значимой коммуникации). К синдрому Каннера относится и отставленная эхолалия (повторение слов или фраз через какой-то период времени).

У детей с синдромом Аспергера отмечается парциальная одарённость (например, в рисовании, в музыке). Остановимся на основных признаках: достаточно высокий уровень развития речи, отсутствие взгляда «глаза в глаза», странное выражение лица, положение тела, жесты, неадекватные ситуации общения, отсутствие социального или эмоционального взаимодействия, стереотипные и повторяющиеся двигательные манеры (например, взмахи, хлопки или кручение рукой или пальцами, или сложные движения всего тела) [3, с. 89].

Изучив особенности развития детей с расстройством аутистического спектра, возникает проблема педагогического сопровождения ребёнка в условиях ДООУ.

По мнению Е. А. Александровой, под сопровождением понимается не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение прогресса обучаемого. Педагогическое сопровождение, по В. А. Сластёнину, это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога». По мнению Е. К. Исаковой, Д. В. Лазаренко и С. В. Сильченковой, педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора [4, с. 145–150].

Педагогическое сопровождение РАС – это процесс коррекционного воздействия с целью уменьшения проявлений отклонений, направленный на воспитание, обучение и развитие с последующей позитивной социальной адаптацией.

В исследованиях С. С. Морозовой рассмотрены методы педагогического сопровождения ребёнка с РАС. В качестве основы методической деятельности автор использует прикладной поведенческий анализ (АВА-терапия), сущность которого заключается в изучении влияния факторов в окружающей среде на поведение ребёнка, а также манипуляция этими факторами, чтобы изменить его поведение. Цель данной терапии состоит в расширении речевых навыков, игры, социализации [2, с. 15].

Педагогическое сопровождение ребёнка с РАС в условиях ДОУ заключается, в первую очередь, в установлении контакта, для того чтобы впоследствии построить диагностическое изучение и разработать индивидуальный образовательный маршрут, а именно в процессе коррекции можно использовать следующие технологии: АВА-терапия, методика ТЕАССН, песочная терапия, арт-терапия. Также при работе с ребенком с РАС необходимо развивать целенаправленное поведение, проводить коррекцию речи, обучать бытовым навыкам. В процессе взаимодействия с таким ребёнком деятельность воспитателя будет направлена на преодоление или ослабление имеющихся эмоционально-волевых расстройств. Педагогу следует использовать индивидуальные занятия, чтобы ребёнок адаптировался к новому месту (детскому саду) и вышел на контакт.

Важным является и совместная деятельность педагогов и родителей ребёнка с РАС, которая заключается в организации единых требований к ребенку и осуществление тех многократных повторений тех умения, которые формируют в ДОУ.

Практический опыт взаимодействия с данной группой детей показывает довольно длительный период коррекционной работы с привлечением нескольких специалистов для достижения для достижения положительного эффекта.

#### **Список литературы:**

1. Морозов С. А. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. – М., 2016.
2. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых осложнённых формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2007.
3. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М., 2005.
4. Свинаярева О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XL Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2014. – № 12.

**Рафикова Наира Асфаровна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УСТНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

На современном этапе развития общества широкое использование техники, компьютерных технологий, цифровых ресурсов требует от каждого человека определённого минимума математических знаний, умений, представлений. Таким образом, математика становится одной из жизненно важных областей знаний, необходимых для комфортного существования человека в цивилизованном обществе.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) при изучении предметной области «математика и информатика» школьники должны научиться использовать начальные математические знания для описания и объяснения окружающих предметов, процессов явлений, а также оценки их количественных пространственных отношений; овладеть основами логи-



ческого мышления, пространственного воображения, математической речью, соответствующими вычислительными навыками.

Однако практика обучения математики показывает, что трудности при формировании вычислительных навыков широко распространены. По данным исследователей приблизительно 20–30 % обучающихся в начальной школе допускают ошибки при вычислениях. Таким образом, возникает проблема поиска средств, технологий, применение которых эффективно способствовало бы повышению качества формирования вычислительных навыков, начиная с первого класса.

Наряду с традиционной методикой обучения счету, существует методика обучения быстрому счету – ментальная арифметика. Однако данная методика не имеет широкого распространения в практической деятельности у учителей начальных классов, что обусловлено недостаточностью теоретических исследований и методических рекомендаций по применению ментальной арифметики на уроках и во внеурочной деятельности.

Одной из главных задач, решаемых на начальном уровне образования, является формирование вычислительных навыков младших школьников, так как на базе их осознанного и прочного усвоения строится весь начальный курс обучения математике.

Овладение вычислительными навыками имеет большое образовательное, развивающее и практическое значение. В таблице 1 мы рассмотрели значение приобретения младшими школьниками устных вычислительных навыков в образовательном, развивающем и практическом аспекте.

*Таблица 1*

**Значение приобретения младшими школьниками устных вычислительных навыков в образовательном, развивающем и практическом аспекте**

<b>Аспект</b>	<b>Значение</b>
Образовательный	Устные вычисления помогают усвоить многие вопросы теории арифметических действий, а также лучше понять письменные приемы
Развивающий	Устные вычисления способствуют развитию мышления, памяти, внимания, речи, математической зоркости, наблюдательности и сообразительности
Практический	Быстрота и правильность вычислений необходимы в жизни, особенно когда письменно выполнить действия не представляется возможным (например, при технических расчетах при покупке и продаже)

Проблемой формирования прочных вычислительных навыков у младших школьников занимались такие ученые, как Н. Б. Истомина, А. В. Белошистая, А. М. Пышкало, Э. И. Александрова, А. П. Тарасова и др.

Вычислительные навыки, которыми овладевают младшие школьники, подразделяются на устные и письменные. Устные вычислительные навыки способствуют лучшему усвоению приемов письменных вычислений и начинают формироваться с первых уроков математики в первом классе.

Вслед за Н. Б. Истоминой под вычислительным приемом мы будем понимать систему операций, последовательное и правильное выполнение которых приводит к верному результату действия.

Операции могут быть основными и вспомогательными. Основными называют операции, сразу дающие результат. Вспомогательными называют операции, которые лишь готовят к выполнению действия.

Теоретической основой вычислительных приёмов служат определения арифметических действий, свойства действий и следствия, вытекающие из них.

По мнению А. В. Белошистой, о сформированности любого умственного действия можно говорить лишь тогда, когда обучающиеся сами, без вмешательства со стороны, выполняют все операции, приводящие к решению [1, с. 31].

Важно, чтобы было достаточное число упражнений, чтобы они были разнообразными как по числовым данным, так и по форме. Необходимое условие формирования вычислительных навыков – умение учителя организовать внимание детей.

Перейдем непосредственно к самой методике «Ментальная арифметика». Новую систему расчёта подарил миру турок Шеном. В ее основе лежат древние счеты – абакус, которые были придуманы в Китае около пяти тысяч лет тому назад. «Абакус» – в переводе с греческого языка означает «счетная доска». С течением времени абакус несколько раз совершенствовались японцы. Методика имела огромный успех и быстро распространялась среди близлежащих и отдаленных стран. Её использовали для обучения детей счету в Индии, Древней Греции и Риме, о чем свидетельствуют древние записи [2, с. 5].

В современности абакус используется для обучения счету в начальной школе, поскольку этот метод имеет ряд преимуществ.

В Японии проведены исследования, в результате которых выявили, что дети, которых обучали с помощью абакуса, более успешно в дальнейшем овладевали математикой, чем те, кого учили по принятому европейскому подходу на бумаге, или на калькуляторах.

В 1993 году в Азии впервые прозвучало название «ментальная арифметика» или «менар». С тех пор программа стала набирать обороты, и на сегодняшний день существует около пяти тысяч образовательных центров в пятидесяти странах мира. Данная методика очень распространена в таких странах как: США, Австрия, Австралия, Канада, Япония, страны Ближнего Востока. На данный момент широко используется в Казахстане, где уже появились первые результаты. В России в настоящий момент приобретает большую популярность.

Ментальная арифметика – уникальная методика развития умственных способностей детей от 4–5 до 15–16 лет, основанная на системе устного счета. Обучаясь по данной методике, обучающийся может решать любые арифметические задачи за несколько секунд в уме, чем решать их с помощью калькулятора [3, с. 19].

Главной целью методики является развитие у детей: концентрации внимания, фотографической памяти, творческого мышления, слуха и наблюдательности, воображения, логики, аналитического мышления

Обучение ментальной арифметики состоит из двух этапов и десяти уровней. На первом этапе дети учатся работать с абакусом, а также учат правила сложения и вычитания, умножения и деления. На втором этапе все вычисления проводятся в уме, без использования абака. Учащиеся мысленно представляют абакус и проводят на нем вычисления [4, с. 49].

Нами было проведено исследование, где мы выясняли темп безошибочного счета в 1 классе. Мы предлагали детям на скорость решить примеры. Дети, не работающие с абакусом, в среднем из 20 примеров за одну минуту безошибочно решают 14–15 примеров. Дети, кто в течение полугода работает с абакусом, в среднем из 20 примеров безошибочно решают 18–20 примеров.

Таким образом, цель, которую мы ставили в начале работы, а именно обосновать эффективность применения ментальной арифметики для формирования вычислительных навыков младших школьников, мы достигли.

#### **Список литературы:**

1. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе: учеб. пособие / под ред. Г. Н. Хондкариан. – М.: ВЛАДОС, 2016.
2. Большакова В. П. Использование приемов ментальной арифметики в развитии математических способностей младших школьников // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. – 2019. – № 1. – С. 375–378.
3. Вендланд Д. Ментальная арифметика. Учим математику при помощи абакуса: учеб. пособие / под ред. А. Сучкова. – СПб: Питер, 2019.
4. Ганиев Р. И. Ментальная арифметика. Знакомство: учеб. пособие / Р. И. Ганиев, Р. Р. Багаутдинов. – М.: Траст, 2017.

**Родионова Виктория Александровна**  
Факультет права и управления, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Бажина Елена Владимировна, к. с. н., доцент

## **ОТНОШЕНИЕ УЛЬЯНОВСКИХ И САМАРСКИХ СТУДЕНТОВ К ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в современном обществе волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан. Особую значимость приобретает волонтерская деятельность для молодежи, для которой она становится способом получения новых знаний, развития навыков общественной деятельности, формирования активной гражданской позиции. Это приводит к необходимости изучения вовлеченности современных студентов в волонтерство, их представлений о сущности, целях и задачах волонтерской деятельности.

Волонтерство (от лат. voluntarius – добровольный) или добровольчество, добровольческая деятельность – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, фандрайзинг, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение.

Выделяют следующие виды волонтерской деятельности:

1. Работа с приютами, помощь бездомным животным.
2. Работа с пожилыми, больными людьми.
3. Работа с ветеранами.
4. Работа с больными детьми.
5. Работа с детскими домами, социальными службами.
6. Работа в сфере СМИ (фотографирование, видеосъемка, освещение новостей).
7. Организация (помощь в организации) мероприятий и досуга (фестивали, форумы, проекты, события города).
8. Выездное волонтерство (выезд в область, помощь в школах, вузах и т. д.).
9. Поисковое волонтерство (поиск пропавших людей, поиск исторических артефактов).
10. Медицинское волонтерство (обучение правилам первой помощи, освещение важных тем в школах, вузах).
11. Экологическое волонтерство (уборка города, парков, скверов, очищение берега реки, просветительские работы и т. д.).
12. Спортивное волонтерство (помощь в проведении каких-либо соревнований, спартакиад, чемпионатов и т. д.).
13. Помощь в библиотеках, музеях.
14. Волонтеры безопасности (ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций).
15. Реставрация исторических памятников.

Объектом эмпирического социологического исследования выступали студенты различных вузов г. Самары и г. Ульяновска. Всего в рамках пилотного интернет-опроса было опрошено 80 студентов. Предмет исследования – отношение студентов к волонтерской деятельности.

Цель исследования – сравнить отношение студентов г. Самары и г. Ульяновска к волонтерской деятельности. Данная цель конкретизируется в ряде исследовательских задач:

1. Описать представления студентов о волонтерстве.
2. Выявить степень информированности студентов о волонтерской деятельности.
3. Изучить степень вовлеченности студентов в волонтерскую деятельность.
4. Выявить, в какие виды волонтерской деятельности включена студенческая молодежь.

5. Выявить представления студентов о необходимости волонтерской деятельности, её целях и задачах.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в целом для студентов Самары и Ульяновска характерно сформированное представление о сущности волонтерства. В представлениях студентов волонтерская деятельность – это добровольная деятельность во благо, различная безвозмездная помощь.

Основные источники получения информации о волонтерстве – это, преимущественно, друзья и знакомые, а также школы, вузы и Интернет.

В целом студенты демонстрируют положительное отношение к волонтерской деятельности. При этом для студентов Ульяновска характерна более высокая степень вовлеченности в волонтерскую деятельность, чем для самарских студентов: 37 % студентов Ульяновска и 23,3 % студентов из Самары активно вовлечены в различные виды волонтерства.

Мотивация участия в волонтерстве у студентов Ульяновска и Самары различна. Ульяновские студенты больше ориентированы на желание приносить пользу, получить новый опыт и интерес к подобной деятельности. Самарских студентов привлекает в волонтерстве возможность получить «бонусы», знакомство и общение с новыми людьми, а также возможность побывать в других городах.

Основные сферы, в которых студенты занимаются волонтерством – это помощь в организации различных мероприятий, экологическое волонтерство, помощь в различных социальных службах и детских домах, а также помощь в приютах для бездомных животных.

Проведенное исследование показало, что опрошенных студенты единодушны в оценке необходимости волонтерской деятельности. При этом самарские студенты гораздо чаще, чем студенты Ульяновска, отмечают недостаточное количество волонтерских организаций в городе.

Таким образом, проведенное исследование ещё раз показало, что волонтерство является важной формой проявления социальной активности молодежи, которую необходимо развивать и поддерживать.

**Рудных Анастасия Андреевна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Основная социальная функция образования – передача из поколения в поколение опыта человечества, сохраняемого на протяжении всей истории государств и обществ. Но культура общества развивается и, поэтому, информация, которую получают дети, значительно расширяется.

Российские школьники участвуют во многих международных исследованиях качества образования. Участие помогает достаточно объективно оценить уровень образования и сравнить его с другими странами.

Российские школьники обладают значительным объемом знаний, однако они не умеют грамотно пользоваться этими знаниями – эти проблемы родились не на пустом месте, о чём свидетельствуют результаты международных исследований PIRLS, TIMSS, PISA. В исследованиях PIRLS проверяют, как школьники умеют читать и понимать тексты, в TIMSS – основная цель исследования сравнить между собой качество математического и естественно-научного образования в начальной и средней школе, а в исследовании PISA – сформированность функциональной грамотности (математической, читательской и естественно-научной).

Данные исследования служат целевыми показателями качества образования страны, которые отражены в Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы).

Традиционно Россия находится в середине рейтинга PISA: 30–37 место из 74. Причины невысоких показателей – оторванность школьных заданий от реальности и недостаточное количество материалов для подготовки.

Педагог и член-корреспондент РАО Наталья Виноградова утверждает, что: «Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенку важно обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [5, с. 56].

Именно с начальной школой связан наиболее интенсивный и личностно значимый для каждого обучающегося этап становления его функциональной грамотности.

Одним из видов грамотности является читательская грамотность. Она рассматривается как один из самых важных параметров готовности к жизни. В современном обществе умение работать с информацией становится обязательным условием успешности. Грамотно читающий человек понимает текст, размышляет над его содержанием, легко излагает свои мысли, свободно общается. Точно так же русский язык не только предмет, но и средство обучения. Невозможно решить математическую задачу, не прочитав условие, не разобравшись, о чем нас спрашивают.

В результате анализа теоретических источников мы определили «читательскую грамотность» как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

В начальной школе существуют определенные особенности формирования читательской грамотности. Они связаны с началом обучения чтению и письму. Таким образом, изначально, ребенок овладевает умением читать, затем у него формируется навык чтения, проявляющийся в чтении без ошибок с таким темпом, при котором он может понимать прочитанное. Параллельно с формированием навыка чтения происходит формирование интереса к чтению, которое мы понимаем, как организацию читательской деятельности, в которой обучающиеся учатся ориентироваться в мире литературных произведений, общаться с автором, выносить определенное мнение из прочитанного.

Анализ теоретических источников позволил нам определить эффективные педагогические средства, способствующие формированию читательской грамотности. Ими будут дидактические игры, для совершенствования технической стороны чтения, расширение активного словаря детей, для этого они учатся определять лексическое значение незнакомых слов в словарях и энциклопедиях, создание определенного круга чтения, соответствующего их возрасту и интересам.

Важнейшим средством формирования читательской грамотности являются владение и применение учителями начальных классов технологии продуктивного чтения, развития критического мышления через чтение и письмо. Использование на уроках данных технологий помогает совершенствовать восприятие и понимание прочитанного, на основе чего строится систематическая работа, мотивирующая обсуждение прочитанного и выражение собственного мнения обучающихся.

Школа должна научить своих учеников применять полученные знания в повседневной жизни. При условии успешности внедрения выше изложенного в практику, мы выполним главную цель формирования функционально-грамотной личности, то есть формирования в организациях образования интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина, начиная с начальной школы.

#### **Список литературы:**

1. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2019.
2. PISA 2021 Mathematics Framework (First Draft). – Stockholm: PISA, OECD Publishing, 2018.

3. Кузнецова М. И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 107–136.
4. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс: Издательский дом РАО, 2003.
5. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018.
6. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. – М.: РАО, 2010.

**Салмина Елизавета Эдуардовна**

Филиал ФГБОУ ВО «СамГТУ» в г. Новокуйбышевске, 2-й курс

Научный руководитель:

Волкодаева Арина Валерьевна, к. э. н., доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РАБОТНИКОВ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ**

Эмоциональный интеллект – способность человека воспринимать собственные эмоции и управлять чувствами для эффективного решения задач [3].

Понятие эмоционального интеллекта введено американским психологом Линдсеем Гарднером в 90-х годах, но в отличие от IQ, при изучении EQ за прошедшие более четверти века так и не смогли определить его четкие критерии [1].

Исследования в области эмоционального интеллекта являются актуальными для кадровой работы, в частности при подборе персонала. Человеку, работающему в большом коллективе, необходимо уметь управлять своими эмоциями и эмоциями других для комфортного, продуктивного взаимодействия между работниками.

На сегодняшний день выделяют множество разработанных моделей эмоционального интеллекта (Тест ЭИИ Д. Люсина; тест на эмоциональный интеллект Гоулмана, SREIT (Н. Шуте); эИИ-2 (отечественная методика, разработчик – Е. А. Орел и др.), разнообразных исследований его влияния на успешность в отдельных видах деятельности (И. Е. Егоров, 2006; А. С. Петровская, 2007; С. П. Деревянко, 2008 и др.). Также опубликовано разнообразие научных исследований на тему эмоционального интеллекта, многие компании проводят тренинги по развитию эмоционального интеллекта [3].

На основе данной методики было проведено исследование эмоционального интеллекта работников, занятых на промышленном предприятии. Целью исследования стало определение их эмоционального интеллекта. Исходя из поставленной цели были определены следующие задачи:

- проанализировать у группы способности определять эмоции людей по их поведению;
- выявить у группы умения понять, как определенные действия способствуют эмоциям в нас и других;
- рассмотреть у группы способность к пониманию, как использовать эмоции для облегчения взаимодействия между людьми.

В исследовании приняло участие 32 человека: женщины 56 %, 44 % мужчины.

По возрасту структура выборки преимущественно молодая, т. е. большая часть участников опроса – это лица в возрасте от 31 до 40 лет, что составляет 39 % от общей численности опрошенных (21–25 лет – 19 %, 26–30 лет – 12 %, 31–40 лет – 31 %, 41–50 лет – 19 %, старше 50 лет – 19 %).

По уровню образования в состав выборки вошли лица с высшим образованием – 41 % и средним специальным образованием – 59 %.

В таблице 1 представлено соотношение уровня эмоционального интеллекта в зависимости от качественного состава выборки.

## Соотношение уровня эмоционального интеллекта и состава выборки

№	Уровень эмоционального интеллекта (структурные элементы) [1]	Пол		Уровень образов.		Возраст				
		Жен.	Муж.	Высшее	Среднее проф.	21–25	26–30	31–40	41–50	Старше 50
1.	Эмоциональная осведомленность (положительно)	1936	1286	1416	1766	606	456	856	606	606
	Эмоциональная осведомленность (отрицательно)	306	246	136	506	106	66	236	156	66
2.	Управление своими эмоциями (положительно)	1956	1056	1066	1446	486	356	676	426	546
	Управление своими эмоциями (отрицательно)	706	536	296	776	276	46	466	156	136
3.	Управление эмоциями других людей (положительно)	2106	1386	1246	2156	746	476	956	616	546
	Управление эмоциями других людей (отрицательно)	166	176	206	176	66	56	206	16	66

По данным таблицы видно, что лица с уровнем эмоционального интеллекта «Эмоциональная осведомленность» преимущественно женщины, лица, имеющие среднее профессиональное образование и лица в возрасте 31–40 лет. Лица с уровнем эмоционального интеллекта «Управление своими эмоциями» также преимущественно женщины, лица, имеющие среднее профессиональное образование и лица в возрасте 31–40 лет. Лица с уровнем эмоционального интеллекта «Управление эмоциями других людей» также преимущественно женщины, лица, имеющие среднее профессиональное образование и лица в возрасте 31–40 лет.

Таким образом, можно сделать выводы, что для женщин наиболее характерны уровни эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность 1936; управление своими эмоциями 195; управление эмоциями других людей 2106. Выявилась тенденция, что наиболее развиты уровни эмоционального интеллекта также у людей со средним профессиональным образованием и у людей в возрасте от 31–40.

**Список литературы:**

1. Исаченко А. Что такое эмоциональный интеллект и почему он так важен. – URL: <https://www.bbc.com/russian/features-40716336>
2. Особенности проявления структурных элементов эмоционального интеллекта при положительном стрессе / С. А. Буркова [и др.] // Вестник психофизиологии. – СПб: Изд-во НПЦ «Психосоматическая нормализация», 2015. – С. 41–45.
3. Ялкин Ф. Разные виды интеллекта – IQ vs EQ vs VQ. – URL: <https://medium.com/@trendsetter/разные-виды-интеллекта-iq-vs-eq-vs-vq-975a66319d0b>

**Сизова Лидия Дмитриевна**  
Факультет права и управления, 4-й курс  
Научный руководитель:  
Старкова Юлия Михайловна, ст. преп.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ СМАРТ-КОНТРАКТОВ**

Цифровизация финансовых технологий кардинальным образом трансформирует существующие принципы и инструменты регулирования финансовых рынков большинства стран мира. Благодаря инновациям и современной инфраструктуре многие операции, которые

раньше требовали личного присутствия и занимали много времени, теперь могут быть доступны «в один клик» и выполняются всего за несколько минут.

Впервые идея смарт-контракта была предложена в 1994 г. Ником Сабо (США) – ученым в сфере информатики, криптографии и права. Он описал смарт-контракт как «цифровое представление набора обязательств между сторонами, включающее в себя протокол исполнения этих обязательств» [1]. Таким образом, смарт-контракт может быть определен как договор между двумя и более сторонами об установлении, изменении или прекращении юридических прав и обязанностей, в котором часть или все условия записываются, исполняются и/или обеспечиваются компьютерным алгоритмом автоматически в специализированной программной среде.

Современным примером идеи смарт-контракта можно назвать формат работы компаний Uber и Яндекс. Такси. Данные компании играют роль посредника и арбитра, который обеспечивает выполнение соглашения между водителем такси и клиентом: клиент выражает согласие оплатить поездку по стоимости, заранее определенной системой-посредником, а водитель, в свою очередь, обязуется выполнить услугу по перевозке клиента до заранее определенного места.

В мировой практике смарт-контракты активно вводятся и успешно применяются в финансовом секторе, в том числе в банковской сфере и в сфере страхования, в государственном секторе и иных сферах, например в сделках пари и лотереях. Например, немецкая страховая компания Allianz использует смарт-контракты для автоматизации страховых выплат в случае природных катаклизмов. Также кадастровая служба Швеции использует систему смарт-контрактов, созданную стартапом Chroma Way, которая позволяет производить регистрацию передачи права собственности на недвижимость в электронном виде.

Смарт-контракты, безусловно, обладают значительными преимуществами по сравнению с традиционными бумажными формами заключения соглашений. К ним можно отнести:

1) ускорение процесса исполнения условий контракта за счет автоматизации процессов, а также моментальное выполнение необходимых проверок, расчетов и других действий в нужной последовательности;

2) возможность отказа от доверенных посредников, что позволяет участникам работать на более выгодных условиях, что также влечет за собой сокращение временных и финансовых затрат;

3) высокий уровень защищенности сторон соглашения друг от друга, так как условия контракта записываются в электронном виде, а сам контракт хранится в распределенной сети;

4) появление новых бизнес-моделей, что оказывает влияние на повышение конкуренции и развитие новых сервисов на финансовом рынке.

При этом стоит учитывать, что, насколько бы ни была совершенная технология, всегда присутствует риск уязвимостей в IT-системах, а также ограничение времени и ресурсов на принятие решений и неполнота или недостаточность данных [5].

В 2017 г. Министерством финансов РФ был представлен проект Федерального закона «О цифровых финансовых активах», который ставит перед собой задачу ввести в систему правового регулирования смарт-контракты и механизмы включения их в договорную практику России.

С 1 октября 2019 г. в России вступил в силу Федеральный закон «О внесении изменений в части первую, вторую и статью 1124 части третьей Гражданского кодекса РФ» от 18.03.2019 г. № 34-ФЗ, основной целью которого стало закрепление положений для регулирования «цифровых» объектов экономических отношений, а также для совершения сделок в цифровой среде [5]. Данный нормативный акт закрепил норму об использовании смарт-контрактов. Так, по условиям сделки, возникающие из нее обязательства, могут исполняться без отдельного волеизъявления сторон путем применения информационных технологий. Кроме того, в законе прописан механизм действия смарт-контрактов. На начальном этапе осуществляется идентификация пользователя в информационной системе, после чего его дальнейшее поведение зависит от алгоритма компьютерной программы. Пользователю дос-



таточно подписать кнопку на сайте соответствующим образом, после чего считается, что он совершил волеизъявление. Таким образом, сделка будет исполнена без дополнительных распоряжений сторон, путем списания у продавца цифрового права, а у покупателя денежных средств. Ярким примером будет являться автоплатеж, который настраивается в банке.

Помимо этого, соответствующие положения включены в состав национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», в рамках которой предусмотрена реализация федерального проекта «Нормативное регулирование цифровой среды». Среди мероприятий в данном федеральном проекте, в частности, указано принятие федерального закона, предусматривающего «урегулирование статуса» совершаемых в письменной (электронной) форме сделок, а также автоматизированных договоров.

Проект «О цифровых финансовых активах» предлагает определение смарт-контракта как договора в электронной форме, исполнение прав и обязательств по которому осуществляется путем совершения в автоматическом порядке цифровых транзакций в распределенном реестре цифровых транзакций в строго определенной им последовательности и при наступлении определенных им обстоятельств. Проект изменений ГК РФ уточняет понятие формы сделки, приравнивая к простой письменной форме сделки выражение лицом своей воли с помощью электронных или иных аналогичных технических средств.

Для целей исполнения сделок с цифровыми правами авторы проекта ГК РФ в ст. 309 вводят единственное требующее закрепления в законе правило: факт совершенного компьютерной программой исполнения сделки не оспаривается (за исключением случаев вмешательства в действие программы). Проект «О цифровых финансовых активах» устанавливает, что защита прав участников смарт-контракта осуществляется в порядке, аналогичном порядку осуществления защиты прав сторон договора, заключенного в электронной форме, хотя в классическом гражданском праве именно электронная форма договора не выделяется в качестве самостоятельной [7]. Все эти условия дополняют друг друга, но, к сожалению, не дают осознания в полной мере юридической природы смарт-контракта.

Анализ современной практики позволяет нам выделить проблемы, связанные с заключением и использованием смарт-контрактов:

- возможность защиты прав, возникших после заключения смарт-контрактов, в суде. Так как смарт-контракт направлен на передачу цифрового актива, проблемы вызывает отсутствие определенности в части правового статуса такого актива. Так, в рамках одного из дел о банкротстве суд первой инстанции отказал во включении криптовалюты в состав конкурсной массы. Апелляционная инстанция в последующем отменила определение суда первой инстанции и обязала должника передать финансовому управляющему доступ к криптокошельку для пополнения конкурсной массы, оценив криптовалюту как иное имущество;

- использование смарт-контракта в качестве доказательства при разрешении споров в судебном порядке. Смарт-контракт может подтвердить действительные намерения сторон, которые невозможно было установить исходя из текста основного договора, если данный договор был составлен в письменной форме. Однако доказательная база, в таком случае, должна неизменно сопровождаться уточнениями: каким доказательством может быть признан смарт-контракт, что может подтвердить представленное доказательство и т. д.;

- вопросы применимого права и проблемы подведомственности и подсудности споров по смарт-контрактам и т. д.

Помимо этого, в научной литературе озвучена проблема «самоисполнения» смарт-контрактов. Так, А. И. Савельев пишет: «в «умном» контракте воля сторон выражается единожды: в момент его заключения. Впоследствии компьютерная программа сама исполнит все запрограммированные условия такого контракта. Никаких действий по исполнению договора, никаких дополнительных распорядительных сделок от сторон договора не требуется» [9].

На наш взгляд, договорная работа, особенно в отношениях юридических лиц и индивидуальных предпринимателей может быть существенно усложнена особыми обстоятельствами и условиями, которые невозможно перевести в программный код, а значит, классические договоры не теряют своей актуальности и в современной ситуации.

При всех достоинствах и недостатках разработанных проектов федеральных законов невозможно недооценить их значение, так как подобная разработка позволит осуществлять автоматизированное исполнение гражданско-правовых обязательств, что в свою очередь, обозначит начало нового периода в правовом регулировании цифровых финансовых активов и цифрового права.

#### **Список литературы:**

1. A Formal Language for Analyzing Contracts / Nick Szabo. – 2002. – URL: <https://www.fon.hum.uva.nl/rob/Courses/InformationInSpeech/CDROM/Literature/LOTwinterschool2006/szabo.best.vwh.net/contractlanguage.html>
2. Банк России. Аналитический обзор по теме «Смарт-контракты». – М., 2018.
3. Долгиева М. М. Правовое регулирование экономических отношений в современных условиях развития цифровой экономики // Современное право. – 2018. – № 12. – С. 85–88.
4. Конституция Российской Федерации: офиц. текст // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
5. О внесении изменений в часть первую, вторую и статью 1124 части третьей Гражданского кодекса РФ: федер. закон от 18.03.2019 № 34-ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=1191309185021564848576025075&cacheid=3517B674F00784BEDA8F12FFE9F5F7DC&mode=splus&base=LAW&n=320398&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#1nbvfwr770y>
6. О цифровых финансовых активах: проект федер. закона № 419059-7 (ред., принятая ГД во II чтении 20.03.2019 г.). – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=1191309185021564848576025075&cacheid=193A9C3ECFDB4D42938ACB0AD2866B04&mode=splus&base=PRJ&n=169103&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#2hldn9ph7o8>
7. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=1191309185021564848576025075&cacheid=71147E55FC8E6BF5429A516F063F18C0&mode=splus&base=LAW&n=328854&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#1tueyhwx88>
8. Родионова О. М. Гражданско-правовая природа последствий заключения смарт-контрактов // Пробелы в российском законодательстве. – 2017. – № 6. – С. 183–185.
9. Савельев А. И. Договорное право 2.0: «умные» контракты как начало конца классического договорного права // Вестник гражданского права. – 2016. – № 3. – С. 5–10.

**Стребкова Елена Александровна**

Факультет педагогики и психологии, 4-й курс

Научный руководитель:

Телепова Надежда Николаевна, д. п. н., доцент

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ СО СТЕПЕНЬЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ИХ РЕЛИГИОЗНОСТИ**

В исследованиях субъективного благополучия студентов уделяется большое внимание соответствию актуальных (актуализируемых) потребностей человека и субъективным возможностям их удовлетворения. Соответственно, можно предположить, что при высоких потребностях, но низком уровне возможности удовлетворения потребности, наступает субъективное неблагополучие. Обратное соотношение ведет к благополучию.

Таким образом, факторами, влияющими на субъективное благополучие студентов, будут являться удовлетворение актуальных потребностей в студенческий период: социальные потребности в узком и собственном смысле включают [2]:

1. Стремление принадлежать к социальной группе (общности) и занимать в этой группе определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви; удовлетворение потребности познания окружающего мира и своего места в нем – как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и путем

открытия совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям. Потребность в приобретении знаний, связанных с партнерскими отношениями и социальной готовностью принять на себя ответственность за семью и коллектив.

2. Потребность в формировании уверенности в себе; в умении выстраивать гармоничные межличностные отношения и в умении управлять собой в этих отношениях.

3. Потребность в поддержании внутренней гармонии и личностной целостности [5].

«Шкала субъективного благополучия» К. Рифф (адаптированный вариант Т. Д. Шевеленковой) оценивает эмоциональный компонент субъективного благополучия в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества [4].

Религиозность в контексте этого подхода считается как глубокая личностная структура, экзистенциальное определение, несводимое к какой-либо определенной церковной форме. В психологическом исследовании рассматривается не конкретное содержание религиозных концепций, а личностные основы веры, ее личностные детерминанты, выражающиеся в соблюдении определенных и необходимых внешних проявлений. Мы поставили перед собой задачу анализировать наличие взаимосвязи между уровнем религиозности и удовлетворенностью собственной жизнью.

Таким образом, **целью** исследования является выявление взаимосвязи субъективного благополучия личности и степени проявления религиозности.

**Объект** исследования – субъективное благополучие.

**Предметом** исследования в данной работе является взаимосвязь субъективного благополучия и степень проявления религиозности личности.

Исходя из поставленной цели, мы решали следующие **задачи**: изучить литературные источники по данной проблеме; подобрать диагностические методики, провести эмпирическое исследование, проанализировать результаты исследования и сделать выводы.

**Гипотезой** нашего исследования явилось предположение, что существует взаимосвязь между субъективным благополучием личности и степенью проявления религиозности.

Исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ, выборка составила 30 человек, студенты первого курса.

В анкете на выявление степени религиозности личности по М. Набиеву, использованы вопросы, позволяющие определить отношение студента вообще к религии, выявить потребность в познании целесообразности бытия или смысла жизни, потребности в общении со священником. Кроме того, имеются вопросы, отвечая на которые, опрашиваемый определяет категорию людей, с кем бы хотел решать трудные жизненные вопросы, кому доверяет [3].

При рассмотрении такой категории, как идентификация себя с той или иной верой, соотношения опрошенных распределились следующим образом.

В результате выборка показала следующие процентные соотношения по степени проявления религиозности:

- низкая степень религиозности 76 %;
- средняя степень религиозности 18 %;
- высокая степень 6 %.

Среди девушек больше верующих (83 %), чем среди юношей (13 %). Представительницы женского пола больше подвержены вере в высшие силы (в Бога), то есть ориентированы на эмоциональную религиозность [3].

Более того, в вопросах веры девушки более категоричны, а в вопросах неверия – юноши. Последние имеют более широкое представление понятия «религии», нежели девушки и чаще придерживаются социокультурной трактовки религиозности [6].

Это, видимо, связано с их более рациональными установками в повседневной жизни, их вере в самих себя. Что касается субъективного благополучия, в нашем исследовании мы подразумевали в данном случае совокупность удовлетворенности жизнью и аффекта, то есть положительных, и отрицательных эмоций, которые связаны с повседневным опытом. Удовлетворенности жизнью соответствуют следующие шкалы методики ШСБ: значимость соци-

ального окружения, самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью и следующие шкалы методики САН: самочувствие и активность [2].

Близкими по значению к определению «субъективного благополучия», зачастую используется в научной литературе, являются такие понятия как «оптимизм», «удовлетворенность жизнью», «счастье». Феномен субъективного благополучия сопряжен не столько с наличием нужд и потребностей, а также возможности их реализовать, сколько с субъективным отношением личности к возможности их удовлетворения, событиям жизни и самому себе. В данной работе, в том числе и в эмпирической её части, внимание уделено субъективным факторам, ключам счастья, субъективного благополучия. Определение счастья, субъективного благополучия с помощью опросников может быть связано с некоторыми трудностями, так как на результаты измерения могут повлиять такие факторы, как душевное состояние, социальная необходимость, а также и другие факторы.

Для исследования взаимосвязи между степенью проявления религиозности и субъективным благополучием студентов мы применили корреляционный анализ по Спирмену, который является методом, позволяющим обнаруживать зависимости между определенным количеством случайных величин. Цель корреляционного анализа, сводится к выявлению оценки силы связей между такими случайными величинами либо признаками, характеризующими определенные реальные процессы [4].

Расчеты по Спирмену выявили обратную связь между признаком Y и фактором X; связь обнаружена слабая и обратная (где Y – психологическое благополучие, X – степень проявления религиозности). По расчетам Коэффициент корреляции Спирмена (r) равен - 0,157. Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0,325.  $R_{набл} < R_{крит.}$ , зависимость признаков статистически не значима ( $P > 0,05$ ).

Такой результат дает основание предположить, что религиозность для студентов не выступает рычагом в удовлетворении жизни. Более того, чем выше показатели субъективного благополучия, тем ниже проявляется религиозность у студентов.

#### **Список литературы:**

1. Андреевкова Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. – 2010. – № 5(99). – С. 189–215.
2. Аргайл М. Психология счастья. – СПб: Питер, 2015.
3. Балацкий Е. В. Факторы удовлетворенностью жизнью: измерение и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения. – 2005. – № 4.
4. Барышева Е. В. Социально-психологическая детерминация здоровья студенчества в системе открытого образования: дис. ... к. психол. н. – М., 2014.
5. Безрукова О. Н. Социология молодежи: учебно-методическое пособие. – СПб, 2004.
6. Голов А. А. Религиозность, а также что люди обретают в религии / Левада-Центр. – 2014. – URL: <http://www.levada.ru/press/2008031104.html>

**Суйинов Равшан Давлатгелдиевич**  
Факультет права и управления, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Смолькова Анна Юрьевна, ст. преп.

### **НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ**

Цифровая экономика – это всемирная сеть экономической деятельности, коммерческих операций и профессиональных взаимодействий, которые поддерживаются информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) [1].

Навык – способность деятельности, сформированная путём повторения и доведения до автоматизма.

Расширение использования цифровых технологий непосредственно на рабочем месте вызывает повышение спроса на новые цифровые навыки по трем направлениям [3]:

1. Работникам более широкого спектра профессий необходимо приобрести общие навыки в области ИКТ, чтобы иметь возможность использовать такие технологии в своей повседневной работе, например, для того чтобы получать доступ к информации в Интернете или использовать программное обеспечение для решения текущих задач.

2. Очевидна потребность в профессиональных навыках для производства продуктов и услуг ИКТ, т. е. собственно средств труда новой экономики, а именно: программного обеспечения, веб-страниц, средств электронной коммерции, финансовых технологий, облачных данных, интернета вещей и больших данных. Такие профессиональные ИКТ-навыки, в первую очередь, прерогатива специалистов в области ИКТ с навыками программирования, разработки приложений (APP), управления данными и сетями.

3. Использование ИКТ приводит к изменению способов, которыми выполняется работа, что вызывает повышение спроса на комплементарные ИКТ-навыки (complementary skills), поддерживающие выполнение новых задач, связанных с использованием ИКТ на рабочем месте, например, к ним относятся: использование социальных сетей для коммуникации с коллегами и клиентами, продвижение бренда продуктов на платформах электронной коммерции, анализ больших данных, бизнес-планирование.

Необходимые навыки 2020 года по данным Всемирного экономического форума [2]: комплексное решение задач, критическое мышление, креативность, управление людьми, координация с другими, эмоциональный интеллект, способность рассуждать и принимать решения, ориентация на обслуживание, навыки ведения переговоров, когнитивная гибкость.

Таблица 1

**Навыки эпохи цифровизации,  
по мнению обучающихся разных профилей**

<b>Профиль «Математика и СОТ»</b>	<b>Профиль «Информатики и ИТО»</b>	<b>Профиль «Управление персоналом организации»</b>	<b>Профиль «Электронный бизнес»</b>
Уровень знания ПК (5)	Знание программирования (10)	Уровень знания ПК (2)	Умение адаптироваться к новым технологиям (4)
Знание программирования (3)	Знание ПК (6)	Умение работать с информацией (2)	Знание программирования (2)
Знание иностранных языков (2)	Умение адаптироваться к новым технологиям (5)	Творческие способности (1)	Творческие способности (1)
	Архитектура компьютера (2)	Информационное мышление (1)	Гибкость ума (1)
			Знание IT (1)
			Метод для быстрой работы (1)
			Умение сотрудничать в команде (1)

Автором под научным руководством проведен опрос среди обучающихся профилей «Электронный бизнес», «Управление персоналом организации», «Математика и СОТ», «Ин-

форматика и ИТО» с целью определения взглядов студентов на «самые необходимые навыки в эпоху цифровизации». В опросе приняли участие 43 человека. Вопрос был дан в открытой форме, обучающиеся сами формулировали ответы. Результаты опроса представлены в таблице 1. Указанные цифры отражают количество человек, отметивших эти навыки.

Из опрошенных 13 человек определили «знание ПК» как основной навык в эпоху цифровизации, «знание программирования» на втором месте по количеству упоминаний, 9 человек отметили «адаптацию к новым технологиям».

#### **Список литературы:**

1. Азизкулов Д. М. Цифровая экономика: понятие, особенности, перспективы на российском рынке. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32751051>
2. Васильева Е. В. Развитие цифровых компетенций государственных гражданских служащих Российской Федерации / Е. В. Васильева, В. Н. Пуляева, В. А. Юдина. – URL: <https://bijournal.hse.ru/data/2019/02/26/1194116053/3.pdf>
3. 10 главных необходимых навыков на 2020 год. – URL: <http://www.management.com.ua/tend/tend1006.html>

**Томилова Екатерина Сергеевна**  
Филологический факультет, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Коморяшкина Людмила Леонидовна, ст. преп.

### **МНЕМОТЕХНИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

На уроках английского языка дети постоянно сталкиваются с огромным объемом незнакомой лексики. Существует система специальных приёмов, помогающих удерживать большое количество информации в голове и развивающих память в любом возрасте. Этот метод предполагает запоминание новых слов путем ассоциаций и творческого мышления, а также рассматривает процесс изучения языка в целом. Речь идет о мнемотехнике. При мнемоническом запоминании запоминается все самое важное и в виде зрительных образов.

Если привязать слово к визуальному или звуковому образу, оно перестанет быть шифром. Вспомнив картинку или звук, учащиеся вспомнят и само слово. Такие ассоциативные связи чрезвычайно прочны. Немецкий ученый Герман Эббингауз установил, что при механическом запоминании, то есть когда человек не понимает смысла материала и не применяет мнемотехник, через час в памяти остается лишь 44 % информации, а через неделю – менее 25 %. К счастью, при осознанном запоминании такого не происходит.

Существуют десятки систем мнемотехники, все разнообразие которых сводится к двум основным видам – классическая педагогическая мнемотехника. Классическая всегда основывалась на механизмах визуального мышления, тогда как педагогическая отказалась от операций с образами и сконцентрировала свое внимание на речевом мышлении.

Психолог Тони Бьюзен базирует мнемонику на трех фундаментальных принципах. Рассмотрим «три кита» мнемоники. Первый принцип – принцип ассоциации. То, что прочно ассоциируется – запоминается, а то, что не образует прочных ассоциативных связей – напротив. В дополнении к ассоциациям, слово, подлежащее запоминанию, должно быть воспринято по возможности всем набором чувств запоминающего лица, то есть как яркий и различными способами глубоко «прочувствованный» образ. Следовательно, второй принцип – создание образа. Третий принцип – локализация. То есть в памяти должно быть выделено определенное место для изучаемого слова и его образа.

Существуют различные приемы мнемотехники, которые помогают эффективно использовать все возможности памяти. Рассмотрим подробнее, на мой взгляд, наиболее интересный и эффективный прием.

Речь идет о методе фонетических ассоциаций. Его суть заключается в подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из слов родного языка. Надо помнить, что звуковая ассоциация не является полным звуковым аналогом запоминаемого английского слова, а лишь словом, близким по звучанию, помогающим припомнить нужное слово, своеобразным ключом к нему. Как луч света выхватывает часть предмета в темной пространстве, и мы сразу узнаем, что это за предмет, так и созвучие помогает узнавать английское слово. Важным этапом является придумать ассоциацию (возможно мини-историю), которая закрепится в голове значительно проще, чем любая «голая» попытка запомнить отдельно взятое слово и его значение. Этот метод дает возможность каждому придумать свою звуковую и образную ассоциацию. Рассмотрим, что получилось у меня:

Hoarding – ходи и проверяй свои накопления. В данном предложении существует созвучие (ходи) и значение слова (накопления). Важно помнить, что нужно не просто связать слова между собой и выразить в виде предложения, но и представить конкретную ситуацию, в которой это происходит или говорится. Например, не просто произнести: «Ходи и проверяй свои накопления», а представить человека, можно своего знакомого, который идет к банку, чтобы проверить свои счета. В таком случае вы точно не забудете это иностранное слово. Рассмотрим еще несколько примеров этого метода:

Shopping trolley – тролли в тележках;

Abroad – эльфы бродят за границей;

Plot – плот не выдержит их по сюжету;

Petrol – Петя обменял ролекс на бензин.

Этот же метод можно использовать при изучении некоторых грамматических правил. Например, при изучении сравнительной и превосходной степеней сравнения прилагательных. Почему бы не ассоциировать правила образования степеней сравнения длинных прилагательных? Ввести для детей образы, тогда и не придется каждый год объяснять эту тему как новую, для этого им всего лишь придется вспомнить образы. Рассмотрим сравнительную степень «less» и превосходную «the least». Для учащихся можно ввести предложение: менее масштабно лес можно изобразить только на наименьшем листе. В данном предложении есть и созвучия к английским словам, и само значение этих слов. То же самое со словами «more» и «the most». Предложение может звучать так: под самым длинным мостом протекает более длинная река. В данном примере существуют и созвучия, и значения. Помимо созвучий обязательно ввести для детей зрительный образ, картинку леса, моста с рекой.

При обучении мнемоническими методами важно апеллировать к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям. Поиск образных и звуковых ассоциаций способствует развитию визуального мышления. Таким образом, мнемонические техники являются эффективными не только в процессе обучения иностранным языкам, они также активно развивают работу мозга в целом.

#### **Список литературы:**

1. Бьюзен Б. Суперпамять. Философская психология. – М.: Попурри, 2020.
2. Данзанова Д. Д. Применение мнемоники при обучении английскому языку. – URL: <https://infourok.ru/mnemonika-na-urokah-angliyskogo-yazika-653777.html>
3. Печкова Р. Х. Применение мнемоники при обучении английскому языку. – <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/04/07/primenenie-mnemoniki-pri-obuchanii>
4. Юмагулова Д. Р. Применение мнемоники при обучении английскому языку. – URL: <https://multiurok.ru/files/primieneniie-mniemoniki-pri-obuchienii-anghliisko.html>

**Филиппова Светлана Александровна**  
Факультет права и управления, 3-й курс  
Научный руководитель:  
Старкова Юлия Михайловна ст. преп.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБСУЖДЕНИИ ИЗМЕНЕНИЙ КОНСТИТУЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В январе 2020 года Президент Российской Федерации предложил внести в Конституцию ряд изменений [4], чем вызвал бурное обсуждение данного вопроса.

Так, у многих возник вопрос о проведении всенародного референдума, но предложенные поправки, не затрагивают 1, 2 и 9 главы, а значит, и проведение подобных процедур не требуется, тем не менее 22 апреля будет проведено общероссийское голосование по поправкам после их подписания. 24 января пресс-секретарь Президента озвучил позицию, что голосование не будет являться формальным, а итоговое решение будет принято исходя из его результатов [3].

Многие сравнивают частичное изменение конституции с полным ее пересмотром. Но так ли это на самом деле? Мы решили проанализировать предложенные поправки и разобраться по данному вопросу. Например, предложение по изменению, касающуюся верховенства Конституции РФ над решениями межгосударственных органов, многие расценили как приоритет внутреннего российского права над международным и как следствие изменение 1 главы, а это будет тянуть за собой более глобальные последствия, такие как принятие новой конституции, однако, такая трактовка не является верной. Суть данной поправки в том, чтобы дополнить ст. 79 Конституции РФ, а не изменить ст. 15 [1]. Так же Президент отметил, что Россия не уходит от признания приоритета международного права, но важно, чтобы решение межгосударственных органов не вступали бы в противоречие с российской Конституцией.

Не менее важной является поправка, касающаяся закрепления мер социальной поддержки, например – установка МРОТ не менее прожиточного минимума по стране. Благодаря этому, размер МРОТ регионы не смогут установить ниже, чем установлен размер прожиточного минимума по стране, некоторые пенсионеры и иные граждане, нуждающиеся в социальной поддержке, смогут рассчитывать на увеличение размера пенсий, социальных выплат и пособий. Конечно, данные изменения коснутся не всех и имеют свой ряд минусов, но на наш взгляд, минусы, в сравнении с плюсами в данном вопросе являются не существенными.

Отметим, что в своем обращении Президент затронул тему перераспределения властных полномочий, закрепление роли Госсовета. Госсовет создается «в целях обеспечения согласованного функционирования и взаимодействия органов государственной власти, определения основных направлений внутренней и внешней политики Российской Федерации и приоритетных направлений социально-экономического развития государства» [4]. Исходя из полученной информации, можно сделать вывод, что подобными действиями серьезно ограничиваются права Президента. Новая система власти не позволит Президенту так просто поменять политический и экономический курс страны, как в свое время это сделал, например Горбачев. Усилится роль народных избранников – депутатов. На них возрастет ответственность, а политическим партиям придется выдвигать своих кандидатов исходя из учета их профессиональных навыков.

Далее, было выдвинуто предложение ужесточить требования к государственным должностям. Председатель Правительства, министры, главы субъектов, судьи не могут иметь иностранное гражданство, вид на жительство или иной документ, позволяющий проживать на территории иностранного государства, кандидаты на пост президента РФ должны проживать в России не менее 25 лет и не иметь в прошлом гражданства другой страны. Это необходимо для того, чтобы лица, имеющие несколько гражданств, не злоупотребляли своей властью в России. Но из этого мы видим и минус для тех, кто когда-то мог иметь двойное



гражданство, а сейчас связывает себя целиком и полностью только с Россией, ибо они так же не смогут занимать указанные должности.

Предполагаемые изменения коснутся и процедуры предварительного конституционного контроля. Теперь, до момента подписания законов Президентом федеральных и региональных уровней, их необходимо будет проверить судьям Конституционного суда. Это нужно для того, чтобы в принимаемых законах не было противоречий с Конституцией РФ. Однако оспорить конституционность таких норм будет скорее всего невозможно [2].

Мы можем сделать вывод, что большая часть граждан не поддерживает внесение изменений в конституцию, потому что элементарно не разбираются в этом. Они негативно настроены по отношению к любым подобным изменениям. Это говорит о том, что уровень недоверия к власти и правовой безграмотности достиг колоссальных размеров и это является серьезной проблемой, которую необходимо решать.

#### **Список литературы:**

1. Конституция Российской Федерации: офиц. текст // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
2. О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти: закон РФ о поправке к Конституции РФ от 14.03.2020 № 1-ФКЗ. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=66964104808870641938039301&cacheid=F784DA913C8B94553C152CAD45932586&mode=splus&base=LAW&n=346019&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#3bomqf9s4>
3. Песков заявил, что голосование граждан по поправкам в Конституцию не будет формальностью. – URL: <https://tass.ru/politika/7598305>
4. Послание Президента Федеральному Собранию. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>

**Хасанов Артём Ринатович**

Факультет права и управления, 3-й курс

Научный руководитель:

Серебрякова Татьяна Александровна, д. ю. н., доцент

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕНСИОННОЙ СИСТЕМЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Пенсионная система как социальный институт зародилась довольно давно. Само определение этой системы незначительно рассматривается теоретиками. По мнению Т. В. Юрьевой под пенсией понимаются денежные выплаты, предоставляемые гражданам по достижению определенного возраста, наступлении инвалидности, в случае потери кормильца, за выслугу лет и за особые заслуги перед государством [8]. Данное мнение необходимо признать наиболее схожим с толкованием современного законодательства. В истории создания и формирования Пенсионного обеспечения наблюдались этапы как позитивные, так и негативные, по отношению к лицам, получающим данную выплату. Пенсионная система в СССР, несмотря на особый политический путь страны, формировалась в русле общемировых тенденций, разве что только с существенным опозданием. Начиная с 1956 года, в СССР был принят Закон «О государственных пенсиях», в котором пенсионная система СССР стала разделяться на два базовых элемента: выплаты пенсий рабочим и выплата гражданам, находящимся на государственных предприятиях [4], а также пенсионное обеспечение колхозников в 1964 году [5]. Именно с этого момента на законодательном уровне возникло получение пенсии по старости. Указанное обеспечение в СССР, в сущности, являлось безвозмездным для стандартных работников. Во избежание вычета страховых отчислений из дохода граждан, государство брало средства из так называемых общественных фондов потребления, иными словами государственного бюджета и отчислений из фонда заработной платы предприятий (ставка отчислений на тот момент составляла от 4 до 12 %, в зависимости от сферы деятельности).

Положительной и одной из важнейших отличительных черт советской пенсионной системы является низкий возраст выхода на пенсию: 60 лет для мужчин и 55 лет для женщин [3]. Это тот порог, который оставался без изменений еще с 1930-х годов, когда он был установлен по результатам комиссионного обследования рабочих и работниц, выходявших на пенсию по инвалидности.

Одна из наиболее переломных реформ была проведена в 2002 году. А по состоянию на 2013 год реформа предполагала два основных вида пенсионных отчислений: страховая и накопительная [5]. Реформа подразумевала под собой повышение величины пенсии путем инвестирования пенсионных отчислений, а как итог – ее размер напрямую зависел от размера заработной платы. Часть заработной платы сотрудника какой-либо организации шла ему на личный счет, а другая часть на выплату нынешним пенсионерам.

Нашумевшая и обсуждаемая на территории всей Российской Федерации реформа 2019 года понесла собой волну недовольств и возмущений большого процента населения страны, поскольку начался постепенный подъем пенсионного возраста от 55 до 60 лет для женщин и от 60 до 65 лет для мужчин. Как уверяет законодатель, данная мера направлена на высвобождение средств ПФР на увеличение пенсий в среднем на 1000 руб./мес. ежегодно. Но данное объяснение и все изменения в целом не привели к смирению народа с ситуацией. По сей день ведутся споры, высказываются недовольства со стороны граждан, но идеологи реформы уверены, что в ближайшем будущем это сыграет немаловажную роль в развитии страны.

Данная работа рассматривает лишь некоторые аспекты пенсионного законодательства, а предпосылки к повышению пенсионного возраста содержались в нововведенных курсах повышения квалификации отдельных видов работников, поскольку ПФР приводит тот факт, что в период обучения на курсах повышения квалификации гражданин не выполняет своих служебных обязанностей, то есть на его организм не воздействуют специфические факторы, связанные с профессиональной деятельностью. Следовательно, данный период (и ему подобные) не подлежит включению в стаж работы на соответствующих видах работ, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости. Кроме того, период обучения на курсах повышения квалификации прямо не указан среди периодов, подлежащих включению в такой стаж, а значит, стаж работы увеличивается. С проведением реформ, созданием пенсионной системы еще со времен прошлого века, существуют как плюсы, так и минусы. Например, недостаточная осведомленность органов власти со стороны населения в силу различных обстоятельств.

Формируются некоторые проблемы применения нормативно-правовых актов. Так, например К. А. Туманянц писал в своей статье о том, что необходимо скорректировать нормативные документы [7]. Действительно, стоит предпринять комплекс необходимых мер и реформ, которые впоследствии станут решением многих проблем.

Вопросы, рассматриваемые в данной статье, являются крайне актуальными для всего населения государства, в связи с чем следует в дополнение к вышеперечисленным проблемам, внести соответствующие изменения в Конституцию Российской Федерации, то есть осуществить актуализацию данного вопроса и его право применения, а также закрепить нововведения либо в отдельную статью, либо путём корректировки существующего законодательства.

#### **Список литературы:**

1. Конституция Российской Федерации: офиц. текст // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
2. О накопительной пенсии: федер. закон от 28 декабря 2013 г. № 424-ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=2011897647015362658657188244&cacheid=68DCA3D83867ECD86AA26172267D7BEC&mode=splus&base=LAW&n=308213&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#2dm3aa03tkl>
3. О страховых пенсиях: федер. закон от 28 декабря 2013 № 400-ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=2011897647015362658657188244&cacheid=68DCA3D83867ECD86AA26172267D7BEC&mode=splus&base=LAW&n=308213&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#2dm3aa03tkl>

4. О государственных пенсиях: закон СССР от 14.07.1956. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=ESU&dst=&n=44832&req=doc#06329810480883926>
5. О пенсиях и пособиях членам колхозов: закон СССР от 15.07.1964 № 2688-VI. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=17963#08396052211809379>
6. Об утверждении Положения о пенсиях и пособиях по социальному страхованию: постановление ЦИК СССР, СНК СССР от 13.02.1930. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=2011897647015362658657188244&cacheid=82358A85630E953D3047EC67D1070D1D&mode=splus&base=ESU&n=8290&rnd=2642145B98711B0C57CF8742214BEF0F#204rhyq06ci>
7. Туманянц К. А. Проблемы пенсионного обеспечения в РФ и способы их решения // Вестник ВолГУ. Серия 3: Экономика. Экология. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-pensionnogo-obespecheniya-v-rf-i-sposoby-ih-resheniya>
8. Юрьева Т. В. Социальная экономика: учеб. для студ. вузов, обучающихся по эконом. спец. – М.: Дрофа, 2001.

**Ямаева Дания Римовна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель:

Баринова Екатерина Петровна, д. и. н., профессор

### **Торгово-промышленные связи Поволжья и Приуралья**

Изучение региональной экономики и межрегиональных связей играет ведущую роль в изучении национальной экономики, которая в свою очередь является показателем уровня развитости государства. Данное исследование преследует цель рассмотреть особенности формирования торгово-промышленных связей Поволжских и Приуральских губерний на примере Самарской, Оренбургской и Уфимской губерний.

С развитием всероссийского рынка в XIX веке начинают укрепляться торговые, а затем и промышленные отношения между губерниями Российской империи. Одним из средств торговли между регионами была железная дорога. Самаро-Златоустовская железная дорога являлась одной из крупнейших железных дорог конца XIX – первой трети XX вв. Пролегая по территории Самарской, Оренбургской, Уфимской губерний, она служила связующим звеном между Поволжьем и Приуральем.

Первые торговые связи начали формироваться между соседствующими городами и районами. Большое влияние на движение рабочей силы и покупателей оказали реформы второй половины XIX века. Так же как причину торговых связей можно выделить излишки хлеба [4, с. 340]. В середине XIX века излишки хлеба из Бугурусланского и Бузулукского уездов стали отправляться в Самару [6, с. 320]. Первоначально для перевозки использовались речные и гужевые пути. А с постройкой Самаро-Златоустовской железной дороги вывоз хлеба существенно возрос.

Необычным быстро портящимся товарным грузом, доставляемым из Уфы в Самару, были фрукты и ягоды. Гастрономический товар, пиво, водка и спирт также большими партиями доставлялось из Уфы в Самару [2, с. 173]. При этом для улучшения условий перевозок по железнодорожным линиям в июле 1904 года вышло постановление о перевозках быстро портящихся грузов. Смысл заключался в том, что по желанию хозяев груза им предоставлялись вагоны с люковыми заграждениями для притока воздуха. Такая услуга стоила 2 рубля с каждого вагона [1, с. 91].

В начале XX века между Поволжьем и Приуральем наблюдается рост экономических связей за счет развития товариществ и торговых домов. Практически все товарищества, которые, занимались поставками хлеба, пользовались услугами железных дорог. После тарифной реформы в 1889 году, количество железнодорожных перевозок составляло 35 % от общего количества транспортировок [3, с. 124].

Особенно большую роль в связях между регионами играла нефтедобыча и пищевая промышленность. В конце XIX столетия на российском внутреннем рынке усиливается спрос на нефтепродукты [5, с. 302]. Нефтяная промышленность кроме керосина производила огромное количество топлива. Это связано с широким использованием керосиновых ламп, так как в этот период развивается применения новых источников света. Керосин и нефть одно из наименований товаров доставляемых из Уфы в Самару железными дорогами в конце XIX века.

Также Приуралье было одним из немногих регионов, где после отмены крепостного право горнозаводская, чугунная промышленность получила дальнейшее развитие. С постройкой Самаро-Златоустовской железной дороги, процесс взаимосвязи между Самарой и Уфой в этой отрасли еще больше усилился. В 1912 году к Златоустовскому заводу была проложена ветка железной дороги, что удешевило перевозки. Продукция горных завода беспрепятственно поступала на рынки многих губерний, в том числе и Самарскую губернию. Из Златоустовского района в Самару и губернские районы доставлялась следующая продукция: железо – 672 тыс. пуд., рельсы – 5 тыс. пуд., чугун, литье и посуда – 57 тыс. пуд [2, с. 170].

Таким образом, одной из причин формирования в начале 1850-х гг. торговых связей между губерниями являлись излишки хлеба в Оренбургской губернии (до 1865 года Уфа входила в состав Оренбургской губернии). В последующие годы этот объем только увеличивался. Первоначально для перевозки грузов использовались водные и гужевые пути. С постройкой Самаро-Златоустовской дороги процесс перевозки товаров шел практически круглый год. Железная дорога способствовала развитию и удешевлению товарообмена, расширению зон распространения товара, специализации и кооперированию производства. Помимо этого этот вид транспорта обеспечивал надежность, регулярность и высокую скорость перевозок. Все эти факторы избавили предприятия от необходимости накапливать большие запасы сырья, топлива и готовых товаров.

#### **Список литературы:**

1. Железнодорожный ежегодник. Справочная книга для железнодорожников в 2 частях / сост. Е. Ермилов. – СПб: Типография Ц. Крайз, 1905.
2. Самородов Д. П. Становление и развитие системы стационарной торговли в дореволюционной Башкирии (эпоха капитализма). – М.: Уникум-Центр, 2001.
3. Соловьева А. М. Железнодорожный транспорт России во второй половине XIX века. – М.: Наука, 1975.
4. Усманов Х. Ф. Развитие капитализма в сельском хозяйстве башкир в пореформенный период 60–90-е годы XIX века. – М.: Наука, 1981.
5. Хромов П. А. Экономическое развитие России: очерки экономики России с древнейших времен до Великой Октябрьской революции. – М.: Наука, 1967.
6. Черемшанский В. М. Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом и промышленном отношениях. – Уфа: Типография Оренбургского губернского правления, 1859.

## МАГИСТРАНТЫ

**Абросимова Надежда Александровна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Швайкина Нина Сергеевна, к. п. н., доцент

### **РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

На сегодняшний день без внедрения инновационных технологий и различных методов, в том числе и педагогических, а также развития новых компетенций у преподавателей, невозможно представить образовательный процесс. Обучение должно быть динамическим. Улучшение качества образования и постоянное совершенствование методов и технологий обучения, позволяет педагогам в полной мере осуществить качественное обучение. От современного педагога требуется критически анализировать свою педагогическую деятельность для совершенствования педагогического мастерства.

Рефлексивная компетенция становится одной из основных для профессиональной деятельности преподавателя. Отметим, что под рефлексивной компетенцией мы понимаем профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [1, с. 65]. Данное определение базируется на понимании рефлексии как неотъемлемой способности индивида. Изучением понятия «рефлексия» занимаются как отечественные (С. С. Кашлев, В. В. Краевский, С. Ю. Степанов, В. Д. Шадриков и др.), так и зарубежные (Дж. Мезиров, С. Хоул и др.) исследователи. Рассмотрим несколько определений.

В. В. Краевский считает, что рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) является процессом самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Ее целью он называет вспоминание, выявление и осознание основных компонентов деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т. п. По его мнению, без понимания способов своего учения, механизмов познания учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь.

Американский исследователь Дж. Мезиров рассматривает рефлексивную деятельность как процесс, который включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, вспоминание и решение проблем, и охватывающий обращение к убеждениям в целях анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки.

Проведенный анализ по теме исследования позволил прийти к выводу о том, что рефлексия является мыслительным процессом, направленным на анализ, понимание, оценку себя, собственной и совместной деятельности и поведения других людей. Важно понимать, что она представляет собой процесс, позволяющий сделать неявные мысли явными. Она является тем, что может стать источником получения более глубоких знаний, чем те, что мы уже имеем.

Как мы отметили ранее, процесс рефлексии присущ всем людям в той или иной степени. Однако, рассматривая этот процесс в педагогическом аспекте, сделаем вывод о том, что актуальными для педагога остаются следующие вопросы: каким образом следует развивать способность к рефлексии, когда и где можно и необходимо применять это профессиональное качество.

Анализ трудов исследователей Т. П. Леонтьевой, Г. С. Пьянковой, В. Д. Шадрикова и др. позволил выделить следующие функции рефлексии:

- диагностирующую (осуществление рефлексии констатирует уровень развития учащихся и их взаимодействия);
- проектировочную (моделирование деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, постановку целей в процессе деятельности);
- коммуникативную (проведение рефлексии является важным условием общения учителя и учащихся);
- мотивационную (анализ деятельности определяет ее направленность, характер, результативность);
- коррекционную (выявление недостатков в процессе осуществления рефлексии побуждает участников образовательного процесса к корректировке своей деятельности и взаимодействия).

Таким образом, под рефлексией мы подразумеваем обязательное существование определенных действий, с целью критического понимания и анализа нашей собственной деятельности, мыслей и идей относительно планов, предположений. Кроме того, рефлексия осуществляется не только с целью проанализировать наши действия и результаты нашей деятельности, но и с целью помощи самим себе в вопросах идентификации областей, в которых мы имеем существенные и не очень недоработки в своей деятельности, а также для определения об установлении вопроса о ненужных, недостижимых стандартов.

Выделяют также способы успешности развития рефлексивной компетенции. Одним из таких способов успешности развития у преподавателей является создание и формирование определенной рефлексивной среды, то есть такой системы условий развития личности, которая открывает перед ней возможность исследования самого себя, а также самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Обобщая все вышеперечисленное, отметим значимость роли рефлексии в профессиональной деятельности преподавателя в следующих аспектах:

- рефлексия – это важное условие самосовершенствования преподавателя, его профессионального и личностного роста;
- рефлексия является одним из основных механизмов развития самой деятельности и важна на всех этапах ее осуществления;
- рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности, при ее переосмыслении и перепроектировании, при поиске оптимальных средств деятельности в меняющихся условиях;
- рефлексия необходима для преодоления педагогических трудностей и проблем; с ее помощью можно преобразовать проблемы в задачи деятельности, перейти в позицию исследователя по отношению к своим сложностям;
- на основании рефлексии осуществляется контроль и управление собственно процессом профессиональной деятельности педагога, процессом обучения и воспитания, развития личности учащегося.

Рефлексивная компетенция педагога, предполагает изменение его отношения к своей деятельности, способность видеть себя субъектом ее моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, происходящие в педагогическом процессе, умеет целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации образовательного процесса учащегося, для своего профессионального и личностного совершенствования. Преподаватели должны выстраивать свою деятельность в учебном процессе в содержательной логике, с ориентацией на реальные ситуации взаимодействия с учащимися. Также, правильное выстраивание структуры процесса обучения требует определенной смелости от преподавателя, его осознанной позиции и ориентации на данную логику работы в процессе передачи информации. Профессиональная деятельность учителя здесь не может быть осуществлена с помощью известного, но основана на его рефлексивных способностях. Преподаватели должны также владеть способностью вести коллективную рефлекс-

сивную мыслительную деятельность с учащимися, а также выводить каждого на проявление своей позиции и проработке личных смыслов. В то же время, важным условием развития рефлексии является организация самостоятельной деятельности студентов, а также планирование, анализ и оценка образовательной деятельности. Обучающиеся учатся анализировать и оценивать свою деятельность в рамках процесса обучения, оценивать деятельность других участников взаимодействия, а также совместную деятельность в целом.

Таким образом, рефлексивная компетенция играет значимую роль в профессиональной деятельности педагога и в образовательном процессе обучающихся в целом. Компетенция имеют практико-ориентированный характер. Способность человека рефлексивно отнестись к самому себе и к своей деятельности есть результат освоения личностью социальных отношений между людьми. Когда индивидуум пытается понять мысли и действия другого человека, когда он оценивает себя как другого, он способен размышлять над собой, рефлексивно отнестись к самому себе.

Рефлексивная компетенция в педагогической деятельности способствует возникновению высших психических механизмов, мышления, сознания и самосознания и других, и на их основе – развитию педагогического творчества и мастерства. Соотношение внешней и внутренней рефлексии способствует формированию рефлексивного педагогического мышления.

#### **Список литературы:**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009.
2. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... к. п. н. – Петрозаводск, 2007.
3. Пьянкова Г. С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2012.
4. Сальная Л. К. Рефлексия в педагогической практике // Известия ЮФУ. – 2010. – № 10. – С. 119–123.
5. Ушакова Е. Л. Взаимосвязь рефлексивной компетенции будущего учителя с типом педагогической стратегии // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – С. 54–57.

**Александрова Анастасия Романовна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Богданова Елена Анатольевна, к. п. н., доцент

#### **ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ**

В современной системе образования интеграция играет важную роль. Во-первых, традиционная «монологическая» система в образовании почти полностью утратила свою практическую эффективность. Во-вторых, каждый учитель считает свой предмет наиболее важным, поэтому в современной школе учебные дисциплины носят «конкурирующий» характер. Каждая противостоит всем остальным, как бы претендуя на большую значимость по сравнению с другими. В-третьих, каждая из дисциплин сама по себе представляет набор сведений из определенной области знаний, поэтому не может претендовать на системное описание действительности. В таких условиях о целостном восприятии мира у обучающихся не может быть и речи.

Такая система образования порождает ряд проблем:

- у обучающихся возникает отрывочное представление о мире и его законах, в которых не все связано и зависимо и многое существует само по себе. Такое внесистемное знание портит мышление и искажает отношение к миру и самому себе;

- обучающиеся не умеют связывать вновь изучаемый материал с пройденным ранее, использовать на уроках знания по другим предметам;

- узкая специализация и внутришкольная дифференциация приводит к разорванному знанию, отчужденному от человека. В свою очередь, учителя также затрудняются в правильном, грамотном применении знаний из других предметов по ряду причин:

- знания из смежных дисциплин забыты или неизвестны в силу своей новизны;
- нет новой информации о достижениях в пограничных науках;
- нет методических умений, опыта в реализации связей между предметами.

- трудности в образовании возникают в связи с тем, что в учебных планах школы уменьшается время на изучение некоторых школьных предметов, в том числе математики;

Эти обстоятельства требуют других подходов в организации учебного процесса. Одним из средств, позволяющих исправить данную ситуацию, является интеграция учебных дисциплин.

Понятие «интеграция» относится к общенаучным. В Философском энциклопедическом словаре оно толкуется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов». Более подробное определение дает Советский энциклопедический словарь: «Интеграция – понятие, означающее связанности дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию».

Необходимость обозначения новых процессов, имеющих место, как в науке, так и в общественно-экономической жизни, потребовала от философов введения нового термина. Философия и следом за ней педагогика шли от постижения категорий «связь» и «отношения» к постижению категории «комплексный подход», а от нее к изучению понятий «система» и «целостность». И лишь в 80-е годы пришли к термину «интеграция». М. Г. Чепиков дал самое емкое определение этого понятия, приемлемое и сегодня: «Сущность интеграции наук и научных знаний (в философском понимании этой проблемы) есть все усиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих (порой заимствованных друг у друга) идей, средств, приемов и т. д. исследования окружающей действительности, есть уплотнение (конденсация) знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующихся формах познания и выражения познанного» [4, с. 63].

Отсюда можно сделать два вывода: философы понимают интеграцию и как процесс, и как результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей; интеграция – это конечная и высшая ступень взаимосвязи, дающая такой продукт, как целостная непротиворечивая система.

Современная структура интеграции науки имеет достаточно сложный и динамичный характер. На основании исследования особенностей развития тенденции интеграции современного научного знания могут быть выделены ее основные закономерности:

- преимущество интегративной тенденции перед дифференциацией;
- возрастание степени сложности интеграции науки в связи с усложнением ее предмета, структуры и функций;
- увеличение скорости и сложности интеграционных процессов, соответствующее экспоненциальному росту основных компонентов науки;
- неравномерность процесса интеграции, связанная со сменой конкретных интегрирующих факторов, сменой лидерства в науке и обусловленная в итоге потребностями практики;
- возрастание прогрессивной роли интеграции в движении научного знания к единству, в развитии научно-технического и социального прогресса [2, с. 3].

Межнаучная интеграция преобразовывает науки, стимулирует дальнейшее развитие, облагораживает их, приближает к практике, обогащает. Так возникает экологизация, политехнизация, технологизация, психологизация, компьютеризация, в том числе педагогизация наук.



Интеграция педагогики может интерпретироваться как науковедческое понятие. Оно отражает закономерное явление следования педагогики в своем развитии общенаучным законам, возможность самой педагогики развиваться благодаря другим наукам, а также способность оказывать помощь другим наукам в их развитии.

Педагогическая интеграция – это другое понятие, характеризующее установление связей и отношений сугубо педагогическими средствами и ради педагогических целей. Как правило, такая интеграция протекает внутри педагогического знания, в пределах предмета познания. Эти два понятия мы даем в редакции В. С. Безруковой [1]. Мы же будем говорить о дидактической интеграции, в рамках которой существуют понятие интеграции содержания образования и понятие синтеза (интеграции) знаний, которые необходимо разграничить, что было сделано М. Н. Берулавой [2].

Понятие «интеграция содержания образования» более широкое понятие, оно отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризует систему содержания образования на всех уровнях ее формирования (уровне общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, уровне педагогической действительности и уровне структуры личности). В то время как понятие синтеза знаний характеризует лишь последний уровень формирования содержания образования – уровень структуры личности и связано в основном с одним структурным компонентом содержания образования – знаниями. Таким образом, синтез знаний обучающихся является определенным итогом интеграции содержания образования.

В рамках дидактической интеграции в качестве структурного компонента существуют ее различные типы, в основе которых лежит многообразие объективно существующих интеграционных источников. В качестве таковых могут выступать общие материальные объекты изучения, общие структурные элементы содержания образования (факты, понятия, законы, методы, принципы, теории, идеи, метатеории, научные картины мира и т. д.), комплексные науки, комплексные проблемы.

Определяющее место в структуре интеграции содержания образования занимают уровни его реализации. Интеграционная взаимосвязь содержания образования может осуществляться на трех основных уровнях, в основе которых лежит реализуемое в учебном процессе соотношение содержательной и процессуальной сторон интеграции, решаемые посредством ее дидактические задачи, а также определенные типы интеграционного взаимодействия.

Первым и высшим уровнем интеграции содержания образования является уровень целостности, завершающийся формированием новой учебной дисциплины, носящей интегративный характер и имеющий собственный предмет изучения.

Вторым уровнем интеграции содержания образования является уровень дидактического синтеза. Дидактический синтез характеризует не только содержательную интеграцию учебных предметов, но и определяемый ею процессуальный синтез, предполагающий, прежде всего интеграцию форм учебных занятий. Изучение учебного материала, связываемого друг с другом посредством дидактического синтеза, происходит на общем учебном занятии (интегративком уроке, семинаре и т. д.). Доминирующей дидактической задачей в данном случае является изучение на интегративной основе нового учебного материала.

Третьим уровнем интеграции содержания образования является уровень межпредметных связей, связанный с решением таких дидактических задач как актуализация знаний обучающихся, их обобщение и систематизация. Основным источником интеграции на уровне межпредметных связей выступают структурные элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в направлении любых предметов.

Ныне действующие программы и учебные планы помогают педагогам в осуществлении связей между предметами, т. е. они позволяют сделать многое из области синтеза знаний. Например, математика вооружает обучающихся вычислительными и графическими умениями, необходимыми для количественной оценки явлений, изучаемых в курсах физики и химии. Геометрия и черчение развивает пространственное воображение, дают обучающимися некоторую подготовку по черчению и изготовлению технической документации и т. д. На-

стоящий же синтез знаний может быть достигнут, если учителя средствами своего предмета будут систематически раскрывать связи между явлениями, процессами, законами, изучаемыми в различных учебных дисциплинах. Межпредметные связи предполагают использование не только вычислительных и графических умений и навыков, имеющихся у школьников, но и широкое использование знаний, приобретенных в процессе изучения различных дисциплин.

Однако, несмотря на это учителя испытывают значительные трудности в реализации межпредметных связей на практике. Причины этих затруднений они видят в отсутствии у них опыта такой работы, в недостаточном знании содержания предметов, с которыми необходимо устанавливать связи, в отсутствии методических рекомендаций по конкретным темам и урокам, требующих межпредметных связей, в недостаточной педагогической подготовке по этому вопросу в педагогических вузах, в отсутствии руководства, координации работы учителей в этом направлении.

Современные программы в значительной степени отражают системный подход к изучению объектов, процессов и явлений природы, общества, производства, достигнутый в науке. Принцип межпредметных связей как обязательное требование к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса и познавательной деятельности обучающихся способствует: формированию системности знаний на основе развития ведущих общенаучных идей и понятий. Хорошо развитая способность к обобщению, систематизации знаний, гибкость в их применении может формировать такие элементы качества знаний как полноту, глубину, оперативность, прочность и т. д. Поэтому роль обобщенных, систематизированных знаний велика. Они помогают лучше усвоить конкретные знания, которые являются частью обобщенных и систематизированных.

Межпредметные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей. Эти функции осуществляются во взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга. Принцип межпредметности способствует реализации каждого из принципов обучения так же, как все эти принципы создают дидактические основы планомерного осуществления межпредметных связей. Межпредметные связи как самостоятельный принцип определяет целевую направленность всех компонентов обучения (его задач, содержания, форм, методов, средств, результатов).

Таким образом, межпредметные связи при их систематическом и целенаправленном осуществлении перестраивают весь процесс обучения, т. е. выступают как современный дидактический принцип.

#### **Список литературы:**

1. Безрукова В. С. Педагогика: учебник для индустр.-пед. техникумов и инж.-пед. вузов. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1994.
2. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. – М.: Педагогика, 1994.
3. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв [и др.]. – М.: Инфра-М, 1983.
4. Чепиков С. В. Интеграция науки. – М.: Мысль, 1981.

**Ахмедов Жамшед Комилович**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ (КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

Проблема смысла жизни не теряет своей актуальности в гуманитарных науках, в частности в психологии, как житейской, так и научной. За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные социально-экономические и политические преобразования, кото-

рые способствуют зачастую такой же кардинальной переоценке значимости многих фундаментальных ценностей. Последние, в свою очередь, вызывают эффект массового когнитивного диссонанса. Поколения, особенно старшие, встают перед необходимостью переосмыслить свое место в обществе, свои личностные идеалы, ценности, фактор принятия на себя ответственности за результаты жизнедеятельности. Для старшего поколения многие инновации оборачиваются разочарованиями и обесцениванием многих взглядов и позиций. У более молодых поколений несоответствие сложившихся в сознании представлений и ожиданий с реалиями социальной действительности зачастую выражается в неспособности интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, снижении смысловой активности, что, в итоге и является одной из основных детерминант психологической деформации личности, ее деструктивного поведения. Все вневременные ценности и смыслы сейчас сохраняются за счет старшего поколения. Кроме того, устойчивости ценностно-потребностно-смысловой системы способствует этнокультура и семейные традиции.

В связи со сказанным наш интерес сосредоточился на том, что обеспечивает нравственно-смысловой фундамент формирования новых поколений: потребностях и смыслах жизневосприятия представителей нашего общества позднего возраста в кросс-культурном аспекте.

Целью проведения нашего исследования является выявление основных потребностных и смысловых аспектов у людей позднего возраста России и Таджикистана.

Теоретическими положениями исследования стали следующие.

Психологической основой системы личностных смыслов личности является «многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, определяющей уровни функционирования самой системы и обуславливающей процессы личностного развития» [5, с. 45].

Потребность мы будем рассматривать как состояние индивида, «создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности» [1, с. 118].

Благодаря этому состоянию регулируется поведение человека, формируется направленность мышления, воспитываются чувства и организуется воля человека. Воспитание человека, его приобщение к миру человеческой культуры определяют характер и сущность потребностей личности. Для удовлетворения потребностей необходима целенаправленная деятельность, и поэтому именно из потребности рождается активность личности. Потребность определяет предметно-общественное содержание деятельности человека, которая зависима от нее [1, с. 118].

Практически все потребности индивида имеют социальный характер, что проявляется в их содержании, происхождении и способах реализации. Общественные потребности возникают не сразу, а на определенном этапе развития общества. Они интериоризируются индивидом в процессе социализации, его вхождения в мир общественных отношений, овладения материальной и духовной культурой человека.

Возрастной период старше 60 лет называется геронтогенезом, или периодом старения. Изучением этого возраста занимается наука геронтология – область знаний, изучающая процесс старения человека [4].

Этот период является завершающим этапом жизни человека. Люди, достигшие этого возраста, подразделяются на три группы: 1) 60–75 лет (люди пожилого возраста); 2) 75–90 лет (люди старческого возраста); 3) старше 90 лет (долгожители). В нашем исследовании мы будем применять широкое обозначение «поздний возраст», поскольку наша выборка будет состоять из респондентов старше 60 без деления на указанные возрастные группы.

Каждое общество формирует свой стереотип старости: облик пожилого человека в совокупности внешних и внутренних качеств и признаков, который составляет психологический статус пожилого человека в том или ином обществе. Содержание этого стереотипа переносится на всю категорию пожилых людей [4].

Потребностно-смысловая сфера, как уже отмечалось выше, во многом определяется культурой, в которой происходило становление человека.

Семейные отношения имеют особое значение в жизни пожилого человека. Они создают ощущение чувства безопасности, прочности и надежности, обеспечивают стабильность, определяют психологический комфорт и позитивное состояние.

Традиция уважения старости уходит далеко корнями в историю человечества. Уже при родоплеменном образе жизни существовал такой орган управления, как Совет старейшин, самых мудрых и почитаемых членов племени. Во многих традиционных обществах престарелые люди до сих пор пользуются большим авторитетом, и только с учетом их мнения решаются все важные вопросы, касающиеся жизнедеятельности общины. В основе этого отношения лежит как признание житейского опыта и мудрости старых людей, так и того вклада, которые они внесли в развитие общества, как на уровне семьи, так и на уровне общины и государства [2].

В странах, индустриально развитых, каковыми считаются страны Запада, отмечается пренебрежительное или уничижительное отношение к людям старшего возраста, так называемый «эйджизм». Дискриминация, как это ни парадоксально, характерна для тех обществ, где в целом моральные ценности и установки более «либеральные», чем в остальной части мира. И хотя подобная оценка обладает некоторой относительностью, никто не будет оспаривать тот факт, что именно в странах, где семейно-родственные связи исторически крепки, трепетное, уважительное отношение к пожилым стало устойчивой национальной традицией. На основе исследований, проводившихся в Юго-Восточной Азии, например, было показано, что уважение к престарелым в Азии имеет глубокие корни. Уважение выражается в самых различных формах: это и специальные места для пожилых, и выражение особого почтения в языковой, речевой форме, и невербальные средства выражения почтения – поза: при поклоне голова более молодого человека должна быть ниже головы старого человека, преподнесение подарков и т. д. [2].

Уважение к престарелым находится в давних национальных традициях таджикского народа. Все мы с детства знаем, такие правила поведения по отношению к пожилым людям применять, как уступить им дорогу или место в транспорте, первым поздороваться с ними, всегда спешить им на помощь, относиться с почетом и уважением, получать их благословение, считаться с их мнением. Уважение к престарелым людям проявляется в Таджикистане даже в манере разговора с ними, в обращениях, которые мы используем, в позе и жестах. И существует множество других неписаных правил проявления уважения к старшим, включая родителей, бабушек и дедушек.

В нашей выборке приняли участие 20 человек позднего возраста – граждан Республики Таджикистан и 20 человек позднего возраста Российской Федерации.

Для диагностики мы использовали тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева [3].

Данный тест позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности.

В таблице ниже приведены средние значения по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам, полученные на выборке 40 человек (российских и таджикских граждан).

Таблица 1

**Средние и медианные значения респондентов России и Таджикистана**

№	Субшкала	Российские респонденты	Таджикские респонденты	Российские респонденты	Таджикские респонденты
		Средние арифметические значения		Медианные значения	
1	Цели в жизни	30	36	29	37
2	Процесс жизни	28	33	28	33
3	Результативность жизни	24	28	24	28

4	Локус контроля – Я	22	23	22	24
5	Локус контроля – жизнь	26	33	26	34
	Общий показатель ОЖ	127	152	127	153

Все значения – и русской, и таджикской выборки – оказываются в пределах диапазона среднестатистических значений, кроме общего показателя, который выше границы среднестатистических значений.

Тем не менее средние и медианные значения показателей по всем шкалам в таджикской выборке значительно выше, чем показатели в российской выборке. Наибольшее значение испытуемые придают «Целям в жизни». У респондентов позднего возраста еще есть цели, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Баллы по шкале «Процесс жизни» свидетельствуют о том, что в своем возрасте испытуемые особенно ценят жизнь и считают, что не единственный, но главный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Можно сказать, что наши респонденты считают сам процесс своей жизни интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом. Наши испытуемые не отличаются гедонизмом, но и не испытывают неудовлетворенности. Жизни, по их мнению, могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом, будущее связано с передачей своего опыта. В целом респонденты удовлетворены прожитым периодом, его продуктивностью и осмысленностью. Баллы свидетельствуют о некоторой сдержанности в оценке, что можно также охарактеризовать как мудрость. Показатели таджикской выборки выше аналогичных показателей российской выборки.

Баллы по шкале «Результат жизни» отражают удовлетворенность самореализацией, ощущение продуктивности прожитой ее части, которые значительно выше в таджикской выборке по сравнению с российской.

«Локус контроля – Я» (Я – хозяин жизни). Баллы респондентов соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, умеющие строить «свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле». Но это, пожалуй, тот аспект, где очень высоких баллов у респондентов обеих выборок нет. Видимо, именно тут отмечается наиболее сильное влияние возраста. Респонденты не уверены в безграничности своих возможностей, состояние здоровья накладывает определенные ограничения. Вместе с тем низких баллов, которые бы свидетельствовали о полном неверии в свои силы, тоже не отмечается. Различия в показателях между выборками незначительные, различаются на 1 балл.

«Локус контроля – жизнь» или управляемость жизнью. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. У таджикской выборки значения ниже, чем у российской. Русские в большей степени считают, что жизнь неподвластна их контролю. В нашей общей выборке респонденты отличаются определенной долей мудрого смирения, однако болезненного фатализма и ощущения бессмысленности жизни не наблюдается, это, скорее, понимание закономерного течения и обновления жизни, которое требует и своевременного ухода из нее. Мудрости у таджикских респондентов больше.

Общий показатель ОЖ достаточно очень высок в обеих выборках, в таджикской выборке значительно выше.

Мы проверили достоверность различий при помощи U-критерия Манна – Уитни.

Достоверно значимые различия (при  $p < 0,01$ ) отмечаются по всем смысложизненным ориентациям, кроме локуса контроля Я, однако и там обнаруживается четкая тенденция к различиям.

Подводя итог сказанному, можно однозначно сказать, что жители Таджикистана в позднем возрасте отличаются большей наполненностью, многогранностью, жизнерадостностью и смыслом своего существования в сравнении со своими ровесниками из России.

Статистики критерия<sup>а</sup>

	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общий покл-ль
Статистика U Манна-Уитни	61,500	73,500	95,500	139,500	51,500	65,500
Статистика W Уилкоксона	271,500	283,500	305,500	349,500	261,500	275,500
Z	-3,762	-3,437	-2,839	-1,649	-4,028	-3,641
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000	,001	,005	,099	,000	,000
Точная знч. [2*(1-сторонняя Знач.)]	,000 <sup>б</sup>	,000 <sup>б</sup>	,004 <sup>б</sup>	,102 <sup>б</sup>	,000 <sup>б</sup>	,000 <sup>б</sup>
а. Группирующая переменная: группа						
б. Не скорректировано на наличие связей						

**Список литературы:**

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М.: Харвест, 2014.
2. Смолькин А. Исторические формы отношения к старости // Отечественные записки. – 2005. – № 3(24).
3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) // Библиотека практического психолога. – Самара: ИздательствоСНЦ РАН, 2004.
4. Хилько М. Е. Возрастная психология / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М.: Юрайт, 2018.
5. Яницкий М. С. Ценностные ориентации как динамическая система. – Кемерово, 2000.

**Безухова Антонина Андреевна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ШКОЛЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ТИПА**

Начиная с 1990-х гг., понятие имиджа прочно вошло в наш лексикон и в профессиональную жизнь. Длинный путь, который проделал имидж за весьма короткий срок от чисто рекламного явления до важного идеологического феномена, свидетельствует о той роли, которая отводится ему в современном мире. В наше время в условиях постоянно обостряющейся конкуренции именно имидж призван стать определяющим фактором в этой борьбе. В конечном итоге побеждает тот, чей имидж оказывается наиболее привлекательным для окружающих людей в профессиональной среде [4, с. 424].

Сегодня в сознании современного человека все более закрепляется представление об имидже как об определенной ценности, от наличия и качества которой зависит жизненный и профессиональный успех, как и успешность любой деятельности, индивидуальной или коллективной [4, с. 426].

Ежегодно внимание к теме имиджа растет, о чем свидетельствует количество публикаций и диссертационных исследований. Тем не менее проблема формирования имиджа образовательных учреждений остается недостаточно изученной.

Одними из актуальных проблем имиджологии остаются проблемы изучения имиджа организаций, выбора методик и стратегий создания позитивного имиджа.

Причиной более углубленного изучения данного вопроса выступает целый ряд факторов: отсутствие общепринятой модели формирования позитивного имиджа образовательного учреждения, особенности подготовки руководителя-менеджера, который осуществлял бы целенаправленную работу по формированию имиджа образовательной организации, создание методик формирования и развития позитивного имиджа организации и др. [3, с. 3].

Одно из определений имиджа – это ореол, создаваемый мнением социальной группы, демографического слоя, собственными усилиями человека. Ближе всего этот термин к понятиям «репутация» и «доброе имя». И у человека, и у организации может быть и положительный, позитивный, одобряемый образ, и негативный имидж. Имидж связан с восприятием: либо мы воспринимаем носителя имиджа как своего, заслуживающего доверия, поведение которого нами одобряется, либо нет [7, с. 141].

Имидж образовательного учреждения – неповторимый набор ассоциаций, мнений, эмоций, сложившийся у участников образовательного процесса по отношению к тому или иному образовательному учреждению. Это образ образовательной организации, который складывается в сознании людей [1, с. 21].

Имидж нацелен на создание положительных эмоций, связанных в том числе и с услугами, которые оказывает образовательная организация. Под формированием имиджа образовательного учреждения имеется в виду создание некоего спланированного образа на основе имеющихся ресурсов. Основной целью формирования имиджа является усиление конкурентоспособности, привлечение инвестиций, установление и расширение партнерских связей.

Механизм достижения цели можно представить следующим образом: имидж образовательного учреждения влияет на развитие и укрепление социальных связей, которые, в свою очередь, будут являться средством для получения инвестиций. Учреждение, которое обладает наибольшим количеством ресурсов будет более конкурентоспособным, более привлекательным для социума.

С понятием имиджа тесно связана и репутация образовательного учреждения, которая складывается из нескольких составляющих, и которая удерживается в массовом сознании долгие годы. Отличие имиджа от репутации, заключается именно в том, что репутация является итогом построения имиджа [2, с. 52].

В новых экономических, политических и социальных условиях образовательные учреждения и их персонал вынуждены заботиться о своей конкурентоспособности, рейтинге, корпоративном и профессиональном имидже, репутации.

Сегодня рынок образовательных услуг обязывает школы в большей степени ориентироваться на потребителя, учитывая его запросы. Общеобразовательные учреждения в конкурентную борьбу за учащихся, их родителей, способных оплачивать дополнительные образовательные услуги учителей, гранты различных фондов и организаций, расположение вузов, окружающего социума. Эта борьба связана, во-первых, с появлением общеобразовательных учреждений различных типов и видов, а также предоставлением учащимся и их родителям права выбора школы. Во-вторых, с ухудшением социально-экономического положения учителей и отток их в более высокооплачиваемые отрасли хозяйства [5].

Школы академического типа, такие как гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов, по данным российских исследований, чаще всего относятся к группе наиболее эффективных образовательных учреждений. Но стоит отметить, что распределение детей по школам в российской практике носит не случайный характер. В школы повышенного уровня определяются дети, как правило, из семей с высокими показателями социального, экономического и культурного капитала, а также из семей, в которых заранее сформированы цели на достижение академического успеха. Школы академического типа

зачастую проводят дополнительный отбор наиболее способных учеников при поступлении в 1-й класс и дополнительные наборы в классы среднего и старшего звена [6, с. 129–130].

Стоит также отметить, что школы академического типа, как правило, имеют свои собственные программы обучения, особое внимание уделяется определенным дисциплинам, имеется профильная подготовка в выпускных классах. Многие образовательные учреждения относятся к конкретному высшему учебному заведению.

Имидж образовательной организации формируется на основе осуществления особых форм работы с администрацией учреждения, его преподавателями, обучающимися и их родителями. Школа, как любая организация, в течение своей жизни проходит четыре стадии: формирование, утверждение на определенных позициях и более-менее стабильное существование, инновационную деятельность при стабильном положении на занятых позициях и трансформацию, которая приводит к деградации, либо к очередному инновационному витку. Конечно, каждому этапу должна соответствовать своя имиджевая политика, как внешняя, так и внутренняя [8, с. 67–68].

К внешнему имиджу образовательной организации можно отнести, во-первых, высокий показатель участия обучающихся в предметных олимпиадах, конкурсах-защитах научно-исследовательских работ, творческих конкурсах, спортивных соревнованиях, турнирах, участие обучающихся в городских мероприятиях. Во-вторых, наличие визитной карточки школы. В-третьих, связи с общественностью, связи с высшими учебными заведениями и дошкольными образовательными учреждениями. В-четвертых, современный эстетичный вид, а также гарантия высокого уровня знаний, высокий рейтинг поступления выпускников в высшие учебные заведения и т. д.

К внутреннему имиджу относится: положительный микроклимат в коллективе организации, объединение коллектива вокруг ведущей идеи, продвинутая команда управленцев, высокий уровень профессионализма учителей, обеспечение единства обучения и воспитания, современная материально-техническая база, наличие школьных традиций, постоянный поиск путей повышения уровня воспитанности обучающихся, имидж каждого учителя, современная система внеклассной работы [9, с. 39–46].

В Самарской области можно выделить следующие образовательные учреждения академического типа:

– МБОУ «Гимназия № 1» г. о. Самара, в которой заложена идея многопрофильной подготовки. В данном учреждении осуществляется углублённое изучение иностранных языков, а также профильное обучение по таким направлениям, как: лингвистическое, социально-гуманитарное, социально-экономическое, информационно-технологическое, физико-математическое, медико-биологическое.

– МБОУ «Гимназия № 11» г. о. Самара – является учреждением с углубленным изучением иностранных языков.

– МАОУ «Самарский лицей информационных технологий» г. о. Самара – является учебным заведением элитного типа, которое реализует инновационную авторскую концепцию «Информационные технологии в личностно-ориентированном развитии всех участников педагогического процесса». В лицее разработаны образовательные программы и учебно-методические комплексы по объектно-визуальному программированию и мультимедиа, офисным и телекоммуникационным технологиям, компьютерному дизайну и презентационной графике.

– МБОУ «Лицей авиационного профиля № 135» г. о. Самара – является учебным заведением с углубленным изучением физики, математики, информатики и технического черчения.

– МБОУ «Лицей № 57» г. о. Тольятти – учреждение, которое формирует образовательное пространство учреждения, способствующее реализации индивидуальных творческих возможностей обучающихся, объединяющее в единый функциональный комплекс образовательные и оздоровительные процессы.

Согласно рейтингам, данные школы показывают высокие результаты достижений школьников в олимпиадах и конкурсах, в учебно-исследовательских мероприятиях различ-



ного уровня, ежегодно занимая первые места. Также, каждое из учреждений имеет опыт организации профильного обучения (углубленного изучения отдельных предметов), сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями, в сравнении с другими школами самарской области.

К параметрам анализа представленных выше образовательных организаций относятся:

- определение миссии, базовой идеи учреждений;
- анализ качества предоставляемых услуг;
- изучение широты спектраобразовательных и дополнительных услуг;
- рекламная известность (как освещены в СМИ);
- визуальный образ организации и его месторасположение;
- изучение востребованности выпускников на рынке труда;
- изучение рейтинга среди образовательных учреждений;
- взаимодействие с социальными партнерами;
- репутация образовательного учреждения.

К слову, о репутации. Самое распространенное мнение, что имидж и репутация это в принципе почти одно и то же. Однако это не так. В отличие от имиджа, репутацию нельзя создать в ограниченном отрезке времени. Она формируется постепенно, годами и десятилетиями. Имидж, в отличие от репутации, нацелен на массовую аудиторию и массовое сознание.

Можно провести анализ сильных и слабых сторон образовательного учреждения. Данный вид работы можно провести благодаря такому способу, как SWOT-анализ, который как раз подразумевает под собой оценку сильных и слабых сторон, т. е. внутренних факторов, а также перспективных возможностей, рисков и угроз, т. е. внешних факторов.

Кроме этого, анализ имиджа образовательной организации может быть осуществлен по таким основаниям:

– по факторам, т. е. на основе факторной операционализации (исследование того, что влияет на имидж): продукция и ее качество, реклама, репутация в ее восприятии той или другой группой интересов, организационная культура, этика, миссия, подходы и поведенческие акты, демонстрируемые по отношению к воспринимающей группе. Здесь уместно рассмотреть цели и средства, философию, политику, принципы компании;

– по элементам, т. е. на основе структурной операционализации (исследование элементов, из которых складывается имидж, структуры имиджа): связь элементов, общее и различия в структуре имиджа, структура по составу элементов имиджа и по организационной структуре организации;

– по группам интересов, являющихся «восприимчиками» имиджа: имидж глазами клиентов, сотрудников, поставщиков и другого рода партнеров.

Таким образом, сформированный позитивный имидж образовательного учреждения позволит решить ряд задач. В частности, будет способствовать повышению привлекательности образовательной организации, уровня ее организационной культуры, состояния социально-психологического климата в коллективе, а также повысит эффективность мероприятий по информированию населения о новых образовательных услугах и проектах.

#### **Список литературы:**

1. Журалёв Д. В. Имидж как специфическое единство типичных признаков, управляющих индивидуальным, групповым и массовым сознанием. – М.: Центр, 2004.
2. Калиева О. М. Бренд школы как фактор ее конкурентоспособности в образовательном пространстве города / О. М. Калиева, Л. О. Бебешко // Наука и образование сегодня. – 2015. – № 1(1). – С. 21–26.
3. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии. – М.: 2007.
4. Панфилова А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2020.
5. Попова Е. А. Учеба в сильной школе – гарантия высоких академических результатов в вузе? / Е. А. Попова, М. В. Шеина // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 128–157.

6. Сергиенко Ю. А. Развитие конкурентных отношений в сфере среднего общего образования // Символ науки. – 2016. – № 4. – С. 201–202.
7. Спивак В. А. Деловая этика: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019.
8. Тринитатская О. Г. Формирование позитивного имиджа образовательной организации в условиях конкурентной среды / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров // Мир науки. – 2017. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN417.pdf> (дата обращения: 15.05.2020).
9. Щербаков А. В. Имидж образовательного учреждения // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2008. – № 9. – С. 39–46.

**Бочкарев Николай Владимирович**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Чупахина Ирина Алексеевна, к. п. н., доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Современные жизненные условия выдвигают повышенные требования к здоровью детей и учащейся молодежи. На сегодняшний день в системе образования проблематика здоровья становится все более актуальной. В педагогической практике наметилась тенденция к переходу от массового унифицированного образования к образованию, ориентированному на личностные особенности и способности каждого индивида, а также на уровень его здоровья.

Здоровье является одной из социальных ценностей. В настоящее время это не только важная задача образования и здравоохранения, но и серьезная проблема. Высокая информативность образования, перегрузки учащихся влекут за собой явление переутомления и всяческие его следствия, в том числе ухудшение здоровья [2, с. 168].

Здоровье – самое драгоценное достояние не только каждого индивида, но и общества в целом. Здоровье является основным условием и залогом полноценной жизни. Оно помогает нам выполнить наши планы, преодолевать трудности, успешно решать основные жизненные цели и задачи. Каждый человек, который всячески заботится о своем здоровье, сохраняет его, бережет, укрепляет, проживает длительную и энергичную жизнь.

Одним из условий сохранения и укрепления здоровья является ведение здорового образа жизни. Изучение основ здорового образа жизни проходит как на уроках физкультуры, так и на уроках ОБЖ. К сожалению, очень мало времени уделяется теоретическим урокам, на которых учащиеся могли бы получать больше информации о сохранении и укреплении своего здоровья.

На протяжении большого количества лет, в школах проводятся беседы, классные часы, мероприятия здоровьесберегающей направленности, спортивно-оздоровительные, спортивно-массовые мероприятия, спортивные секции и т. д. Как показывает практика и статистика, всех этих мер недостаточно, в связи с этим необходимо сосредоточить усилия на определении организационно-педагогических основ формирования ценностного отношения школьников к здоровью в условиях современной российской школы, разработки и включению новых форм, средств и методов по формированию ценностных установок на здоровый образ жизни в педагогический процесс школ.

Проблема здоровья в настоящее время является одной из наиболее волнующих, о чем свидетельствует официальная статистика.

По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, около 90 % детей школьного возраста имеют отклонения физического и психического здоровья [3, с. 45].

Резко возросло число детей, страдающих алкоголизмом, наркоманией, токсикоманией. Статистика показывает, что в основном с 11–15 лет дети начинают употреблять алкоголь и

курить. Увеличилось также число убийств и самоубийств, совершенных школьниками. Увеличение распространенности среди школьников курения, употребления алкоголя и наркотиков свидетельствует о низком уровне гигиенических знаний, а также о неэффективности существующих форм и методов гигиенического воспитания детей не только в организованных коллективах, но и в семье.

На всех этапах развития педагогической науки процесс формирования ценностного отношения подрастающего поколения к здоровью признавался как важная составляющая воспитания. Но, как подчеркивает Н. Е. Щуркова, несмотря на многообразие предлагаемых способов решения проблемы, здоровье так и не стало ценностью ни для детей, ни для студентов, ни для взрослого населения страны. Доказательством тому является низкий уровень здоровья и физической подготовленности подрастающего поколения [5, с. 160].

По мнению И. В. Вершининой, ценностное отношение к здоровью – это «внутренняя позиция человека, отражающая многообразные его связи с факторами среды жизни, оказывающими воздействие на здоровье в целом и его отдельные аспекты, имеющие личностную или социальную значимость» [1, с. 227].

Процесс формирования ценностного отношения к здоровью происходит через самопознание, самосохранение, саморазвитие личности, через гармонизацию отношений человека с самим собой, с окружающими людьми, с природой, через постоянный духовно-нравственный поиск, обращенный и к себе, и к миру. Для того чтобы управлять своим здоровьем человеку, прежде всего, необходимо изменить свое ценностное к нему отношение, взять на себя ответственность за свое здоровье, получить необходимую сумму знаний.

Современная педагогическая наука призывает образовательные учреждения решать задачу сохранения здоровья детей с помощью организации здоровьесберегающего педагогического процесса, где главную роль играют здоровьесберегающие педагогические технологии, цель которых воспитание валеологической культуры и валеологической компетентности учащихся, позволяющих самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической помощи [6, с. 59].

В стране принят Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», в котором физическая культура и спорт рассматриваются как одно из средств профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности человека, а также воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами [7].

Согласно Стратегии развития физической культуры и спорта, концепции развития физической культуры и спорта в РФ должны создаваться условия, обеспечивающие возможность для граждан страны вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом, разрабатываться и реализовываться комплексные меры по пропаганде физической культуры и спорта как важнейшей составляющей здорового образа жизни в образовательных учреждениях разного уровня [4].

Процесс формирования отношения к здоровью как ценности может осуществляться по трём взаимосвязанным направлениям:

1. Внедрение в педагогический процесс здоровьесберегающих образовательных технологий.
2. Сообщение знаний о здоровье, компонентах ЗОЖ, о личной значимости здоровья.
3. Организация оздоровительной работы.

Для того чтобы охватить все три этих направления, нами была разработана программа «Здоровый школьник».

Данная программа ориентирована на учащихся с 1 по 11 класс, направлена на создание системы формирования ценности здоровья и здорового образа жизни учащихся через урочную и внеурочную работу на протяжении всего пребывания в школе.

Программа состоит из нескольких разделов – это 1–4 класс, 5–8 класс и 9–11 класс. В каждом разделе есть блоки, где прописаны все виды работ по месяцам. В свою очередь, каж-

дый вид работы обеспечен средствами, формами и методами, посредством которых достигается поставленная цель.

В реализации данной программы участвует весь педагогический и управленческий коллектив образовательного учреждения, а также родители.

Суть всей программы заключается в том, что, используя игры, упражнения, соревнования, мероприятия, валеологический анализ уроков, контроль родителей, спецкурсы во внеурочной деятельности, личный пример, беседы, классные часы и многое другое, можно решить проблему формирования ценностного отношения к здоровью у школьников.

Данную программу отличает от других, в первую очередь то, что в ней с самого раннего возраста, с первого класса, прививаются основы здорового образа жизни через использование потенциала таких предметов, как русский язык, математика, литература, обществознание, история, краеведение, биология, физкультура и ОБЖ. В младших классах уделяется большое внимание играм, показывающим негативное влияние вредных привычек на организм, обеспечивающим формирование знаний о гигиене. Проводится определённая работа с родителями.

В среднем звене в качестве новизны будет выступать организация интеллектуально-развлекательных игр на тему ЗОЖ, встречи с известными спортсменами и посещение мастер-классов, создание ситуаций успеха на уроках физической культуры при изучении двигательных действий в спортивных играх (футбол, баскетбол, волейбол).

В старших классах использование программы «Все цвета, кроме черного» позволит развить у обучающихся умения и навыки, обеспечивающие эффективную социальную адаптацию и отказ от вредных привычек. Еще одним акцентом является проведение один раз в две недели спецкурса «ЗОЖ», который нацелен на формирование у ребёнка ценности здоровья, чувства ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья, на расширение знаний и навыков учащихся по гигиенической культуре.

Данная программа уже начала реализовываться на базе МБОУ Школа № 72 г. о. Самара с 1 сентября 2019 года. Внедрение программы в педагогический процесс не представляет сложности, учитывая, что на протяжении всего времени существования школы, проводится значительная работа по формированию ЗОЖ у детей.

Основываясь на промежуточных результатах реализации данной программы, мы считаем, что организация учебно-воспитательного процесса школы с использованием данной программы позволит снизить остроту проблемы значительного числа заболеваний и наличия вредных привычек у школьников. Данная программа может быть использована во всех учреждениях общего образования и дать положительный результат.

#### **Список литературы:**

1. Вершинина И. В. Становление и развитие ценностного отношения к здоровью у старшеклассников средней общеобразовательной школы: дис. ... к. п. н.: 13.00.01. – Саранск, 2006.
2. Здоровье и образование. Валеологические проблемы образования / под ред. В. В. Колбанова. – СПб, 2007.
3. Кучма В. Р. Вопросы современной педиатрии // Научно-практический журнал Союза педиатров России. – М., 2010. – № 5. – С. 45–46.
4. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902169994>
5. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
6. Тараканова В. В. Здоровьесберегающие технологии в условиях инновационной деятельности общеобразовательных учреждений // Инновационные проекты и программы в образовании. – М.: МГГУ, 2010. – № 6.
7. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 02.08.2019) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/>

**Волошина Алена Витальевна**  
Филологический факультет, 1-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

В связи с расширением международных связей в современном мире и интернационализации большинства сфер деятельности, иностранный язык (в частности английский) становится востребованным в практической и интеллектуальной жизни человека. В подобных условиях владение иностранным языком приобретает статус одного из важнейших показателей профессиональной подготовки студентов.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения уделяет большое внимание обновлению организации процесса обучения студентов с позиции требований, предъявляемых современным рынком труда [5].

Изучение английского языка является особенно значимым для студентов педагогического профиля, так как в дальнейшем обучающимся данного направления будет необходимо применять полученные знания и умения на практике (например, в школе).

Анализ трудов исследователей в области методики преподавания иностранных языков в вузе показывает, что наиболее эффективно языковая подготовка происходит при применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а именно средств мультимедиа. Накоплен немалый опыт использования средств мультимедиа как в образовании, так и в обучении иностранным языкам в частности [3; 4].

Среди концептуальных педагогических вопросов, которые поднимают отечественные исследователи, такие как В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, Э. Л. Носенко, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Н. Ф. Талызина и другие, сохраняется проблема поиска оптимальных форм применения мультимедийных средств обучения, отвечающих требованиям современного педагогического процесса. Стоит отметить, что ещё слабо изучены реальные возможности использования новейших технологий как одного из эффективных средств формирования языковой компетенции студентов вузов на занятиях по иностранному языку. Поэтому выбор форм и приемов использования средств мультимедиа в языковой подготовке будущих учителей иностранного языка в настоящее время является актуальной проблемой.

Цель исследования – разработать и апробировать приложение к практическому курсу по первому иностранному языку для обучающихся педагогического направления (профиль ин. яз.), основанное на использовании мультимедийных средств обучения.

Объект исследования – языковая подготовка студентов педагогического направления (профиль ин. яз.).

Предмет исследования – процесс формирования языковой компетенции студентов педагогического направления (профиль ин. яз.) с помощью мультимедийных средств обучения.

В качестве мультимедийных средств обучения в данной работе рассматриваются художественные и мультипликационные фильмы кинокомпании Walt Disney Studios.

Теоретическая значимость работы состоит в анализе трудов отечественных и зарубежных исследователей в области методики преподавания иностранных языков, в общем, и по вопросам использования ИКТ в гуманитарном образовании, в систематизации принципов отбора видеоматериалов, в составлении типологий заданий на развитие языковых навыков обучающихся с использованием ИКТ.

Практическая значимость работы определяется: отбором материала для проведения учебных занятий; разработкой авторских сценариев занятий по видеоматериалам (художественным и мультипликационным фильмам компании Walt Disney Pictures), отобранных по уровню владения иностранным языком студентов; положительными результатами апробации.

Эксперимент проходит на базе филологического факультета СФ МГПУ. Была проведена входная диагностика уровня сформированности языковой компетенции обучающихся. По результатам учебного занятия по дисциплине «Практика первого иностранного языка» со студентами 1 курса языковой группы был проанализирован уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся. Проблемная ситуация занятия, приближенная к реальной, побуждала студентов к ведению дискуссии, выражению и отстаиванию собственного мнения по теме “Family”.

В основе контроля формирования языковой компетенции обучающихся лежит экспертное наблюдение. В процессе работы возникла проблема разработки четких критериев оценки, гарантирующих объективность результатов диагностики. Эти критерии должны соответствовать стандартам, закрепленным в ФГОС ВО, содержать описание разных уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, быть доступными и понятными для обучающихся.

За основу разработки критериев оценки была взята принятая в Евросоюзе система оценки иноязычной языковой компетенции «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference, CEFR) [1].

На наш взгляд, из шести уровней данной системы применительно к студентам языкового направления вуза, следует говорить о двух наиболее подходящих вариантах: В-2 (Пороговый продвинутый уровень) и С-1 (Уровень профессионального владения). В итоге был разработан оценочный лист, позволяющий вычислить количественный показатель уровня сформированности языковой компетенции в баллах.

Для практической апробации материала исследования также были разработаны и адаптированы под тематику учебной программы студентов 1-го курса языковой группы задания на основе просмотра иноязычных видеофрагментов.

Работа с видео подразделяется на три этапа: before-watching, while-watching, after-watching activities [2].

Первый этап (Before-watching activities) включает в себя обсуждение предстоящего к просмотру видео, ознакомительную работу с раздаточным материалом, имитационные упражнения. В нашем случае на данном этапе студентам были предложены следующие задания: чтение реплик действующих героев по цепочке/в парах; подтверждение или опровержение высказывания какого-либо действующего лица, если он(она) прав(а)/не прав(а); проговаривание одной выборочной фразы громко/тихо/задумчиво/иронически/изменяя логическое ударение в предложении и т. д.

Второй этап (While-watching activities) заключается в осуществлении первичного просмотра видео, после которого следует обсуждение увиденного – студенты отвечали на поставленные вопросы по содержанию сюжета видеоматериала, далее осуществлялся его вторичный просмотр.

Третий этап (After-watching activities) заключается в завершении проделанной работы. Обучающиеся анализировали основной смысл просмотренного фильма, действий главных героев, закрепляя новые лексические и грамматические единицы в устной речи, а также выполняли следующие задания: дополняли своими мыслями, перефразировали и переводили на английский язык данные им предложения, находили эквиваленты выделенным словам в тексте (репликах героев видео). Заключительным заданием данного этапа являлось написание небольшого текста (short paragraph/essay), в котором студенты должны были затронуть все пункты проработанной темы “Family” на занятии.

Согласно критериям оценивания иноязычной языковой компетенции, принятых в Евросоюзе, каждый вид речевой деятельности (чтение, письмо, монолог, аудирование, диалог) подразделяется на уровни его овладения:

- Пороговый продвинутый уровень (B2);
- Уровень профессионального владения (C1);

Данные уровни оцениваются определенным количеством баллов, где обучающиеся могут получить:

- за чтение, письмо и аудирование от 1 до 3 баллов;
- за монологическое высказывание 4/ 8/ 9 баллов;
- за диалогическое высказывание 3/ 6/ 7 баллов.

Студенты испытываемой группы 1 курса:

- По разделу чтения – понимали учебный материал по актуальной проблематике, поднимаемой в видеоматериалах, могли определить авторскую позицию – деятельность обучающихся оценена в 2 балла.

- По разделу письменной речи – могли структурировать свою работу (essay, short paragraph), чтобы ее содержание соответствовало цели и задачам учебного занятия, а ее объем был достаточен и не избыточен – деятельность обучающихся оценена в 2 балла.

- По разделу монологической речи – способны были обстоятельно объяснить свою точку зрения, основываясь на информации, полученной при просмотре видеоматериалов, приводя необходимые аргументы «за» и «против». Во время дискуссии студенты в своей речи использовали ранее изученные лексические единицы и грамматические конструкции, помогающие структурировать их устное высказывание – деятельность обучающихся оценена в 8 баллов.

- По разделу аудирования – понимали развернутые сообщения в беглой речи главных героев видео, даже если они имели нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи между собой, а также умели свободно ориентироваться в них – деятельность обучающихся оценена в 3 балла.

- По разделу диалогической речи – активно поддерживали дискуссию между своими одноклассниками по знакомой им проблеме, рассматриваемой во фрагментах видеоматериалов, могли обосновать и отстаивать свою точку зрения – деятельность обучающихся оценена в 6 баллов.

Общее итоговое количество баллов студентов данной группы по продвинутому уровню владения языковой компетенцией – 18; по уровню профессионального владения изучаемого иностранного языка – 3. Стоит отметить, что обучающихся с пороговым уровнем владения иностранным языком выявлено не было, что свидетельствует о достойном уровне подготовки студентов.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что мультимедийные иноязычные материалы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования иноязычной языковой компетенции обучающихся, делая учебный процесс овладения иностранным языком интересным и разнообразным.

Важно упомянуть и тот факт, что эффективность использования видеоматериалов в процессе образования зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура работы со вспомогательными техническими средствами.

Неоценимым преимуществом использования видеоматериалов во время учебных занятий является восполнение отсутствия иноязычной языковой среды, расширение кругозора и воспитание эстетического вкуса у студентов.

Применение видеоматериалов способствует повышению качества усвоения знаний на занятиях иностранного языка, позволяя дать студентам наглядное представление о жизни, ее устройстве, языковых реалиях англоговорящих стран, а также развить речевую и письменную деятельность обучающихся. Однако стоит учитывать, что все перечисленное не сможет быть реализовано без грамотно составленного методического сценария занятия.

#### **Список литературы:**

1. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

2. Балонкина О. В. Методы повышения эффективности использования аутентичных аудио- и видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в вузе // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: материалы международной научно-методической конференции. – Томск, 2019. – С. 297–298.
3. Смирнова Е. В. Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6, № 1(18). – С. 33–37.
4. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М.: ИКАР, 2014.
5. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>

**Ворошилова Виктория Александровна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Политические и социально-экономические реформы, проводимые в Российской Федерации, предопределяют формирование открытого общества, которое характеризуется активным взаимодействием с другими странами и народами. Благодаря этому увеличивается важность владения иностранным языком в качестве средства коммуникации и интеграции в мировое сообщество, тем самым предполагая под собой отличительно новый подход к обучению иностранному языку (ИЯ), а также переосмысление сущности и содержания целей обучения, поскольку целенаправленность образовательного процесса носит в себе первостепенное значение при формировании содержания образования. Это связано с тем, что педагогическая интерпретация общих целей приводит к выделению конкретных целей, которые, смыкаясь с содержанием, образуют его «верхние уровни» [1, с. 144].

В настоящее время преподавание языка стало прикладным, тогда как раньше оно было относительно абстрактным и теоретическим. Существенно изменились функции педагога в образовательном процессе. Функции педагога в образовательном процессе значительно изменились. На смену учителю-ментору, учителю-диктатору пришел учитель-наблюдатель, учитель-посредник, учитель-«умиротворитель» и руководитель [2, с. 3].

Одним из самых востребованных остается коммуникативный подход, который, как следует из его названия, нацелен на практику общения.

В основе представления о коммуникативном методе лежит положение о том, что, в первую очередь, язык необходим для решения коммуникативных задач. Отсюда следует, что целью обучения иностранному языку служит коммуникативная компетенция, включающая в себя языковую компетенцию, социалингвистическую коммуникацию, дискурсивную компетенцию, а также «стратегическую» и социальную компетенцию. На возникновение коммуникативного метода и термина «коммуникативная компетентность» повлияло понятие языковой компетенции Н. Хомского, под которой подразумевается способность говорящего генерировать грамматически правильные структуры [3, с. 56].

К характерным чертам коммуникативного метода можно отнести: смысл; языковую подготовку; в качестве цели ставится коммуникативная компетентность; в результате проб и ошибок учащийся культивирует собственную языковую систему.

На сегодняшний день одним из самых популярных в мире признан коммуникативный метод обучения иностранным языкам. Поскольку, практически любой человек имеет смутное представление, в чем данный метод заключается и твердо уверены, в том, что он самый прогрессивный и самый эффективный метод обучения иностранному языку [4, с. 208].



Коммуникативный метод (Communicative Approach) способствует развитию всех языковых навыков – от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Процесс освоения грамматики осваивается в результате общения на иностранном языке: учащийся вначале учит слова, выражения, языковые формулы и только после этого начинает понимать, что они представляют собой в грамматическом значении. Целью данного метода является научить студента говорить на иностранном языке не только свободно и правильно.

Правила и значения новых слов объясняются педагогом с применением активной лексики, грамматических конструкций и выражений, жестов и мимики, рисунков и других наглядных пособий. Компьютеры с аудио- и видеофайлами, Интернетом, телевизионными программами, газетами, журналами могут быть также полезны при применении данного метода и служить помощником создания искусственной иноязычной среды. Все это способствует пробуждению у студентов интереса к истории, культуре и традициям страны изучаемого языка.

При обучении преподаватель создает ситуации, в которых студенты общаются в парах друг с другом, в группах, это делает занятия более разнообразными. Работая в группе, обучающиеся проявляют речевую самостоятельность, они могут помогать друг другу, успешно корректировать высказывания собеседников.

Преподаватель на занятиях берет на себя функции организатора общения, задает направляющие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения участников, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

В отличие от аудиолингвального и других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упражнения «с открытым финалом»: студенты не предполагают, во что выльется их деятельность, все будет зависеть от реакций и ответов. Ситуации используются каждый день новые. Так поддерживается интерес студентов к занятиям: ведь каждому хочется осмысленно общаться на осмысленные темы.

Большая часть времени при обучении расходуется на разговорную речь (хотя чтению и письму также уделяется внимание). В то же время учителя меньше говорят и больше слушают, только направляя деятельность студентов.

Таким образом, коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу общения, точнее, он основан на том, что процесс обучения представляет собой модель процесса общения, пусть несколько упрощенную, но адекватную по основным параметрам, аналогичную реальному процессу общения. Предметом обучения является речевая деятельность на иностранном языке. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения, и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е. И. Пассова представляет деятельностьный тип обучения иностранным языкам.

В теории и практике преподавания иностранного языка на языковых факультетах одним из важнейших компонентов обучения является развитие профессиональной лингвистической компетентности студентов через иноязычную речевую ситуацию. Профессиональный уровень владения иностранным языком остается важным определяющим социальным фактором, требующим дальнейшего совершенствования и развития системы языковой подготовки в вузах с ведущей специализированной языковой подготовкой. Курс обучения иностранному языку в языковых вузах носит преимущественно профессионально-ориентированный характер – выпускник вуза должен достичь такого уровня владения иностранным языком, чтобы затем стать выдающимся специалистом выбранного профиля языковой специализации.

Коммуникативный подход направлен на развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых специальностей. Коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу общения, точнее, он основан на том, что процесс обучения представляет собой модель процесса общения. Коммуникативность как категория методики может служить основой для создания методики обучения другим видам речевой деятельности – аудированию, чтению, письму и переводу. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых специальностей является одним из основополагающих факторов формирования и развития будущего профессиональ-

ного лингвиста, определяющим конкурентоспособность выпускника в данной профессиональной сфере. Таким образом, формирование данной компетентности у будущего специалиста данного профиля должно происходить комплексно, затрагивая все сферы его жизнедеятельности, и только таким образом возможно достижение требуемого уровня сформированности компетентности, основанного на основных положениях Федерального государственного образовательного стандарта.

На современном этапе понятие иноязычной коммуникативной компетенции не в полной мере отвечает современным задачам лингвистического образования, поскольку наличие коммуникативных способностей и знание социокультурного контекста может обеспечить эффективное общение в межкультурном диалоге.

Понятие вторичной языковой личности требует иной акцентуации ее качеств и свойств, ей должна быть в большей степени присуща межкультурная компетентность, то есть способность человека к общению на межкультурном уровне. Это означает, что односторонняя (однополярная) ориентация культурного (инокультурного) развития личности должна уступить место осуществлению диалога культур в этом процессе, иными словами, двусторонней (биполярной, межкультурной) ее подготовке.

Данным образом, на рубеже веков коммуникативная образовательная парадигма меняется на межкультурную, и на первый план выходит категория межкультурной коммуникативной компетентности в качестве цели обучения иностранным языкам.

Новая ситуация в области лингвистического образования обуславливает важность постановки и решения одного из главных вопросов, таких как обеспечить эффективное формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов, которые станут в последствии лингвистами. Данная компетентность на сегодняшний день стала главной целью преподавания в языковом вузе, диктуемой социальными, экономическими, политическими и образовательными аспектами развития нашего государства.

#### **Список литературы:**

1. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Академия, 2015.
2. Кузьмин С. А. Концепция коммуникативного обучения иностранному языку. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/565737/>
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 2012.
4. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультур. коммуникация». – М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М, 2016.

**Гатауллова Лилия Ринатовна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления. Особенно важным является изучение агрессивности в дошкольном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно принять современные корректирующие меры [5, с. 81].

В данной статье приведены результаты проведенного нами констатирующего эксперимента с целью выявления особенностей агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе констатирующего эксперимента мы решали следующие задачи:

- определение базы и выборки исследования;
- подбор диагностических заданий;
- выявление уровня проявления агрессии у детей дошкольного возраста.

В реализации констатирующего эксперимента мы опирались на общедидактические и специальные принципы диагностической работы: доступности диагностических заданий; деятельностный подход; добровольности участия в экспериментальном исследовании; научной обоснованности диагностических методик; качественного анализа; коррекционной направленности.

Программа констатирующего эксперимента включала в себя проведение следующих диагностических методик:

#### 1. Наблюдение:

а) осуществлялось за детьми в непосредственной образовательной деятельности и в ходе обследования. В процессе наблюдения мы обращали внимание на следующие особенности:

- особенности поведения детей в процессе работы, принятие ситуации обследования;
- эмоциональное отношение к обследованию;
- характер контакта со сверстниками и с экспериментатором (проявлений эмоций: эмоционально-непосредственный, доверительный, искренний, настороженный, враждебный);
- стремление к общению со взрослыми и со сверстниками;

б) проходило также наблюдение за деятельностью педагогов и родителей. Мы отмечали, какие дидактические и игровые задания используются воспитателем на занятиях для того, чтобы снизить агрессию у ребёнка, обращали внимание на то, как воспитатель взаимодействует с ребёнком, который проявляет агрессивное поведение в адрес ровесников, родителей или педагогов.

2. Беседа с воспитателями группы и родителями проводилась с целью получения первоначальных сведений о семье и для уточнения анамнестических данных о ребенке.

Экспериментальное исследование было проведено в МБДОУ «Детский сад № 153» г. о. Самара с сентября по декабрь 2019 года. В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста, их родители и воспитатели, работающие с данной группой детей.

Для изучения агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста мы использовали следующие методы и методики: экспресс-анкета «Признаки агрессивности» К. К. Лютова, Г. Б. Мониной (для воспитателей) [2, с. 179], тест «Кактус» (для детей) [1, с. 57], анкета «Критерии агрессивности у ребенка» Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко (для родителей), наблюдения за поведением детей.

По результатам анкетирования был выявлен уровень агрессивности детей:

– у 16 детей (80 %) – низкий уровень агрессивности, то есть, нет опасности закрепления реакций агрессии как патологических черт характера, дети в большинстве случаев способны самостоятельно овладевают собственной агрессивностью. Эти дети уравновешенные, спокойные, вспышки гнева у них возникают редко и носят защитный характер.

– у 4 детей (20 %) (Настя, Катя, Дима, Оля) – средний уровень агрессивности, то есть этим детям присуще такое поведение, как враждебность, на приветствие отвечают злостью, негативно относятся к замечаниям, непослушны, обижают более слабых детей. Детям требуется помощь взрослого в овладении собственным поведением, есть опасность закрепления ситуационно-личностных реакций агрессии как патологических черт характера.

– с высоким уровнем агрессивности детей не выявлено (0 %).

Проведен подробный количественный анализ проявления признаков агрессивного поведения детей, в результате которого можно сделать вывод о том, что чаще всего у детей экспериментальной группы встречается вербальная агрессия, направленная на обвинение

или угрозы сверстникам, которые осуществляются в различных высказываниях (говорит обидные слова детям, обзывает, дразнит).

Встречается и физическая агрессия, также направленная на сверстников (толкает других детей в состоянии раздражения, бьет других детей в состоянии раздражения, кусает, толкается, когда обижают, плюется, щипает, проявляет агрессивные реакции на действия других).

Выделились такие особенности детской агрессивности, как:

- не воспринимает собственные агрессивные действия как таковые;
- не возникает чувства вины после агрессивных действий;
- замечания взрослого в словесной форме не всегда тормозят проявления вербальной и физической агрессии.

Далее мы провели тест М. А. Панфиловой «Кактус» для детей, цель которого – определение наличия агрессивности ребёнка и её направленность. По итогам интерпретации, можно судить о наличии или отсутствии агрессии.

На уровень агрессии указывали, имеющиеся колючки на кактусе большие, длинные, толстые, ядовитые означают высокий уровень агрессивности. 20 % (4 человека) – имеют высокий уровень агрессии. 20 % детей ответило, что трогать кактус нельзя, потому что он очень сильно колется. В то время как 80 % детей, сказало, что колючки у него мягкие и скоро будут цветочки.

Из 4 агрессивных детей 1 ребёнок (25 %) является итервертированным, погружённым в себя, замкнутым. На рисунке у ребёнка изображен один кактус, «Растет он в пустыне совсем один» говорит ребёнок. А 75 % (3 ребёнка) экстервертированы – общительны. Дети говорят: «Это домашний кактус, за ним ухаживают, поливают. У кактуса есть соседи». На рисунке изображены другие растения и люди вокруг него.

Проанализировав результаты тестирования, мы видим, что у 100 % (4 человек) агрессия направлена на других – на своих сверстников, или же на более слабых детей, младших по возрасту. Об этом свидетельствуют направления колючек, которые в данных случаях направлены в стороны и вниз.

Результаты теста «Кактус» подтверждают результаты анкетирования воспитателей и говорят о том, что в экспериментальной группе есть дети с признаками агрессивного поведения.

Далее родителям было предложено заполнить анкету «Критерии агрессивности у ребёнка», разработанную Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко, с целью выявления степени детской агрессивности. По результатам анкетирования было выявлено:

- с высокой степенью агрессивности – один ребенок (5 %) (Катя);
- со средней степенью агрессивности – 6 детей (30 %) (Дима, Настя, Оля, Макар, Тимур, Миша);
- с низкой степенью агрессивности – 13 детей (65 %).

Проведен количественный анализ по критериям агрессивности детей, по результатам которого можно сделать выводом том, что у детей часто проявляется вербальная агрессия («Он не может промолчать, когда чем-то недоволен», «Иногда ему без всякой причины хочется поругаться», «Переспорить его трудно», «Часто не по возрасту ворчлив»).

В данной группе детей выделились такие особенности детской агрессивности, как:

- неудачи вызывают у детей сильное раздражение, желание найти виноватых;
- любит быть первым, командовать, подчинять себе других;
- не считается со сверстниками, не уступает, не делится;
- старается общаться с более слабыми и младшими по возрасту.

Наблюдение за детьми проводилось в различных видах деятельности: в момент игр, занятий и на прогулке.

Проявления физической агрессии, направленной на сверстников 25 % (4 ребёнка): во время игры отбирает игрушки у детей, кинула игрушку в ребёнка, щипается, пинается, бросает мяч не по правилам, что бы попасть в ребёнка, во время занятия отбирает стул у ребёнка.

Вербальная агрессия, направленная на сверстников 25 % (4 ребёнка): проявляется в обзывании детей и криков («Ты вонючка», «Какашка», «Дурак», «Эй, это моё, отдай», «Не трогай»).

Косвенная агрессия, направленная на предметы 25 % (4 ребёнка): воспитатель не разрешает играть в группе с мячом, мяч летит по группе, ребёнок пинает его. Стучит кулаками по столу, когда ему не разрешают что-то сделать, как он хочет. Хлопает дверями, для того что бы ему сделали замечание.

Раздражение наблюдается у 2 детей (13 %), проявляется это эмоциональными вспышками, капризами и истериками. Дети во время сна плохо засыпают.

Негативизм мы наблюдали также у 2 детей (12 %), выражалось это в грубой речи, дети сжимали крепко руки в кулаки, молчали, сжимали зубы.

По результатам наблюдения, можно сделать вывод, что чаще всего дети проявляют по отношению к сверстнику физическую (толкнул сверстника, отобрал игрушку, пнул мяч, ущипнул и др.), а также вербальную агрессию (крики, дразнилки, обзывания).

В процессе наблюдений изучены особенности агрессивного поведения детей данной группы:

- дети не оценивают собственное поведение как агрессивное (не реагируют на замечания взрослых, не извиняются перед детьми, которых обидели, не поднимают кинутую игрушку и др.);

- слабо контролируют свои эмоции (кричат во время игры, нарушают правила, выкрикиваю на занятиях);

- в случае намеренной агрессии физической или вербальной (обзывания, порча построек и др.) у детей отсутствует чувство вины;

- положительно относятся к агрессии, т. к. через агрессию получают чувство собственной значимости и силы, добиваются результата.

В ходе проведенного исследования нами была выявлена группа детей, которые имеют повышенный уровень агрессии. Эти дети составили экспериментальную группу (4 ребенка). Для них была составлена программа по коррекции агрессивного поведения. Остальные воспитанники составили контрольную группу нашего исследования.

Полученные в ходе экспериментального исследования выводы требуют обобщения экспериментальных данных с целью дальнейшей разработки коррекционных занятий, направленных на снижение уровня агрессии у дошкольников.

#### **Список литературы:**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – СПб: Речь, 2013.
2. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб: Речь, 2010.
3. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской терапии. – М., 2015.
4. Рожков О. П. Коррекция агрессивного поведения детей от 5 до 14 лет. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 2010. – № 5. – С. 78–90.
6. Рычкова Н. А. Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика: учебно-профилактическое пособие. – М.: ГНОМ и Д, 2008.
7. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2014.
8. Фурманов И. А. Детская агрессивность. – Мн: Харвест, 2012.

**Глов Семен Валерьевич**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Баринова Екатерина Петровна, к. п. н., доцент

### **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

Новые экономические и социальные условия развития страны требуют изменения подготовки кадрового потенциала, особенно в системе образования. Главной фигурой в сфере образования является учитель. К современному педагогу предъявляются огромные требования, которым не отвечают молодые выпускники колледжа / вуза в силу отсутствия опыта, юного возраста, некоторых несформированных компетенций.

Педагог (от греч. *paidagogos* – ведущий ребенка) – первоначально раб, сопровождавший ребенка в школу и обратно. Позже этим термином стали называли тех, кто обучал и воспитывал детей. Сегодня в наиболее развитых странах педагоги составляют наибольшую профессиональную группу.

Основными критериями выделения молодого учителя является возраст сотрудника, стаж, уровень образования и прочее.

Молодой специалист – это работник, который получил начальное, среднее или высшее образование, а также принявшийся за работу в течение года после того, как окончил учебное заведение. Его возраст должен быть не старше 35 лет; стаж не должен превышать три года. Молодой сотрудник СОШ, впервые устраивающийся на работу, не должен подвергаться испытательному сроку в течение 3 лет.

Молодым специалистом считаются работники без степени до 30 лет, кандидаты наук – до 35 лет, доктора наук – до 40 лет. Но как мы видим сегодня, в вузе возрастная граница молодых сотрудников увеличена примерно до 40 лет, что связано с определенными трудностями при получении ученой степени.

Роль личности учителя в образовательном процессе огромна. Педагог должен не только давать предметные знания, но и готовить ученика к взрослой жизни. Обычно ученики охотно изучают предмет, если учитель вызывает уважение и симпатию. Прежде всего ученик должен воспринять учителя как личность. Личность педагога является живым зеркалом, в которое глядится ученик. Поэтому мировоззрение педагога, его поступки, его жизненные устои, его отношение к делу влияют на учеников. Молодому учителю из-за отсутствия жизненного опыта порою труднее завоевать авторитет у обучающихся, что усугубляется небольшой возрастной дистанцией [5, с. 6–10].

Учителю предпочтительно всегда следить за собой и своим поведением, потому что где бы он ни находился, даже далеко за пределами школы, его поведение и действия всегда находятся под контролем других. Особенно это касается молодых учителей малых городов и сел, которые в свободное от работы время посещают развлекательные центры и досуговые мероприятия, на которых могут присутствовать и старшеклассники.

Учитель не должен стоять на месте, его личность должна постоянно развиваться. Это необходимое условие в постоянно изменяющихся тенденциях в образовании. Например, сегодня мы наблюдаем бум компьютерных технологий в школе, и педагог обязан их внедрять в свою работу. Н. М. Борытко уделяет много внимания важности постоянного саморазвития педагога. Личность, стремящаяся к саморазвитию и самообразованию, достигает огромного успеха в работе [3, с. 181]. Педагогическое мастерство включает личностные и профессиональные качества педагога. Профессиональные качества должны отвечать государственным требованиям и стандартам. В. А. Беликов считает, что мастерство основывается на умении педагога решать педагогические задачи и находить выход из нестандартных педагогических ситуаций [2, с. 179]. В. А. Сухомлинский подчеркивал важность гуманизма у педагога. Еще один важный компонент личности современного педагога – творчество. Г. А. Медяник отме-

чает, что сегодня обществу нужны творческие креативные личности, умеющие думать нестандартно [3, с. 181].

Благоприятная коммуникативная обстановка влияет на хорошее усвоение учебного материала. Любой диалог должен быть основан на принципе толерантности и уважении к другим [7, с. 260]. Школа помогает ученику приобрести социальный и нравственный опыт, раскрыть свои потенциальные возможности.

Учитель-новатор И. П. Волков предлагает использовать в работе психологические приемы организации творчества детей, он не запрещает ребенку заниматься любимым делом, даже если ученик не успевает по другим предметам. Учитель не навязывает ученику свое мнение, старается относиться ко всем доброжелательно, без резкости и раздраженности [4, с. 121]. В. А. Сухомлинский отмечал, что обучение – не механическая передача знаний, а сложнейшее человеческое взаимопонимание [13, с. 347]. Педагог должен принимать ученика таким, какой он есть, избегая осуждения критики. О важности сотрудничества и сотворчества с учеником говорил Ш. А. Амонашвили, подчеркивая, что нужно стараться доставить ребенку радость общения, совместного познания, совместного труда, совместной деятельности [1, с. 102].

Молодому учителю необходимо знать основы педагогики и психологии, что поможет скорректировать его поведение: убрать вспыльчивость, жесткость или бесхарактерность и нетребовательность. Сегодня возрос интерес к индивидуально-психологическим особенностям педагога. Личность педагога в воспитательном процессе рассматривается в работах современных отечественных ученых Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова, В. С. Мерлинга, В. Д. Небылицына, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. Я. Никоновой, Н. А. Аминовой, С. К. Кондратьева, Л. М. Митиной, И. А. Зимней и др.

Профессия учителя относится к типу «человек – человек». Педагог должен обладать устойчивым самочувствием в ходе общения с людьми, должен быстро понимать мысли и настроение других людей. Он должен:

- уметь руководить, учить, воспитывать;
- уметь слушать и выслушивать;
- иметь широкий кругозор;
- обладать наблюдательностью и понимать характер другого человека [12, с. 140].

П. Ф. Каптерев отмечал, что личность учителя в обстановке обучения занимает первое место [8, с. 595].

Научная подготовка учителя, личный учительский талант, педагогический такт – все имеет значение. Учитель должен искренне любить детей, но стоит заметить, что не все люди, любящие детей, предрасположены к профессии учителя [8, с. 606]. Подлинная любовь к ученикам и к педагогической профессии обеспечивает профессионализм учителя, который вырабатывается с годами.

Н. В. Кузьмина отмечает, что педагог должен обладать компетентностью, имея в виду компетентность и общекультурную, и профессиональную. И. Н. Логвинов предъявляет к личности педагога ряд очень серьезных требований: устойчивых, постоянно присущих учителю вне зависимости от эпох и времен и изменчивых, зависящих от этапа социально-экономического развития общества [10, с. 121].

Главными требованиями являются широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокий интеллект и высокий уровень нравственности. Дополнительными требованиями являются общительность, артистичность, веселый нрав, приятный внешний вид (наличие вкуса и стиля), поставленный голос.

В. М. Галузьяк и Н. И. Сметанский отмечают, что педагогу следует иметь:

- дидактические способности, которые позволяют учителю успешно осуществлять отбор учебного материала;
- экспрессивные способности, которые позволяют учителю найти оптимальную форму подачи материала;
- перцептивные способности, которые выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к ученикам;

– организаторские способности, которые обеспечивают дисциплину и порядок в классе;  
– суггестивные способности – способности к внушению, влиянию учителя, умение завоевать авторитет в глазах учеников и коллег [6, с. 36–42].

Педагог надо обладать высокой гражданской ответственностью, социальной активностью, интеллигентностью, духовной культурой, физическим и психическим здоровьем, профессиональной работоспособностью [9, с. 183]. Для того чтобы достичь успехов в воспитании детей, необходим определенный опыт, практика [11, с. 63]. Педагогическая деятельность – одна из главных функций общества.

Таким образом, личностные качества педагога играют огромную роль в образовательном процессе. Учитель – не столько профессия, суть которой транслировать знания, сколько высокая миссия сотворения личности. Необходимые качества педагога – безграничная любовь к детям, высокая гражданская ответственность и социальная позиция; интеллигентность и нравственность, педагогический такт и культура общения, стремление к непрерывному самообразованию, высокий интеллект, физическое и психическое здоровье, приятная внешность, работоспособность и любовь к профессии. Однако профессиональное развитие педагога нуждается в поддержке опытного наставника.

#### **Список литературы:**

1. Амонашвили Ш. А. Педагогика сотрудничества и перспективы – вопросы образования. – М., 1990.
2. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001.
4. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982.
5. Гаджабова И. В. Профессиональное становление учителя // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 6–10.
6. Галузьяк В. М. Проблема личной референтности педагога / В. М. Галузьяк, Н. И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 36–42.
7. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (подходы и модель). – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2002.
8. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М.: Просвещение, 1982.
9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: ЛГУ, 1967.
10. Логвинов И. Н. 10 избранных лекций по педагогической психологии / И. Н. Логвинов, С. В. Сарычев. – М.: Академия, 2005.
11. Марус О. В. Роль диагностики в воспитательно-образовательной работе // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 63.
12. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Просвещение, 1994.
13. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1979.

**Гордеев Александр Валентинович**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

#### **ТРЕНИНГ ПОЗИТИВНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема общения является одним из важнейших направлений жизни молодежи. Все психологи едины в признании важности общения в формировании личности в юношеском возрасте. Эти периоды очень значимы для формирования основных структурных компонентов



личности. Формирование будущей личности зависит от того, как развивается общение. Поэтому изучение проблем общения становится очень актуальным. Её актуальность резко возрастает на этом этапе развития общества, когда происходит внезапное изменение социальных отношений, характера личных взаимодействий, нравственных норм, ценностей и т. д. [1].

Поскольку общение является социальным, текущая ситуация в обществе напрямую зависит от изменения мотивации структуры интересов для современных молодых людей, поэтому изучение ценностей общения современной молодежи очень важно [2].

Анализ работ по проблеме общения показывает, что этот психологический феномен изучается многими авторами, как зарубежными, так и российскими.

Леонтьев А. Н. считает, что общение – это определенная сторона деятельности, так как оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента [3]. Соковкин В. М. анализирует человеческое общение, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и как взаимовлияние. Ананьев Б. Г. подчеркивал, что особой и главной характеристикой общения, как деятельности, является то, через что человек строит свои отношения с другими людьми.

Важность общения с точки зрения психологии развития рассматривалась как в зарубежной, так и в российской психологии. Представитель гештальт-психологии Левин К. рассматривал общение в юношеском возрасте с точки зрения социально-психологического феномена. Левин К. считает, что в этом возрасте расширяется мир жизни подростка, молодого человека, круг их общения, групповая принадлежность и тип людей, на которых они ориентированы [1].

Эльконин Д. Б. рассматривал важность общения в юношеском возрасте с точки зрения историко-культурной теории. Эльконин Д. Б. отметил, что в юношеском возрасте общение не теряет своей значимости. Благодаря общению юноши строят отношения, участвуют в различных мероприятиях. Многие исследователи (Выготский Л. С., Божович Л. И., Кон И. С.) и другие психологи так или иначе соглашались признать огромную важность общения со сверстниками для юношей и старших школьников. Отношения со сверстниками находятся в центре жизни юноши и старшеклассника, во многом определяя все другие аспекты их поведения и деятельности [4].

Божович Л. И. отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у юношей и старших школьников, наоборот, привлекательность занятий и интересы, в основном, определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Для ребят этого возраста важно не просто быть вместе со сверстниками, но и главное, занимать среди них удовлетворяющее их положение.

Как показывают исследования Кона И. С., именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и, даже, правонарушения подростков и юношей. Это сопровождается повышенной конфликтностью ребят по отношению к своим группам, членами которых они являются [4].

Значимость для юношей и девушек их родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах деятельности. Наибольшая автономия от родителей при ориентации на сверстников наблюдается в сфере досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентациях [6].

При всей их тяге к самостоятельности юноши «остро» нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. С возрастом значимость взрослых для юношей возрастает [5].

Следовательно, анализ работ по проблеме общения показывает, что при некоторых различиях в подходах авторов к проблеме общения, в исследованиях есть много общего и главное – это признание роли общения в формировании личности.

Все вышеприведённые факты стали основанием для обращения к теме нашего исследования.

Для исследования нами была разработана программа «Тренинг позитивного общения». Цель тренинга – создание условий для сохранения и укрепления психологического здоровья

участников через психологическую коррекцию агрессивных тенденций в поведении, для обучения навыкам адаптивного поведения.

Задачи тренинга:

1. Обучить участников способам самоконтроля – отрабатывать навык реагирования на агрессивные воздействия.

2. Оптимизировать общение участников со сверстниками через выработку механизмов эмпатии, сочувствия и доверия друг к другу и окружающим людям, развитие умения взаимодействовать, считаться с другими, совместно решать поставленные задачи.

3. Создать положительный эмоциональный фон в различных видах деятельности участников, снять эмоциональное напряжение во взаимодействии между собой.

Программа направлена на формирование навыков конструктивного взаимодействия в различных ситуациях.

Программа тренинга состоит из пяти блоков. Каждый блок включает в себя два занятия. Каждое занятие разделено на три этапа. Первый этап подготовительный. Этот этап включает в себя приветствие и вводное упражнение. На этом этапе задача тренера замотивировать участников на активную работу в группе. Второй этап – основной. На данном этапе группе сообщается тема занятия, проводятся упражнения по данной теме для отработки алгоритмов и способов действий для дальнейшего применения их на практике. В конце каждого упражнения осуществляется обратная связь. Последний третий этап – рефлексивно-оценочный этап. На этом этапе подводятся итоги занятия, участники группы делятся своими впечатлениями, чувствами, эмоциями, связанными с участием в тренинге.

Как было выше сказано, программа тренинга разделена на пять блоков. Первый блок посвящен знакомству и сплочению группы. На первом занятии участники знакомятся друг с другом и с правилами группы. Также во время первого занятия проводятся следующие методики для исследования:

- опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте»;
- «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера;
- анкета для определения особенностей поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях.

Второй блок посвящен навыкам коммуникации. Целью данного блока является формирование навыков и умений общения с разными группами людей. В этом блоке участники группы делятся своим мнением о важности общения и рассуждают на тему последствий отсутствия или недостатка общения в жизни человека. Данный блок предполагает дальнейшее сплочение группы, а также улучшение навыков коммуникации участников или приобретение новых.

Третий блок направлен на профилактику стресса. Цель блока: обучение методикам управления стрессом и профилактики эмоционального выгорания. В начале этого блока участникам группы предлагается порассуждать на тему «Что такое стресс?» и есть ли польза от стресса. После обсуждения участники знакомятся с понятием стресс, с методами борьбы со стрессом и способами релаксации.

Четвертый блок посвящен навыкам поведения в конфликтных ситуациях. Цель: проанализировать сущность конфликтов, причины их возникновения и пути разрешения. На этом этапе участники учатся сохранять самоконтроль и находить способ выхода из конфликта мирным путем.

Последний блок направлен на формирование навыков конструктивного взаимодействия. В этом блоке участники должны закрепить навыки общения в различных ситуациях: доброжелательной, стрессовой, конфликтной. Этот этап предполагает, что участники овладели навыками взаимодействия с людьми, которые необходимы для них как для общения с друзьями и родственниками, так и для взаимодействия с незнакомыми людьми. Также на последнем занятии проводятся повторная диагностика с целью проверки эффективности реализованной программы.

Итак, мы выясняли, что проблема общения относится к числу важнейших для людей юношеского возраста сфер жизнедеятельности. Анализ работ по проблеме общения показывает, что при некоторых различиях в подходах авторов к проблеме общения, в исследованиях есть много общего и главное – это признание роли общения в формировании личности. Для исследования данной проблемы нами была разработана программа «Тренинг позитивного общения», которая предполагает обучение людей юношеского возраста навыкам и способам конструктивного взаимодействия.

#### **Список литературы:**

1. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: хрестоматия / Т. Г. Григорьева, Т. П. Усольцева. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 2003.
2. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 2011.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997.
4. Кон И. С. Психология старшеклассника. – М., 2007.
5. Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления: дис. ... к. п. н. – М., 2000.
6. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 2010.

**Григорьева Алена Федоровна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Богданов Сергей Николаевич, к. ф.-м. н., доцент

### **ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФУЗИОНИЗМА В ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОМЕТРИИ**

Пространственное мышление играет большую роль при решении задач геометрического типа, причем не только стереометрических. Проблемы с этим мышлением возникают у детей из-за отсутствия умения визуализировать объекты и, как следствие, представлять ту или иную объемную фигуру. При отсутствии сформированного пространственного представления и логической направленности мышления ученик будет испытывать трудности в освоение предметов, и не только геометрии, но и черчения, технологии и т. д. Развитое математическое и логическое мышление у учеников старшей возрастной категории как итог школьного обучения – основа освоения технических и инженерных специальностей. Оно дает возможность сравнивать, изучать объекты под любым углом зрения, мысленно перемещать, объединять их, создавать искусственные объекты с требуемыми параметрами. Оно формируется еще в раннем детстве, но, к сожалению, обучение в начальных классах зачастую подавляет его.

Многие статистические исследования показывают ухудшение пространственного мышления именно с взрослением ребенка. Тогда возникает вопрос: каковы причины ухудшения или отсутствия визуального представления у школьника и как ему помочь в освоении материала, причем ответ на второй вопрос, стоящий перед педагогами, а в большей мере перед учеными, значительно важнее.

О том, как не растерять имеющееся пространственное воображение, логическую направленность, и, более того, развить его, применив затем на всём курсе обучения, размышляли многие ученые, предлагая различные идеи. В частности, был предложен подход, основная идея которого заключалась в объединении двух разделов математики: стереометрии и планиметрии. Данный подход был назван фузионизмом, что в переводе с латинского означает «слияние». Одно из ранних упоминаний определения найдено в плане Ж. Даламбера [4].

Курс геометрии, представленный Даламбером, отличался от традиционного евклидова подхода к изучению этого предмета. Он был более направлен на практику, и в нем подразу-

мевалось преподавание планиметрии и стереометрии в рамках одного курса. Ко всему прочему, от того, что было очевидным и что не требовалось доказывать – аксиомы, постулаты, Даламбер предложил отказаться. Более того он считал целесообразным разработку разнообразнейших курсов геометрии, в зависимости от нужд самих учеников: одной части обучающихся нужны строгие рассуждения и теоретическое руководство, другой – практическая геометрия.

Идеи Даламбера повлияли и на Н. И. Лобачевского, оценившего мысль слитного преподавания плоской и пространственной геометрии. В 1823 году Николай Иванович написан учебник «Геометрия», о котором историки математики отзываются как об одном из первых в России фузионистских курсов геометрии [2].

Фузионизм вытекал у Лобачевского Н. И. из потребности обобщить, подытожить, объединить однородные по характеру измерения на плоскости и в пространстве [3]. Лобачевский считал, что нельзя начинать преподавать геометрию не с первичных понятий таких, как «поверхность» и «линия», поскольку учащиеся должны изучать их лишь при ознакомлении с термином «тело». В книге анализируются аспекты плоской геометрии и одновременно даются сходственные утверждения, относящиеся к пространству [4]. Например, взаимосвязанные вопросы такие, как окружность-круг и сфера-шар показаны в Главе II, а в Главе IV рассматриваются углы между пересекающимися прямыми и телесные (многогранные) углы. Здесь же вместе представлены правильные многоугольники и многогранники, тетраэдр и треугольник, многоугольник и многогранник. Большой вклад Николая Ивановича Лобачевского основывается на теоретическом изложении идей фузионизма, разработанных и представленных в едином фузионистском курсе геометрии.

В первой половине XIX века фузионизм в России еще не был популярен так, как, например, в Западной Европе. В Европе этому способствовали исследования французского математика Г. Монжа и его сочинение “*Geometrie descriptive*” («Начертательная геометрия»). В данном анализе систематизирован разрозненный материал по решению различных конструктивных задач стереометрии известными планиметрическими построениями. Например, рассматривается задача о проведении касательной плоскости к трем данным сферам. При ее решении изучается связь теоремы о центрах «внешнего подобия трех кругов на плоскости, взятых попарно, с предложением о проведении касательной плоскости к трем шарам, если эти круги рассматривать как большие круги данных шаров, а касательные к ним, как образующие конических поверхностей, имеющих с данными шарами попарное касание». Другим примером является рассмотрение свойств плоских конических сечений, которые получаются как сечения конуса плоскостью.

В 1825 году в журнале «Анализы Жергонна» известным французским математиком Ж. Жергонном была опубликована статья о совместном преподавании стереометрии и планиметрии. В ней он поднял вопрос о плохом влиянии на умственное развитие учащихся деления на плоскую и пространственную геометрию.

В 1844 году были опубликованы «Аналогии элементарной геометрии, геометрии плоскости и геометрии пространства» А. Машистрея и книга Бретшнейдера. Бретшнейдер указал на замедление развития пространственных представлений из-за долгого изучения плоской геометрии, а также, что полученный опыт отдельного изучения не дает таких результатов, каких можно достигнуть с помощью метода слияния.

И действительно, существует множество аналогий между некоторыми плоскими и пространственными фигурами, а изучение их отдельно не дает ученикам видеть данной связи, заставляя терять время на возврат к повторению. Происходит отказ от научного материала, с помощью которого можно упрощать построения и доказательства. Слитное изложение планиметрии и геометрии носит дидактические функции, направленные на уменьшение постулатов и теорем, на более простые доказательства.

«Метод слияния двух геометрий еще не так давно казался утопией, теперь же он подает большие надежды в недалеком будущем стать классическим методом преподавания элементарной геометрии», считали Г. Лаззери и А. Боссани.

Большой доклад известного математика и профессора С. А. Богомолова «Обоснование геометрии в связи с постановкой ее преподавания» был заслушан на пленарном заседании I Всероссийского съезда преподавателей математики, состоявшегося в Петербурге с 27.12.1911 г. по 03.01.1912 г. Он считал геометрию усваиваемым и увлекательным разделом математики, и предложил разбить её на систематическую и пропедевтическую, где последняя и должна носить фузионистский характер. Эта идея была поддержана и одобрена съездом, который пришел к единодушному выводу о необходимости слияния планиметрии и стереометрии в курсе начальной геометрии. Но было отмечено, что в основном курсе геометрии, где необходимо производить четкую систематизацию учебного материала, слияние, смешение курсов планиметрии и стереометрии нецелесообразно, поскольку ведет к нарушению основополагающих педагогических принципов последовательности обучения. Не следует смешивать также разделы алгебры и геометрии, так как в таких фузионистских курсах нельзя обеспечить непрерывное и последовательное изучение материала каждого из них [1].

В советские годы идеи фузионизма были не очень популярны. Было проведено только одно исследование по данной теме. Это кандидатская диссертация *Я. М. Жовнира* «Фузионизм в системе преподавания геометрии в средней школе» (Киев, 1970). В ней автор выявил «фактическую, внутреннюю и логическую связь между планиметрией и стереометрией», на основании чего разработал экспериментальный фузионистский курс геометрии в 7–9 классах (нумерация классов современная).

В диссертации приводится программа и для 10–11 классов. Она составлена с учетом условий преемственности программы для 7–9 классов, составленной в духе фузионизма. К разработанным учебникам были написаны также «Сборник задач и упражнений» и «Рабочая тетрадь», то есть создано полное методическое обеспечение для проведения уроков с учащимися.

Таким образом, можно сказать, что идея фузионизма в геометрии привлекательна, красива, нестандартна по отношению к традиционному курсу геометрии. Она дает возможность решить проблемы в обучении младших классов при подготовке к изучению курса геометрии основной школы. Но в XIX–XX веках были лишь созданы пособия Н. И. Лобачевского и С. А. Богомолова, которые рассчитаны на тех, кто прошел базовую школьную подготовку. Слитное преподавание не прижилось в школе по причине противоречия дидактическим принципам. Однако метод фузионизма будет полезным при повторении основного пройденного материала.

На современном этапе направления применения фузионизма в преподавании геометрии в школе могут быть следующими:

- пропедевтический курс геометрии (5–6 классы);
- взаимосвязанное изучение свойств плоских и пространственных фигур в систематическом курсе геометрии;
- решение планиметрических задач на многогранниках;
- аналогии в планиметрии и стереометрии.

Идея фузионизма в геометрии переплетается с задачей преподавания образной, живой и практической науки. Детский мозг способен понимать многое, даже то, что кажется взрослому непостижимым, так как их впечатления – самые сильные и прочные. Потому создание ярких, довольно «трудных», развивающих учебников необходимо как на начальной ступени обучения, так и в средних и старших классах, при этом нельзя забывать о возрастных и психических особенностях детей, их наклонностях.

Любое обучение должно проходить через преемственность при переходе от одной ступени к другой, например, от начального звена к среднему, от одной темы материала к следующей, от раздела к главе. На основе связи нового и старого строятся прочные знания, формируются целостные представления. Слияние преподавания планиметрии и стереометрии позволяет реализовать учебный геометрический материал в содержательной преемственности.

Основная проблема неудач с внедрением фузионизма в учебный процесс, по мнению И. М. Смирновой, в том, что «фузионизм противоречит основным дидактическим принципам: от простого к сложному, последовательности, систематичности». Чтобы сделать школьное обучение средством формирования фундаментальных лично значимых знаний, следует представить в содержании образования дифференционно-интеграционные закономерности познания [5].

Регулярные занятия наглядной геометрией, включающие слитное изучение плоских и объемных фигур, способствуют развитию пространственного мышления, а также могут оказать влияние на формирование учебно – познавательных действий, таких как анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение и аналогия. Видение геометрического факта с точки зрения фузионизма позволяют ребенку систематизировать полученные знания, понять специфику предмета и подтолкнуть к потребности собственных рассуждений.

Таким образом, слитное изучение плоских и пространственных фигур – это средство развития не только пространственного, но и логического мышления, систематизации знаний учащихся, их интеграции, формирования представлений о способах развития познавательной деятельности в области математики. Вместе с тем его внедрение в учебный процесс будет эффективным, только если оно будет осуществляться в нужное время и в нужном месте. При этом необходимо учитывать свойственные данной ступени подготовки общие цели обучения, частные цели курса геометрии, возрастные особенности школьников. Своевременное включение в школьный курс геометрии элементов фузионизма может стать эффективным средством обеспечения его преемственности, развития учащегося как субъекта учебно-геометрической деятельности, формирования у него готовности к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию.

#### **Список литературы:**

1. Богомолов С. А. Обоснование геометрии в связи с постановкой её преподавания // Труды I Всероссийского съезда преподавателей математики. Т. 1. – СПб, 1912. – С. 24–53.
2. Болгарский Б. В. Казанская школа математического образования (в характеристиках ее главнейших деятелей). Ч. 1. – Казань: Татполиграф, 1967.
3. Лобачевский Н. И. Геометрия // Н. И. Лобачевский. Три сочинения по геометрии. – М.: Государственное издательство техникотеоретической литературы, 1956. – С. 31–92.
4. Методика обучения геометрии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Гусева. – М.: Академия, 2004.
5. Смирнова И. М. Идеи фузионизма в преподавании школьного курса геометрии // Математика. – 1998. – № 17. – С. 1–2.

**Деньгова Людмила Викторовна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Добровидова Наталья Александровна, к. психол. н., доцент

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в последние годы значительно возрос интерес к вопросам, связанным с формированием зависимого поведения в старшем подростковом возрасте.

Большинство ученых определяют подростковый возраст как наиболее уязвимый к негативным воздействиям внешней среды, подверженный стрессовым и конфликтным ситуациям (Я. И. Гишинский, Р. М. Грановская, А. Ю. Егоров, Е. В. Змановская, Г. Навайтис, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский и др.).

Труды Братуся Б. С., Гурьевой В. А., Гиндикиной В. Я., Найденовой В. Г., Пятницкой И. Н. указывают на то, что зависимость (аддикция) формируется именно в подростковом возрасте, становясь наиболее сильной альтернативой ответственного и сознательного поведения учащихся [5].

По мнению Г. Навайтис, психологические трудности подростка могут возникать не только в результате физического, полового созревания, но как следствие кризиса личности или конфликта в общении с близким человеком [2].

Как отмечает Х. Ремшмидт, переживания кризиса могут стать причиной различных форм поведения, характеризующихся снижением адаптивности подростков: отклоняющегося поведения, аддиктивного поведения.

Аддиктивное поведение (англ. addiction – зависимость, пагубная привычка) – форма девиантного поведения, которая выражается в стремлении уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния [1]. Существует ряд причин возникновения аддиктивного поведения:

1. Биологические – наследственные.
2. Психологические – различные патологии в личностной и эмоциональной сфере.
3. Мотивационно-потребностные – выражаются в стремлении к самоутверждению в коллективе, приобщению к субкультуре, удовлетворению любопытства.
4. Социальные – выражаются в образе жизни, окружении.

Для того чтобы разобраться в психологических причинах аддиктивного поведения, мы провели исследование по выявлению взаимосвязи особенностей эмоциональной сферы старших подростков со склонностью к различным видам зависимого поведения.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что существует взаимосвязь особенностей эмоциональной сферы, а именно тревожности старших подростков со склонностью к различным видам зависимого поведения.

Научно-исследовательской **базой** исследования стало отделение среднего профессионального образования НОУ ВПО Самарского университета «Международный институт рынка».

**Выборка** исследования состояла из студентов 1–3 курсов отделения среднего профессионального образования НОУ ВПО Самарского университета «Международный институт рынка» в количестве 80 человек: 40 мальчиков и 40 девочек в возрасте 16–19 лет.

Для исследования использовались следующие **методы**:

1. Опросник ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина) [4].
2. Методика диагностики склонности к различным зависимостям (Лозовая Г. В.) [2].
3. Математическая обработка данных производилась методом ранговой корреляции Спирмена.

#### **Изложение и анализ результатов исследования**

По результатам теста Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина испытуемые были отнесены к одной из трех групп: подростки с низким, средним и высоким уровнем личной и ситуативной тревожности. У 10 % испытуемых выявлен низкий уровень личностной тревожности, 38 % – средний и 52 % – высокий. 14 % испытуемых имеют низкий уровень ситуативной тревожности, 45 % – средний и 41 % – высокий уровень.

Полученные данные свидетельствуют о том, что чуть больше половины подростков из выборки испытуемых имеют высокий уровень ситуативной тревожности, и чуть меньше половины – высокий уровень личностной тревожности, что говорит о нестабильности эмоциональной сферы и необходимости проведения психокоррекционной работой с подростками, попавшими в группу риска. Тревожные подростки, как правило, испытывают страх перед всем новым, незнакомым, непривычным, у них имеется повышенная возбудимость, они не уверены в себе, постоянно ожидают неприятности. На наш взгляд, подростки с высоким уровнем тревожности часто прибегает к различным формам психологических защит, к упрямству, неуступчивости и аддиктивному поведению.

В связи с этим было проведено исследование по методике диагностики склонности к различным зависимостям (автор Лозовая Г. В.) (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты исследования по методике диагностики склонности к различным зависимостям (%)**

Зависимости	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Алкогольная	77	20	3
Компьютерная	10	34	56
Любовная	9	41	59
Наркотическая	83	15	2
Игровая	20	45	35
Никотиновая	45	32	23
Пищевая	47	35	18
Зависимости от межполовых отношений	60	23	17
Трудоголизм	46	42	12
Телевизионная	20	56	24
Религиозная	75	20	5
Зависимости от здорового образа жизни	65	7	26
Лекарственная	24	71	5
Общая склонность к зависимостям	45	23	32

Анализ результатов диагностики позволил установить, что у 77 % опрошенных отсутствует алкогольная зависимость, 20 % имеют средний уровень склонности к данной зависимости, высокий уровень склонности выявлен у 3 % подростков, что может свидетельствовать о периодическом употреблении алкоголя.

У 56 % подростков выявлен высокий уровень склонности к компьютерной зависимости, т. е. большую часть своего времени опрошенные проводят за компьютером. Данная зависимость может выступать в роли разновидности таких аддикций, как игровая (объектом интереса выступают компьютерные игры), любовная (посещение различных чатов, а также социальных сетей в Интернете), трудовая (создание компьютерных программ, прохождение обучающих онлайн-курсов и всего, что связано с функционированием компьютера), сексуальной (эротические и порнографические сайты).

У 24 % подростков диагностирован высокий уровень склонности к телевизионной зависимости, это означает, что практически все свободное время подросток проводит за просмотром телепередач, видеосюжетов и т. п. У 56 % подростков диагностирован средний уровень склонности к телевизионной зависимости, что в целом соответствует возрастной норме, свидетельствуя о несколько повышенном интересе к различным видео и телепередачам.

У 59 % опрошенных был выявлен высокий уровень склонности к любовной зависимости. Это означает, что подростки находятся в отношениях с чрезмерной фиксацией на любимом человеке, что часто граничит с навязчивостью.

У 35 % учащихся выявлен высокий уровень игровой зависимости, что может свидетельствовать о склонности к азартным играм, например, к картам.

Высокого уровня сексуальной зависимости не выявлено. У 17 % опрошенных диагностирован средний уровень зависимости от межполовых отношений, что в целом соответствует возрасту.

У 18 % подростков диагностирован высокий уровень склонности к пищевой зависимости, что может свидетельствовать о нарушении пищевого поведения, когда еда рассматривается как средство ухода от реальности, как средство подавления и избегания стресса и стрессовых ситуаций. Это происходит, когда у человека наблюдается фиксация на вкусовых ощущениях от пищи и тем самым происходит вытеснение неприятных чувств и переживаний.



У 5 % подростков диагностирован высокий уровень склонности к религиозной зависимости, т. е. у этих опрошенных могут проявляться черты зависимости от религиозной организации. Это же может свидетельствовать о вере в «высшие силы», что является следствием желания обрести уверенность в себе, через обретения высшего «покровителя» и отказа брать ответственность за происходящее на себя.

У 12 % выборки диагностирован высокий уровень склонности к трудовой зависимости. У этих опрошенных время от времени прослеживается тенденция ухода от реальности, а точнее изменения своего психического состояния, при помощи фиксации на работе (учебе). Учеба, или иной вид деятельности может заменять им развлечения, взаимоотношения, привязанность.

У 5 % обследуемых выявлен высокий уровень склонности к лекарственной зависимости. Эти опрошенные ощущают постоянное, навязчивое желание принимать определенное лекарство. Они боятся прекратить его принимать, так как считают, что состояние здоровья сразу ухудшится.

У 23 % респондентов выявлен высокий уровень склонности к никотиновой зависимости. Можно предположить, что на момент обследования курение табачной продукции носит систематический, постоянный, навязчивый характер. Человек, у которого преобладает табачная аддикция, может автоматически выкурить в стрессовой ситуации несколько сигарет подряд.

Следует обратить внимание на процент респондентов, у которых наблюдается высокая степень склонности к зависимости от здорового образа жизни – это 26 % учащихся, т. е. данную зависимость, а также данное зависимое поведение можно охарактеризовать, как чрезмерное увлечение здоровым образом жизни. Человек регулярно читает специализированную литературу по здоровому образу жизни, смотрит специализированные передачи, пытается следовать их советам.

Большая часть опрошенных не показала признаков склонности к зависимости и употреблению наркотических веществ. Однако 2 % респондентов находятся в группе риска, так как имеют высокий уровень зависимости.

Таким образом, результаты исследования показывают, что подростки из нашей выборки исследования имеют склонность ко всем 13 видам аддиктивного поведения, заявленным в методике. Наиболее выражена среди всех видов любовная зависимость, которая весьма характерна для подростков в силу их ведущей деятельности – интимно-личностное общение со сверстниками. На втором месте стоит высокий уровень компьютерной и игровой зависимости, что тоже вполне объяснимо развитием современной информационно-компьютерной среды, а третье место занимает высокий уровень склонности к здоровому образу жизни. Подростки в силу подросткового кризиса часто недовольны своим внешним видом и стремятся его усовершенствовать, порой чрезмерно злоупотребляя диетами, спортивным питанием и т. д.

Данные корреляционного анализа методом Спирмена не подтвердили наше предположение о том, что уровень личностной и ситуативной тревожности имеет связь со склонностью к различным видам зависимого поведения подростков, что дает основание для продолжения исследования в области определения других, характерных для подросткового возраста эмоциональных состояний, способствующих возникновению аддикции, одними из которых является депрессия и низкий уровень уверенности в себе.

#### **Список литературы:**

1. Деньгова Л. В. Особенности формирования зависимого поведения в подростковом возрасте: теоретический аспект // День науки: сборник статей XX студенческой научной конференции СФ ГА-ОУ МГПУ. – Самара, 2019. – С. 140–143.
2. Лозовая Г. В. Тест на зависимость (аддикцию). Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей. – СПб: Изд-во СПб, 2013.
3. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. – М.: НПО «Модек», 1999.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие. – М.: Владос, 1999.

5. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно ориентированного образования // Мир образования – образование в мире, 2001. – № 1. – С. 14–23.
6. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986.
7. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения: учеб. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГУ, 1981.
8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
9. Шмелев А. Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объектная и субъектная парадигмы анализа данных // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 36–46.
10. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
11. Якунин В. А. Влияние мотивации и интеллекта на уровень учебной активности студентов // Вестник ЛГУ. – 1977. – № 23, вып. 4. – С. 101–106.

**Евграфова Майя Евгеньевна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

### **ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

Термин «грамотность» происходит от греческого *grammata*, то есть чтение и письмо. Рассмотрим становление и развитие трактовки данного понятия в историческом аспекте в педагогической теории и практике.

Периодизацию эволюции понятия «функциональная грамотность» рассматривает в своих работах С. А. Тангян, П. И. Фролова, О. Е. Лебедев, которые выделяют несколько периодов становления данного понятия и связывают их с ростом требований общества к развитию и уровню образованности человека.

Начало периода становления и развития ценностного отношения к пониманию проблемы грамотности в общественной жизни П. И. Фролова связывает с просветительской деятельностью князей Владимира и Ярослава (X–XI вв.), монахов Кирилла и Мефодия, создавших русскую грамоту. Грамотным человеком считался тот, кто постиг умение читать.

С начала XIX века в понятие грамотность входит еще умение писать. Человек, умеющий только читать, считается полуграмотным. В настоящее время умение человека читать и писать обозначается таким понятием, как элементарная грамотность.

Эволюция трактовки понятия «грамотность» просматривается в толковых и энциклопедических словарях того времени. Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля [2, с. 113] отдельно рассматривается грамотность как умение читать и умение писать самостоятельно, т.е. рассматривается только элементарная грамотность.

В «Энциклопедическом словаре» Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона (конец XIX в.) под словом «грамотный» также подразумевается человек, умеющий читать и писать на каком-либо языке. Авторами особо уточняется, что «в более точном смысле это слово применяется лишь к людям, умеющим читать и писать, в отличие от людей «полуграмотных», т. е. умеющих только читать» [1].

С 20-х годов прошлого века в нашей стране проходило массовое обучение грамоте детей и неграмотного взрослого населения. Грамотность в то время понималась как умение читать и писать на родном или русском языке [5, с. 226].

Период исследования проблемы грамотности на международном уровне начинается с создания в 1945 году Организации Объединенных Наций и под ее эгидой организации по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Грамотность в этот период рассматривается в качестве одного из важнейших показателей уровня социального развития государства

и общества. В понятие «грамотность» вводятся такие умения, как умение понимать прочитанное и писать небольшие сообщения о собственной жизни.

В международных исследованиях, публиковавшихся в середине прошлого века под эгидой ЮНЕСКО функциональная грамотность понималась как совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем.

Термин «функциональная грамотность» был введен в 1965 г. на Всемирном конгрессе по ликвидации неграмотности [7, с. 184].

Функциональная грамотность ассоциировалась западными специалистами с практическим использованием человеком приобретенных знаний. Отличительными особенностями характеристики понятия назывались направленность на решение бытовых проблем и возможность решения стереотипных задач; основой грамотности считался базовый уровень навыков чтения и письма [7, с. 180–181].

В дальнейшем, по мере развития общества функционально грамотным начинает считаться только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования общества, в котором он живет, и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития социального окружения [7, с. 182].

Таким образом, понятие «функциональная грамотность» расширяется и к умениям читать, понимать прочитанное, писать сообщения на жизненно важные темы, включается умение считать, выполнять арифметические действия, трансформирующееся затем в математическую грамотность.

В нашей стране многие ведущие ученые рассматривали в своих работах проблему формирования функциональной грамотности школьников.

А. А. Леонтьев под функциональной грамотностью понимает умение решать жизненные проблемы. По мнению О. Е. Лебедева, функциональная грамотность – это определенный уровень образованности, который учащийся достигает за время обучения в основной школе. А. С. Танган указывает на взаимосвязь функциональной грамотности школьника с тенденцией на повышенные требования к уровню знаний и умений по мере роста потребностей человека в полном его вовлечении во все сферы жизни общества [4, с. 134].

В настоящее время понятие «функциональная грамотность» начинает рассматриваться в проблемном поле компетентностного и системно-деятельностного подходов.

На современном этапе произошло разведение понятий элементарная грамотность и функциональная грамотность. Рассмотрим их различия в таблице 1.

*Таблица 1*

**Различие в определении понятий «элементарная грамотность» и «функциональная грамотность»**

Элементарная грамотность	Функциональная грамотность
умения читать, понимать, составлять короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия	уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, для осуществления жизнедеятельности в конкретной культурной среде

Наряду с понятием «функциональная грамотность» в специальной литературе применяют понятие «функционально грамотная личность», т. е. «человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами» [8, с. 234].

Уровень сформированности функциональной грамотности школьников как показатель качества образования в стране изучается в международных исследованиях PIRLS, TIMSS, PISA.

В исследованиях PIRLS проверяется как школьники умеют читать и понимать тексты. Основная цель исследования TIMSS – сравнить между собой качество математического и

естественно-научного образования в начальной и средней школе. В исследовании PISA рассматривается сформированность функциональной грамотности в комплексе (математической, читательской и естественно-научной).

Результаты обучающихся, достигших высшего и базового уровня функциональной грамотности, – наиболее обсуждаемые в мире индикаторы конкурентоспособности школьного образования.

В нашем обществе традиционно считается, что школьное образование должно готовить ребенка к будущей взрослой жизни. И поэтому первой ступенью формирования функционально грамотной личности является начальная школа [6, с. 40–41].

Н. Ф. Виноградова в характеристику функциональной грамотности младшего школьника включает следующие четыре целевые установки:

- успешное взаимодействие с изменяющимся миром, в соответствии с возрастом;
- умение решать учебные и практические в жизненном плане задачи, конструировать алгоритмы осуществления деятельности;
- умение строить социальные отношения в соответствии с нравственными нормами;
- наличие рефлексивных качеств, обеспечивающих стремление к образованию и духовному развитию.

В настоящее время институтом стратегии развития образования РАО предложено рассматривать функциональную грамотность как совокупность двух групп компонентов: интегративных и предметных. Предметные компоненты соответствуют учебным предметам и их содержанию на уровне начального образования.

К интегративным составляющим относятся коммуникативная грамотность, включающая способность к продуктивному общению, целесообразное использование языковых средств в устных и письменных высказываниях, анализ и оценка решения коммуникативных задач, читательская грамотность, включающая умения читать и понимать прочитанное, ориентироваться в круге предложенного чтения, находить главную мысль в тексте и т. п., информационная грамотность, включающая умения работать с информацией (находить, интерпретировать, структурировать и т. п.) социальная грамотность (социализация), характеризуется умением следовать моральным нормам и правилам. Их интегративная особенность заключается в том, что они сопровождают любой предметный компонент функциональной грамотности.

Таким образом, составляющие компоненты функциональной грамотности неразрывно связаны и переплетены между собой.

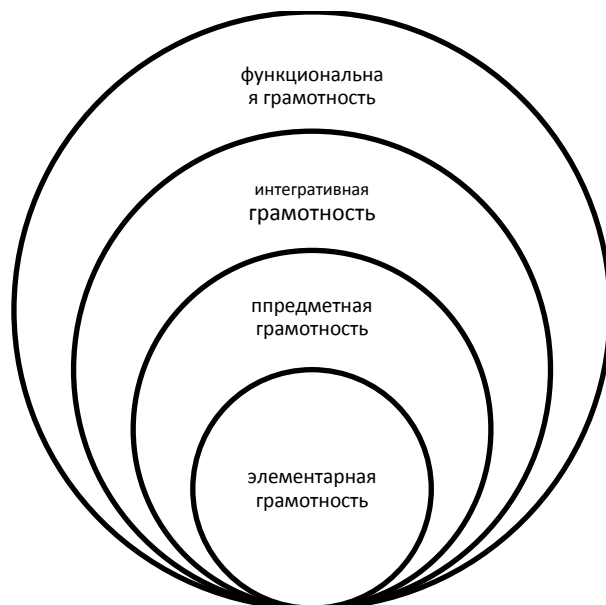
В понятие «функциональная грамотность младших школьников» составляющими компонентами входят:

- языковая функциональная грамотность (формируется в основном на уроках русского языка и во внеурочной деятельности по соответствующим программам общеинтеллектуального направления); неразрывно связана с коммуникативной грамотностью;
- литературная функциональная грамотность (формируется в основном на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности по соответствующим программам общекультурного, духовно-нравственного направления); неразрывно связана с читательской и информационной грамотностью;
- математическая функциональная грамотность (формируется в основном на уроках математики и во внеурочной деятельности по соответствующим программам общеинтеллектуального направления); неразрывно связана с информационной и финансовой грамотностью;
- естественно-научная функциональная грамотность (формируется в основном на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности по соответствующим программам общеинтеллектуального направления); неразрывно связана с социальной, коммуникативной и информационной грамотностью;
- общекультурная функциональная грамотность (формируется в основном на уроках окружающего мира, литературного чтения, ОРКСЭ, ИЗО, музыки и во внеурочной деятель-

ности по соответствующим программам общекультурного и духовно-нравственного направления); неразрывно связана с информационной, читательской, социальной грамотностью.

Таким образом, современную трактовку понятия «функциональная грамотность» можно представить в виде расширяющихся в зависимости от запросов общества концентрических сфер.

Представим основные составляющие компоненты функциональной грамотности на схеме (рисунок 1).



*Рис. 1.* Основные составляющие компоненты функциональной грамотности младших школьников

Таким образом, мы пришли к выводу, что сущность функциональной грамотности состоит в способности личности применять все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, отражающие потребности общества на современном этапе его развития. Составляющими компонентами функциональной грамотности являются умения определённого типа, основанные на прочных знаниях, необходимые для успешной и конкурентноспособной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь: в 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами. – URL: <http://enc-dic.com/brokgause/Gramotnost-95447.html/>
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. – М., 1978.
3. Ермоленко В. А. Функциональная грамотность в современном контексте. – М., 2002.
4. Иванова О. А. Психолого-педагогические особенности формирования функциональной грамотности младшего школьника // Кирюшкинские чтения. Актуальные проблемы преподавания в начальной школе: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е. Н. Ахтырской, Л. В. Борзовой, М. А. Мазаловой. – Саратов, 2017. – С. 132–135.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
6. Карсыбаева А. Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы начальной школы / А. Б. Карсыбаева, А. А. Самарканова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 9. – С. 40–41.
7. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (23). – С. 179–185.
8. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя / Н. Ф. Виноградова [и др.]. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018.

**Еглашкин Денис Николаевич**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Василевская Елена Александровна, к. психол. н., доцент

## **СТРУКТУРА ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Современное общество предъявляет выпускнику педагогического вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, мастерство и активность. В этой связи формирование профессионального саморазвития студентов педагогического вуза является необходимым условием управления процесса подготовки будущих педагогов.

Анализ образовательной практики показывает, что проблема формирования профессионального саморазвития студентов педагогического вуза выступает как одна из приоритетных. Наиболее продуктивным подходом к разработке данной проблемы является изучение внутренних ресурсов активности личности студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности, обеспечивающих процесс профессионального саморазвития.

Многоаспектность проблемы профессионального саморазвития личности обеспечивается теориями философии, педагогики и психологии о человеке: аксиологический подход рассматривает человека как высшую ценность общества (А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова, А. А. Деркач, А. Г. Здравомыслов, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); с позиции личностно-деятельностного подхода профессиональная деятельность считается необходимым условием полноценного развития и саморазвития личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Мудрик, С. Л. Рубинштейн и др.); личностно ориентированный подход обоснован в трудах Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др.; содержание отношения к деятельности и самоотношения в деятельности раскрывается А. А. Бодалевым, В. А. Крутецким, В. Я. Мясищевым и др.; вопросы мотивации деятельности и поведения раскрываются Л. И. Божович, А. Н. Леонтьевым, В. С. Мерлиным и др. [4, с. 4].

В этой связи педагогическим механизмом процесса профессионального саморазвития личности будущих педагогов выступают сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества будущего педагога.

Теоретический анализ в области определений понятия «ценности» как «многомерного объекта» исследования позволили нам выделить ряд позиций. В представлении Д. А. Леонтьева «личностные ценности – это глубинные мотивационные структуры, отраженные в ценностных ориентациях как одной из наиболее устойчивых разновидностей ценностных представлений» [6, с. 96–108].

По утверждению В. А. Сластенина ценность «приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризирована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко сформулировать цели своей деятельности, находить эффективные средства ее реализации» [3, с. 180–183].

Система ценностных ориентаций окончательно складывается в студенческом возрасте, поскольку определяющими факторами развития являются социально значимые качества личности, способности, потребности, интересы, моральные убеждения и т. д. [2, с. 79].

И. С. Кон, характеризует студенческий возраст с позиции развития жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций [5, с. 7; 1, с. 35–46].

Профессиональное саморазвитие находится в тесной связи с личностным, представляя собой три взаимосвязанных пространства.

Первое пространство раскрывает непосредственно саму личность учителя; второе пространство – педагогическую деятельность; третье – педагогическое общение (А. Х. Асмолов,

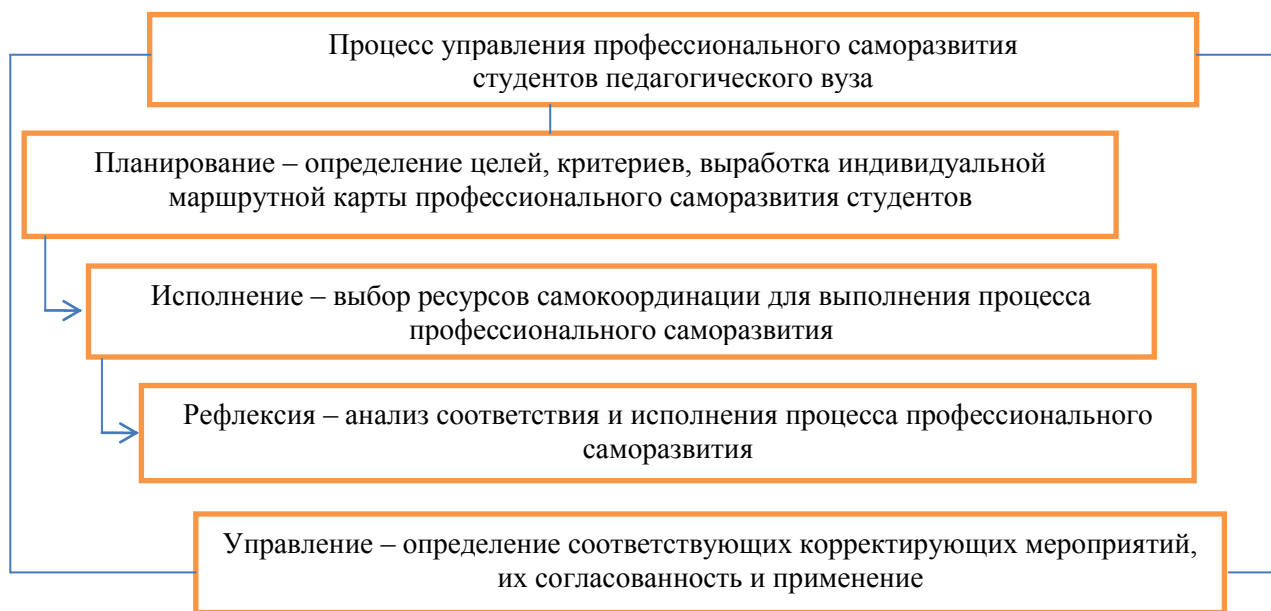
Ф. Н. Гоноболин, И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, И. Б. Котова, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, Е. Н. Швянов, А. И. Щербаков и др.).

В данном контексте процесс профессионального саморазвития личности студентов обеспечивается следующими подходами. Акмеологический подход усиливает профессиональную мотивацию, стимулирует творческий потенциал, раскрывает личностные ресурсы будущих педагогов для достижения успеха в профессиональной деятельности. Рефлексивно-деятельностный подход выступает источником продуктивного мышления; фактором активного осмысления собственных действий и поступков. Интегративно-дифференцированный подход способствует разрешению противоречий между требованиями к профессионально-личностным качествам педагога и индивидуальностью его профессиональной деятельности, личностными особенностями и интересами.

В контексте данного исследования мы ориентируемся на личностно ориентированный подход, который осуществляется через раскрытие и развитие индивидуальных проявлений личности студентов в соответствии с потребностями, интересами, склонностями и способностями.

Следовательно, процесс профессионального саморазвития свидетельствует о профессиональной зрелости личности будущих педагогов, характеризующейся высокой сознательностью и активностью, стремлением к самостоятельной деятельности и повышению личного уровня развития и саморазвития, внутренним равновесием и эмоциональной стабильностью, которые проявляются в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействии, в организации действий в соответствии с решаемыми задачами, а также в профессиональном самоотношении.

Таким образом, нами разработана структурно-содержательная схема процесса управления профессионального саморазвития студентов педагогического вуза, которая представляет собой целостную систему концептуально-целевого, содержательного, организационно-процессуального и аналитико-результативного компонентов (рис. 1).



*Рисунок 1.* Структурно-содержательная схема процесса управления профессионального саморазвития студентов

Представленная структурно-содержательная схема процесса управления профессионального саморазвития студентов ориентирована на процессы самопознания и самореализации личности студентов, формирование устойчивого рефлексивного анализа и самоанализа маршрутной карты индивидуального профессионального саморазвития, а также раскрывает

способность управлять, координировать мероприятия, обеспечивающие процесс профессионального саморазвития в целом.

#### **Список литературы:**

1. Асмолов А. Г. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–46.
2. Гайсина Л. Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: монография. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004.
3. Драгунова О. Н. Психолого-педагогические аспекты мотивации на повышение квалификации работников образования // Проблемы педагогического образования: сборник научных статей: Вып. 26. – М.: МПГУ МОСПИ, 2006. – С. 180–183.
4. Зизикова С. И. Формирование позитивного отношения учащихся к занятиям физической культурой: дис. ... к. п. н.: 13.00.01. – Самара, 2007.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
6. Леонтьев Д. А. Деятельность и потребность // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В. В. Давыдова, Д. А. Леонтьева. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – С. 96–108.

**Егоров Никита Валерьевич**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Барина Екатерина Петровна, д. и. н., профессор

#### **ТВОРЧЕСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ Г. САМАРЫ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА ПЕРИОДА 1920–1930-х гг.**

Послереволюционный период был одним из ключевых этапов изменения взглядов новой российской интеллигенции. Исследованный период возникновения Советского государства в 1920-х гг. был временем изменения ценностей прошлого и установления новых ориентиров для дальнейшего развития. Изучение многогранной деятельности творческой интеллигенции актуально в связи с необходимостью выявления ее роли в условиях строительства нового общества, культурной революции и изменении идеологических норм.

Самара и некоторые другие города Поволжья неоднократно становились объектом особого внимания и местом пребывания величайших политиков, ученых и представителей творческой сферы. Кроме того, характерной чертой Самары является общая черта провинции: как правило, город был не в состоянии поддерживать свой образ жизни, поскольку иногда силой и не всегда лучшим способом копировались элементы mainstream.

Количественный рост творческой интеллигенции СССР набрал обороты в 1921–1926 гг., где число его представителей увеличилось в 2 раза. Это было связано с некоторой либерализацией в отношении художественной интеллигенции и творческих союзов в НЭПе. Позднее, на втором этапе культурной революции, с 1927 по 1932 год, ее рост в городе несколько замедлился и не достиг более 30 % [2, с. 327].

К концу 1920-х годов общая численность людей творческих профессий в Самаре и области составляла не более 300 человек. Однако этот относительный дефицит не указывает на то, что их роль в обществе была незначительной.

Исторические и социальные условия двадцатых годов, особенности провинциальной жизни определили особенности формирования новых представителей интеллигенции. Конечно, они были самыми образованными и грамотными в провинции. Поэтому те, кого считали лояльными, работающими или крестьянского происхождения, были вовлечены в сотрудничество с советскими и партийными институтами. Везде, где им удавалось занимать высокие должности, их отношение к культуре и искусству было более благоприятным.



Происходило огосударствление профессиональных творческих союзов. Есть явные признаки профессиональной принадлежности, корпоративного коллективизма (театральная интеллигенция, объединения писателей, живописцев определенных школ и направлений). Существует идеологическая и политическая поляризация, хотя она менее заметна в провинциях. Творческие биографии и судьбы интеллигенции в первое десятилетие советской власти сложились в этой связи по-разному (и не только в зависимости от первоначальных условий).

Культурное строительство в г. Самаре, да и в Самарской губернии, осуществлялась в особо сложных и трудных условиях. Это был аграрный край, где около 90 % составляло сельское население. По уровню грамотности Самара занимает 33-е место среди других губерний, почти 65 % населения неграмотны. В 1921–1922 гг. в Поволжье бушуют голод и эпидемии. Все это препятствовало творческому художественному развитию в Самаре. Однако в столь сложный экономический период творческая деятельность художественной интеллигенции продолжалась [1, с. 25].

В период с 1917 по 1921 гг. под эгидой Пролеткульта, Губкультстроая, Райкультведа в Самаре были открыты художественные студии. Число учащихся было достаточным, учитывавшая специфику этих студий. Что касается преподавателей, участвующих в работе художественных студий и секций в Самаре и губернии, то они все являлись представителями старой местной интеллигенции.

В середине 1924 г. в Самаре было организовано Общество пролетарских художников, главной целью которого стало «...объединить вокруг себя всех работников изобразительного искусства, культурная пропаганда ИЗО среди широких пролетарских масс и устройство выставок по изобразительному искусству, отвечающих современному моменту» [6]. Общество устраивало еженедельные студийные вечера, обсуждения вопросов искусства, картин местных художников, рисования с натуры. Для удовлетворения все возрастающего интереса к живописи, наряду уже с существовавшим художественным техникумом, по инициативе Общества в 1924 г., создано несколько художественных курсов. В 1925 г. коллектив самарских художников вступил в Ассоциацию художников России (АХР). Они активно откликались на многие события общественно художественной жизни [5, л. 521].

Большое значение в развитии изобразительного искусства и в деле приобщения крестьян и пролетариата к искусству, несомненно, в тот период приобрели музеи. «Они должны стать в действительности опорными пунктами марксистско-ленинского воспитания и технической пропаганды среди рабоче-крестьянских масс, на основе изучения революционно-классовой борьбы, производительных сил в Средней Волге, естественных богатств края, достижения хозяйственного и культурного строительства» [6, л. 538].

В 1925 г. в Самаре действовали: Губернский научный музей; Историко-революционный музей; Музей учебных пособий; Криминальный музей; Музей Общества археологии, истории, этнографии и естествознания; Самарский художественный музей. Направление формирования советского отдела Самарского художественного музея было задано руководящей политикой партии в области искусства. В музей поступили лучшие и наиболее типичные произведения соцреализма – как на местном уровне (краевые выставки АХР, областные художественные выставки), так и столичного – от Министерства культуры и РСФСР и СССР. К 1925 году коллекция картин, скульптур, графики и декоративного искусства художественного отдела Самарского музея выросла почти до трех тысяч экспонатов [3, с. 88].

Самарская творческая интеллигенция во время культурной революции в основном реализовала социальную систему времени, партии и власти. Ведущие партийные и советские органы требовали, чтобы члены художественных объединений участвовали в практической пропагандистской работе. Их деятельность была направлена на формирование «нового человека» средствами художественной культуры и искусства.

#### **Список литературы:**

1. Великая Октябрьская социалистическая революция и культурное строительство в Куйбышевской области. Тезисы докладов областной межвузовской научно-теоретической конференции преподавателей (25 января 1988 г.). – Куйбышев, 1988.

2. Глухова Т. В. Творческая интеллигенция Самары в первые годы советской власти // Контексты социального знания: межкафедр. сб. науч. ст. – Самара, 2005. – С. 327–335.
3. Каган М. С. Историческая типология художественной культуры. – Самара, 1996.
4. Коммуна. – 1925. – 28 января.
5. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. Р-21. Оп. 1. Д. 101.
6. ЦГАСО. Ф. Р-779. Оп. 2. Д. 225.

**Железнякова Анастасия Дмитриевна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Вопросы обучения аудированию иноязычных текстов являются актуальными, так как данное речевое умение составляет основу общения, с него начинается овладение коммуникативной деятельностью. Аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности [6, с. 129].

Г. П. Дементьева писала: «Важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различных приемов работы» [1, с. 64]. Опыт, однако, показывает, что при создании ситуаций общения преподаватели отказываются от использования на уроках дополнительных материалов, а в случае их применения, могут обращаться к устаревшим источникам, что вызывает пренебрежительное отношение обучающихся. Многие считают, что современные УМК включают всё необходимое. Однако необходимо знакомить обучающихся с «живым», актуальным языком.

Английский язык во многом является языком сети Интернет. Упоминание одного этого факта на занятиях по английскому языку сегодня может послужить сильным «мотиватором», побуждающим молодых людей к изучению языка. Мы считаем, что глобальная сеть Интернет, в частности социальные сети, – лучшие источники современного английского языка.

Актуальность исследования очевидна, т. к. сетевое общение является феноменом современной жизни и имеет социокультурную и лингвокультурную специфику, а многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать англоязычные материалы социальных сетей в процесс обучения иностранному языку.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости использования материалов социальных сетей в процессе обучения аудированию студентов-психологов и в апробации этих материалов.

Для достижения указанной цели были поставлены задачи:

- ознакомиться с целью и содержанием обучения аудированию студентов-психологов в рамках дисциплины «Иностранный язык»;
- исследовать возможности использования социальных сетей при обучении аудированию студентов-психологов;
- разработать виды заданий, направленные на формирование умений аудирования;
- апробировать разработанные задания и проанализировать полученные результаты.

Основная цель дисциплины «Иностранный язык» согласно аннотированной ОПОП ВО по направлению подготовки «Психология» – повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях культурное и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

За четыре семестра бакалавры-психологи изучают 8 разделов дисциплины. Для эффективного обучения аудированию в современных условиях педагоги используют технические средства обучения и обращаются к информационно-образовательной среде. Несомненно, многие преподаватели иностранного языка давно используют сетевые ресурсы на своих уроках. По мнению Л. А. Подопригоровой, использование интернет-ресурсов в процессе обучения позволяет эффективно решить ряд дидактических задач [5, с. 27]. При работе с подобными материалами роль преподавателя меняется. Так преподаватель стимулирует творческую деятельность учащихся и мотивирует к изучению языка. Меняется и отношение обучающихся к педагогу – отходя от традиционной формы занятия и используя популярные, знакомые молодым людям материалы, преподаватель завоевывает авторитет, т. к. учащиеся воспринимают его как более современного, знающего молодежные тенденции [3, с. 27].

Согласно исследованию экспертного центра Brand Analytics (2018), самый популярный молодежный интернет-ресурс в России – социальная сеть «ВКонтакте» [7]. Целесообразно, по нашему мнению, обращаться на занятиях по английскому языку к социальной сети «ВКонтакте», так как в данной социальной сети существуют сообщества, посвященные английскому языку, пополняющиеся различными аутентичными аудио- и визуальными материалами. Правильно отобранные материалы социальной сети могут быть применены при изучении разных сфер для обогащения процесса обучения и совершенствования языковых навыков и речевых умений, в том числе умений аудирования. Е. В. Жданова, О. В. Харитонova, С. С. Хромов предлагают следующие критерии оценки (отбора) интернет-ресурсов:

- 1) авторство сайта,
- 2) возможность интерактивной связи с автором,
- 3) скорость загрузки информации,
- 4) легкость доступа,
- 5) периодичность обновления,
- 6) содержание,
- 7) структура и организация,
- 8) удобство поиска и навигации по сайту,
- 9) оформление сайта,
- 10) уникальность предоставляемой информации,
- 11) частотность использования [2, с. 7].

На наш взгляд, в социальной сети «ВКонтакте» существует несколько сообществ, подходящих под выделенные критерии. К ним можно отнести:

- 1) «Визуальный английский | English» (<https://vk.com/learnenglish>)
- 2) «Английский язык» ([https://vk.com/english\\_is\\_fun](https://vk.com/english_is_fun))
- 3) «Учите английский с Би-би-си» (<https://vk.com/bbclearningenglish>)
- 4) «Top-Notch English Английский язык» (<https://vk.com/topnotchenglish>)
- 5) «Английский каждый день | Endaily» (<https://vk.com/endaily>)

Данные сообщества модерятся не только профессионалами в области социальных сетей, но и преподавателями английского языка, переводчиками и носителями языка. Все они открыты для обратной связи. Платформа vk.com имеет понятный интерфейс и удобна в использовании, скорость загрузки высокая. В сообществах есть несколько разделов: познавательные статьи, тематические фотоальбомы, аудиозаписи, видеозаписи, обсуждения. Во всех сообществах доступен поиск по ключевым словам, некоторые сопровождаются удобной навигацией по разделам. Данные сообщества ежедневно посещают тысячи человек.

Самым доступным и обширным ресурсом нам представляется сообщество «Визуальный английский | English» (<https://vk.com/learnenglish>). В среднем материалы на «стене» (главной странице) сообщества публикуются каждый час. К публикуемым материалам относятся: классические и популярные англоязычные фильмы и сериалы с субтитрами; раздаточные материалы на разные темы; русские и аутентичные УМК разных уровней в PDF-формате с приложениями; адаптированная и аутентичная англоязычная литература; познавательные обучающие видео; подборки тематической лексики; познавательно-развлекательные изобра-

жения с английскими шутками, цитатами, идиомами; аудиокниги разных жанров и уровней; подборки тематических песен и т. п.

Л. А. Петренко и М. Н. Филиппов утверждают, что в связи с тем, что сегодня молодые люди в большей степени визуалы, быстрый доступ в Интернет делает использование видеоматериалов на занятии намного более эффективным и интересным. Видео – это средство, которое каким-то образом заменяет печатные материалы [4, с. 110]. Опираясь на опыт коллег и стремясь более красочно представить страноведческий элемент, на данном этапе мы приняли решение работать именно с видеоматериалами социальной сети «ВКонтакте».

В сообществе «Визуальный английский | English» мы выбрали 2 видеоролика по теме для разработки заданий разных уровней сложности, направленных на формирование умений аудирования.

Нами была разработана система упражнений из 4 заданий для студентов-психологов. Задания соответствовали этапам работы с видеоматериалами по М. Аллану: два подготовительных задания на 1 этапе; два задания, направленные на обсуждение наблюдаемого фрагмента на 2 этапе [9, с. 7]. Мы также предложили возможные варианты последующих творческих заданий на 3 этапе. Задания с видеоматериалом соответствовали и трём этапам работы с видеоматериалами по А. Н. Щукину (предфильмовый, прифильмовый, послефильмовый) [8, с. 108]. Задание № 1 – подготовительное, направлено на распознавание на слух реалий, выполняется без видео. Обучающимся предлагается закончить предложение, выбрав правильный ответ из нескольких предложенных. При этом они опираются на текст, проработанный на предыдущих занятиях с преподавателем. Начало предложения и варианты ответа зачитываются преподавателем. Задание № 2 – речевое, для частично управляемого обучения аудированию, выполняется без видео. Обучающимся предлагается подтвердить или опровергнуть высказывание. Студенты опираются на текст, проработанный ранее с преподавателем. До выполнения задания обучающимся предлагается вспомнить, как грамматически верно опровергнуть высказывание или согласиться с ним, фразы (“Yes, it is true/correct”, “No, it is incorrect/false” и т. п.) фиксируются на доске. Предложения зачитываются преподавателем дважды, обучающиеся воспринимают их на слух и отвечают устно. Задание № 3 – упражнение прифильмового этапа, речевое, направлено на развитие умений смысловой переработки и фиксации воспринятой информации. Обучающимся предлагается дважды посмотреть аутентичное учебное видео длительностью около 3 минут с английскими субтитрами и ответить на вопросы. Вопросы представлены в раздаточном материале, в нашем случае обучающиеся должны были лишь услышать и выписать числительные (даты, время и т. п.). Задание № 4 – более сложное упражнение прифильмового этапа, речевое, направлено на развитие умений смысловой переработки и фиксации воспринятой информации. На этот раз обучающимся предлагается посмотреть более продолжительное аутентичное видео без субтитров и вставить недостающую информацию. Первый раз обучающиеся смотрят видео от начала до конца, а во второй раз преподаватель ставит видео на паузу после каждого раздела, давая возможность сделать записи. Предложения с пропусками представлены в раздаточном материале. Перед началом выполнения задания обучающиеся под руководством преподавателя читают вслух все предложения и предполагают по смыслу и грамматической структуре предложения, какие слова могут быть пропущены.

После выполнения всех заданий раздаточный материал сдается на проверку. После проверки можно приступить к послефильмовому этапу, цель которого заключается в организации речевой творческой деятельности обучающихся. На данном этапе обучающиеся в первую очередь могут задать вопросы о непонятых моментах видео, забытых лексических единицах. Преподаватель может задать вопросы по видео или предложить в парах обсудить тот или иной момент видео и представить на английском свои идеи одногруппникам.

Была осуществлена входная диагностика двух групп студентов-психологов 2 курса. Мы выделили три уровня сформированности у обучающихся умения аудирования текста (низкий, средний, высокий) и определили, что умения аудирования у большинства студентов-

психологов 1 группы сформированы средне, а у большинства студентов 2 группы – на высоком уровне.

Представленный разработанный материал помогает выполнить задачу, поставленную в рабочей программе. Эти данные помогут скорректировать дальнейшую работу с использованием аудиовизуальных и других информационных материалов социальных сетей, направленную на формирование умений аудирования у студентов-психологов.

Следующий этап – апробация упражнений на профессионально-ориентированную тематику.

#### **Список литературы:**

1. Дементьева Г. П. Применение новых информационных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Актюбинского университета им. С. Баишева. – 2009. – № 2(24). – С. 61–65.
2. Жданова Е. В. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка иностранцам / Е. В. Жданова, О. В. Харитоновна, С. С. Хромов // Статистика и экономика. – 2012. – № 3. – С. 8–15.
3. Железнякова А. Д. Роль социальных сетей в повышении мотивации изучения английского языка в вузах // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сборник научных трудов. – Тверь: ТГУ, 2019. – С. 23–27.
4. Петренко Л. А. Использование видео материалов в обучении иностранным языкам / Л. А. Петренко, М. Н. Филиппов // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2017. – № 3. – С. 108–115.
5. Подопрigorova Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 25–31.
6. Равкин З. И. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М.: ИТ-ПиО РАО, 2005.
7. РБК: «ВКонтакте» и YouTube обогнали Facebook по популярности у молодежи. – URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/03/09/2018/5b8d4c409a79478dd070efcb](https://www.rbc.ru/technology_and_media/03/09/2018/5b8d4c409a79478dd070efcb)
8. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – М.: Филоматис, 2008.
9. Allan M. Teaching English with Video. Video-applications in ELT. – Pergamon Press, 1983.

**Живелюк Наталья Анатольевна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Заузолкова Надежда Александровна, к. психол. н., ст. преп.

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА С ЕГО УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Современная система высшего образования в России за последний десяток лет столкнулась с серьезными изменениями. Перед высшей школой были поставлены амбициозные задачи, реализация которых позволила бы перейти отечественной системе образования на принципиально иной уровень функционирования. Любые масштабные изменения, касающиеся общественной системы в целом, неизбежно отражаются на человеке в частности. Очевидным, на наш взгляд, является факт того, что удовлетворенность профессиональной деятельностью напрямую связана с ресурсами и возможностями полноценной профессиональной реализацией личности. В последнее время, к сожалению, педагоги высшей школы поставлены в условия, в которых приходится помимо основной работы, направленной на обучение студентов, выполнять солидный объем дополнительной, непосредственно не связанной с процессом обучения. Многочисленные отчеты, планы, рейтинги занимают львиную долю времени педагогов и, к сожалению, не оставляют сил на саморазвитие, углубление в свою профессиональную деятельность, без которого, как известно, невозможна качественная

подача лекционного материала. Современная психолого-педагогическая наука накопила достаточное количество исследований касающихся эффективности и оптимизации процесса обучения. Наряду с этими исследованиями наблюдается существенный недостаток в изучении важнейшего, на наш взгляд, участника образовательного процесса – личности педагога высшей школы. Таким образом, очевидно, что удовлетворенность профессиональной деятельностью, и то, каким образом она влияет на личность в целом, является важным аспектом современной психологической науки и практики. Неудовлетворенность различными сторонами своей профессиональной реализации неизбежно сказывается как на качестве жизни человека, так и на эффективности его труда. Актуальным видится выявление составляющих мотивационно-потребностной сферы личности, позволяющих человеку наиболее успешно реализовать профессиональную деятельность в высшей школе.

Обратимся к истории изучения вопроса мотивационно-потребностной сферы в трудах отечественных и зарубежных психологов. Достаточно широкую известность получила мотивационная концепция Г. Мюррея. Наряду с выделенным У. Макдугаллом перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичных основным инстинктам, Мюрреем предложен список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, потребности независимости, противодействия, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий, избегания неудач, покровительства, порядка, игры. Впоследствии кроме этих двадцати потребностей автор приписал человеку еще шесть: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости. Другая, еще более известная концепция мотивации поведения человека, принадлежит А. Маслоу. Чаще всего, когда говорят о данной концепции, имеют в виду существование иерархии человеческих потребностей и их классификацию. Согласно данной концепции, у человека с рождения последовательно появляются и сопровождают его взросление семь классов потребностей. Во второй половине XX в. теории потребностей человека были дополнены рядом мотивационных концепций, представленных в трудах Д. Макклелланда, Д. Аткинсона, Г. Хекхаузена, Г. Келли, Ю. Роттера и др. В определенной мере они близки друг к другу и имеют ряд общих положений. Во-первых, в большинстве данных теорий отрицалась принципиальная возможность создания единой универсальной теории мотивации, одинаково успешно объясняющей как поведение животных, так и человека. Во-вторых, подчеркивалось, что стремление снять напряжение как основной мотивационный источник целенаправленного поведения на уровне человека не работает, во всяком случае, не является для него основным мотивационным принципом. В-третьих, в большинстве данных теорий утверждалось, что человек не реактивен, а изначально активен. Поэтому принцип редукции напряжения для объяснения поведения человека неприемлем, а источники его активности следует искать в нем самом, в его психологии. В-четвертых, данные теории признавали наряду с ролью бессознательного существенную роль сознания человека в формировании его поведения. Более того, по мнению большинства авторов, сознательная регуляция для человека является ведущим механизмом формирования поведения. В-пятых, для большинства теорий данной группы было свойственно стремление ввести в научный оборот специфические понятия, отражающие особенности человеческой мотивации, например «социальные потребности, мотивы».

В отечественной психологии также предпринимались попытки решать проблемы мотивации человека. Однако вплоть до середины 1960-х гг. психологические исследования были сосредоточены на изучении познавательных процессов. Основной научной разработкой отечественных психологов в области проблем мотивации является теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А. Н. Леонтьевым. Согласно его концепции, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В частности, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфиз-

ма, т. е. взаимного соответствия, а в основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека [1].

В данной статье мы рассмотрим основные характеристики мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза связанные с его удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Мы уточним понятия «мотивационно-потребностная сфера личности» и «удовлетворенность профессиональной деятельностью»; опишем блок психодиагностических методик для эмпирического исследования взаимосвязи мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза с удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Изложим результаты исследования. Мы предполагаем, что: существует взаимосвязь между характеристиками мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза и его удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателя вуза связана с наличием у него таких характеристик мотивационно-потребностной сферы как: социально-психологическая установка на процесс, результат, альтруизм и труд.

Мы будем изучать удовлетворенность профессиональной деятельностью, а также следующие характеристики мотивационно-потребностной сферы: ведущие социально-психологические установки, мотивации достижения успеха и избегания неудач. Охарактеризуем их кратко.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью тесно связана с самореализацией. Самореализация в свою очередь – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом. Мы рассматриваем самореализацию в контексте трудовой деятельности. Интегративным показателем, отражающим благополучие личности в трудовом коллективе, является удовлетворенность трудом, которая содержит: оценки интереса к выполняемой работе, удовлетворенности взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями организацией труда и другое [3].

Характеристики мотивационно-потребностной сферы. Социально-психологические установки. Среди социально-психологических установок выделяют: ориентация на процесс, результат, альтруизм, эгоизм, труд, деньги, свобода, власть. Люди более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть. Люди, ориентирующиеся на результат, одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. Альтруизм наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека. Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля «разумного эгоизма» не может навредить человеку, скорее более вредит его отсутствие, причем это среди людей «интеллигентных профессий» встречается довольно часто. Люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Ведущей ценностью для людей с ориентацией на деньги является стремление к увеличению своего благосостояния. Главная ценность для людей, ориентирующихся на свободу – свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание «свободы» и «денег». Для людей с ориентацией на власть ведущей ценностью является влияние на других, на общество [2].

Мотивация достижения успеха и избегания неудач. Исследуя такую характеристику мотивационно-потребностной сферы личности как мотивацию достижения успеха и избегания неудач, обратимся к трудам Т. Элерса. Т. Элерс исходил из положения, что личность, у которой преобладает мотивация к успеху, предпочитает средний или низкий уровень риска,

ей свойственно избегать высокого риска. При сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, однако такие люди много работают для достижения успеха, стремятся к нему.

В представленном исследовании взаимосвязи мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза с его удовлетворенностью профессиональной деятельностью использовались следующие взаимодополняющие методы: теоретический анализ научной литературы; диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина); диагностика личности на мотивацию к достижению успеха (Т. Элерс); диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс); методика определения интегральной удовлетворенности трудом (А. В. Батаршев); ранговый корреляционный анализ Спирмена.

Эмпирическое исследование взаимосвязи мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза с его удовлетворенностью профессиональной деятельностью проходило на базе Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». В исследовании приняли участие 52 преподавателя в возрасте от 35–65 лет, имеющие ученую степень кандидата или доктора наук. Стаж преподавания в вузе – более 7 лет.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью педагога высшей школы изучалась с помощью методики определения интегральной удовлетворенности трудом (А. В. Батаршев). Результаты исследования показывают, что удовлетворенность профессиональной деятельностью педагога высшей школы характеризуется высоким уровнем таких частных показателей, как: удовлетворенность достижениями (60 % от общего числа опрошенных), удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами (70 % от общего числа опрошенных), удовлетворенность взаимоотношениями с руководством (60 % от общего числа опрошенных), предпочтение выполняемой работы заработку (73 % от общего числа опрошенных), профессиональной ответственностью (80 % от общего числа опрошенных). Также у 45 % выявлен высокий уровень общей удовлетворенности трудом, у 45 % средний уровень и у 10 % низкий.

Следующим этапом нашего исследования была диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. Мотивационно-потребностная сфера личности преподавателя вуза обнаруживает следующие характеристики: социально-психологическая установка на процесс (7,8), результат (8,1), альтруизм (9,1), труд (7,3).

Результаты исследования мотивации достижения успеха обнаружили, что у преподавателей вуза преобладает средний и умеренный уровень мотивации достижения успеха. Результаты исследования мотивации достижения избегания неудач обнаружили преобладание среднего и умеренного уровня мотивации избегания неудач.

Корреляционный анализ Спирмена показал наличие взаимосвязи между показателями общей удовлетворенностью профессиональной деятельностью педагога вуза и такими особенностями мотивационно-потребностной сферы как установки на процесс, результат, альтруизм и труд. Удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателя вуза не связана с такими показателями мотивационно-потребностной сферы личности, как: социально-психологические установки на эгоизм, деньги, свободу и власть, а также с ярко выраженной мотивацией достижения успеха или избегания неудач.

Результаты исследования позволят расширить представления о мотивационно-потребностной сфере личности преподавателя вуза и его удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Практическая значимость исследования заключается в возможности диагностирования основных характеристик мотивационно-потребностной сферы личности будущего преподавателя, соответствующих удовлетворенности его профессиональной деятельностью. Полученные эмпирические данные позволят успешнее решать вопросы профориентации, а также оптимизировать вертикальное взаимодействие в рамках учебного процесса, что, в свою очередь, несомненно, отразится на качестве высшего образования в целом.



### **Список литературы:**

1. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб, 2008.
2. Методика диагностики социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. – URL: <http://psy-resultat.ru/page176>
3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

**Затеева Галина Александровна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

### **РАСШИРЕНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

В настоящее время поток информации, окружающий ребенка, настолько велик, что он перестает задумываться над значением многих понятий, терминов и, соответственно, не использует их в речи, как внешней, так и внутренней. Активизировать необходимый лексический минимум возможно при использовании цифровых образовательных ресурсов. В этом состоит цель нашего исследования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляет определенные требования к планируемым результатам освоения образовательной программы по русскому языку. Одним из требований является овладение обучающимися первоначальными представлениями об орфоэпических, лексических и грамматических нормах русского литературного языка, а также правилах речевого этикета.

Как отмечает М. Р. Львов, мышление не может успешно развиваться без языкового материала. В логическом мышлении важнейшая роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные признаки явлений. Понятия обозначаются словами, следовательно, в слове оно обретает необходимую для общения материальную оболочку [5, с. 16].

По мнению Н. И. Жинкина, речь – это канал развития интеллекта и, чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания [3, с. 104].

Речь совершенствуется на протяжении всей жизни человека. Каждая стадия развития вносит в речевое развитие определенные изменения. Содержание и форма речи человека зависят от многих факторов: возраст, опыт, темперамент, характер, интересы, способности. С помощью речи, обучающиеся общаются, изучают учебные материалы. Чем активнее происходит процесс совершенствования, пополнения словарного запаса, тем выше уровень их познавательных возможностей и культуры.

Важными периодами в заложении основ речевой деятельности являются дошкольный и школьный периоды. В дошкольный период в мышлении происходят значительные изменения: расширяется кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые знания и умения, а значит, совершенствуется и речь.

Как свидетельствуют исследования (см. рис. 1), в возрасте до трёх лет ребёнок усваивает новые слова медленнее, достигая в общем 1000 слов. К моменту поступления в первый класс словарный запас ребёнка составляет около 3500 слов. В процессе обучения в начальной школе объём словарного запаса учащегося составляет 5000 (активный запас) до 10 000 (пассивный запас) слов.

Автор книги «Тридцать миллионов слов: развиваем мозг малыша, просто беседуя с ним» Дана Саскинд, проведя многолетние исследования, пришла к выводу, что «дети умными не рождаются, умными они становятся благодаря окружающей их родительской речи». Она утверждает, что активное общение в первые годы жизни детей или его дефицит определяют будущую траекторию обучения ребёнка, влияют на его/её будущее поведение и здоро-

вье. Чем больше и качественнее общение между родителями и детьми, тем успешнее в будущем будет ребёнок [7, с. 286].

Возраст ребёнка	Примерный словарный запас
1 год	5–9 слов
1,5 года	20–40 слов
2 года	50–200 слов
3 года	800–1000 слов
3,5 года	1100 слов
4 года	1600–1900 слов
5 лет	1900–2200 слов
6–7 лет	3500 слов
7–10 лет	От 5000 до 10000 слов



Рис. 1. Примерный словарный запас ребёнка в соответствии с возрастом

Проанализировав психолого-педагогическую, научно-методическую литературу, мы делаем вывод о том, что расширение активного словарного запаса младших школьников – это целенаправленная систематическая педагогическая деятельность, в процессе которой младший школьник активизирует пассивный словарный запас, тем самым обогащая активный. В активный словарный запас младшего школьника включены те слова, которые ребенок понимает, активно, сознательно, при всяком удобном случае вставляет в свою речь.

Проанализировав понятие словарного запаса и его разделение на группы в различных источниках, примем во внимание, что словарный запас подразделяется на активный – слова, употребляемые в повседневной устной речи и при письме, и пассивный – слова, понятные при чтении и устном восприятии [1, с. 158].

Исходя из определения понятия, выявлена его структура, которая представляет собой единство когнитивного, мотивационного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Когнитивный – знание понятий, слов, построение предложений и монологических высказываний. Мотивационный – интерес, желание младшего школьника развивать собственный лексикон. Деятельностный – реальное применение речевых высказываний для решения учебных и жизненных задач в соответствии с общепринятыми лексическими нормами. Рефлексивно-оценочный – умение адекватно оценить собственную речь, высказывания других людей, находить в них ошибки и исправлять их.

Таблица 1

### Структура понятия

#### «расширение активного словарного запаса младших школьников»

Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивно-оценочный компонент
Знание понятий, построение предложений, составление текстов	Проявление интереса младшего школьника к правильному выражению своих мыслей для решения учебных и жизненных задач	Реальное применение в жизни, в соответствии с общепринятыми лексическими нормами	Отношение и адекватная оценка собственных высказываний и речи других людей, умение находить ошибки и исправлять их

А. Н. Гвоздев, на основании глубокого исследования процессов развития и формирования детской речи, установил, что ко времени поступления в школу родной язык ребенком практически уже освоен. Ученый отмечает, что в это время ребенок уже в полной мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка [2, с. 63].

Основу содержания словарной работы должен составлять словарь-минимум, включающий слова, которые учащийся должен усвоить за время обучения. Чтобы отобрать эту часть словаря, необходимо, во-первых, получить достоверные данные о словарном запасе учащихся каждого школьного возраста; во-вторых, определить единицу содержания работы по обогащению словаря детей; в-третьих, выявить принципы отбора слов для словаря-минимума.

Существует достаточно много методов и приемов, различных упражнений в учебниках, которые активизируют и расширяют активный словарный запас младших школьников. Однако, на современном этапе активизация учебной деятельности в этом направлении, на наш взгляд, невозможна без цифровых образовательных ресурсов.

Мы выявили, что цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это средства, необходимые для организации учебного процесса, представленные в цифровой форме, и иные учебные материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, «привязанные» к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями.

По мнению О. А. Минкиной, цифровые образовательные ресурсы отличаются высокой степенью наглядности, удобством применения и широкими потенциальными возможностями для обучения [6].

Проведя наблюдение, выяснилось, что работа по обогащению активного словарного запаса младших школьников с помощью ЦОР практически не проводится. Это связано с тем, что педагоги не готовы к созданию ЦОР и использованию современного оборудования, что на наш взгляд противоречит некоторым нормативным актам и потребностям современных младших школьников.

Сравнив возможности цифровых образовательных ресурсов и различные методики для обогащения активного словарного запаса младших школьников, мы разработали комплекс упражнений с применением ЦОР.

#### **Список литературы:**

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. – М., 1969.
4. Курлыгина О. Е. Формирование логических УУД младших школьников при работе с учебником русского языка // Нижегородское образование. – 2016. – № 3. – С. 69–75.
5. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. – Тула: Родничок, 2003.
6. Минкина О. А. Использование ЦОР в начальной школе: методическое объединение учителей. – URL: <http://nachalnaja.26206s013.edusite.ru/p15aa1.html> (дата обращения: 12.09.2019).
7. Саскинд Д. Тридцать миллионов слов. Развиваем мозг малыша, просто беседуя с ним. – М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2016.

**Зубкова Ксения Владимировна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **РАБОТА НАД СКАЗКОЙ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Проблема духовно-нравственного воспитания младших школьников является одной из важных и актуальных в современном российском обществе, стоящих как перед каждым родителем ребёнка, так и перед образовательными учреждениями, обществом и нашим государством.

Сейчас происходят изменения в лучшую сторону в социальном и экономическом развитии России. Но при этом, наше общество, включая новое, уже подрастающее поколение, находится в духовно-нравственном кризисе.

Существует ряд показателей, характеризующих духовно-нравственный кризис нового поколения детей, масштабы которого растут: суицид, жестокое обращение к животным, употребления алкоголя, сигарет, наркомания, аборт среди несовершеннолетних, большое количество социальных сирот, вырастающий уровень насилия в обществе и т. д.

В двадцать первом веке общество приблизилось к тонкой грани, за которой могут следовать необратимые процессы и их последствия духовно-нравственного падения российского общества.

Подвергнув анализу психолого-педагогическую литературу по проблеме духовно-нравственного воспитания младших школьников, можно прийти к выводу, что данное понятие включает в себя процесс духовно-нравственного становления младшего школьника, формирование нравственных чувств младшего школьника, таких как: ответственность, патриотизм, совесть; формирование нравственного облика младшего школьника: терпения, милосердия, добродушия; способности младшего школьника к различию добра и зла, готовности к разрешению различных жизненных ситуаций, проявление духовной рассудительности [3, с. 34].

Воспитание у ребенка духовно-нравственных качеств неразрывно связано с формированием его отношений к действительности окружающего мира. Такое отношение младшего школьника к действительности находит свое выражение в сфере чувств, воли, мышления.

Воспитывать духовно-нравственные качества человека нужно как можно раньше, и младший школьный возраст является сенситивным.

Младший школьный возраст – период интенсивного развития эмоциональной сферы личности. Чувства господствуют над всеми сторонами жизни, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения. Рассмотрим в таблице 1 этапы восприятия литературных произведений ребенком в соответствии с его возрастными особенностями.

*Таблица 1*

**Особенности восприятия младшими школьниками  
детских литературных произведений**

<b>Этап</b>	<b>Описание</b>
Первый этап	Происходит слежение за развитием действий в литературном произведении, воссоздание в воображении его образов и возникновение переживаний. Младшие школьники принимают литературное произведение сначала чувствами, а затем уже умом и логикой
Второй этап	Осознав, какие эмоции возникли при слушании произведения, ребенок может оценить и авторские идеи, осознать воспитательные возможности произведения, его поучительные стороны, характеристики главных героев
Третий этап	Начинается влияние результатов восприятия на личность младшего школьника, реализация его в оценочных суждениях, самостоятельной речевой, художественной деятельности

Таким образом, полноценное восприятие сказки осуществляется через чувства, образы и мысли младших школьников. Знакомство детей младшего школьного возраста с явлениями общественной жизни способствует росту нравственного начала в чувствах, формирование правильного отношения к фактам окружающей жизни [4, с. 185].

После детского сада дети имеют достаточно широкий кругозор о представлении хороших и плохих поступках, навыках вежливого отношения к окружающим.

С приходом детей в начальную школу круг их обязанностей и общения расширяется. Ведущей деятельностью становится учебная. Младшие школьники должны научиться выстраивать высоконравственные взаимоотношения с учителем, сверстниками.

Учитель в свою очередь, может оказать сильное влияние на учащихся примером собственных переживаний и отношений, что является важным моментом, облегчающим воспитание духовно- нравственных чувств детей.

Духовно-нравственное воспитание нового поколения детей – важнейшая задача школы, поставленная в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС).

Методологической основой разработки и реализации ФГОС общего образования является Концепция духовно-нравственного воспитания, в которой говорится: «Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2, с. 3].

В каждом образовательном учреждении реализуется собственная программа духовно-нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образования с учётом особенностей региона (культурно-исторических, этнических и др.). Программа включает в себя: задачи, цель, ценности, содержание, планируемые результаты, формы воспитания и социализации младших школьников, взаимодействия с семьёй, учреждениями дополнительного образования, религиозными, общественными организациями.

Образовательное учреждение должно создать все условия для реализации программы духовно-нравственного воспитания младших школьников [2, с. 7].

Литературное чтение – один из важнейших предметов в системе начального образования в РФ. На уроках формируются техника чтения, читательская грамотность, происходит освоение младшими школьниками нравственных, эстетических ценностей, формирование духовности. Уроки литературного чтения помогают младшим школьникам сориентироваться в современном мире, учат отличать добро от зла, будят лучшие качества личности: милосердие, сострадание, стремление к добру и т. п.

Сказка – это одно из средств духовно-нравственного воспитания младших школьников. Мир сказок очень притягателен для младших школьников. Их увлекает интересный, захватывающий сюжет сказок, оригинальность обстановки, в которой разворачиваются события; притягивают герои – храбрые, сильные, умелые, удалые люди и сказки подкупают своей главной идеей: добро всегда побеждает зло. Помимо этого, для детей представляет интерес форма повествования, принятая в сказке, певучесть, красноречивость языка, яркость выразительных средств.

Роли в сказке четко распределяются на добрых, справедливых, достойных уважение героев и на злых, жадных, завистливых. Младшие школьники уже в процессе первого года самостоятельного чтения выразительно проявляют свои симпатии и неприязни к персонажам сказок, встают на сторону несчастных, готовы прийти им на выручку. Дети от всего сердца радуются, что побеждает справедливость: и простые, добрые люди выходят из какой-либо беды, а злые гибнут, как итог, зло наказано, добро взяло верх. Дети хотят, чтобы и в их жизни всегда так происходило. В этом, прежде всего и состоит большая педагогическая ценность сказки как средства духовно-нравственного воспитания младших школьников. Многие сказки воссоздают быт и жизнь крестьянской семьи, но в каждой истории жизнь наполнена невероятными событиями и приключениями, необыкновенными делами и поступками людей. Есть целая детская философия в сказках и рассказах. Философия сказки поэтапно и системно знакомит младших школьников с общечеловеческими ценностями, с этикой, эстетикой, формирует духовно-нравственную основу для мудрого поведения в будущем.

Большая разновидность сказок, а также специфика разделения возрастного периода младших школьников предлагает учителю использование разнообразных, занимательных, продуктивных видов работ на уроке литературного чтения.

Предлагается применять на уроках и во внеурочной деятельности:

- 1) использование музыкальных и зрительных эффектов;
- 2) сравнение сказок;
- 3) анализ художественного текста по схеме;
- 4) наблюдение за своеобразием языка сказки;
- 5) стилистический эксперимент;
- 6) эксперимент с художественным образом;

- 7) творческий пересказ;
- 8) драматизация [1, с. 112].

Из вышесказанного можно сформулировать главное условие, необходимое для продуктивной работы: для каждого преподнесения младшим школьникам сказки нужно выбирать различные виды работы с учетом особенностей сюжета, героев произведения.

Для осуществления воспитательной работы по формированию духовно-нравственных качеств средствами работой со сказкой необходимо осмыслить сущность этого сложного процесса.

Будучи важной частью нравственного воспитания, сказка представляет собой целенаправленный процесс включения младших школьников в различные виды учебной и внеурочной работы, связанной по своему содержанию с развитием духовно-нравственных качеств личности, и стимулирования их активности по выработке у себя этих моральных качеств.

Наше современное российское общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности, задачей школы и учителя на уроках литературного чтения и во внеурочное время – является формирование у учащихся потребности размышлять над вопросами нравственности, добра и зла морали, донести до сознания младших школьников мысль, что сказка может стать помощницей в осмыслении многих жизненных вопросов. Привить вкус к чтению лучших сказок – это значит уберечь младшего школьника в настоящем и будущем от многих падений на его жизненном пути [5, с. 12].

В заключение хочется добавить, что если настойчиво, с помощью сказки учить младшего школьника добру, то в результате будет исходить добро от ребенка. Если ничего не делать, в результате может появиться зло.

Ведь основа духовно-нравственного убеждения закладывается в младшем школьном возрасте, когда доброта и злость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает. А лучшим средством для этого послужит сказка.

#### **Список литературы:**

1. Бабаян А. В. О нравственном воспитании / А. В. Бабаян, Н. Г. Дебольский // Педагогика. – 2005. – № 2.
2. Данилюк А. Я. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А. Я. Данилюк, А. А. Логинова. – М.: Просвещение, 2012.
3. Жарковская Т. Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3.
4. Ковалев Н. Е. Введение в педагогику / Н. Е. Ковалев, Б. Ф. Райский, Н. А. Сорокин. – М.: Просвещение, 2007.
5. Мартыанова А. И. Нравственное воспитание: содержание и формы // Начальная школа. – 2007. – № 7.

**Ильина Анастасия Юрьевна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Логачева Виктория Геннадьевна, к. ф. н., доцент

#### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ**

В связи с все возрастающим интересом обучаемых к овладению устной речью на английском языке и желанием полноценно участвовать в коммуникационных действиях, которые требуют полного понимания собеседника, преподавателю приходится уделять гораздо

больше внимания на своих занятиях развитию навыков аудирования у студентов. Известно, что в методической литературе довольно продолжительное время развитию данного навыка не придавали должного значения и полагали, что навыки аудирования развиваются у студентов автоматически, при помощи погружения в языковую среду, языковой практики, при работе над лексическими, грамматическими и фонетическими заданиями. Однако в настоящее время никто уже не оспаривает значимости обучения навыкам устного восприятия речи на слух. Более того, общепризнанно, что устное восприятие развивать труднее всего по сравнению с другими языковыми аспектами обучения – письмо, чтение и даже говорением.

Представленная статья посвящена изучению процессов формирования навыка аудирования у студентов исторических специальностей во время изучения профессиональных иноязычных текстов. Интерес представляют работы, направленные на изучение восприятия аутентичной речи на слух, к которым относятся исследования Е. И. Пассова, Е. Н. Солововой, С. Г. Тер-Минасовой, Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш, И. А. Зимняя, С. Дж. Уолвин, А. Д. Коакли, М. Рост. В настоящее время можно отметить преимущества внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс, особенно, в процессе обучения иностранным языкам. Стоит отметить таких исследователей, как П. В. Сысоев, М. Н. Евсигнеев, Т. Ю. Павельева, Ю. Ю. Маркова, А. Г. Соломатина.

Актуальность статьи обусловлена возросшим интересом к обучению восприятию аутентичной речи на слух, представляет собой один из самых важных аспектов обучения иноязычному общению. Необходимо уделять большое внимание развитию и разработке технологий обучения аудирования, отвечающих современным запросам.

Интерес для анализа процесса восприятия и понимания речи представляет точка зрения Д. Филда, который обозначит три этапа интенсивного аудирования:

1. Постановка вопроса до прослушивания звукового сообщения.
2. Процесс восприятия и понимания речи на слух.
3. Проверка ответов на вопросы [4, с. 17].

Целью статьи является анализ звукового сообщения на основе полного понимания звукового текста. В процессе интенсивного аудирования формируются умения распознавать определенные звуки, слова, фразы и грамматические структуры, а также данное аудирование подразумевает полное и точное понимание звукового сообщения и высокий уровень концентрации внимания. Интенсивное аудирование может использоваться как на уровне перцепции с целью формирования слухопроизносительных навыков аудирования, так и на уровне полного понимания звукового сообщения. Звуковые материалы для интенсивного аудирования отличаются информационной насыщенностью и содержат фактическую информацию. Интенсивное аудирование подразумевает использование таких видов заданий, как, например, диктант, повтор звуков и слов вслед за диктором; распознавание знакомых слов; распознавание звукового образа незнакомых слов с последующим уточнением значения слова в словаре. При выполнении заданий на множественный выбор, заполнение пропусков, определение лексической или грамматической ошибки с опорой на текст осуществляется контроль сформированности умений и навыков интенсивного аудирования.

Аудирование с целью извлечения конкретной информации предполагает концентрацию внимания слушающего только на определенной информации, вычленение определенной информации из общего звукового потока – все это выборочное аудирование. В процессе выполнения заданий в аудирование задействуется умение воспринимать на слух конкретные аргументы, даты, числа, ключевые слова, фразы, имена собственные, географические названия и т. д. Задания выборочного аудирования активизируют функционирование механизма вероятностного прогнозирования и помогают сосредоточиться на конкретной информации. Для активизации данного механизма преподаватель может задать вопросы обучающимся. Перед выполнением задания на заполнение пропусков проводится «мозговой штурм». Обучающиеся, основываясь на небольшом изложении текста, прогнозируют варианты заполнения пропусков (грамматические структуры или заполнение лексических единиц). Опорой

могут служить фотографии, картинки, рисунки. Все это способствует активизации прогностических умений.

Критическое аудирование подразумевает ответную реакцию слушающего на звуковое сообщение. Основная цель заключается в способности слушающий выразить свою точку зрения по поводу прослушанного текста или звукового сообщения и его умения привести соответствующие аргументы. Данное аудирование целесообразно использовать для развития аудитивных умений в рамках курса иностранного языка для академических целей. Критическое аудирование развивает не только аудитивные умения, но и способствует развитию умений критического мышления, письма и говорения [6, с. 47]. Процесс восприятия и понимания звучащего текста происходит на уровне критического понимания текста.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез считают, что на уровне критического понимания текста обучающийся формирует личное отношение к речевому сообщению и критически оценивает содержание текста на основе понимания главной мысли [1, с. 161–189]. Для снятия затруднения во время выполнения задания с паузами следует учитывать, что длительность предъявляемого текста не должна превышать 1–2 минуты, так как воспринимаемый звуковой текст или информация удерживаются в кратковременной памяти от 60 до 90 секунд [6, с. 198]. Задания критического аудирования выполняются поэтапно, каждая часть текста делится на смысловые части с конкретными паузами. Обучающиеся прослушивают первую часть текста, высказывают свое мнение о прослушанном и переходят к прослушиванию второй части текста, далее выполнение заданий повторяется.

Целый ряд исследований специально посвящен вопросам обучения ИЯ студентов неязыковых вузов О. А. Журавлева, Л. Ю. Зиновьева, И. В. Леушина, В. Д. Тенищева, Г. Г. Ханцева, И. А. Цатурова, Л. А. Шестоперова и др. Однако проблема обучения студентов неязыковых вузов и выявление особенностей этого процесса остается недостаточно разработанной.

Ученые обращаются к психолингвистической стороне восприятия речи и рассматривают метод обучения аудированию, в основу которого положены стратегии аудирования [4, с. 17]. Также большое внимание уделяется аудированию тематических лекций [5, с. 203]. Формируются основные принципы коммуникативного подхода. Мы выделяем следующие основные принципы коммуникативного подхода, которые учитываются в процессе обучения аудированию:

1. Принцип аутентичности звукового материала.
2. Принцип индивидуального подхода к обучающемуся.
3. Принцип самостоятельности обучающихся.
4. Принцип социокультурных особенностей страны изучаемого языка.
5. Принцип отбора аудиотекстов с учетом знакомого лексического материала.
6. Принцип соответствия сложности аудиотекстов уровню владения языком.
7. Принцип совместной работы (используемый в интерактивном виде аудирования).

Аудирование является окном в мир, где есть множественное количество способов, ознакомится с многообразной культурной средой устного общения, а также инструментом получения информации для выполнения других видов деятельности речевого и неречевого характера и средством оценки или самооценки своей готовности к речевому общению.

На сегодняшний день в действующих стандартах по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых (исторических) специальностей заявлено аудирование (как вид речевой деятельности) в качестве средства обучения и практической цели и поэтапное формирование рецептивных навыков и умений обучающихся [2, с. 37].

Программой предусмотрено, что обучающиеся исторической специальности, по окончании изучения английского языка по аспекту аудирования умеют:

1. Извлекать информацию, выделять в речевом потоке необходимую информацию и игнорировать ненужную.
2. Выделять основное содержание текста, определять тему, главную мысль, основные факты, даты, имена, устанавливать логико-смысловую структуру высказывания.



3. Понимать относительно полное содержание текста, устанавливать логическую связь фактов, устанавливать последовательность, выявлять причинно-следственные отношения в сообщении, понимать взаимосвязь события, действия, явлений.

В программе основной акцент делается на умениях и навыках раскрытия смысловых связей и осмысления воспринятого на слух речевого сообщения [1, с. 163]. Анализ устных и письменных работ обучающихся выявил неудовлетворительный уровень сформированности умений и навыков аудирования. У обучающихся имеется комплекс субъективных трудностей, а именно:

1. Возникновение трудностей на этапе восприятия, отсутствие развития рецептивных механизмов (оперативная память, вероятностное прогнозирование, внутреннее проговаривание, речевой слух).

2. Возникновение трудностей на этапе осмысления (умение выделять главное от второстепенного, сопоставлять, обобщать и т. д.).

Реальные условия обучения английскому языку для обучающихся исторической специальности оказывают отрицательное воздействие на качество владения умениями и навыками аудирования. Пути решения коммуникативных неудач в ситуации межкультурного устного общения могут быть найдены за счет использования компенсаторных умений в аудировании.

Под компенсаторной компетенцией понимается компонент коммуникативной компетентности и обеспечивает полноценное иноязычное общение при недостаточности знания языковых средств, а также, по мнению профессора А. Н. Щукина, «недостаточности речевого и социального опыта общения в иноязычной среде» [3, с. 141]. Формирование компенсаторных умений у студентов исторической специальности является чрезвычайно актуальным.

#### **Список литературы:**

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: АCADEMA, 2006.
2. Программа дисциплины «Иностранный язык» (для вузов неязыковых специальностей) / Научно-методический совет УМО по лингвистическому образованию (неязыковые вузы). – М.: МГЛУ, 2004.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2006.
4. Field J. Listening in the language classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
5. Flowerdew J. Second language listening: theory and practice / J. Flowerdew, L. Miller. – New York: Cambridge University Press, 2009.
6. Rost M. Teaching and researching listening. – 2nd edition. – Harlow: Longman, 2011.

**Карабан Наталья Васильевна**

Факультет права и управления, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Орлов Алексей Викторович, к. ю. н., доцент

#### **ПРИЧИНЕНИЕ СМЕРТИ ПО ПРОСЬБЕ ПОТЕРПЕВШЕГО ИЛИ ПО МОТИВУ СОСТРАДАНИЯ К ПОТЕРПЕВШЕМУ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ СОСТАВ ПРЕСТУПЛЕНИЯ**

Несмотря на однозначный запрет эвтаназии в нормах действующего российского законодательства, данная проблема не перестает оставаться объектом острых научных дискуссий.

Проблема эвтаназии рассматривается в философском, медицинском, правовом аспектах. В юридической науке вопросы эвтаназии исследуются в соотношении с правом на жизнь, проводится уголовно-правовой анализ убийства по просьбе потерпевшего или по мотиву сострадания к потерпевшему.

Цель настоящей статьи – рассмотреть наиболее спорные правовые аспекты квалификации действий, направленных на причинение смерти по просьбе потерпевшего или по мотиву сострадания к потерпевшему.

Убийство, т. е. умышленное причинение смерти другому человеку является уголовно-наказуемым деянием, ответственность за которое предусмотрена нормами главы 16 УК РФ. При этом в УК РФ различают простое убийство (ч. 1 ст. 105 УК РФ), квалифицированные виды убийства (ч. 2 ст. 105 УК РФ) и привилегированные виды убийства (статьи 106, 107, 108 УК РФ). При этом составы таких преступлений, как причинение смерти по неосторожности (ст. 109 УК РФ), доведение до самоубийства (ст. 110 УК РФ) и ряда других преступлений, связанных с посягательствами на самое ценное благо человека – его жизнь – не являются убийствами, а относятся к иным преступлениям против жизни.

В п. 4 Постановления Пленума Верховного суда РФ «О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ)» приведен примерный перечень простых убийств, к числу которых относятся убийство: из мести, возникшей на почве личных отношений; из ревности; в драке или ссоре и другие виды простого убийства. При этом к другим видам простого убийства относят не столь распространенные в судебной практике убийство, совершенное в связи с неправомерными действиями потерпевшего, исключая применение ч. 2 ст. 105, ст. 107 и ст. 10 УК РФ; убийство в результате неправомерного применения оружия, т. е. преждевременная оборона; убийство из трусости, т. е. ошибочное принятие потерпевшего за преступника; убийство в результате проведенного научного эксперимента или испытания; безмотивные убийства; убийство с согласия потерпевшего или из сострадания к нему, а также целый ряд других.

Как можно заметить, причинение смерти по просьбе потерпевшего или по мотиву сострадания к потерпевшему квалифицируется как простое убийство по ч. 1 ст. 105 УК РФ.

Действительно, рассматриваемый вид простого убийства обладает всеми теми же признаками, что и любое другое простое убийство.

Так, в качестве непосредственного объекта рассматриваемого преступления выступает жизнь потерпевшего, который, однако, характеризуется определенными признаками. В числе этих обязательных свойств выделяют, например, наличие неизлечимой болезни или иного ведущего к смерти состояния, беспомощности, наличие вызванных болезнью непереносимых страданий, мук [2, с. 52–55], неспособность убить себя самостоятельно безболезненным способом [4, с. 33], добровольность и осознанность желания прекратить собственные страдания посредством лишения жизни [2, с. 25].

Предметом научных дискуссий является и субъект убийства, совершенного из сострадания, т. е. эвтаназии. Некоторые ученые полагают, что субъект такого вида простого убийства – специальный, так как совершить его могут медицинские или социальные работники [1, с. 153]. Однако следует согласиться с позицией М. А. Горбатовой и Н. И. Щипанова, которые считают, что субъект убийства из сострадания – общий, т. е. им может являться любое вменяемое физическое лицо, достигшее возраста уголовной ответственности за данный вид преступления. Свое мнение ученые подтверждают примерами из судебной практики, где можно увидеть, что часто данный вид простого убийства совершают родственники потерпевшего [2, с. 25].

Отличительной особенностью состава исследуемого вида простого убийства является мотив – сострадание, которое выражается в чувстве жалости, сочувствия к мучениям потерпевшего, страдающего от неизлечимой болезни. Целью такого преступления является не просто лишение жизни потерпевшего, а избавление его от боли, мучительных страданий, что возможно только посредством причинения ему смерти.

Так, Корсаков В. С. проживал вдвоем с потерпевшей, других близких родственников у них не было. С потерпевшей у него всегда были хорошие отношения. После того как у потерпевшей обнаружили онкологическое заболевание, она проходила лечение, ей сделали химиотерапию, но лечение не помогало. 15 мая 2011 года потерпевшая подвернула ногу, ее положили в больницу и у нее начались сильные боли, но никакого лечения ей фактически не

проводили. Врачи сказали, что у потерпевшей пошли метастазы в позвоночник и поскольку в больнице уход за больными плохой, врачи ему велели забирать ее домой. После этого она находилась дома, он ухаживал за ней, но становилось все хуже, обезболивающие лекарства, которые ей выписывали, не помогали. Потерпевшая понимала, что у нее неизлечимое заболевание, дважды пыталась покончить с собой, пила таблетки и вскрывала себе вены. Последние месяцы уже не вставала, ее нельзя было даже повернуть, так как при каждом прикосновении у нее ломались кости. Потерпевшая говорила, что у нее ужасные боли, просила облегчить ее страдания и помочь ей уйти из жизни. Врачи объяснили Корсакову В. С., что со дня на день ему нужно ждать смерти. В последние дни потерпевшая уже не могла принимать пищу. В день убийства перед тем как лечь спать, Корсаков В. С. подошел к потерпевшей, услышал ее хрип, она говорила только шепотом. Потерпевшая сказала, что больше не может терпеть и снова стала просить помочь ей уйти из жизни, показав глазами на простыню. Корсаков В. С. смутно помнит, что было дальше. Из жалости к потерпевшей он взял простыню и сдавил ею шею. Когда он брал простыню, потерпевшая говорила: «Давай смелее, не бойся». Отпустил простыню, когда понял, что потерпевшая умерла. По словам подсудимого, сделал он это, так как не мог больше наблюдать за мучениями потерпевшей. Действия Корсакова В. С. были квалифицированы судом по ч. 1 ст. 105 УК РФ [6].

На наш взгляд, следует различать две схожие, на первый взгляд, правовые ситуации: когда смерть из сострадания или по соглашению с потерпевшим совершает медицинский работник и когда близкий человек, который осуществляет уход за тяжело больным, не просто видит, но и чувствует его страдания, сам страдает от приближающейся смерти родного человека и своей беспомощности чем-то ему помочь. Именно это приводит нас к выводу о необходимости включения в действующий уголовный закон нормы, предусматривающей уголовную ответственность за эвтаназию, т. е. за убийство с согласия потерпевшего.

Данная инициатива, безусловно, нуждается в обязательном обсуждении. Соглашаясь с необходимостью включения в УК РФ самостоятельного состава за убийство, совершенного из-за сострадания, следует отметить, что в таких преступлениях, умысел виновного направлен фактически не столько на причинение смерти, сколько на прекращение страданий потерпевшего, которые другим способом остановить невозможно. И именно мотив является смягчающим обстоятельством. При этом одной из основных проблем является сложность закрепления в законе продуманной и защищенной процедуры получения такого согласия от потерпевшего.

Противники включения в УК РФ самостоятельного состава эвтаназии приводят следующие аргументы: 1) установление в УК РФ в качестве отдельного состава этого преступления нецелесообразно, т. к. закон позволяет учитывать данное обстоятельство в качестве смягчающего при назначении наказания за убийство; 2) спорно, если, например, смертельно больной попросил его убить с целью прекращения мучений; 3) вопрос больше относится к области медицины, которая должна решить, до какой стадии оказывать помощь и осуществлять медицинское вмешательство, если оно безрезультатно; 4) в России такое нельзя устанавливать при нынешней морали и социально-экономическом развитии и развитии медицины; 5) в нашей стране, где даже медики готовы торговать человеком, его органами, такое нельзя делать [5, с. 55].

Провозглашая право на жизнь на уровне Основного закона нашего государства, которое подкрепляется и нормами международного права, закрепивших право каждого не просто на жизнь, но и его охрану законом (ст. 2 Конвенции о защите прав человека и основных свобод), не является ли это отступлением от столь незыблемого права каждого? Не является ли абсурдом ставить знак равенства между правом на жизнь и правом на смерть?

Ответ на данный вопрос является не только этически-нравственным, но и правовым. Провозгласив право каждого на жизнь, уголовный закон – встал на защиту и охрану данного права. В связи с чем насущной необходимостью сегодня является вопрос об уголовной ответственности за действия, которые, несмотря на столь гуманный мотив, не перестают быть преступными, посягая на самое ценное, что есть у человека.

Таким образом, введение в текст УК РФ самостоятельного состава преступления об ответственности за убийство, совершенное с согласия потерпевшего или по мотиву сострадания потерпевшему, явилось бы решением вопроса об отношении законодателя к данному явлению, в котором много наносного и ложного. При этом в рассмотрении нуждается и вопрос о самостоятельной ответственности за склонение к эвтаназии, т. е. ускорение смерти. Определенного разъяснения требует и факт наличия пассивной эвтаназии, когда врачи по просьбе пациента или его родственников прекращают медицинское вмешательство – есть ли в таких действиях врача состав преступления. Думается, что соответствующие нормы должны появиться в тексте уголовного закона.

#### **Список литературы:**

1. Антоненко М. М. Эвтаназия как разновидность убийства в уголовном праве: дис. ... к. ю. н. – Калининград, 2018.
2. Горбатова М. А. Ответственность за убийство из сострадания: некоторые вопросы теории и практики / М. А. Горбатова, Н. И. Щипанова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 22–27.
3. Гюлишанова И. А. Уголовно-правовой статус потерпевшего при эвтаназии // Законность. – 2011. – № 3. – С. 52–55.
4. Ковалев М. И. Правовые проблемы защиты жизни, здоровья и генетического достоинства человека. – Екатеринбург: Изд-во УрГЮА, 1996.
5. Сидоров Б. В. Убийство: понятие, основной и квалифицированные виды (вопросы применения и совершенствования уголовного законодательства) Т. 1 / Б. В. Сидоров, А. Г. Бабичев; под общ. ред. Б. В. Сидорова. – Казань, 2015.
6. Приговор Орехово-Зуевского городского суда от 21.06.2012 г. № 1-280/12 от 21 июня 2012 г. по уголовному делу № 1-280/12.

**Крюков Александр Анатольевич**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

### **ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗЛИЧНЫХ СФЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Решению многих вопросов эффективности производительности труда способствуют знания об особенностях индивидуально-психологических качеств представителей различных специализаций той или иной профессиональной деятельности. Не только профессиональный отбор, но и кадровая политика в целом нуждаются в научно-психологическом обосновании процедур.

Основной задачей профессионального отбора является выявление соответствия уровня развития определенных качеств и свойств личности требованиям профессии. Однако современная ситуация, характеризующаяся высокой степенью интеграции разных видов трудовой деятельности в рамках современных профессий, появлением новых профессий внутри уже известных классификаций профессиональной деятельности в значительной степени меняет привычные представления о профессионально важных качествах, необходимых для той или иной профессии.

Проблемы личностных свойств, качеств, умений, навыков в контексте профессиональной деятельности изучались рядом отечественных (А. П. Алексеев, Н. Н. Вересов, Е. А. Климов, Б. В. Кулагин, Н. А. Литвинцева, М. Магура, А. Г. Маклаков, В. Д. Небылицын, Е. В. Руденский, А. В. Сурков, И. М. Смородин, Н. Д. Творогова, С. Шульц и др.) и зарубежных исследователей (Д. Купер, М. Х. Мексон, А. Робертсон, В. Толочек, Ф. Хедоури и др.). Но актуальность обозначенной темы и заключается в том, что специфика личностных особенно-

стей представителей современных профессий не остается неизменной, а потому и существует необходимость в постоянном обновлении данных [5].

Под индивидуально-психологическими особенностями мы вслед за Гордоном Олпортом будем понимать относительно устойчивые психологические и поведенческие характеристики, существенно отличающие одного человека от другого [4].

Исследовательский интерес для нас представляют тип поведенческой активности, ориентационная направленность личности и склонность к риску.

Тип поведенческой активности – совокупность определенных поведенческих черт или стиля жизни, имеющих различный характер [4].

Ориентационная направленность личности – ведущее свойство личности, в котором представлены система ее побуждений к жизни и деятельности, главные тенденции поведения, выражается динамика социального и духовного развития [6].

Склонность к риску – «устойчивое системное интегральное свойство личности, поликомпонентное по своей структуре, включающее формально-динамические, качественные, содержательные, социально-императивные характеристики» [1, с. 157], а также «важный элемент личности, относящийся к риску, – это склонность к поиску сенсаций (новых впечатлений)» [2, с. 135].

В настоящей работе мы предоставляем современные данные об обозначенных индивидуально-психологических особенностях, а именно: типе поведенческой активности, ориентационной направленности личности и склонности к риску.

Эмпирическое исследование организовано и проведено на базе ООО «А2». Профиль деятельности организации: юридические и рекламные услуги. Выборку составили 49 человек из двух подразделений организации.

Методический инструментарий представлен методикой диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка, методикой диагностики направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета), методикой диагностики степени готовности к риску Шуберта.

Для количественного анализа был использован метод средних значений и критерий Манна – Уитни для определения значимых различий.

По методике Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка «Диагностика типа поведенческой активности» были получены следующие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

**Показатели выраженности типов поведенческой активности  
у сотрудников рекламного и юридического отделов (в %)**

<b>Типы поведенческой активности</b>	<b>Сотрудники рекламного отдела</b>	<b>Сотрудники юридического отдела</b>
А	0 %	0 %
А1	5 %	5 %
АБ	65 %	45 %
Б	30 %	50 %
Б1	0 %	0 %

Тип А ни в одной из выборок не диагностирован. Это значит, что гиперактивных, сверхэнергичных, нетерпеливых, импульсивных личностей нет ни среди сотрудников рекламного, ни среди сотрудников юридического отделов.

Тип А1 диагностирован в равной мере в обеих группах (по 5 %). Это значит, что энергичных, стремящихся к соревновательности, без амбициозности и агрессивности, с повышенной деловой активностью личностей по 1 человеку и в выборке сотрудников рекламного и в выборке сотрудников юридического отделов.

Тип АБ выявлен у 65 % сотрудников рекламного отдела и у 45 % сотрудников юридического отдела. Для них наиболее характерна активная и целенаправленная деловитость,

разносторонность интересов, умение сбалансировать деловую активность, умеренно выраженная моторика и речевая экспрессия. Как мы видим с таким типом активности в рекламном отделе сотрудников больше.

Тип Б, при котором наиболее выражена рациональность, осторожность, диагностирован у большего количества сотрудников юридического отдела (50 %), чем у сотрудников рекламного отдела (30 %).

Тип Б1 ни в одной из выборок не обнаружен. Это говорит о том, что неуверенных, сомневающихся, избегающих ответственности, пассивных личностей нет ни среди сотрудников рекламного, ни среди сотрудников юридического отделов.

Следующим шагом в исследовании была диагностика по методике определения направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета) (см. табл. 2)

Таблица 2

**Показатели направленности личности у сотрудников  
рекламного и юридического отделов (средний балл)**

<b>Виды направленности</b>	<b>Сотрудники рекламного отдела</b>	<b>Сотрудники юридического отдела</b>
На себя (Я)	28	27
На общение (О)	28	25
На дело (Д)	24	28

Направленность на себя (Я) свойственна как сотрудникам рекламного, так и сотрудникам юридического отделов в равной степени (средний балл – 28 и 27 соответственно). Склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность присутствуют в равной мере.

Направленность на общение (О) в большей степени свойственна «рекламщикам» (средний балл – 28). У юристов средний показатель направленности на общение – 25 баллов. Сотрудникам рекламного отдела необходимо в большей степени и при любых условиях поддерживать отношения с людьми. Они и в большей степени ориентированы на социальное одобрение, зависимы от группы, и как следствие, у них в большей степени выражена потребность в привязанности и эмоциональных отношениях.

Направленность на дело (Д). Сотрудники юридического отдела более направлены на дело (средний балл – 28), т. е. больше заинтересованы в конечном и конкретном решении деловых проблем, более тщательном выполнении работы, более ориентированы на деловое сотрудничество, нежели сотрудники рекламного отдела (средний балл – 24).

Наконец, проанализируем результаты диагностики степени готовности к риску Шуберта (см. табл. 3).

Таблица 3

**Показатели степени готовности к риску у сотрудников  
рекламного и юридического отделов (в %)**

<b>Степень готовности к риску</b>	<b>Сотрудники рекламного отдела</b>	<b>Сотрудники юридического отдела</b>
Слишком осторожны	5 %	10 %
Умеренные	75 %	75 %
Склонны к риску	20 %	15 %

Слишком осторожными по результатам исследования являются 5 % из выборки сотрудников рекламного отдела и 10 % из выборки сотрудников юридического отдела.

Умеренная степень риска проявляется одинаково, как у сотрудников рекламного отдела (75 %), так и у сотрудников юридического отдела (75 %). Отметим, что умеренная степень свойственна подавляющему большинству служащих.

В высокой степени склонны к риску 20 % сотрудников рекламного отдела и 15 % сотрудников юридического отдела.

При помощи критерия Манна – Уитни были обнаружены следующие значимые различия:

Таблица 4

**Показатели различий индивидуально-психологических особенностей  
у сотрудников рекламного и юридического отделов**

	<b>Тип активности</b>	<b>Напр. на себя</b>	<b>Напр. на общение</b>	<b>Напр. на дело</b>	<b>Склонность к риску</b>
Рекламный отдел	408,4	27,4	28,5	24,3	8,2
Юридический отдел	411,6	28,2	24,8	27,7	8,1
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	<b>,038</b>	,514	<b>,009</b>	<b>,001</b>	,189
Точная знч. (2*(1-сторонняя знач.))	,038a	,529a	,008a	,000a	,192a

по типу поведенческой активности (при  $p < 0,05$ );  
по направленности на общение (при  $p < 0,01$ );  
по направленности на дело (при  $p < 0,01$ ).

Таким образом, характер выполняемой профессиональной деятельности требует от сотрудников отдела рекламы большей деловитости и активности, большей направленности на общение и чуть большую склонность к риску; от сотрудников юридического отдела – большую сдержанность, рациональность и осторожность, направленность на дело и умеренную склонность к риску.

**Список литературы:**

1. Быкова С. В. Склонность к риску как устойчивое свойство личности. – Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 157–160.
2. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: учеб. пособ. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Направленность личности. – URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/napravlennost.html>
4. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
5. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001.
6. Энциклопедия по охране и безопасности труда. – URL: <http://base.safework.ru/iloenc?navigator&spack>

**Кузнецов Руслан Александрович**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Рыбкина Алла Анатольевна, к. п. н., доцент

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ ПЕРЕВОДУ  
ИНВАРИАНТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ**

Для того чтобы обучить студентов-юристов навыкам письменного перевода, необходимо понимать специфику юридических текстов – наличие в них особенной профессиональной терминологии.

В «Большом юридическом словаре» дается следующее определение данному понятию: «Юридический термин – лингвистическое определение государственно-правовых универсалий, с помощью которого отражается и фиксируется содержание нормативно-правовых положений государства» [1, с. 14].

Помимо определения, словарь также предоставляет классификацию юридических терминов:

- общезначимые термины (это термины, значения которых понятны как специалисту в области права, так и обычному человеку);
- специально-юридические термины (это термины, для которых характерно специфическое юридическое содержание);
- специально-технические термины (это термины, которые отражают частные области знаний) [1].

В предлагаемом упражнении использовались специально-юридические термины, которые имеют следующие лингвистические и экстралингвистические особенности:

- полизначимость. Одно понятие в разных правовых средах может обозначать диаметрально противоположные явления;
- отсутствие единого банка юридической терминологии. Несмотря на то, что для терминов характерна полизначимость, юридическая терминология, в свою очередь, не имеет во всех сферах права интернационализмы, которые помогают понять смысл закона, права и т. д. [2].

В связи с этим появляется необходимость научить будущих специалистов переводить юридическую терминологию. Благодаря навыкам, которые будут приобретены в процессе интерпретации терминов, можно будет совершать и сам перевод в целом, поскольку основой любого юридического текста (произведения) являются профессионализмы.

В предлагаемом упражнении необходимо перевести предложения с английского языка на русский с учетом специфики слова *legal* как наиболее часто встречаемой языковой единицы, которая на русский язык может переводиться и как существительное, и как прилагательное. Упражнение направлено на развитие навыков письменного перевода, перевода юридической терминологии, «переводческого чутья». Кроме того, выполнение данного задания подразумевает использование различных электронных ресурсов (электронных словарей, программ) для достижения наилучшего результата. В качестве словаря рекомендуем использовать Multitran, а в качестве программы, для выборки лучшего варианта перевода – Reverso Context. Тем самым обучающиеся развивают также и навыки пользования электронными ресурсами.

В процессе выполнения данного упражнения, обучающиеся знакомятся со спецификой юридического перевода (один термин в разных контекстах может переводиться по-разному). Помимо этого, они активно будут развивать навык пользования различными профессиональными словарями.

Данное задание состоит из десяти предложений и фраз, написанных в общеправовом стиле, поскольку дисциплина «Иностранный язык» преподается только на первом и втором курсах, где студентам еще не преподаются узкопрофильные дисциплины, на которых они бы изучали специфическую терминологию и особенности различных правовых сред.

Задание сформулировано следующим образом: «Переведите данные предложения и фразы с английского языка на русский с учетом инвариантности перевода понятия *legal*».

Приведем в качестве примера несколько предложений из упражнения:

1. Inadequate **legal support** services, including **legal aid**, and increased **legal expenses** have hindered access to justice.
2. The **legal reasoning** shall present the **legal basis** for the decision, with citations of the relevant **legal provisions**.
3. **Legal reforms** or the adoption of a **family legal code** can provide **legal protection** to families and their children.

Во время выполнения упражнения, обучающиеся столкнутся со множеством проблем, на которые преподаватель должен акцентировать внимание, а также дать небольшой комментарий или рекомендацию, которая облегчит процесс выполнения задания. Как правило, именно небольшие ремарки в процессе практики способствуют лучшему усвоению информации.



Одной из трудностей перевода, о которой необходимо сказать обучающимся, является соблюдение лексической сочетаемости. Необходимо обязательно донести идею о том, что нужно правильно подбирать лексику для образования словосочетания, поскольку грамотно сформулированная языковая единица может спасти от аннулирования договора, контракта.

Второй трудностью, с которой могут столкнуться будущие специалисты при переводе юридической терминологии, является необходимость учета контекста. Следует объяснить необходимость первичного ознакомления с текстом до начала его интерпретации. Для этого можно сослаться на особенности юридических терминов.

Третьей трудностью будет желание обучающихся использовать синонимы при переводе. Во избежание данной трудности, необходимо в самом начале выполнения упражнения сказать о том, что повторы (тавтологическая когезия) является особенностью юридических текстов.

В качестве вывода нам бы хотелось отметить следующее: если обучающиеся научатся адекватно переводить юридическую терминологию, то шанс того, что их интерпретацию письменного произведения (договора, контракта, акта и т. п.) аннулируют, сведется к минимуму. Конечно, необходимо еще уметь переводить числительные, поскольку они изобилуют в юридических текстах, а также уметь переводить предложения из пассивного залога в активный и наоборот.

#### **Список литературы:**

1. Кожевников В. В. Технологии создания правовых документов в процессе осуществления юридической деятельности: монография / В. В. Кожевников, И. Н. Сенин, А. И. Красман. – Омск: Издательство АНО ВО «Омский экономический институт», 2016.
2. Левитан К. М. Юридический перевод: основы теории и практики. – М.: Проспект, 2014.
3. Нурхамитов М. Р. Особенности перевода юридических текстов студентами вуза в процессе изучения английского языка для профессиональных целей // NovaInfo.Ru. – 2017. – № 59-2.

**Кулагина Полина Алексеевна**

Факультет филологический, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Аншакова Юлия Юрьевна, к. и. н., доцент

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сегодня происходит расширение общественно-политических, социально-экономических и культурных связей между народами, рост прямых контактов с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере и развитие современных информационных технологий. Следствием этих процессов должно стать взаимопонимание народов, осознание глобальных, общечеловеческих проблем.

В связи с новыми тенденциями в обществе на современном этапе развития проблема адекватного взаимопонимания в процессе межкультурного общения приобретает особую актуальность. В настоящее время расширяется возможность международных контактов, общение с иностранцами становится реальностью, а столкновение с представителями иной культуры входит в нашу повседневную жизнь. Всё чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами и школьниками, преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировку за рубежом, участвуя таким образом в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Человек, владеющий иностранным языком, всегда рассматривается обществом не только как знаток языковых правил и способов их применения, но и как носитель определённой культуры. Очень немногие изучают иностранный язык с целью усвоить строй языка, т. е. словообразование, грамматику и синтаксические конструкции. Большинство увлечённых иностранным языком людей хотят не просто грамотно строить высказывания, а общаться с

носителями языка и корректно вести себя в разных ситуациях общения, т. е. говорить с иностранцами на «одном языке».

Язык – явление социокультурное. Это означает, что языки нужно изучать в неразрывном единстве с миром и культурой народа, говорящего на том или ином языке. Изучая иностранный язык как социокультурное явление, студенты проникают в самые недоступные области менталитета и культурно-исторические особенности народа – носителя этого языка. Диалог культур возникает при каждом случае постижения носителем одного языка язык и культуру другого народа. В данном случае межкультурная коммуникация – процесс непосредственного взаимодействия культур, возможный в рамках различных национальных стереотипов мышления и несовпадающего коммуникативного поведения.

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях:

- знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры;
- влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры;
- развитие личности под влиянием двух культур.

В процессе обучения учитель-профессионал в области иностранного языка отвечает на вопросы учащихся на уровне образованного носителя языка, вступает в дискуссию насчет текущих проблем культурной, научной, общественно-политической жизни общества, гибко применяет речевые умения в соответствии с коммуникативным намерением. К наиболее важной составляющей структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка относится коммуникативная компетентность, позволяющая общаться письменно и устно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации. Кроме правильности использования языковых форм, особое внимание должно уделяться смысловой стороне высказывания, а не только. В состав коммуникативной компетентности входят грамматическая, социолингвистическая, стратегическая и речевая компетентности.

Знакомясь с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усваивая модели поведения носителей иноязычной культуры, необходимо использовать различные компоненты, в совокупности и дающие нам представление о функционировании иностранного языка в естественной среде. Сюда можно отнести знания лексико-грамматических правил, синтаксических конструкций, стилистических особенностей. Фоновые знания, являясь своеобразным экраном для демонстрации национальных особенностей языка, включают в себя пословицы, фразеологизмы, реалии быта. К знаниям страноведческого характера относятся исторические факты, характеристика эпохи, сведения о науке и политике, а также о великих личностях. Важно знакомство непосредственно с культурой, представляющей произведения художественной литературы, живописи и музыки, которые были созданы носителями языка в разное время.

Процесс овладения иностранным языком подразумевает, что студентами усваиваются материалы, демонстрирующие функционирование языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывающие особенности поведения, связанные с менталитетом людей. Для этого требуются аутентичные материалы, включающие оригинальные тексты, аудиозаписи, видеофильмы, нормативные языкового оформления и содержащие лингвострановедческую информацию.

Необходимо овладеть национально-культурными особенностями поведения иностранца во избежание возможных конфликтов при межнациональном общении. Так, например, всем известны немецкая пунктуальность и умение дорожить каждой минутой, в то время как особенностью русских является опоздание даже на деловые встречи. Немцы расчётливы и скупы, не допускают чрезмерных трат, а русские, напротив, часто излишне расточительны. Для русского, славящегося своим гостеприимством, естественно пригласить гостя на чашку чая. Немцы же не станут сажать за стол каждого, кто входит в их дом. Соответственно, немецкая логика присутствует не только в национальных суждениях и умозаключениях, но и в осо-

бенностях грамматического строя немецкого языка, представляющего собой известную трудность для обучающихся.

Таким образом, при изучении иностранного языка студент должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно реагированию на реплики носителей языка, уместному применению мимики и жестов, уместному использованию формул речевого этикета, то есть хорошо знать культурно-исторические особенности страны изучаемого языка.

Хочется отметить, что для знакомства с культурой другой страны очень удачно использовать литературные произведения. Люди по-разному относятся к литературе: кто-то любит читать, кто-то – нет. Но то, что книга – это отличный путеводитель по традициям, обычаям, жизненному укладу, быту, особенностям менталитета любой страны, известно каждому. Именно художественную литературу целесообразно использовать для знакомства со страной изучаемого языка.

Художественные тексты играют важную роль в процессе межкультурной коммуникации. Они напрямую связаны с культурой, именно они служат хранилищем информации об истории, национальной психологии, национальном поведении, т. е. обо всех составляющих культуры. Таким образом, текст можно рассматривать как «набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое число косвенных. В свою очередь, правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает» [4, с. 87].

Текст, принадлежа языку, являясь его высшим ярусом и в то же время выступая в качестве формы существования и формы общения культуры, находится на стыке лингвистики и культурологии. В первые десятилетия XX в. мысль о коммуникативной природе художественного творчества неоднократно развивалась и писателями, и учеными. Среди них можно назвать Мандельштама, Гумилева, Бахтина, Белецкого и др. Читая литературное произведение, мы присутствуем при своеобразном диалоге, который ведется между автором и его потенциальным читателем. При этом, создавая художественный текст, автор ориентируется на закрепленные в той или иной культуре образцовые модели отражения мира. Национальная языковая картина мира выражается прежде всего в менталитете нации, вобравшем в себя опорные концепты, символы, понятия, образы, принадлежащие данной нации. Национальные приоритеты и идеалы, несмотря на изменения за счет исторических обстоятельств, все-таки сохраняются в своей традиционной форме и сохраняют свою значимость в языке. Национальная языковая картина мира содержит компоненты, которые являются ценными единицами лингвистического культуроведения.

Язык – универсальное средство выражения мысли, которое является к тому же воплощением национального своеобразия. Искусно интерпретируя текст, читатель умеет видеть невидимое, скрытое от поверхностного взгляда, содержащее в себе ментальный пласт сознания автора. Любой писатель непременно использует мировоззренческие установки, «навязанные» ему внешними обстоятельствами, влияющие на характер произведения. «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект» [1, с. 481].

Художественное произведение объективно отражает реальный мир и в то же время художественно его переосмысливает, отражая на своих страницах. Повесть, роман или рассказ, как, впрочем, и лирическое произведение показывают «социальный уклад, все понятия, представления, воззрения социального слоя, знание которых необходимо для того, чтобы произведения данного автора или произведения, относящиеся к данному направлению, могли быть восприняты читателями разных стран и эпох» [2, с. 39].

Чтобы межкультурная коммуникация в процессе чтения прошла успешно, необходимы большие интеллектуальные усилия, так как практически любое «художественное произведение интертекстуально, т. е. имеет связь с другими текстами, в том числе и с текстами других культур. Общение приобретает многокультурный характер, поскольку требует декодирования элементов нескольких культур» [3, с. 59]. Чтение зарубежной литературы приравнивает-

ся к процессу межкультурной коммуникации, ведь при восприятии текста, написанного иностранным автором, мы вступаем в коммуникацию с представителем иной культуры. Работая с художественным текстом, мы знакомимся с жизненными ситуациями, бытовыми сценками, неожиданными зарисовками, представленными автором и помогающими нам увидеть жизнь другого народа изнутри, без искусственно создаваемых прикрас.

Таким образом, способность осуществлять общение на иностранном языке с учётом разницы культур и стереотипов мышления и называется межкультурной компетенцией. А использование художественных литературных произведений в процессе обучения иностранному языку как средству межкультурного общения является очень результативным, доступным, а также нескудным средством формирования межкультурной компетенции в единстве и взаимосвязи ее компонентов.

#### **Список литературы:**

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М.: Худ. лит., 1986.
2. Гюббенет И. В. К проблеме понимания литературно-художественного текста. – М.: МГУ, 1981.
3. Лушникова Г. И. Художественный текст как поле межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы языкознания, методики преподавания иностранных языков и перевода: материалы региональной научно-практической конференции. – Кемерово: КемГУ, 2001. – С. 59–60.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007.

**Куприянова Ирина Валерьевна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **РОЛЬ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

На сегодняшний день государство, общество и семья определяют основную цель современного школьного образования: не только обучение предметным знаниям, но и развитие способностей обучающегося, создание благоприятных условий для реализации его природных дарований. Это связано с тем, что быстро меняющееся общество требует от человека умения приспосабливаться к новым условиям, находить приемлемые решения сложных вопросов, демонстрировать гибкость и творчество. Задача школы – подготовить к жизни в современном обществе выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний и компетенций, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в быстро меняющихся условиях [4, с. 80].

Для решения таких задач, а также в силу становления информационного общества требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения. Современный выпускник школы должен не просто получить знания, но и выработать у себя готовность и способность к постоянному совершенствованию полученных имеющихся знаний, «научиться учиться» всю свою дальнейшую жизнь [4, с. 81]. Такой подход определяет роль обучения, заключающегося в том, чтобы обеспечить обучающихся такими общими принципами, приемами, способами, действиями, которые позволят решать разнообразный круг практических задач, отвлекаясь от многообразия внешних факторов – обобщать существенные признаки по их содержанию; научить управлять своей умственно-учебной деятельностью, рационально и продуктивно осваивать учебную, научную, техническую и другую литературу и «не потеряться» в информационном потоке, что обеспечивает полноценное их существование в современном обществе.

Другими словами, для того чтобы быть успешным человек должен обладать высоким уровнем развитости мышления.

Отметим, что наиболее удобным «полигоном» формирования всех указанных высшемыслительных операций является математика. Однако в первом и втором классах математических понятий для осуществления такого подхода пока недостаточно. Но уже с первого класса есть возможность заниматься устным счетом, который во многом дает развитие указанных качеств.

Важнейшей задачей обучения математике является обеспечение обучающихся необходимыми знаниями и умениями, требующимися в повседневной жизни [6, с. 16]. В связи с этим нужно особенно обратить внимание на роль вычислительной подготовки обучающихся в системе начального образования. М. А. Бантова обозначила вычислительный навык как высокую степень овладения вычислительными приемами. «Приобрести вычислительные навыки – значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро» [1, с. 15]. Вычислительные навыки определяются как один из видов учебных навыков, функционирующих и формирующихся в процессе обучения. Они входят в структуру учебно-познавательной деятельности. Развитый вычислительный навык обучающихся характеризуется следующими показателями: правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом и прочностью.

Формирование вычислительных навыков – одна из центральных задач, которая должна быть решена в процессе обучения детей в рамках курса начальной школы. Эти навыки должны формироваться разумно и прочно, так как на их базе строится весь начальный курс обучения математике, который предусматривает формирование вычислительных навыков на основе осознанного использования приемов вычисления [1, с. 17]. Сознательное и рациональное использование приемов вычисления формируется в процессе знакомства с отдельными основополагающими свойствами арифметических действий и вытекающими из них следствиями. Умение применять вычислительные навыки это необходимый запас знаний и умений, который находит глобальное применение, обуславливает построение базиса изучения математики и других учебных дисциплин. Кроме того, вычисления активизируют память обучающихся, их внимание, стремление к рациональной организации деятельности. Именно поэтому круг овладения приемами вычисления является одной из основных структурных областей школьного курса математики.

К сожалению, вторая половина прошлого века характеризуется не только внедрением вычислительной техники, но и снижением внимания к развитию способности устного счета. Это стало сказываться на обучающихся. Все меньшее их число проявляли склонность к математике, а у всех обучающихся понижалась способность строго мыслить, логично проводить свои рассуждения [6, с. 15]. Было бы неправильно решать эту сложную задачу только с помощью заучивания таблиц сложения и умножения и использования при выполнении алгоритмических тренировочных упражнений. Также важная задача для учителей – развитие у обучающихся в процессе обучения познавательной самостоятельности, творческой активности, потребности в знаниях.

Педагоги приняли во внимание эту задачу и предложили вернуться к развитию способности устно считать. Возникла новая методика обучению устному счету – ментальная арифметика.

Много тысячелетий назад жители Китая изобрели счеты – абакус. В XVI в. обучение счету на абакусе стало популярным в Японии. Эти самые счеты помогают научиться быстро считать в уме, складывать, делить и производить другие действия с большими числами быстрее, чем это сделает калькулятор. В Японии это приспособление для счета и сегодня активно применяется, а ментальный счет на абакусе включен в обязательную программу школы [3, с. 22].

Доказано, что правое полушарие мозга контролирует творчество, восприятие и создание образов, а левое – логику. Поэтому необходимо в процессе обучения учитывать, что синхронная работа обоих полушарий дает огромный потенциал для развития обучающихся. Устный счет является основным средством развития умственных способностей обучающихся младшего школьного возраста. Основная задача ментальной арифметики – задействовать оба полушария в образовательном процессе. Это осуществляется благодаря выполнению операций на счетах обеими руками, а в дальнейшем в уме. Ментальная арифметика не только помогает освоить навыки быстрого вычисления, но и способствует развитию аналитических способностей. Абакус тренирует и совершенствует умственные процессы. Со временем необходимость в счетах отпадает. У учащихся развивается воображение, и они могут все вычисление проводить в уме. Американский ученый Тошио Хаваша в своих исследованиях выявил высокую активность правого полушария при обучении ментальной арифметике [3, с. 36].

К главным целям ментальной арифметики относят формирование умения концентрировать внимание, сосредоточиться на поставленной задаче, развитие памяти и творческого мышления, логики и воображения, слуха и наблюдательности. При профессиональном подходе и успешном достижении целей ребенок может выполнять сложные арифметические задания в уме. Программа не только охватывает математическую область, но помогает ребенку и в других образовательных сферах. Она придает ему уверенность. И здесь важны не эффектные показатели в устном счете, а именно формирование нужных качеств обучающегося.

Результаты практики доказывают, что ментальная арифметика весьма полезна и действенна. Если выделять на реализацию данной технологии два-четыре часа в неделю, то уже через несколько месяцев занятий будут получены определенные результаты. У обучающихся заметно улучшается память, наблюдается развитие творческого мышления, усиливается концентрация внимания и сосредоточенность. Данные изменения были отмечены родителями обучающихся. Также происходит значительное повышение уровня их общей успеваемости. Обучающиеся чувствуют себя увереннее на уроках и охотнее идут в школу [7, с. 96].

Бесспорно, новая методика имеет преимущество перед традиционными, ведь она способствует разностороннему развитию ребенка, учит его самостоятельности в познании и принятии решений.

#### **Список литературы:**

1. Бантова М. А. Система формирования вычислительных навыков. – URL: [harakteristiki-1083531.html](http://harakteristiki-1083531.html).
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. – М.: Университет, 2010.
3. Демпан И. История арифметики. – М.: Просвещение, 1965. – URL: <http://ilib.mcsme.ru/djvu/istoria/dempan.htm> (дата обращения: 20.04.2020).
4. Карпова С. И. Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 3 (21). – С. 73–83.
5. Ментальная арифметика как средство подготовки к компрессивному обучению / В. П. Добрая [и др.] // Ученые записки. – 2019. – № 1. – С. 209–213.
6. Найбауэр А. В. Итоги переходного периода введения Федерального государственного образовательного стандарта начального образования: насущные проблемы и возможные решения // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 1. – С. 14–19.
7. Чернышева Д. С. Возможности развития творческого потенциала личности младших школьников средствами ментальной арифметики в условиях дополнительного образования // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13674/> (дата обращения: 20.04.2020).

**Луценко Кристина Алексеевна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Рыбкина Алла Анатольевна, к. п. н., доцент

### **РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Сегодня во всех учебных заведениях образовательный процесс строится, основываясь на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта. ФГОС ориентирует преподавателей на необходимость обеспечения развития речемыслительных способностей обучающихся, на формирование коммуникативной компетенции. И именно посредством коммуникативной компетенции осуществляется развитие языковой личности.

Согласно требованиям ФГОС, результаты обучения иностранному языку должны показывать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, которая необходима для успешной самореализации и социализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире.

Термин «межкультурная компетенция», по мнению некоторых исследователей, подразумевает под собой вид взаимодействия, в котором участники общения – представители разных культур со специфическими особенностями в плане опыта и поведения.

А. Ю. Муратов даёт следующее определение межкультурной компетенции – это сложное личностное образование, которое включает в себя знания, умения и качества личности, которые могут эффективно формироваться в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры [3].

А. Фантини предлагает следующую структуру межкультурной компетенции: межкультурная компетенция делится на знания, отношения, умения и понимание [4].

В основном, большинство авторов подразумевает под межкультурной компетенцией способность человека осуществлять межкультурное общение, основанное на знаниях, отношениях и умениях. И речь здесь именно о межкультурной компетенции, о диалоге культур, при котором нужно учитывать культурно-исторические особенности, как в собственной, так и в чужих культурах, а не только об общении с представителями разных государственных органов, которые имеют место в иноязычной коммуникативной компетенции.

Межкультурную коммуникацию всегда интересовало межкультурное обучение с его ориентированностью на развитие межкультурной компетенции. Под межкультурным обучением нужно понимать методику изучения родной культуры и освоения других культур, процесс самосовершенствования человека, в результате которого будет меняться поведение личности, ведущее к пониманию и принятию признаков чужеродности в поведении представителей инокультур [3].

Данный процесс, конечно, неоднородный и включает в себя ряд этапов, которые используются для принятия и закрепления таких навыков и способностей, как осознание особенности культуры поведения; осознание специфических особенностей родной культуры; осознание роли культуры и ее факторов коммуникантами – представителями разных лингвокультур – в процессе их коммуникативного взаимодействия.

В программах нового поколения (2010–2011 гг.) иноязычная межкультурная компетенция выделяется как составная часть коммуникативной компетенции, указывающая на способность самовыражения личности, на ее умение осознавать культурно и национально обусловленные концепты для успешного участия в диалоге культур.

В наши дни многие ученые уделяют много внимания теме формирования межкультурной компетенции. Г. В. Елизарова, А. Ю. Муратова, Т. В. Ларина, Н. И. Гез, О. В. Казакова, Ю. Ю. Коротких, Ю. В. Мещерская отмечают, что составной частью процесса обучения иностранным языкам должна стать межкультурная компетенция, которая имеет выход на личность обучающегося, на его готовность, способность и личностные качества, позволяющие

ему осуществлять различные виды речемышлительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвосоциумов и их культурой, иноязыкового образа мира.

По мнению С. Г. Тер-Минасовой, формирование межкультурной компетенции должно занять центральное место в педагогическом процессе, что имеет особое значение именно сейчас, когда смешение народов, культур и языков достигло невиданного размаха, и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур.

Т. В. Иванчикова выделяет следующие компоненты межкультурной компетенции, развитие которых должно быть эффективным средством обучения иностранным языкам:

- лингвострановедческий компонент (эквивалентные и безэквивалентные лексические понятия, фоновая и терминологическая лексика, фразеологизмы в сочетании с элементами страноведения и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

- социолингвистический компонент (правильное соотношение между выбором лингвистической формы и способом языкового выражения согласно коммуникативной ситуации);

- социокультурный компонент (набор знаний, умений, навыков и способностей, которые относятся к социокультурным особенностям страны изучаемого языка, соответствующей специфике речевого/неречевого поведения, выделение общих и специфических черт в культуре родной страны и страны изучаемого языка);

- общекультурный компонент (осведомленность и неукоснительное выполнение норм и правил речевого поведения);

- прагматический компонент (комплекс знаний, навыков и умений обучающегося, обладание которым открывает путь ознакомления, приобщения к национально-культурным богатствам и ценностям страны изучаемого языка для успешной реализации межличностного и интеркультурного взаимодействия);

- тематический компонент (навыки чтения «между строк», позволяющие воспринимать стоящую за текстом межкультурную информацию) [1].

В качестве вывода нам бы хотелось отметить следующее. Поскольку каждый день в мире происходит развитие технологий и экономики, позиции английского языка в мире как средства международного общения становятся всё более высокими. Это служит мотивацией для его изучения. Во многих профессиях невозможно обойтись без знания английского языка. То есть на сегодняшний день знание английского языка является не просто желанием быть грамотным человеком, а острой необходимостью.

Цель изучения языка уже не определяется в терминах приобретения коммуникативной компетенции на иностранном языке, под которой понимается способность человека действовать на чужом языке лингвистически, социолингвистически и прагматически адекватными способами. Скорее, она определяется в терминах межкультурной компетенции, которая представляет собой «способность человека вести себя адекватно и гибко при столкновении с действиями, установками и ожиданиями представителей иностранных культур». Для успешного общения нужно владеть не только схожими языковыми средствами собеседника (лексическими, фонетическими, грамматическими навыками), но также общими содержательными знаниями о мире. Такие общие для участников акта общения когнитивные знания называют фоновыми знаниями (background knowledge).

При изучении английского языка у студентов углубляется социальный кругозор и происходит осознание ими важности элементов культуры других народов. Для того чтобы достаточно хорошо овладеть иностранным языком, обучающийся должен сформировать в себе межкультурную компетенцию.

#### **Список литературы:**

1. Иванчикова Т. В. Речевая компетентность или речевая культура? // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 83–89.



2. Карташова В. Н. Методика межкультурного обучения в профессиональном лингвообразовании // Иностранные языки в высшей школе. – 2010. – Вып. 2 (12).
3. Муратов А. Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Эйдос. – 2005. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm>
4. Fantini A. E. Language, culture, and world view: Exploring the nexus // International Journal of Intercultural Relations. – 1995. – No 19. – P. 143–153.

**Майорова Ольга Леонидовна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Василевская Елена Александровна, к. психол. н., доцент

### **К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ» (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Образовательная система является частью экономической системы государства и как часть этой системы требует глубоких изменений, связанных с ориентацией на запросы личности, производства, государства.

С одной стороны, нивелирование ее внутренней структуры без опоры на тенденции развития всей экономической системы ведет к упрощению системы образования, ее бесперспективности. С другой стороны, профессиональное образование является одним из структурных компонентов экономической системы, который в значительной мере определяет успехи развития реформ в России, через структуру и качество подготовки кадрового потенциала. Подкомитет ЮНЕСКО по делам образования определил уровень развития образования важнейшим критерием социально-экономического развития государства.

Общество, в котором знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, предъявляет особые требования к системе профессионального образования.

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века говорится, что «...задача образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных талантов. Эта цель является доминирующей. Ее достижение, которое требует много времени и труда, станет основным вкладом в создание более человеческого и справедливого мира» [2, с. 19].

Потребителями профессионального образования являются: каждый конкретный человек – личность; предприятия, организации, фирмы – работодатели; социальные институты; государство.

Потребности этих потребителей не тождественны, формируются в зависимости от политики государства с учетом специфики социальной, научно-технической и культурной ситуации в целом.

В данном контексте образовательные учреждения предлагают обществу образовательные услуги определенного вида, потребителями которых являются слушатели и студенты, одновременно представляя результаты своей деятельности на рынке труда, потребителями которых являются предприятия и организации различных отраслей. Следовательно, производя продукты общественного пользования, образовательные учреждения работают одновременно на двух рынках: рынке труда и рынке образовательных услуг.

Образовательное учреждение заинтересовано в том, чтобы его образовательные программы как можно полнее соответствовали требованиям рынка труда, а выпускники как можно полнее эту программу усвоили. Поэтому одной из приоритетных задач образовательного учреждения выступает его заинтересованность в изучении целевого рынка труда, так как оно причастно к трудоустройству своего выпускника, ожидает получить отклик от целевой аудитории для подъема своего престижа, увеличения притока абитуриентов, упрочнения конкурентного положения среди других образовательных учреждений.

М. А. Домбровская, рассматривая проблемы качества обучения в учреждениях профессионального образования, уделяет внимание мониторингу качества обучения в условиях рыночной экономики и подчеркивает необходимость быстрого реагирования образовательных учреждений на изменение экономической среды [3, с. 13].

Одним из определений маркетинга в сфере образования, которое сегодня рассматривается, является педагогический маркетинг.

Первую комплексную концепцию образовательного маркетинга в ФРГ предложили в 1980 году В. Заргес и Ф. Хеберлин, обобщив как этические, так и моральные стороны маркетинга образования, акцентируя внимание на том, что маркетинг образования следует рассматривать как специальный маркетинг услуг, который, прежде всего, был разработан для производственного повышения квалификации.

В отечественной педагогике следует отметить работы таких ученых, как А. М. Бабич, Е. Н. Богачев, Е. Н. Жильцов, А. П. Панкрухин, А. Я. Савельев, Н. А. Селезнева, Л. Н. Соновская, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, В. В. Чекмарев, Ю. А. Чернецкий и др.

Монографии и труды отечественных авторов по маркетингу в значительной части представляют собой анализ и обобщение зарубежного опыта, причем в основном – по вопросам маркетинга материальных товаров (Г. Абрамишвили, Д. И. Баркан, О. С. Виханский, И. П. Герчикова, Е. П. Голубков, В. Е. Демидов, П. С. Завьялов, В. Е. Хруцкий и др.).

Некоторые исследования, прямо или косвенно затрагивающие маркетинг услуг (С. Д. Бодрунов, С. И. Майоров, И. В. Маккавей, В. Ф. Уколов и др.), сосредоточены либо на анализе маркетинга услуг как таковых, либо только подходят к проблематике образования, оставаясь в рамках рассмотрения информационных услуг. Однако имеющиеся работы не могут претендовать на комплексное рассмотрение проблематики маркетинга образовательных услуг. Чаще всего они написаны вне маркетингового подхода.

В этой связи интерес представляет работа А. П. Панкрухина «Маркетинг образовательных услуг», раскрывающая возможности и перспективы реализации маркетингового подхода в сфере образования в условиях трансформационного периода в России, с одной стороны, и изучающая формирующийся отечественный рынок образовательных услуг и практику отношений между его участниками, с другой. В определенной степени исследуется также практика осуществления маркетинговых подходов и действий в сфере образования в развитых рыночных странах [7, с. 4].

Следовательно, в сфере образования требуется, во-первых, внешний маркетинг, определяющий работу по подготовке, определению цены (и источников финансирования), распределению и предложению образовательных услуг; во-вторых, внутренний маркетинг, направленный на работу по обучению и мотивации работников, повышение качества образовательной услуги, повышение степени удовлетворенности реальных потребителей образовательных услуг; в-третьих, маркетинг взаимодействия, определяющий умение персонала обслужить потребителей и обеспечить качество предоставляемой образовательной услуги.

Таким образом, маркетинг образования – это принципиально новая, поисковая сфера маркетинга. Ему еще предстоит складываться и формироваться как научной, прикладной, а также как учебной дисциплине. И во всех отношениях его ожидает немало трудностей.

Основным видом деятельности учреждений образования является создание образовательных услуг. А. П. Панкрухин по этому поводу пишет: «Маркетинг важно нацелить на решение главной задачи образования – на эффективное воспроизводство личности как носителя, потребителя и пользователя национального и мирового интеллектуального потенциала» [7, с. 22].

Анализируя исследования в области образовательного маркетинга, можно сделать вывод, что сегодня учеными предлагается два типа маркетинга:

- маркетинг, ориентированный на образовательную услугу – когда деятельность учебного заведения нацелена на создание новых образовательных услуг или усовершенствование имеющихся;

- маркетинг, ориентированный на потребителя – если деятельность образовательного учреждения нацелена на удовлетворение дифференцированных потребностей и на изучение рынка.

Третьякова Т. Н. предлагает ввести понятие «интегрированный маркетинг в образовании» как деятельность учебного заведения, по созданию новых образовательных услуг или усовершенствованию имеющихся, исходя из потребностей рынка и изучение рыночной «ниши» [8, с. 15].

Интерес к маркетингу в образовании не случаен и во многом определяется желанием образовательных учреждений адаптироваться к нестабильным условиям рыночной экономики, побеждать в условиях конкурентной борьбы.

В отличие от экономически развитых стран маркетинг в сфере образования России имеет ряд особенностей и является вынужденным фактором в связи со спецификой развивающейся экономики. Учреждения профессионального образования вынуждены были войти в рынок первыми среди всей системы непрерывного образования. Это объясняется рядом обстоятельств: с одной стороны, несовершенством правовой базы функционирования системы образования в новых экономических условиях, жестким дефицитом ресурсов, снижением материальной поддержки образования со стороны государства, с другой – развитием экономики регионов в связи с этим изменением качества, уровня и профиля спроса на специалистов.

Другое определение маркетинга в сфере образования, которое сегодня рассматривается, – это педагогический маркетинг. Педагогический маркетинг предусматривает комплексное изучение социального заказа общества на образование, возможную степень спроса тех или иных знаний, необходимый уровень подготовки учащихся, формы обучения, возможностей совершенствования.

По мнению А. В. Курбатовой, педагогический маркетинг – это деятельность, направленная на изучение и «выращивание» спроса на образовательные услуги, создание соответствующей среде образовательной среды, стимулирование спроса на созданную образовательную среду средствами педагогической деятельности [6, с. 22].

Т. В. Анджапаридзе рассматривает педагогический маркетинг как процесс исследования внешней и внутренней образовательной среды, проектирования стратегии развития образовательного учреждения, удовлетворения потребностей детей и их родителей в дополнительных образовательных услугах, мониторинг качества образования, обеспечивающий конкурентоспособность учреждения дополнительного образования и адаптацию его к современным социально-экономическим условиям [1, с. 11].

В определении других авторов педагогический маркетинг – это не только система понятий, знаний об образовательном процессе и методов их получения и использования, но и комплексный подход к организации и управлению педагогическим процессом в целях приоритетного положения личности обучающегося [5].

Следует отметить, что роль маркетинга и его значимость возросла в условиях, когда предлагаемые профессиональными образовательными учреждениями образовательные программы оказались не всегда и не в полной мере востребованными в результате несоответствия предложения и спроса. Становится необходимым, прогнозировать и целенаправленно формировать спрос на образовательные услуги, с учетом региональных и отраслевых сегментов и особенностей рынка, учитывая при этом теории маркетинга.

Построение системы маркетинга образования как научно-прикладной дисциплины может происходить за счет осмысления и применения маркетингового подхода, методологии и принципов маркетинга. Речь идет о необходимости формирования концепции маркетинга в образовании, включающей изучение потребителей профессионального образования в соответствии со структурой и условиями формирования спроса на образовательные услуги в конкретной социально-экономической среде.

### **Список литературы:**

1. Анджапаридзе Т. В. Педагогический маркетинг в деятельности учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... к. п. н.: 13.00.01. – Н. Новгород, 2006.
2. Доклад Международной комиссии ЮНЕСКО по разработке вопросов образования для XXI века // Новые знания. – 1997. – № 4.
3. Домбровская М. А. Мониторинг качества обучения в учреждениях профессионального образования региона в условиях рыночной экономики: автореф. дис. ... к. п. н.: 13.00.08. – М., 2000.
4. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под. ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999.
5. Колерова Е. В. Принципы педагогического маркетинга // Ученые записки. – 2013. – № 3 (27). – URL: <https://docplayer.ru/28320540-Principyu-pedagogicheskogo-marketinga-e-v-koleroва.html> (дата обращения: 17.04.2020).
6. Курбатова А. В. Маркетинговая деятельность директора общеобразовательной школы: автореф. дис. ... к. п. н.: 13.00.01. – М., 1999.
7. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учебное пособие. – М.: Интерпракс, 1995.
8. Третьякова Т. Н. Теория и практика маркетинга в структуре непрерывного образования: автореф. дис. ... д. п. н.: 13.00.08. – Оренбург, 2001.

**Макарова Анастасия Валерьевна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Швайкина Нина Сергеевна, к. п. н., доцент

### **СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ДИНАМИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Перед современной системой высшего образования стоит задача подготовки специалистов, способных качественно выполнять профессиональные обязанности в условиях быстро меняющегося содержания деятельности. Это особенно актуально для специалистов, чья деятельность связана с бизнесом и информационными технологиями. У них возникает множество барьеров, связанных с необходимостью немедленного принятия решений в сложных профессиональных ситуациях, предполагающих динамичность. Следовательно, одна из целей образования в данном случае – обучить динамизму в действиях, подготовить студентов к профессиональному общению в меняющихся условиях. Обеспечить ее достижение можно посредством использования в процессе обучения методов и технологий, позволяющих воссоздать профессиональную реальность и активно действовать в ней. Речь идет об активных и интерактивных методах обучения, и в частности, о популярных сегодня динамическом обучении и имитационно-деятельностных играх.

Одним из основоположников динамического обучения считается Роберт Дилтс – американский ученый, активно работающий в области нейролингвистического программирования, автор множества книг, статей, технологий, моделей обучения. Под динамическим обучением он понимает обучение через опыт [1, с. 10].

Р. Дилтс также отмечает, что ключевым фактором обучения являются отношения между людьми. Отсюда упор на совместное обучение.

В своих работах на тему динамического обучения Р. Дилтс утверждает, что «обучение – это процесс многоуровневый». Он выделяет следующие уровни воздействий на обучение.

#### **1. Внешняя среда.**

Среда может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на учебный процесс. Среда, по мнению Р. Дилтса, предполагает ответы на вопросы, «где» и «когда» происходит обучение.

**2. Поведение – действия, соотнесенные с тем, чем научился.** Поведение соотносится с аспектом «что» в обучении, то есть «что делал, чему научился».

### 3. Способности.

Этот уровень включает развитие внутренних способностей и стратегий, навыков, необходимых для овладения новым поведением. Развитие способностей соотносится с аспектом «как» в обучении.

### 4. Убеждения и критерии.

Этот уровень включает вопросы, касающиеся аспекта «зачем» в обучении. Ценности убеждения имеют отношение к мотивации учения.

### 5. Личность: «кто учится», «кто преподает».

Интересный учебный процесс, по мнению Р. Дилтса, предполагает примерку на себя чьей-то личности. Идентификация с кем-то или чем-то (с самим учебным предметом) – это мощный двигатель учебного процесса.

Н. В. Мельченкова определяет динамическое обучение как «вид интерактивного обучения, предполагающий высокую насыщенность действий по решению имитируемых профессиональных задач, что способствует приобретению опыта» [2]. Принципы реализации динамического обучения схожи с принципами интерактивного обучения:

- погружение в общение,
- применение активных методов обучения,
- взаимодействие учащихся с учебной средой,
- использование собственного опыта.

Существенное отличие динамического обучения заключается в использовании таких стратегий, которые позволят студентам реализовать свои естественные способности обучения (осознание, поиск, получение данных). «В частности, динамическое обучение делает особый акцент на том, «как» учить в противоположность содержанию или «чему» учить» [2].

В данном контексте нас интересует динамическое обучение иностранному языку. При обучении студентов иностранному языку одной из наших основных задач является их подготовка к общению в типичных ситуациях, что позволит избежать многих трудностей в будущей профессиональной деятельности.

Применение динамического обучения в образовательном процессе позволяет подготовить студентов к деловому общению, так как:

- 1) основано на ситуациях реального делового общения в контексте будущей профессиональной деятельности;
- 2) наполнено событиями, что способствует развитию концептуального мышления в процессе приобретения опыта подготовки и принятия управленческих решений;
- 3) находится в процессе постоянного движения, что способствует формированию способности и готовности действовать в соответствии с планом, контролировать и корректировать деятельность, побуждать к действиям других;
- 4) происходит в процессе общения и группового взаимодействия.

Динамическое обучение предполагает применение не традиционных методов обучения, а современных педагогических технологий, основанных на активных, самостоятельных формах приобретения знаний и работе со средствами ИКТ. На наш взгляд, основными элементами динамического обучения можно назвать интерактивные методы обучения (в частности: деловые и ролевые игры) и информационно-коммуникационные технологии в обучении.

Преимущество использования информационно-коммуникационных технологий перед традиционными методами обучения заключается в обеспечении большой информационной емкости; в интенсификации самостоятельной работы студентов; в повышении их познавательной активности и в усилении мотивации. Таким образом, применение мультимедийных средств становится неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки студентов.

Средства ИКТ в динамическом обучении нацелены главным образом на повышение автономности обучающихся. Имитационно-деятельностные игры, используемые в динамическом обучении, напротив, предполагают активное участие преподавателя в учебном процессе [3].

Ролевые и деловые игры применяют в обучении для создания ситуаций, с которыми студенты могут встретиться в реальной жизни. Так студентам предоставляется возможность учиться, имитируя поведение других. Участники таких игр осознают смысл своих ролей, делятся опытом, обмениваются мнениями и принимают решения, усваивают способы поведения, которые помогут им в профессиональной практике.

Под имитационно-деятельностными играми Н. В. Мельченкова понимает «такой метод обучения деловому общению на иностранном языке, при котором обучающийся должен имитировать действия представителя своей профессии, являющегося носителем языка, в контексте активной деятельности, позволяющей воссоздать профессиональную реальность за счет обеспечения условий для комплексного использования знаний, коммуникативных навыков и умений» [2].

Следовательно, создание динамичной среды обучения за счет интеграции вышеупомянутых методов позволит интенсифицировать учебный процесс и предоставит необходимую автономию обучающимся. В силу широкого выбора учебных ситуаций изучаемый материал может прорабатываться более глубоко за счет многократного осуществления заданных действий и необходимых операций, отработки практических навыков и доведения их до автоматизма как в классе, так и дома. Таким образом, элементы динамичной обучающей среды могут быть встроены в динамическое обучение, что позволит за счет интеграции средств ИКТ и интерактивных методов обучения (имитационно-деятельностных игр) создать атмосферу сотрудничества между преподавателем и студентами, повысить эффективность учебного и познавательного процесса при обучении деловому общению на иностранном языке.

#### **Список литературы:**

1. Дилтс Р. Б. Динамическое обучение / Р. Б. Дилтс, Т. А. Эпстайн; перев. с англ. А. А. Рунихина. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
2. Мельченкова Н. В. Динамическое обучение деловому общению на иностранном языке студентов – будущих менеджеров средствами мультимедиа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 5.
3. Мельченкова Н. В. Система имитационно-деятельностных игр по формированию готовности студентов – будущих менеджеров к деловому общению на иностранном языке // Вестник СамГУ. – 2006. – № 10/3 (50). – С. 55–61.
4. Ярчак И. Л. Формирование компетенций делового общения на иностранном языке в условиях современной образовательной парадигмы // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Тамбов, 2015. – С. 207–211.

**Мальшева Яна Витальевна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Безруков Валерий Иванович, д. п. н., доцент

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

Одной из основных задач развития современного образования, является решение проблемы личностно ориентированного обучения. Данный вид обучения позволяет учитывать не только индивидуальные способности ученика, но и его особенности. Личностно-ориентированное обучение создает условия для развития потенциальных возможностей обучающегося.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты на всех уровнях общего образования ориентированы на то, чтобы обеспечивать:

– условия для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО);

– индивидуализацию процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работой при поддержке педагогических работников и тьюторов (ФГОС ООО);

– удовлетворение индивидуальных запросов обучающихся за счет предоставления им возможности формирования индивидуальных учебных планов, включающих учебные предметы из обязательных предметных областей (на базовом или углубленном уровне), дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся, выполнение индивидуального проекта (ФГОС СОО) [4].

Следовательно, индивидуализация образования, реализация индивидуальных образовательных траекторий на сегодняшний день являются одной из приоритетных задач каждой образовательной организации.

Прежде чем говорить об индивидуальном образовательном маршруте, дадим определение термину маршрут – путь личностного роста (воспитания, развития, обучения) ребёнка [3, с. 56].

В настоящее время существует несколько подходов и определений, индивидуального образовательного маршрута. Рассмотрим некоторые из них.

В период зарождения индивидуального образовательного маршрута, индивидуализацию понимали, как учет индивидуальных особенностей личности, ее способностей, возможностей, знаний, опыта при организации и осуществлении образовательного процесса. В рамках данного подхода не предполагалось получения каких-либо иных, значимых для ребенка индивидуальных образовательных результатов, а скорее работа была направлена на получение им требуемого объема знаний. В большей степени индивидуализация осуществлялась через разрабатываемые в то время подходы к внешне выраженной дифференциации. Сторонниками данного подхода были: Т. М. Ковалева, П. Г. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин и др. [6, с. 119].

Постепенно представления об индивидуализации образовательного процесса изменились. Индивидуализацию обучения начали рассматривать, как процесс проектирования и разработки индивидуальной образовательной программы обучающегося. На данном этапе основанием для выбора индивидуального образовательного маршрута являются индивидуальные характеристики личности ребенка – его жизненные планы, достигнутый уровень учебной и социальной успешности, состояние здоровья. Родители вместе со своим ребенком выбирают только те программы, которые предлагает им общеобразовательное учреждение, что свидетельствует, о том, что обучающийся не является субъектом проектирования. Достижение определенного уровня образования, в том числе, функциональная грамотность, компетентность, служат результатом освоения индивидуального образовательного маршрута. Большой вклад внесли такие педагоги, как: С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, Ю. Ф. Тимофеева и др. [6, с. 120].

На сегодняшнее время, индивидуальный образовательный маршрут рассматривается в личностно ориентированном контексте. Что свидетельствует о том, что усовершенствуется путь ребенка к самому себе, к своему «индивидуальному максимуму». Е. А. Александрова, Н. Б. Крылова, А. Н. Тубельский и др. определяют индивидуальный образовательный маршрут, как некую программу, разработанную совместно с учениками, в которой отражается не только понимание целей, которые ставит учитель перед своим учеником, а также понимание ценностей общества, предметной направленности образовательных интересов и необходимостью сочетания их с потребностями общества [5, с. 34].

Изучив подходы индивидуализации обучения, можно сделать вывод, что на сегодняшний день сохраняется неоднозначное трактование понятия «индивидуальный образовательный маршрут обучающегося (ИОМ)», которое тесно связано с такими понятиями как «индивидуальная образовательная траектория (ИОТ)» (Е. А. Александрова, Г. А. Бордовский, С. А.

Вдовина, Е. Г. Квашнин, Е. А. Климов, Ю. Н. Логинова, Е. А. Тутовская и др.) и «индивидуальная образовательная программа (ИОП)» (С. В. Воробьева, В. Г. Рындак, А. П. Тряпицына, М. Б. Утепов и др.).

Обратимся к классификации индивидуальных образовательных маршрутов.

Изучив классификацию А. П. Тряпицына, отметим, что данный педагог считает, что при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов необходимо учитывать вид образовательной программы (базовый, углубленное изучение отдельных предметов и др.) и уровень общего образования [2, с. 223].

Основанием для классификации С. В. Макаровой, является познавательная направленность деятельности школьников, в рамках которой она выделяет:

– маршруты интеллектуальной познавательной направленности (исследовательские проекты, участие в предметных и межпредметных олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференций);

– маршруты творческой познавательной направленности, наполняемые теми же видами деятельности, но с творческой составляющей;

– маршруты лидерской познавательной направленности, наполняемые внеурочными видами деятельности.

Еще одной значимой классификацией, является классификация И. А. Галацкова, которая предлагает разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, исходя из темпов освоения ими образовательных программ и личностных особенностей обучающихся.

Она выделяет следующие группы обучающихся, для которых необходимо проектировать и реализовывать индивидуального образовательного маршрута:

– с опережающими темпами развития;

– с ослабленным здоровьем;

– с низкой учебной мотивацией и трудностями в обучении;

– одаренных учащихся со специальными способностями (повышенная эмоциональность, недостаточный уровень саморегуляции, трудности в общении) [1, с. 220].

Анализ научной и методической литературы показал, что и само понятие «индивидуальный образовательный маршрут» определяется учеными по-разному. Так, например, М. В. Давыдова считает, что индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [5, с. 52].

В исследованиях В. В. Николиной, индивидуальный образовательный маршрут представлен как способ организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с индивидуальным запросом, интересами и желаниями ученика, и социальным заказом его родителей [8, с. 64].

Индивидуальный образовательный маршрут, как утверждают исследователи М. А. Кунаш, М. И. Лукьянова, С. В. Маркова, является интегрированной моделью образовательного движения обучающегося, то есть при проектировании маршрут представляет собой нормативный документ, отражающий путь личностного становления обучающегося при освоении различных учебных программ [5, с. 66].

Таким образом, обобщая сказанное ранее, под индивидуальным образовательным маршрутом обучающегося (ИОМ) мы будем понимать вариативную структуру образовательной деятельности обучающегося, учитывающую его личные особенности, позволяющую реализовать личностный потенциал ученика при сохранении активной личной позиции обучающегося, и обеспечивающей достижение планируемых образовательных результатов.

Таким образом, в этом определении заложено сразу несколько педагогически важных идей, таких как:

– связан с конкретной целью (он целенаправлен) и условиями её достижения;



- создаётся до начала движения и обусловлен уже имеющимися у обучающегося знаниями и опытом;
- оформлен как индивидуальная программа сопровождения.

Индивидуальный образовательный маршрут реализуется через различные формы организации деятельности учащихся: занятия в классе, занятия в творческих объединениях, групповые занятия, самостоятельное изучение материала, домашняя самостоятельная работа, практика, учебные проекты.

Одним из приоритетных способов, направленных на реализацию поставленных целей, является учебное проектирование (метод проектов).

Образовательный проект – это совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности [2, с. 823].

Проанализировав школьные проекты, можно выделить следующие виды: исследовательские, творческие, информационные, прикладные и ролевые, игровые.

Педагог в процессе проектной деятельности может вступать с обучающимся в субъект-субъектные отношения, также, может выступать в качестве наставника, не навязывая ребенку свою точку зрения, а помогая вырабатывать и отстаивать его собственную.

Задачи, которые решает проектная деятельность направлены на технологические, организационно-практические, экономические, конструкторские, эргономические проблемы.

Давайте рассмотрим ключевые особенности проекта.

- проект ориентирован на определенную целевую аудиторию – у него всегда есть заказчики;
- проект решает «проблему» этих заказчиков;
- проект ограничен в ресурсах. Например, это деятельность, ограниченная по времени, а не бесконечный процесс доработок, смен курса и пр.;
- проект – это управляемый процесс, а не хаотичный набор действий;
- проект содержит в себе исследования и изобретения;
- результатом проекта является создание, разработка уникального продукта или услуги.

Кроме того, включение в образовательный процесс разносторонней деятельности открывает объективные возможности для проявления индивидуальности учащихся, их способностей, склонностей и интересов.

Для выполнения общей комплексной задачи проектирования (проектного задания) необходимо решить ряд задач, взаимосвязанных и взаимообуславливаемых, но различающихся по своему содержанию и характеру деятельности.

Рассмотрев содержание процесса проектирования, мы посчитали возможным выделить следующие виды задач (в зависимости от преобладающей в ходе их решения деятельности): информационно-исследовательские, конструкторские и технико-технологические.

Поскольку проект направлен на решение проблемы и в ходе его выполнения должен быть получен уникальный, не существовавший прежде результат, мы не можем предсказать, каким окажется этот результат – ни по форме, ни по характеристикам и свойствам, ни по производимому эффекту. Мы можем лишь представить идею результата, но не того, что получится у нас реально. Одно мы можем сказать с уверенностью – будет получен практически значимый результат, направленный на решение конкретной проблемы, конкретной группы заинтересованных.

Что же важно для формирования пространства проекта?

1. Цель – ради чего реализуем проект?
2. Формулировка идеи проекта – что именно делаем?
3. Определение заказчика/интересанта – для кого мы это делаем?
4. Постановка задач и формулировка требований к проекту и продукту.
5. Организация работы по жизненному циклу проекта (об этом мы поговорим в следующей лекции).

6. Определение времени окончания проекта, анализ итогов проекта и применение полученных компетенций в дальнейшей деятельности.

Анализ литературных источников, опыта общеобразовательных учреждений и, прежде всего, опыта внедрения проектного обучения в работу с одаренными детьми в конкретных образовательных учреждениях, позволяет судить о его эффективности. В процессе выполнения проекта у обучающихся развивается: способность выявлять проблему и переводить ее в ряд задачных ситуаций, требующих решения; способность к деловой коммуникации с интересантами и экспертами; способность переводить поражения в победы; ориентированность на действие; рефлексивное мышление.

Таким образом, проектная деятельность повышает готовность к самообразованию и развивает целеполагание – прививает детям вкус к саморазвитию.

Результатом освоения основ проектной деятельности является высочайшая степень социализации ребёнка. Освоение проектной деятельности связано с осознанным формированием индивидуальной траектории развития.

#### **Список литературы:**

1. Александрова Е. А. Проект как способ индивидуального образования // Александрова Е. А. Продуктивное образование. – М.: Научная книга, 2016. – С. 223–229.
2. Губанихина Е. В. Проектная деятельность как форма индивидуализации обучения / Е. В. Губанихина, Е. В. Губанихина. – М.: Молодой ученый, 2016. – С. 823–864.
3. Свиридова Е. М. Индивидуализация обучения: теоретические основы и варианты реализации. – М.: АПК и ШПРО, 2014.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/>
5. Шадриков В. Д. Личностно ориентированное обучение. – М.: Педагогика, 2010.
6. Штейнберг В. В. Технология проектирования образовательных систем и процессов. – М.: Школьные технологии, 2016.

**Малышкина Мария Владимировна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Ахрямкина Тамара Александровна, к. психол. н., доцент

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТРЕНИНГ-ЗАНЯТИЯ ПО АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОВЕНЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И СТРАТЕГИЮ ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ У СОТРУДНИКОВ БАНКОВСКОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ**

Изучение проблемы стрессоустойчивости вызвано потребностью поиска и разработки новых психодиагностических подходов и методов, применение которых повысит эффективность работников финансового сектора экономики. Динамические социально-экономические условия жизни современного общества неизбежно заставляют большинство организаций приспособляться и адаптироваться к быстро меняющимся условиям внутренней и внешней среды, данные процессы становятся катализаторами запуска различных форм стресса у сотрудников. А так как уровень повышенной напряженности в организации, наличие стресс-факторов у сотрудников и сохранение психологического здоровья персонала напрямую отражаются на результатах хозяйственной деятельности организации, то современные организации заинтересованы в практическом освоении новых психологических подходов и диагностических методик, направленных на снижение уровней стрессоустойчивости работников и формирование стратегий поведения в стрессовых ситуациях.

Поскольку деятельность сотрудников банка связана с материальной ответственностью к ним предъявляются достаточно высокие требования, поэтому влияние стресс-факторов становится повышенным. Существенную часть в стресс-нагрузках создают ролевые конфликты в системе: руководитель – подчиненный, сотрудник – клиент банка. Стрессирующим

влиянием обладают условия интенсификации труда и организационные проблемы. Одним из способов преодоления стресса является выявление доминирующей стратегии стрессоустойчивости, которая напрямую связана с уровнем стрессоустойчивости.

Объектом данного исследования выбран профессиональный стресс, предметом – уровень стрессоустойчивости и доминирующая стратегия поведения в стрессовой ситуации сотрудников банковского сектора экономики. Цель исследования – влияние тренинг-занятия по актуализации личностных ресурсов на уровень стрессоустойчивости и стратегию поведения в стрессовой ситуации у сотрудников банковского сектора экономики.

В процессе исследования была выдвинута следующая гипотеза: посещение тренинг-занятия по актуализации личностных ресурсов влияет на уровень стрессоустойчивости и стратегию поведения в стрессовой ситуации.

Для достижения обозначенной цели и проверки гипотезы в ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Диагностика состояния стрессоустойчивости и определение доминирующей стратегии поведения в стрессовой ситуации сотрудников банка.

2. Проведение тренинг-занятия для снижения уровня психоэмоционального напряжения и актуализации внешних и внутренних ресурсов сотрудников банка.

3. Анализ успешности проведенного тренинг-занятия по снижению уровня организационного стресса и по выбору стратегий поведения в стрессовой ситуации.

Всего в исследовании приняли участие 54 респондента, 35 женщин и 19 мужчин в возрасте от 30 до 50 лет. Выборка была определена сотрудниками управления сопровождения операций на финансовых рынках крупного российского коммерческого банка, были опрошены сотрудники данного управления, желающие принять участие в исследовании. Респонденты были проинформированы о теме и целях проводимого опроса, также им дана гарантия анонимности тестирования.

Диагностика состояния организационного стресса проведена по методике А. О. Прохорова. Данная методика применяется для выявления особенностей переживания стресса: степени самоконтроля и эмоциональной лабильности в ситуациях стресса [2, с. 115].

Определение стратегии поведения в стрессовой ситуации проведено согласно данным методики Д. Амирхана, которая предназначена для диагностики доминирующей стратегии стрессоустойчивости личности. Согласно мнению Д. Амирхана, было выделено три группы стратегий: избегания, разрешения проблем и поиск социальной поддержки [1, с. 554].

Результаты тестирования следующие: у 29,63 % респондентов, наблюдается слабый уровень регуляции в стрессовых ситуациях, для них характерна высокая степень переутомления и истощения. Умеренный уровень регуляции в стрессовых ситуациях демонстрируют 40,74 % респондентов. Такие люди не всегда правильно и адекватно ведут в стрессовой ситуации. В целом, человек умеет сохранять самообладание, но бывают ситуации, когда незначительные события нарушают эмоциональное равновесие. Всего 29,63 % респондентов обладают высоким уровнем стрессоустойчивости. Они ведут себя в стрессовой ситуации довольно сдержанно и умеют регулировать собственные эмоции. Такие люди не склонны раздражаться и винить себя и других в происходящих событиях.

Выбор респондентами стратегий поведения в стрессовой ситуации распределился следующим образом: стратегию разрешения проблем используют 51,85 %; стратегию поиска социальной поддержки используют 42,59 % сотрудников банка; стратегию избегания используют 5,56 % опрошенных. Изучение стратегий стрессоустойчивости показало, что только у половины, 28 человек, ярко выражено предпочтение эффективных стратегий, направленных на изменение внутренних когнитивных установок и решение возникающих проблем.

Полученные данные исследования уровней организационного стресса и стратегий стрессоустойчивости сотрудников банка свидетельствуют о том, что доля сотрудников, находящихся в нестабильном эмоциональном состоянии, а также в состоянии переутомления и истощения, является преобладающей.

На основе полученных результатов было решено провести тренинг-занятие для снижения уровня психоэмоционального напряжения и актуализации внутренних и внешних личностных ресурсов, по итогам которого опрошенным ранее респондентам предлагалось пройти тестирование повторно.

Цель тренинг-занятия «Выработка стрессоустойчивости – актуализация внешних и внутренних личностных ресурсов» состоит в актуализации внешних и внутренних ресурсов личности, а также в формировании жизнестойкого поведения. К задачам данного тренинг-занятия относятся: снижение уровня психоэмоционального напряжения; обучение эффективным методам релаксации; развитие навыков жизнестойкого поведения.

Для достижения максимальной эффективности от занятия было решено разделить всех респондентов (54 человека) на 4 группы, три группы по 14 человек и одну группу из 12 человек. Продолжительность проводимого тренинг-занятия 1,5 часа. Расписание для групп было составлено таким образом, чтобы оно не затрагивало рабочий процесс. Так, по согласованию с руководством, под тренинг было отведено 1,5 часа дообеденного времени в течение четырех дней.

Структура тренинг-занятия:

1. Знакомство/приветствие. Разминка. Цель: установление контакта, снижение уровня психоэмоционального напряжения, активизация работы в группе.

2. Основная часть занятия. Цель: отработка упражнений, направленных на решение основных задач тренингового занятия.

3. Рефлексия/обратная связь. Подведение итогов. Цель: ретроспективная оценка занятия в эмоционально-смысловом и эмоционально-оценочных аспектах, вентиляция чувств участников.

Упражнения, включенные в тренинг-занятия, представлены ниже.

1. Упражнение «Многие знают...»

Цель: знакомство участников между собой, активизация работы в группе.

Время выполнения: 5–10 минут.

Участникам предлагается по кругу представиться так, как им бы хотелось, чтобы их называли, и продолжить две фразы о себе: «Многие знают, что я...» и «Но мало, кто знает, что я...»

2. Упражнение «Большие цвета!»

Цель: активизация работы в группе, сплочение участников.

Время выполнения: 10 минут.

Участникам предлагается подумать, какого цвета у них сегодня настроение и изобразить это с помощью различных средств: мимики, жестикуляции, спеть, станцевать... Главное условие – цвет не должен быть назван. Остальные участники должны его угадать. Возможен другой вариант упражнения. Ведущий называет какой-либо цвет, участники по очереди пытаются его изобразить.

3. Упражнение «Я и стресс»

Цель: развитие уровня эмпатии, самопознание.

Время выполнения: 15–20 минут.

Участникам предлагается нарисовать рисунок «Я и стресс». Он может быть выполнен в любой форме: реалистической, абстрактной, символической, художественной. Обратить внимание участников на то, что большее значение имеет степень искренности, то есть желание изобразить свои мысли, чувства, образы, которые пришли в голову сразу после того, как была озвучена тема.

4. Упражнение «Воздушные шары»

Цель: снижение психоэмоционального напряжения, актуализация внутренних ресурсов.

Время выполнения: 15–20 минут.

Участникам предлагается по два воздушных шара и фломастеру. Ведущий просит участников составить список типичных для себя факторов стресса и расположить их в порядке убывания (работа, личная жизнь, негативные мысли и т. п.). Далее участники сосредотачи-

ваются на самом сильном факторе, вспоминают свою реакцию на него и надувают один из шаров, представляя, что отдают ему свои отрицательные эмоции. Ведущий предлагает участникам проткнуть шар с помощью иглы, воображая, как отрицательные эмоции в одно мгновение улечиваются. Затем участники надувают по второму шару, представляя себе, что наполняют его положительной энергией. Можно нарисовать на шаре что-то приятное или подписать слово, обозначающее положительную эмоцию, дать шару имя.

##### 5. Упражнение-визуализация «Храм тишины»

Цель: снижение психоэмоционального напряжения, глубокая мышечная релаксация.

Время выполнения: 15 минут.

Оставайтесь в этой тишине. Вслушивайтесь в тишину. Тишина – это определенное качество, а не просто отсутствие звуков.

##### 6. Упражнение – обратная связь «Мои мысли»

Цель: снижение психоэмоционального напряжения, глубокая мышечная релаксация.

Время выполнения: 15 минут.

Участников круга просят ответить на вопросы о проведенном занятии.

Хочется отметить, что с самых первых минут тренинга участники были энергичны и настроены на активное овладение новыми знаниями и участие в практических упражнениях. Такой настрой позволил выдерживать хороший темп работы и посвятить достаточно большую часть времени упражнениям и тренировке практических умений. На протяжении 1,5 часов тренинга участники работали в быстром темпе, были крайне вовлечены в процесс и проявляли высокую познавательную активность.

Группы в целом отличались достаточной однородностью по своему составу, что крайне положительно сказывалось на ее работе в целом, и на конструктивность процесса обмена опытом.

Вся полученная на тренинг-занятии информация, по мнению участников, была для них полезна, отвечала актуальным запросам, а упражнения позволяли сформировать необходимые умения и развить имеющиеся навыки.

Для анализа влияния тренинг-занятия на уровень стрессоустойчивости и доминирующую стратегию сотрудников банка был использован критерий Вилкоксона для зависимых выборок [3, с. 87].

В процессе обработки результатов исследования были выделены нетипичные сдвиги. В случае уровней стрессоустойчивости – это три отрицательных сдвига. Просуммировав ранги нетипичных сдвигов, определим  $T_{эмп}$  ( $T_{эмп} = 10+10+10 = 30$ ). Находим критические значения  $T_{кр}$  для  $n = 21$ .

Поскольку в случае определения уровней стрессоустойчивости основной, типичный сдвиг – положительный, то дополнительный, «нетипичный» сдвиг будет отрицательным и на уровне значимости в 5 % сумма рангов таких сдвигов не должна превышать числа 67, а при уровне значимости в 1 % не должна превышать числа 49.

Проанализировав «оси значимости», увидим, что полученная величина  $T_{эмп}$  попадает в зону значимости. Следовательно, это позволяет утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения не случайны и значимы на 1 % уровне. Таким образом, можем говорить о том, что применение коррекционных упражнений натренинг-занятии: «Выработка стрессоустойчивости – актуализация внешних и внутренних личностных ресурсов» способствует повышению уровня стрессоустойчивости, следовательно, оказывает положительное влияние на психику сотрудников банка.

В случае стратегий стрессоустойчивости – это два положительных сдвига. Просуммировав ранги нетипичных сдвигов, определим  $T_{эмп}$  ( $T_{эмп} = 7+7=14$ ). Находим критические значения  $T_{кр}$  для  $n = 14$ .

Поскольку в случае определения доминирующей стратегии основной, типичный сдвиг – отрицательный, то дополнительный, «нетипичный» сдвиг будет положительным и на уровне значимости в 5 % сумма рангов таких сдвигов не должна превышать числа 25, а при уровне значимости в 1 % не должна превышать числа 15.

Проанализировав «оси значимости», найдем, что полученная величина  $T_{эмп}$  попадает в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения не случайны и значимы на 1 % уровне. Таким образом, можем говорить о том, что применение коррекционных упражнений на тренинг-занятии: «Выработка стрессоустойчивости – актуализация внешних и внутренних личностных ресурсов» способствует выбору стратегии решения проблем, следовательно, оказывает положительное влияние на психологическое состояние сотрудников банка.

Таким образом, можно сказать, что посещение тренинг-занятия по актуализации личностных ресурсов влияет на уровень стрессоустойчивости и стратегию поведения в стрессовой ситуации. Гипотеза исследования подтверждена, цель достигнута.

Поэтому для современных организаций необходимо практическое внедрение и освоение психологических подходов и диагностических методик, которые направлены на снижение уровня стресса сотрудников банка и на формирование доминирующей стратегии их поведения в ситуациях стресса. Сохранение психологического здоровья персонала – приоритетное направление развития современных банков, результаты которого находят отражений хозяйственной деятельности организации в целом.

#### **Список литературы:**

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб: Питер, 2004.
2. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие / под ред. А. О. Прохорова. – СПб: Речь, 2004.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: Речь, 2000.

**Махова Анастасия Сергеевна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Логачева Виктория Геннадьевна, к. ф. н., доцент

### **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

Обучение иностранных студентов в российских высших учебных заведениях сопряжено не только с престижем и репутацией страны и учебного заведения, но еще и с определенными трудностями. Чаще всего эти трудности связаны с процессом адаптации иностранных студентов к новым культурным реалиям. М. И. Иванова проводила исследования среди иностранных студентов, которое показало, что эффективность обучения за пределом родной страны у них ниже, чем на родине. При этом качество обучения М. И. Иванова связала с процессом адаптации – «чем лучше иностранный студент адаптирован к условиям новых культурных реалий, тем большего прогресса в обучении он может достичь» [1, с. 32].

Первая трудность, возникающая у иностранных студентов, которую выделила М. И. Иванова, при обучении в России – это языковой барьер. «Зачастую, знаний иностранных студентов русского языка недостаточно для полноценного освоения учебной программы» [1, с. 54]. Кроме того, ситуация при которой английская лексическая единица с русского языка будет интерпретирована через третий язык может привести к неполному раскрытию значения слова. Это, в свою очередь, может привести к нарушению лексической сочетаемости и неверной интерпретации значения слова.

По нашему мнению, для решения этой проблемы при работе с иностранными студентами необходимо использовать материалы с высокой степенью наглядности. К ним можно отнести мультимедийные презентации, карточки, схемы и таблицы. Они не только повысят мотивацию студентов к обучению, но также заметно облегчат понимание нового материала. Преподавание только на изучаемом языке поможет решить проблему образования переводческого реле, а также поможет иностранным студентам полностью погрузиться в языковую среду.

Вторая трудность, которую выделила М. И. Иванова – недостаток фоновых знаний о культуре страны изучаемого языка, а также низкий уровень языковой подготовки [1]. В большей степени это касается студентов из Азии, а особенно – континентального Китая. Из-за долгой изоляции страны от всего остального мира значение иностранных языков в процессе образования практически обесценилось. Это привело к тому, что довольно часто студенты приезжают в Россию с несформированной социокультурной компетенцией.

Особую трудность для таких студентов представляют так называемые культурные реалии: фразеологизмы, пословицы, поговорки и лексика, тесно связанная с бытом страны изучаемого языка. Так, например, такая игра, как бейсбол, практически не известна на территории континентального Китая, поэтому изучение спортивной лексики и фразеологических единиц, связанных с ней может вызвать затруднения у иностранных студентов.

Для решения этой проблемы, на наш взгляд, стоит уделять особое внимание культуре и истории страны изучаемого языка. Целесообразно проводить тематические мероприятия, посвященные различным аспектам жизни в стране изучаемого языка. Это могут быть театральные постановки с участием наиболее известных англоязычных пьес, тематические лекции, посвященные тому или иному национальному празднику и другое.

Все вышеперечисленное относилось только к подготовке самих студентов и объективным причинам их возможных затруднений. Однако, помимо них. Павлюкова Ю. В. и Дрягалева Е. А также выделили психологические затруднения, с которыми сталкиваются иностранные студенты, прибывшие в Россию. По мнению авторов, «зачастую именно психологические причины способствуют неудачам в процессе обучения иностранных студентов, т. к. для преподавателя они менее очевидны» [3, с. 49].

Первое, с чем сталкивается иностранный студент, прибывший на территорию новой для себя страны и культуры – это культурный шок [3]. При этом в одной и той же группе студентов могут быть люди, находящиеся на разных этапах культурного шока. Это в значительной степени может затруднять работу по адаптации.

Исследователи, говоря о культурном шоке, выделяют несколько этапов: первый этап – нулевой. На нем человек получает лишь поверхностные знания о культуре новой страны и, как правило, еще не осознает реальной и значительной разницы со своей собственной культурой. Второй этап культурного шока – медовый месяц, наиболее благоприятный этап. В фазе медового месяца иностранные студенты в позитивном ключе оценивают разницу культур, замечая лишь преимущества новой страны по отношению к родной. Третий этап – фаза культурного шока. Именно с ней связана негативная коннотация всего термина. На этом этапе студент осознает преимущества родной культуры над чужеродной. Эта фаза может сопровождаться нервозностью, чувством одиночества, страха, стресса, сильного давления и замкнутости [2].

Мы считаем, что к задаче педагога и администрации учебного заведения относится помощь для успешного преодоления культурного шока у иностранных студентов. Для этого необходимо представить иностранным студентам свою страну, ее историю и культуру. Целесообразно приглашение иностранных студентов на празднование таких гуляний, как Новый год, масленица и т. д., проведение литературных вечеров, выделение для студентов кураторов, помогающим им в адаптации к быту новой страны, проведение экскурсий по новому для них городу и региону.

Второй психологический фактор, влияющий на успешность обучения – это одиночество студентов [2]. Прибыв из разных городов и стран, зачастую они чувствуют себя одиночками, без привычного окружения родственников, друзей и однокурсников. Это состояние негативно сказывается как на здоровье иностранных студентов, так и на их обучении.

На наш взгляд в помощь иностранным студентам может прийти тимбилдинг – работа на формирование командного духа у прибывших студентов, знакомство друг с другом. Важно сформировать у прибывших иностранных студентов чувство общности, которое в дальнейшем может послужить началом их партнерско-дружеских отношений. Не менее важны также мероприятия по знакомству иностранных и российских студентов, что может благо-

приятно сказаться не только на эмоциональном состоянии иностранцев, но еще и на скорости адаптации студентов к новым культурным реалиям. Кроме того, налаживание таких кросс-культурных связей – еще один способ побороть межъязыковой барьер, ведь в процессе общения со студентами из России иностранцы будут узнавать новые слова и выражения, что также благоприятно скажется на процессе обучения.

И, наконец, последнее, что может затруднить процесс обучения – разница в культурных универсалиях стран. «Россия находится в двух частях света: Азии и Европе, а это значит, что она в действительности представляет собой смесь как европейских, так и азиатских культурных ценностей. Это приводит к тому, что откуда бы студент ни прибыл, он чувствует разницу со своей собственной культурой» [2, с. 81]. К культурным универсалиям, наиболее значительно влияющими на процесс обучения можно отнести: дистантность власти, отношение ко времени, уровень контекстуальности культуры.

Дистантность власти определяет выстраивание иерархии власти в культуре. Кроме того, дистантностью власти определяется отношение руководитель-подчиненный, а в данном случае преподаватель-студент. В России высокая дистантность власти, однако, в последнее время в отношении членов образовательного процесса дистантность власти снижают на законодательном уровне, делая учителя не центральной фигурой и непререкаемым авторитетом, а наставником и тьютором, партнером. Для студентов из Азии с очень высокой дистантностью власти подобные партнерские отношения могут быть непривычны, ведь там учитель и преподаватель занимает доминирующую позицию.

Отношение ко времени – не менее важная культурная универсалия. Она характеризует способность человека заниматься несколькими делами сразу. В России, полихромной культуре, выполнение нескольких дел сразу возможно. В Европейской, монохромной культуре – нет. В процессе образования это имеет принципиальное значение при планировании сроков окончания сдачи какой-либо работы. Так, в России, этот срок фиксирован, однако все равно несколько расплывчат. В то время, как в монохромных культурах он имеет четкие временные рамки.

Уровень контекстуальности культуры связан с процессом коммуникации. Существует два типа культур: высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные. В высококонтекстуальных культурах недосказанность, большое значение интонации и жестов является нормой. В то время как низкоконтекстуальные культуры отличаются прямолинейностью и отсутствием двойного смысла. Незнание особенностей новой культуры может привести к тому, что студент неправильно поймет смысл высказывания или не поймет его вообще.

Так, различия в культурах могут сказываться не только на общем восприятии культуры, но и на самом процессе обучения. Для решения этой проблемы преподавателям, ведущим различные дисциплины у иностранных студентов, следует изучить свои и чужие культурные универсалии. Выявление и построение правильного стиля общения и способность выдвинуть привычные иностранным студентам требования очень важны для успеха обучения.

Обобщая все сказанное ранее, можно прийти к выводу о том, что успешное обучение иностранных студентов в России зависит не только от предметных знаний, но еще и от множества психологических факторов. Культурный шок, чувство одиночества, разница в культурах – все это в значительной роли затрудняет обучение иностранных студентов. Решением проблемы могут быть различные мероприятия, направленные на успешную адаптацию иностранных студентов к российским реалиям, а также учет преподавателем культурных особенностей студентов, прибывших на обучение.

#### **Список литературы:**

1. Иванова М. И. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д. психол. н.: 19.00.05. – СПб, 2001.
2. Кравцов А.. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... к. психол. н.: 19.00.05. – М., 2008.



3. Павлюкова Ю. В. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе (на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки) / Ю. В. Павлюкова, Е. А. Дрягалова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.

**Митенков Андрей Сергеевич**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Козловская Галина Ефимовна, д. и. н., профессор

### **НЕОЯЗЫЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ В РОССИИ: РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИЛИ УГРОЗА РУССКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Неоязычество, с недавних пор – термин, который в светских беседах упоминают редко, в научных кругах использует только по случаю, а в СМИ зачастую поднимают только для иллюстрации негативного влияния на социум, рассматривая его как угрозу образу жизни и в особенности как угрозу русской культуре.

Вопросы о неоязычестве не так часто обсуждаются на телевидении и в интернете. В основном они поднимаются в обсуждении на православных каналах, такие как «Царьград ТВ» («Святая правда», «Русский ответ») и «Спас» («Не верю!», «До самой сути»). На канале «Россия 24» о неоязычестве говорят, только если происходит какое-то громкое (обычно криминальное) событие, которое вызывает общественный резонанс. Чаше о неоязычестве пишет сайт pravoslavie.ru, но эти статьи либо с резкой критикой, либо со сдержанным осуждением. Так создаётся непривлекательный образ всего неоязычества у среднестатистического зрителя или читателя – секты, цель которых подорвать русскую веру, насадить идеи, западные (в случае европейских неоязыческих течений) или националистические (в случае славянского неоязычества). И, с одной стороны, у приведённых источников есть причины так думать. За годы свободного существования, Неоязыческие течения не раз сворачивали в сторону национализма, сектантства, в частности деструктивные. Их много и они привлекают как можно больше внимания.

Но правильно ли ровнять подобные ответвления с основными ветками и корнями неоязычества? Никто ведь не судит о православии по иоаннитам<sup>1</sup>, а о зороастризме по маздакизму<sup>2</sup>. Да, мировые религии не столь разрознены, как языческие, однако, история и факты не терпят поверхностных суждений.

Для начала стоит разобраться, все ли языческие течения негативно влияют на жизнь человека и представляют опасность общественному порядку. И лучше всего для рассмотрения подходят как раз неоязыческие течения, основанные на язычестве народов Древнего мира.

Новый Рим – неоязыческое течение, основанное на древней римской религии. Малочисленное, но распространённое по всему миру, цель которого – изучение и возрождение культуры Рима. Одной из основ римского религиозного воззрения являются принципы права и договора. Каждый приверженец должен чтить закон и стремиться решать спорные вопросы через договор. Воззрение подразумевает чёткое разделение светской и религиозной жизни. Кроме того, от последователей не требуют практиковать какие-либо обряды [9].

Врата в Вавилон – неоязыческое течение, основанное на религии Месопотамии. Очень похоже по замыслу на Новый Рим.

Эллинион, эллинизм, олимпиазм – неоязыческие течения, основанные на греческом язычестве. Лучше всего о некоторых принципах рассказывает один из последователей такой

<sup>1</sup> Иоанниты – псевдоправославная спекулятивная секта, образовавшаяся в Российской империи в начале XX века среди почитателей протоиерея Иоанна Кронштадтского.

<sup>2</sup> Маздакизм – религиозное течение, в основе которого лежит борьба между светлым, добрым началом, действующим разумно и закономерно, и тёмным, злым началом, представляющим собой хаос и случайность, и что эта борьба неизбежно завершится победой «добра» над «злом».

религии в интервью порталу «Пантеон». «Наш человек не станет заниматься тем, в чём не видит смысла и результата. Наш человек не делит мир на «естественное» и «сверхъестественное». Общение с богами – часть обычной жизни, сродни общению с друзьями, родными или начальниками. Иерархии в коллективе нет, но разделение ролей возникает в связи с особенностями людей» [8]. В отличие от многих других религий, у эллинизма есть успехи во взаимодействиях с государством. 9 апреля Верховный совет эллинских язычников, религиозная организация, стремящаяся возродить туземную религию Греции, опубликовала заявление, в котором сообщается, что греческий политеизм получил в Греции легальный статус [7].

Большую группу последователей неоязычества представляют скандинавские течения. Хорошим примером может служить общество Askr Svarte (в переводе с исландского означает «чёрный ясень»). Askr Svarte – одно из наиболее интересных сообществ язычников, во главе которого стоит Евгений Алексеевич Нечкасов, представитель германо-скандинавского течения. Евгений часто появляется на государственных телеканалах, означенных выше, где отстаивает позиции неоязычества. Лучше всего о посыле данного течения говорят основные принципы сообщества. «Восновании лежит взаимоуважение и взаимопонимание между представителями разных языческих традиций. Религиозная вражда является непозволительной глупостью. Равной глупостью является и политическая вражда. Сообщество не является политическим и не пропагандирует ту или иную идеологию» [3]. Принадлежит к группе неоязыческих течений, которые называют единизмом (в честь верховного аса Одина), но также существуют другие названия. Наиболее интересным из них является Асатру.

Асатру – это конгломерат таких сообществ, как Askr Svarte. Основные принципы – максимально точная реконструкция культурных традиций скандинавских народов. Реконструкция ведётся по историческим источникам, на основе сохранившихся саг, сказаний, археологических находок. Представители общин Асатру (асатруа) верят в существование «высших сил», собственно богов-асов. Асатруа не противопоставляют свою веру другим религиям. В России Асатру была создана 1 сентября 2013 года и ныне действует в Санкт-Петербурге.

Другую большую группу неоязычников в России и Европе составляют кельтские течения. В большинстве своём они опираются на тексты (например, такие как ирландские скелы), а также на античные источники текстового и археологического характера (например, в качестве священных часто берутся изображения с Гундеструпского котелка). Последователи кельтского язычества в меньшей степени сосредоточены на богах. Здесь преобладает особое почитание природы (прежде всего лесов и растений) и активно используется кельтское художественное наследие. Примером кельтского неоязычества может служить друидизм, как и асатру, представляющий конгломерат разных движений [4, с. 1804].

Так почему же к неоязычеству в целом такое осторожное отношение? Причин на самом деле много. Во-первых, наука, главным образом религиоведение, тесно связывает неоязычество и сектантство. Истоками неоязычества ошибочно считают Телему Алистера Кроули. Во-вторых, неоязыческое течение не признаётся официальной религией как равная и значимая единица, в силу отсутствия у него единых устоев и многообразия течений. В-третьих, есть мнение, что неоязыческие течения, основанные на зарубежной культуре негативно сказываются на развитии русской, подменяя родные ценности на иноземные. В-четвёртых, многие языческие элементы прочно закрепились в сознании людей с нацистской Германией. В-пятых, часть течений, которые сами идентифицируют себя как «неоязыческие» содержат элементы, не относящиеся к язычеству, однако при освещении деятельности подобных организаций, акцент делается именно на приставке «неоязыческая».

И как же тогда разобраться где правда, где ложь, где опасно, а где угроза отсутствует? Для начала стоит разделить сами неоязыческие течения на группы. С точки зрения содержания, можно предложить следующую классификацию:

1 – Радикальные деструктивные неоязыческие течения – это те течения, цель которых агрессивное воплощение идей, навязывание собственных устоев и ведение противозаконной деятельности. Несут опасность для общества, для религий и для неоязычества, так как создаёт ошибочное мнение о неоязычестве в целом. Основаны либо на вольных, подстроженных

под мировоззрение одного человека или групп лиц, интерпретациях древних религий, либо на радикально-деструктивных религиях древности (непризнанных в те времена), либо на совершенно новых идеях, подстроенных под древнее язычество (заимствование богов, символов, элементов, обрядов и т. д.). К сожалению, именно подобные «религии» становятся объектами внимания СМИ.

2 – Культурно – исторические неоязыческие течения (традиционалистические) – это те течения, которые возникают на основе древних текстов, древних религий, цель которых сохранение, воссоздание и поддержание культурно-религиозных основ древних народов, преимущественно распространённая среди людей идентифицирующих себя с тем или иным этносом. Не несут опасность для общества и способны вести диалог с другими конфессиями. Одним из главных принципов таких религий – правило уважения, чего порой не хватает главным религиям мира. Состоит он в следующем: уважение к другим богам – другие люди поклоняются таким же богам, просто под другими именами, поэтому тоже имеют право, если же это совсем не то божество, то его тоже стоит принять.

3 – Попсово-трендовые неоязыческие течения – это те течения, которые основываются на современных представлениях о язычестве, вызванных всплеском интереса среди масс к культуре того или иного народа. Как правило, недолговечны. Целью таких течений является подражание культуре, нежели принятие этой культуры. Не несут опасность обществу, но плохо сказываются на репутации неоязычества, так как в большей степени основываются на вольных трактовках культур народ древнего мира, либо вообще на обмане и лжи, как например история не существовавшего, но временно погремевшего «Тёмное пламя Локи», не поддержанного Асатру. Также достойна упоминания «Церковь Афродиты» Глеба Евгеньевича Боткина, которая с одной стороны призывала к поклонению культу женщины и любви, с другой состояла из обескураживающих ритуалов, которое косвенно могли дурно повлиять на общественное мышление.

4 – Поколенческие (наследственные) неоязыческие течения – это те течения, которые прошли через время и сохранили свои основы, цель которых сохранение устоев своих предков. Похожи по идеям с культурно-историческими течениями, но основываются не столько на источниках, сколько на традициях, передаваемых из поколения в поколение. Крайне малочисленно. Не несут опасность для общества, для других религий и для неоязычества в целом. Примером может служить религия басков в Испании.

Но если выбирать путь диалога, то, как быть с дурными ответвлениями от неоязычества? Существует ряд инициатив, которые выдвигают как последователи язычества, так и православные священнослужители, готовые на сосуществование.

1. Необходимо разделить неоязычество от псевдоязычества, к которым и следует отнести неаутентичные, не принимаемые даже в среде неоязычников течения.

2. Взаимно уважать веру друг друга и следовать принципам веротерпимости.

3. Православие, на правах особой религии для нашей страны, в силах отделить зёрна от плевел и показать людям, что язычество может быть безопасным и со своей стороны, готово предложить помощь в борьбе с радикальными псевдонеоязыческими сектами и организациями.

Но правда ли зарубежное неоязычество разрушает русскую идентичность? С одной стороны, да, опасность замещения культур в теории существует. Ведь не смотря на то, что уже XXI век, видеть у человека на шее молот Тора – необычно и дискомфортно. С другой, синтез культур может рождать что-то новое, что уже сможет стать частью культуры твоей страны. Так, стиль барокко, появившийся не в России, стал во времена империи неотъемлемой частью русской культуры. Ещё одной немаловажной деталью является процент людей, приверженцев течений неоязычества, пришедших из других культур. Достоверно вычислить его крайне трудно, но если исходить из данных социологов религии С. Филатова и Р. Лункина, практикующих верующих – от православных до представителей новых религиозных движений – 12–24 млн человек. Как и везде, лидирует РПЦ – в пределах 3–15 млн человек, затем следуют мусульмане (около 3 млн), протестанты (около 1,5 млн). Старообрядцы, иу-

деи, буддисты и язычники – меньше 1 млн человек (рис. 1). Едва ли такой маленький процент может как-то грозить русской идентичности [13].

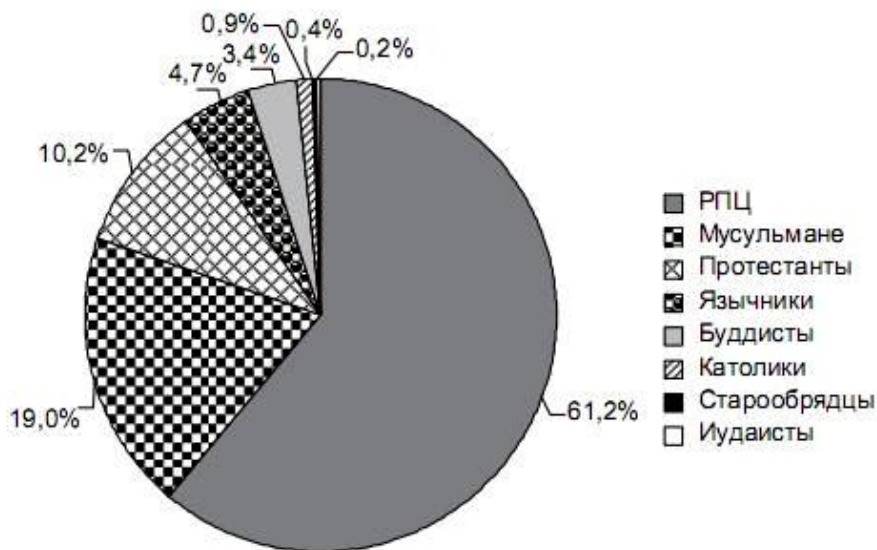


Рис. 1. Численность практикующих верующих

Будучи человеком нерелигиозным, я всегда выступал за то, чтобы культурное развитие шло параллельно с техническим. И если есть что-то, что позволяет человеку поднимать как свою культуру, так и сохранять культуры народов, то, пока это не грозит жизни и покою других, мне кажется, стоит поддерживать данные инициативы, ведь если мы вновь обратимся к приведённым мною примерам настоящих неоязыческих течений, то обнаружим адекватные, дружелюбные и компромиссные идеи, которые могут быть полезны как личной, так и национальной культуре. Время неизменно движется вперёд. С развитием техническим, следует совершенствоваться и в культуре, и в религии. И если закон и совместные усилия церквей и неоязычников смогут искоренить очерняющие последних пятна, то почему бы не позволить человеку самому выбирать, во что верить?

#### Список литературы:

1. SVARTE ASKE. Темный яшень. Бездна. Вотан. Традиция. – URL: <http://askrsvarte.org/>
2. Де Бенуа А. Как можно быть язычником. – М.: Русская правда, 2013.
3. Комментарий Askgr Svarte к эфиру на ТК «Спас» от 26.02.2019. – URL: [http://askrsvarte.org/blog/spas\\_comment/](http://askrsvarte.org/blog/spas_comment/)
4. Кутарев О. В. Неоязычество Европы // Философия и культура. – 2014. – № 12. – С. 1801–1810.
5. Нечкасов Е. А. Polemos: языческий традиционализм. Заря язычества. – М.: ТД Велигор, 2018.
6. Пантеон. – URL: <https://pantheon.today/>
7. Пантеон. Греческое язычество (эллинизм) получило официальный статус «признанной религии» в Греции. – URL: <https://pantheon.today/paganka/grecheskoe-yazychestvo-ellinizm-poluchilo-officialnuj-status-priznannoj-religii-v-grecii/>
8. Пантеон. Интервью с представителем олимпийской веры. – URL: <https://pantheon.today/paganka/intervyu-s-predstavitelem-olimpijskoj-very/>
9. Пантеон. Интервью с римским язычником. – URL: <https://pantheon.today/paganka/intervyu-s-rimskim-yazychnikom/>
10. Порочные круги постсоветской России / А. А. Вершинин [и др.]. – М.: Научный эксперт, 2014.
11. Росс Э. Кельты-язычники. Быт, религия, культура. – М.: Центрполиграф, 2005.
12. Сэдзвик М. Наперекор современному миру: традиционализм и тайная интеллектуальная история XX века / пер. с англ. М. Маршака и А. Лазарева. – М.: Новое литературное обозрение, 2014.
13. Филатов С. Статистика российской религиозности: магия цифр и неоднозначная реальность / С. Филатов, Р. Лункин. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/Article/Fil\\_StatRossRel.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Article/Fil_StatRossRel.php)

**Николаева Татьяна Сергеевна**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чеховских Ольга Геннадьевна, к. п. н., доцент

### **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИЗАЙНА**

В современном обществе с каждым годом все больше возрастает потребность в людях способных творчески мыслить, нестандартно решать поставленные перед ними задачи, нетривиально решать возникающие проблемы. Обусловлено это увеличением темпов развития общества. Чем выше потребность общества в творческой инициативе, тем острее необходимость в исследовании сущности творческих способностей личности и разработке теории и методики их формирования.

Анализ научных работ психологов и педагогов Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконины и др. позволяет констатировать, что для развития творческих способностей человека особое значение имеют возможности, предоставляемые ему в детстве. Творческие способности Б. М. Теплов рассматривал как индивидуальные свойства личности, являющиеся залогом успешного выполнения любого вида деятельности. Д. Б. Богоявленская считает, что творческие способности проявляются в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, за пределами решения задач, которые ставятся перед человеком [1, с. 5].

А. Бергсон понимал творчество как способность человека к самораскрытию и саморазвитию. Он заявлял, что творческие способности пробуждаются с началом творческой деятельности и зависят от психофизиологических предпосылок. Это же мнение разделяли К. Бюлер, М. Рид, К. Кестлер, Дж. Локк.

Исследователи М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келлер творчество характеризовали как процесс саморегуляции (движение от ситуации, отличающейся наличием структурной напряженности, к ситуации, отличающейся структурной гармонией) [2].

Анализируя возможности развития творческих способностей ребёнка с точки зрения деятельностного подхода А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др. определили, что это происходит собственно в процессе его творческой деятельности и здесь важен не столько результат этой деятельности, сколько сам процесс поиска способов достижения задуманного. Этот процесс приносит ребенку эмоциональное удовлетворение и формирует познавательные мотивы [5].

Анализ комплексных программ дошкольного образования позволил нам сделать вывод о том, что сенситивным периодом в развитии творческих способностей является старший дошкольный возраст. У детей этого возраста особенно заметно проявляется потребность к творческой самореализации, желание создавать что-то новое, оригинальное. Ребёнок старшего дошкольного возраста имеет представление о техниках работы с различными материалами, что обогащает опыт ребёнка в творческой деятельности. У ребёнка появляются навыки создания оригинального изображения или поделки. Он уже способен планировать свою работу, чтобы достичь желаемого результата, воплотить свою задумку.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста – это целенаправленный процесс совместной деятельности педагога с детьми, направленный на создание интегрального личностного образования, представляющего собой способность ребенка осуществлять творческую деятельность и включающую в себя мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Особое значение в формировании детского творчества, согласно теории амплификации (обогащения) развития детей, разработанной А. В. Запорожцем, имеют специфические виды деятельности, к которым относится и дизайн. В детском творчестве ценным является не про-

дукт деятельности ребенка, а процесс творческого поиска, который протекает на протяжении всей творческой дизайн деятельности. В процессе детского дизайна выполняются задания, решаются задачи приведения в определенную зависимость различных предметов, частей, элементов. Все это позволяет рассматривать дизайн не только как средство создания конкретных изделий, но и как процесс решения творческих задач (Л. Г. Вержиковская, Л. Л. Гурова, А. Ф. Эсаулов, Г. С. Костюк, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, Е. А. Милерян, В. А. Моляко, И. С. Якиманская).

Многие авторы (Х. Г. Тхагапсоев, Дж. К. Джонс, К. Кантор и др.) для обозначения детского дизайна используют термины «дизайн-деятельность» или «проектная деятельность». Так, например, Х. Г. Тхагапсоев в своей работе, рассматривая различные подходы к дефиниции, «проектная деятельность», отмечает особенность взглядов К. Кантора, которая считает, что дизайн понятие шире, чем проектная деятельность.

Обучение дошкольников дизайн-деятельности представляет собой процесс активного взаимодействия между педагогом и детьми, результатом которого является формирование у дошкольников проектных знаний и умений, собственного опыта дизайн-деятельности, развитие личностных качеств. Специфика этого процесса состоит в стимулировании и организации активной познавательной деятельности дошкольников по овладению ими знаниями по основам дизайна, развитию познавательной сферы и творческих способностей. Формирование ценностных ориентаций у детей в данной деятельности происходит в несколько этапов:

1. Максимальное насыщение ценностными знаниями, эмоционально и действенно окрашенными формами постепенного включения дизайн-деятельности (игра, упражнения и т. д.). Основная задача педагога на этом этапе – заинтересовать детей, способствовать развитию стремления и потребности ребенка.

2. Эмоционально-образное сосредоточение детей на ценностных ориентирах – красота, добро, человек, труд, накопление эмоциональных реакций, проявлений, действий способствующих укреплению ценностных ориентаций. Задачей этого этапа является накопление представлений о социально-значимых ценностях, культивирование гуманного отношения к себе, другим, среде, обогащение личностных чувств посредством дизайна.

3. Внутренняя дифференциация знания, отбор личностно-значимых представлений, понятий через стимулирование внутренних усилий учащихся в различных ситуациях. Основная задача данного этапа – формирование личностного опыта познания, переживаний, активности через включение детей в ситуации выбора способов поведения и деятельности.

4. Актуализация ценностного потенциала личности. На этом этапе необходимо стимулирование поисков и способов отбора информации, самовыражение и самоопределение в поведении и деятельности, утверждение уважения к человеческим возможностям, осознание чувств личностного достоинства и ответственности.

Одним из авторов рассматривающих дизайн-деятельность в дошкольном возрасте является Г. Н. Пантелеев.

В само понятие «детский дизайн» Г. Н. Пантелеев включает проектную деятельность и рукоделие. Под дизайн-рукоделием он понимает небольшие украшения-аранжировки, выполняемые детьми самостоятельно и одновременно.

Дизайн-проект предусматривает более сложный, длительный (этапный) и коллективный характер деятельности (моделирование одежды, архитектурно-художественный, декоративно-пространственный дизайн).

Продукты детского дизайна могут быть использованы детьми сразу же в играх и в быту. В этом случае ребенок полнее ощущает себя творцом, познает свою индивидуальность, уровень умений, сравнивая свои поделки с работами сверстников (по стилистике, манере, почерку).

В детском возрасте художественные замыслы устойчивы и ребенок способен взять на себя любую роль «художник», «скульптор», «дизайнер». Он способен мотивировать выбор материала, для передачи настроения, эмоционального отношения к окружающему миру. Наблюдая за детским творчеством видно, какое значение ребенок придает своим «богатствам»

(камешки, бусинки, лоскутки ткани, пуговицы и т. д.). Главное для дизайнера – нестандартность мышления, фантазия, воображение, умение сочетать цвет и форму. Из этого следует, что для того, чтобы ребенок стал дизайнером, в первую очередь нужно развивать у него пространственное воображение, поощрять нестандартное видение окружающего мира. Дизайнер – это художник – конструктор, специалист по проектированию, умеющий разрабатывать новые изделия, их эскизы. В ходе творческой деятельности ребенок делает множество открытий, добивается личных достижений.

Детский дизайн ориентирован на выполнение задачи по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников.

На занятиях дизайном дети создают одежду для кукол, в которые играют; декорации и костюмы для утренников, спектаклей и праздников, проходящих в ДОУ; формируют интерьер своей группы или кукольных домиков. Таким образом, дизайн – это продукт, созданный дошкольником, который находит применение в дальнейшем в игровой или других видах деятельности.

Г. Н. Пантелеев выделяет такие типы детского дизайна, как:

- плоскостной (аппликативно-графический);
- объемный (предметно-декоративный);
- пространственный (архитектурно-художественный).

Каждый тип представлен тремя направлениями.

Первое направление – «аранжировки» предполагает развитие рукоделий, направленных на декорирование интерьера и предметов гардероба. В этом направлении дети создают композиции из сухоцветов, различных природных материалов и бросовых материалов. Они могут создавать объемные картины, витражи, игровые и сюжетные элементы.

Второе направление – «дизайн одежды» знакомит дошкольников с процессом создания предметов гардероба. Дети учатся разрабатывать эскизы одежды, учитывая ее функциональность и предназначение; учатся отличать одежду повседневную от сценической и праздничной. Дети могут создавать наряды для любимых кукол или персонажей из мультфильмов или литературных произведений.

Третье направление – декоративно-пространственный дизайн. Оно призвано акцентировать внимание детей на внешнем облике зданий, ландшафтной среды, общее оформление помещений, в которых находятся дети и т. п. Дети могут создавать, например, макеты сцен для своих спектаклей или воссоздавать помещения из литературных произведений [5].

Дошкольник, познавая в творческой деятельности окружающую действительность, формирует к ней эмоционально-эстетическое отношение, открывает новые ценности познания, преобразования, осознает себя активным деятелем.

Многие исследователи отмечают, что на практике педагоги детского сада нередко смешивают содержания понятий: «изобразительная деятельность», «творческое конструирование» и «детский дизайн». Эти понятия отличаются тем, что поделки и рисунки, созданные детьми на занятиях и убранные в портфолио ребёнка, не относятся к дизайну. Детским дизайном будет являться продукция, используемая детьми в их повседневной жизни, в жизни группы. Элементы интерьера, костюмы к празднику, всевозможные макеты уже могут называться детским дизайном.

Создавая собственные предметы дизайна, дети начинают обращать внимание на окружающие объекты предметной среды, отмечать их форму, размер, пропорции, цветовое решение. В ходе сюжетно-ролевых игр происходит поиск и создание подходящих элементов гардероба для себя и кукол (украшения, шляпки, платья и т. п.). Анализируя одежду людей различных профессий, дети учатся распределять роли в игре и снабжать участников игры отличительными деталями той или иной профессии. Рассматривая убранство комнат, дети переносят понятные им элементы в свое игровое пространство кукольных домиков.

С помощью взрослого старший дошкольник уже может реализовать свой проектный замысел, который разработал самостоятельно, представляя какую художественную и прак-

тическую цель он хочет получить по итогу работы. Это позволяет использовать на занятиях по дизайну приемы моделирования, как архитектурных элементов, так и элементов одежды.

Для того чтобы у ребёнка появлялся опыт самостоятельной деятельности педагогу необходимо расширять знания о свойствах и многообразии исходных материалов для творчества (бумаги, картона, тканей, природных материалов, различных пластмасс) и особенностях работы с каждым из них. Данные знания позволят ребёнку выбирать наиболее подходящие материалы и техники работы с ними для воплощения своего замысла.

Педагоги детского сада отмечают, что детям старшего дошкольного возраста особенно интересно использовать изделия, созданные на занятиях дизайном в таких художественно-игровых ситуациях, как «Показ мод», «Театральный костюм», «Карнавальная маска».

Графический дизайн так же интересен и понятен дошкольнику, они могут создавать различные открытки, обложки для книг, макеты сумок и пакетов. Можно предложить такие тематические задания, как «Коробка для торта», «Новогодняя подарочная коробка», «Цветочная сумка для мамы» [4, с. 5].

Таким образом, занимаясь дизайном, старший дошкольник развивает творческие способности, реализует потребность создавать оригинальный продукт, который может использовать в игре или познавательной деятельности (дидактический материал), учится комбинировать различные техники создания поделок, развивает умение планировать свою работу для воплощения задуманного.

#### **Список литературы:**

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб: Союз, 2015.
2. Даутов Д. Ф. Творческие способности и функциональные роли участников совместной мыслительной деятельности: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.01. – Ростов н/Д, 2010.
3. Жарова Т. В. Особенности развития творческих способностей дошкольников и младших школьников в условиях освоения символических средств художественной аппликации: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.07. – М., 2006.
4. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн. – М.: КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2006.
5. Сараева Т. П. Развитие творческих способностей младших школьников в обучении на основе компетентностно-деятельностного подхода: автореф. дис. ... к. психол. н.: 13.00.01. – Елец, 2016.

**Никулин Дмитрий Валерьевич**

Факультет педагогики и психологии, 2 год обучения

Научный руководитель:

Липина Наталья Владимировна, к. психол. н., доцент

#### **РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРИЕМОМ И НАВЫКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ**

Нестабильность экономической и политической реальности ставит человека в ситуацию повышенных требований к его адаптационным возможностям. В таких условиях жизнедеятельности особенно важным является установление баланса между требованиями социальной среды и личностными резервами и возможностями индивида.

Особой динамичностью отличается современная образовательная среда образовательной организации высшего образования (в дальнейшем – ООВО). Долгое время, находясь в состоянии реформирования системы образования, образовательная среда высшего образования предъявляет к современным студентам повышенные требования к способности самостоятельного и чрезвычайно энергичного освоения новых компетенций, нахождения актуальных методов и форм их развития, новых способов социальных коммуникаций и новых подходов к саморазвитию. В свою очередь, развитие технологий и постоянное внедрение инноваций во всех сферах жизни формируют совершенно новые требования к специалистам,



продолжающим профессиональную деятельность после обучения, в результате чего еще сильнее возрастают требования к студентам.

Для того чтобы соответствовать этим требованиям, студентам необходимо адаптироваться к условиям обучения в ООВО, научиться успешно и своевременно решать возникающие перед ними задачи. Изучая проблему адаптации студентов, необходимо учитывать, что даже успешная адаптация к обучению в самом начале образовательного процесса не гарантирует сохранения этого результата до конца обучения. Одни факторы усложняющие адаптацию сменяются другими. Каждый новый семестр студентам приходится приспосабливаться к различным стилям преподавания, каждые полгода проводятся экзамены, что для многих является причиной психофизического спада. Если для одних это представляет собой рабочие моменты, то для других может обернуться серьезным стрессом, снижающим адаптивные способности. Таким образом, психологическую адаптацию студентов к обучению в ООВО необходимо рассматривать как непрерывный процесс.

Рефлексия в процессе психологической адаптации – это сложное и разноплановое явление, имеющее специфические особенности и состоящее из множества элементов, функционирующих в постоянной взаимосвязи.

Педагогические и психолого-педагогические направления подготовки в ООВО предъявляют особые требования к профессиональной социализации и индивидуализации студентов. Проблематика этой области профессиональной деятельности и специфика требований к профессионально-важным навыкам и качествам широко освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей. К их числу относятся такие известные авторы как В. А. Сластёнин, А. К. Маркова, П. Ф. Каптерев, Н. Н. Обозов, И. В. Кочкарева, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, М. А. Романова, И. В. Страхов, В. И. Страхов, В. Д. Шадриков, З. Фрейд, К. Роджерс, М. Эриксон, Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, И. Ялом и др.

Однако, в силу социальной природы педагогической и психологической практик представления о профессиональных навыках, качествах и компетенциях динамично меняются и дополняются, находясь в непрерывной связи с общественным запросом и культурными изменениями. Неизменными остаются высокие требования к рефлексивной культуре. Это означает, что одной из основных целей профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов является формирование навыков рефлексии, самоконтроля и самооценки; способности организовывать рефлекссию учебного, коммуникативного и профессионального опыта, как собственного, так и опыта других участников образовательного процесса; способности к самореализации и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности.

Как показывают исследования, уровень владения адаптивными формами рефлексии среди обучающихся в ООВО недостаточно высок. В процессе рефлексии студенты часто используют ее неадаптивные формы. К таким формам относятся: квазирефлексия (фантазирование), ситуативная, ретроспективная, интроспекция (самокопание). Все эти формы в большей или меньшей степени ведут к снижению эмоционального комфорта. Также студенты демонстрируют недостаточный опыт в рефлексии сферы чувств и в ее регулировании. Лишь немногие студенты используют разноплановые стратегии в рефлексивной деятельности и способны создавать четкие рефлексивные образы. Практически никто не способен делать эти образы синестезическими, отдавая предпочтение только зрительной модальности. Многие прибегают к рефлексии в результате побуждения извне, часто вынужденно. В этом случае рефлексивный процесс не является продуктивным и не способствует повышению уровня адаптивности. Также в ряде случаев рефлексия не используется студентами в процессе адаптации. Тогда, даже не осознавая этого, студенты прибегают к манипулятивным стратегиям (ведь они не рефлексиируют). Немногие студенты оценивают уровень своих рефлексивных умений и навыков как достаточный для эффективного использования рефлексии в процессе адаптации к образовательной среде.

Следовательно, возникает необходимость в разработке некоторых рекомендаций относительно использования рефлексивных приемов и навыков в субъективно новых и трудных ситуациях в психологической адаптации к образовательной среде ООВО.

Одним из направлений развития способностей к рефлексии может стать просветительская работа с целью формирования знаний о рефлексии как явлении, ее особенностях и роли в психологической адаптации. Рефлексия связывает мышление и реальностью, при этом относясь к обеим областям.

Систематизированная и своевременная рефлексия становится инструментом профилактики эмоционального выгорания, личностной и профессиональной самоактуализации. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить эффективные межличностные отношения. Рефлексия порождает новые знания в сознании индивида и уже поэтому делает обучение более эффективным.

Можно выделить следующие функции рефлексии в образовательном процессе: диагностическую, коррекционную, мотивационную, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, смыслотворческую.

Способами рефлексирования являются ведение внутреннего диалога, создание образа или модели, вопросы, предположения, построение внутреннего монолога, логической схемы или плана, высказывание сомнений, критики. Все эти процессы могут разворачиваться в прошлом, в настоящем или в будущем, представляя собой, соответственно, ретроспективную, ситуативную и проспективную рефлексии. Эти способы находят проявление как во внутреннем, свернутом плане, так и во внешнем, развернутом.

Относительно самой рефлексивной деятельности рефлексия может реализовываться как:

- рефлексия, осуществляемая в отношении продуктов и результатов рефлексивной деятельности;
- рефлексивные акты, имеющие функцию контроля над процессами становления рефлексивной деятельности;
- рефлексия, связанная с определением и созданием условий для реализации тех или иных рефлексивных стратегий.

Таким образом, рефлексия может осуществляться на любом этапе деятельности: от определения целей до анализа полученных результатов. Рефлексия, реализуемая на каждом этапе, способна обогатить опыт, полученный в результате наблюдения, обдумывания, осмысления, помогает выстроить его в смысловую цепочку, закрепить получаемые знания и умения, в том числе через осознание их ценности.

Кроме того в рефлексии находят проявление различные сферы человеческой психофизиологии: интеллект, эмоции, этика, физическое состояние, сенсорика, кинетика и т. д.

По мнению большинства ученых, существуют рефлексивные процессы, которые являются базовыми для сознания человека и участвуют в разных видах его деятельности. Это планирование; прогнозирование последствий принятых решений; оценивание этапов собственной интеллектуальной деятельности; прекращение или замедление интеллектуальной деятельности на любом этапе ее выполнения; выбор и модификация стратегий собственного поведения.

По нашему мнению, системная рефлексия, необходима в следующих ситуациях:

- обнаружение субъектом существенных расхождений в деятельности;
- временные ограничения в решении задачи или проблемы;
- новизна ситуации или ее отличие от существующих жизненных стереотипов;
- необходимость соотнесения имеющегося опыта с предстоящим событием;
- необходимость соотнесения себя с другими, особенно, со значимыми участниками процесса;
- общение по принципу диалогического вопрошания;
- различные формы порождения внешнего и внутреннего дискурса;
- психоэмоциональное напряжение;
- ситуации депривации;
- любые кризисные ситуации или психотравмирующие события.

Мы рекомендуем студентам развивать как рефлексивную готовность, так и рефлексивную компетентность. Рефлексивная готовность выражается в рефлексивности как личностной характеристике, в то время как рефлексивная компетентность, позволяет наиболее эффективно реализовывать рефлексивные акты, использовать свой рефлексивно-творческий потенциал.

В рамках формирования рефлексивной готовности и рефлексивной компетентности в качестве подзадач можно выделить развитие следующих навыков и личностных характеристик:

- ценностное отношение к получаемой информации;
- ценностное отношение к личному опыту, особенно имеющему позитивную эмоциональную окраску;
- способность к релаксации, визуализации, концентрации и деконцентрации (управления вниманием);
- овладение стоп-техниками;
- навыки получения обратной связи и партнерского взаимодействия;
- навыки тайм-менеджмента;
- умение создавать тематические портфолио;
- навыки в создании ментальных карт и написании рефлексивных текстов.

Эти навыки и компетенции можно формировать и совершенствовать не только в ходе социально-психологических тренингов или индивидуальной и групповой психологической помощи, но и самостоятельно, используя доступную литературу и мультимедиа.

Для самостоятельной работы можно порекомендовать схему развития системной рефлексии, состоящую из пяти этапов:

- фиксация;
- ресурсы;
- выход в метапозицию;
- рефлексивное отображение ситуации;
- целеполагание и планирование.

При систематической практике на освоение каждого этапа требуется от двух недель до месяца.

Первый этап – фиксация. Старайтесь каждый день завершать обращением к полученному опыту и фиксируйте произошедшие события без интерпретации и анализа. Вспоминайте чувства и переживания, сопровождающие опыт. Выберите удобный для вас способ фиксации опыта, это могут быть дневниковые записи, схемы, таблица, «вечерняя конференция», социальные сети и т. д.;

Второй этап – ресурсы. После освоения фиксации и продолжая ее регулярную практику, начинайте осуществлять повторное обращение к опыту, его переосмысление, формирование умозаключений, создание сенсорного и ментального образа пережитого опыта. На этом этапе вы научитесь осознавать и оценивать ресурсы опыта. Вспоминая различные эпизоды опыта, в первую очередь концентрируйтесь на тех, которыми вы полностью довольны. Вспомните положительные оценки ваших способностей и вашей деятельности другими людьми.

Третий этап – выход в метапозицию. Данный прием заключается в исключении собственной заинтересованности в ситуации, отказ от эмоциональной составляющей, взгляд «со стороны». Из этой позиции можно анализировать ситуации, в которых возникло затруднение, которыми вы довольны не полностью. Не фиксируйтесь на ошибках, постарайтесь понять, что можно было сделать лучше и определить альтернативные способы произведенных действий.

Четвертый этап – рефлексивное отображение ситуации. Постройте схему или придумайте метафору для отображения пережитой ситуации. Это позволит достаточно объемно

представить ее в контексте ваших задач; расширит угол вашего зрения, добавит гибкости и креативности. Закончите предложение: «Благодаря этому опыту ...».

Пятый этап – целеполагание и планирование. Исходя из предшествующего анализа, сформулируйте цели и постройте план действий на ближайшее будущее с учетом ваших возможностей и ограничений; определите круг лиц, способных оказать вам помощь и поддержку. Обоснуйте конкретные действия, вытекающие из опыта вашей предыдущей деятельности и направленные на позитивное изменение ситуации.

Таким образом, трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе психологической адаптации к образовательной среде ООВО, схожи с трудностями, с которыми они могут столкнуться в ходе реализации своей профессиональной деятельности, когда станут молодыми специалистами.

Отметим еще раз, что рефлексия позволяет определять границы известного и неизвестного с целью определения путей получения недостающей информации, формулировать актуальные задачи и находить способы их решения, критично относиться к собственным способностям и действиям. Рефлексия дает возможность соотнести знания о самом себе и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями среды и решаемыми при этом задачами. Поэтому так важно уже в процессе обучения осваивать и начинать применять на практике инструменты, помогающие в проблемных ситуациях преодолевать собственные ограничения, получать новые знания.

#### **Список литературы:**

1. Кочкарева И. В. Механизм мобилизации ресурсов совладающего поведения с позиции рефлексивно-регулятивного подхода // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома, 2010. – С. 44–46.
2. Педагогика профессионального образования / В. А. Сластёнин [и др.]. – М.: Академия, 2004.
3. Поварёнков Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 4. – С. 4–39.
4. Романова М. В. Методы развития профессиональной рефлексии у будущих психологов в условиях вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 68–71.
5. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 3. – С. 33–46.

**Павлятчик Елена Михайловна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Рыбкина Алла Анатольевна, к. п. н., доцент

#### **МЕТОДИКА ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Современное образование направлено на исследование новых высокоэффективных методов обучения, комбинирующих в себе традиции и новшества. Исследование ориентировано на критическое осознание современной парадигмы образования, разнообразные обсуждения осуществляемых реформ, а также создание приемлемых подходов к преподаванию по отношению к современным особенностям общеобразовательного пространства и учащихся. На сегодняшний день одной из многообещающих форм обучения считается смешанное обучение (blended learning), позволяющее производить инкорпорацию новых технологий в академический процесс. В то же самое время, не отвергая проверенные временем традиционные методы обучения, построить процесс обучения так, чтобы он стал более оперативным и высокопродуктивным. Наряду с этим повышается заинтересованность учащихся к протеканию процесса усвоения изучаемого материала и развития профессиональных знаний. Смешанное обучение состоит из аудиторной работы и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся с примене-

нием системы управления обучением (LMS) – информационной системы, которая применяется для организации, сохранения, подбора или обеспечения просветительского содержания, широкого выбора учебно-методических материалов, обеспечивает взаимодействие, архивацию и управление самостоятельной работой учащегося, при этом обеспечивая гуттаперчевую структуру оценивания результатов и контроля учащихся [2, с. 312].

Перевернутое обучение (flipped learning) является модифицированным видом смешанного обучения, стремящимся видоизменить устоявшийся план обучения и роль внешкольной работы и работы на уроке. Форма перевернутого обучения считается инновационным методом обучения. При таком подходе учащиеся индивидуально исследуют обучающий контент (раздела/модуля, темы) в домашних условиях при помощи информационных технологий (ИТ), обозревая видеоуроки или видеопояснения, после этого происходит дискуссия, в результате которой учащиеся используют полученные знания на уроке при содействии и участии педагога, осуществляя на занятии вычислительные или практические операции, подвергая изученную информацию критическому анализу. В сущности, в результате применения данной модели обучения происходит переворот работы учащегося.

Основной целью применения технологии «перевернутое обучение» является организация учебной работы, при которой происходит [3, с. 61]:

- формирование универсальных учебных действий;
- развитие личностных качеств и общей культуры учащегося;
- понимание ценности образования, внутренней мотивации и ответственности за свое обучение.

Обеспечивается возможность для поддержки развития каждого учащегося, развития важных качеств и умений XXI века, таких как [4, с. 160]:

- активность, инициативность и самостоятельность;
- грамотность в области ИКТ;
- творческий подход и новаторство;
- критическое мышление и способность решать проблемы;
- коммуникабельность и сотрудничество;
- информационная грамотность;
- гибкость и способность к адаптации;
- продуктивность и вовлеченность;
- лидерство и ответственность.

Новшество и ценность перевернутого обучения заключается в содействии и повышении взаимответственности учащихся за собственное обучение, в связи с чем повышается уровень мотивации.

В результате реализации «переворота» осуществляется оперативное формирование личностных качеств учащихся (самостоятельности, ответственности, активности), метапредметных результатов (планирования своей деятельности, её контроля, корректировки) и коммуникативных навыков (взаимодействия учащихся в ходе работы над совместным продуктом). При этом меняется и роль учителя, педагог выступает в качестве консультанта, конструктивиста, поощряя учащихся на самостоятельные исследования и совместную работу.

Переходя к вопросам непосредственно проектирования самой методики, воспользуемся следующим перечнем этапов. Содержание работы по проектированию учебной деятельности включают в себя: типологизацию, отбор и структурирование учебного материала, разработку учебных программ и реализацию разработанной методики. При этом основными показателями эффективности применения данной методики являются: сформированность у учащихся осознанного восприятия изучаемого материала; овладение основами понимания целей изучения иностранных языков; наличие учебно-методического обеспечения методики с применением современных технических средств обучения.

При реализации данного метода обучения в средней общеобразовательной школе, как показала практика, наибольшие трудности могут возникнуть в результате отсутствия необходимого технического обеспечения учащихся, так как не все учащиеся имеют свободный

доступ к Интернету или к компьютерным технологиям. Данная проблема решается объяснением родителям всей важности данного процесса получения новой информации или поиска альтернативных выходов из сложившейся ситуации. Процесс адаптации к новой методике намного легче происходит у среднего и старшего звена, так как учащиеся более самостоятельны и способны на конструктивный диалог с педагогом. Однако он все же зависит от дисциплинированности, ответственности и готовности к переменам в образовательном процессе как учащихся, так и их родителей. При реализации методики перевернутого обучения на уроках иностранного языка в условиях дистанционного обучения, было отмечено, что контроль выполнения домашних и классных заданий, облегчился благодаря использованию образовательных платформ, таких как Skyes School, ЯКласс и др. Также стоит отметить, что при применении данного метода обучения на уроках иностранного языка разнообразие видов заданий и предоставления нового материала по изучаемой теме в большей части зависит от фантазии и изобретательности педагога. Поскольку в открытом доступе находится колоссальное количество бесплатного контента информационных интернет ресурсов, приложений, видео- и аудиоматериалов. Основная задача педагога заключается в выборе наиболее эффективных методов и приемов подачи и отработки изучаемого материала.

Путей решения возможных возникающих трудностей, связанных с технологической стороной проблемы осуществления перехода, можно выделить две. В настоящее время существует значительное количество информационных ресурсов с наличием готового контента и качественным подкастом по большинству предметов. Сюда можно отнести видеоуроки, находящиеся в свободном доступе, от всемирно популярной Академии Хана. А также один из самых успешных и широко известных русскоязычных проектов для учащихся общеобразовательных заведений «Российская электронная школа». Это постоянно обновляемая коллекция видеоуроков, тренировочных тестов и контрольно-измерительного материала по основным предметам, которые включены в школьную программу.

Организованная таким образом модель урока помогает изменить традиционные роли студентов и педагогов, однако стоит отметить, что данные модификации не всем могут даваться легко, в связи с чем трудностей, которые возникают при переходе на данную модель обучения, избежать невозможно. Студенты за все свое школьное обучение уже привыкли воспринимать информацию пассивно в результате учебного процесса, а педагогам тяжело даются инновационные методы обучения и работы с учащимися, так как в основе находится теория, вступающая в противоборство какими-либо инновациями.

Таким образом, «перевернутое обучение» оказывается одним из передовых направлений модернизации современного образования, независимо от факторов, сдерживающего возрастающую популярность.

В первую очередь, государственные органы управления образованием в разных странах находят поддержку педагогов-энтузиастов лишь субсидиями. Целесообразно предположить, что увеличение числа научно-исследовательских публикаций и диссертаций, рассказывающих о пользе перевернутого обучения, сподвигнет его декретированию.

Также следует отметить, исходя из полученного опыта внедрения данной методики, которыми педагоги обмениваются в средствах массовой информации, не исключено, что модель перевернутого обучения придется не каждому по вкусу, в том числе ученикам и их родителям.

Но в то же самое время основной дилеммой внедрения методики перевернутого обучения можно считать в значительной степени возросший объем работы педагога в самом начале перехода. Следует перестроить учебную программу так, чтобы можно было разделить имеющийся контент таким образом, чтобы теоретическую часть убрать в подкаст, а практическую оставить для аудиторной работы. Также необходимо составить тесты для контроля и самоконтроля учащихся, пересмотреть систему оценивания домашней и аудиторной работы в классе, освоить навыки создания подкастов, в том числе и их расположение в LMS.

Принимая во внимание быстрое развитие современных передовых технологий, а также требования общества, предъявляемые к качеству оказания образовательных услуг, методика перевернутого обучения на самом деле может помочь в решении данной

проблемы. Создавая на уроках ситуацию открытого общения, позволяя всем учащимся продемонстрировать свою точку зрения, показать инициативу и проявить самостоятельность, избирательность в способах решения поставленных задач, обеспечивая условия для полноценного осмысления изучаемой темы, что помогает проводить анализ и оценивание новых полученных знаний.

#### **Список литературы:**

1. Азевич А. И. Информационные технологии обучения. Теория. Практика. Методика: учебное пособие по курсам «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе» и «Аудиовизуальные технологии обучения» для студентов, обучающихся по специальностям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика». – М.: МГПУ, 2010. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/26492.html>
2. Брыксина О. Ф. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник / О. Ф. Брыксина, Е. А. Пономарева, М. Н. Сонина. – М.: ИНФРА-М, 2019. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1025485>
3. Бурняшов Б. А. Электронное обучение в учреждении высшего образования: учеб.-метод. пособие. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2018. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/958351>
4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова; под общей редакцией М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Юрайт, 2019. – URL: <https://biblio-online.ru/bcode/433436>

**Парамонова Ирина Владимировна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Василевская Елена Александровна, к. психол. н., доцент

#### **РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Кардинальные социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последние годы, отразились в трансформации индивидуального и общественного сознания в изменении содержания социальной идентичности и самоидентичности, что не могло не отразиться на присвоении будущими педагогами ценностей и нравственных эталонов, определяющих социальное поведение и взаимодействие людей, побуждающих формировать отношение и к себе, и своему окружению, искать свою группу идентичности, которая помогла бы формировать внутреннюю профессиональную целостность, определенность и самооценку.

Профессиональная идентичность тесно связана с мироощущением, поведением в социуме, социальными стереотипами, индивидуальным и социальным соотношением себя собой или иной профессиональной группой. Проявлениями выступают следующие компоненты: осознанность, структурированность, дифференцированность. Данные компоненты обеспечивают взаимосвязь между оценкой самого себя, самовосприятием, самооотношением, самопринятием и самопознанием как составляющих представлений о себе.

Изучение отношения личности к себе раскрывается в трудах И. С. Кон, Д. Л. Леонтьева, С. Р. Панталева, В. В. Столина; И. И. Чесноковой и др. Проблема отношения к другому, дифференциация его разновидностей, пути становления и развития отношения к другому, а также детерминированность отношения внешними и внутренними факторами; становление и развитие межличностных отношений дошкольников и их взаимоотношений в процессе общения освещается в трудах Я. Л. Коломинского, Т. Д. Репиной, Е. О. Смирновой и др. Достаточно обширный спектр исследований раскрывает следующие аспекты: взаимосвязь отношения к другому с активностью, темпераментом, характером, направленностью личности, ее способностями (А. А. Бодаев, В. Н. Мясичев); с наличием – отсутствием внутренних конфликтов (З. Фрейд, К. Хорни); сензитивностью, тревожностью, эмоциональной устойчиво-

стью, локусом контроля, социальной компетентностью (В. Л. Лабунская); общительностью, внимательностью (В. Н. Мясищев), особенностями самосознания, симпатией к себе (Л. Я. Гозмап, В. В. Столин).

Положение о необходимости формирования профессиональной идентичности не может быть просто дополнено тезисом о важности овладения необходимыми знаниями в определенной профессиональной области. Речь должна идти о том, чтобы задействовать в педагогической практике педагогические условия, обеспечивающие данный процесс. Педагогическими условиями являются:

- разработка индивидуального образовательного маршрута формирования профессиональной идентичности у начинающих педагогов;
- формирование рефлексивной деятельности как важного механизма в формировании профессиональной идентичности у начинающих педагогов;
- формирование базовых компетенций у начинающих педагогов в области профессиональной идентичности.

Речь, по существу, идет о рефлексии, которая рассматривается как механизм профессиональной идентичности.

Существуют различные подходы к понятию рефлексия. В философском аспекте рефлексия выступает как один из источников познания, как метод сравнения результатов со способами и процессом рефлексивного представления о себе. На основе рефлексивных представлений у личности появляется возможность устанавливать и регулировать адекватные требования к себе. Эти требования основываются на основании критериев, устанавливаемых извне, а также специфики самого объекта. В результате у личности возникает возможность совершать самонаблюдение, самоанализ и саморазмышление.

Изначально, философское понимание рефлексии, представленное в трудах Г. Гегеля, Ф. Шеллинга и др., заключалось в сути отождествления позиции рефлекслируемого и рефлекслирующего. Такое понимание и употребление рефлексии означало «нерефлексированность» и «содержательность».

Метод философской дедукции раскрывает рефлексии как механизм развития деятельности. Выставляя механизмом развития сознание, Г. Фихте определяет принадлежность рефлексии сознанию. В данном случае встает вопрос о возможности развития сознания [6, с. 120].

С позиции методологического учения рефлексия сопоставляется с самосознанием. Под влиянием рефлексии происходит трансформация мышления, что предполагает, во-первых, реконструкцию – отображение в знании мыслительной деятельности, во-вторых, сдвиг, изменение позиции рефлекслирующего по отношению к рефлекслируемому. По утверждению М. Бахтина, «... такой сдвиг предполагает позицию «внеаходимости» [2, с. 121].

С позиции деятельностного подхода рефлексия позволяет объяснить целостность и развитие человека как личности. С одной стороны, личность постоянно приобретает новые знания, представления, понятия, способности, с другой – все эти новообразования прочно закованы в круг «Я», принадлежат уникальности личности и, следовательно, должны происходить из уже существующего в «Я», т. е. из старого [1, с. 50].

Разрешение данного противоречия происходит в рамках рефлексивного мышления. Универсальности личности приписывается особая способность – рефлексия, сочетающая в себе одновременно отображение деятельности души и познание ее, и механизм ее изменения.

Другая трактовка рефлексии расширяет границы ее автономного деятельностного механизма развития, тем самым связывая рефлексии с внешним контекстом – позицией и задачами исследователя, который осуществляет рефлексии. К средствам рефлексивного описания относятся способы, благодаря которым происходит это описание [3, с. 10].

В рамках данного подхода становится возможным контролировать рефлексивное познание, в процессе которого происходят распрямление и разобщение структурных компонентов рефлексии. При этом рефлексия перестает пониматься только как автономная способность человека, как механизм развития деятельности.



Следовательно, в силу вступает самосознание, которое начинает помогать личности осуществлять выбор и направлять процессы самосознания. При этом возникает новое состояние личности, которое воспринимается как проистекающее из старого.

Последовательность работы рефлексивного механизма состоит из следующих этапов: 1) рефлексивный выход; 2) интенциональность (выделение объекта рефлексирования среди других объектов); 3) выбор первичных средств для осуществления процесса рефлексирования; 4) конструирование – составление алгоритма системы рефлексивных средств; 5) схематизация рефлексивного содержания – образы, символы, схемы, знаковые конструкции; 6) самооценивание полученного результата [4, с. 20].

В данном контексте рефлексия выступает как механизм размышления, самонаблюдение, самопознания, как форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов [5, с. 5].

Находясь в тесной взаимосвязи с идентичностью, рефлексивный механизм действует как механизм удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов. Этими субъектами выступают как люди (идентификация с другими), так и разнообразные Я: Я-познающее, Я-познаваемое, Я-наблюдающее одновременно за Я-познающим и Я-познаваемым. Тем самым позволяя сделать процесс развития профессиональной идентичности личности более целенаправленным и осознанным, с различных позиций, с установлением причинно-следственных связей.

Таким образом, многообразие теоретических подходов к изучению рефлексии как механизма развития профессиональной идентичности личности обуславливают необходимость дифференцированного пояснения описывающих его понятий, что свидетельствует о сложности и многокомпонентности данного феномена.

#### **Список литературы:**

1. Аникина В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии: философско-методологические основания // Психология. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 46–74.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979.
3. Книгин А. Н. Философские проблемы сознания. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1999.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
5. Метаева В. А. Методологические и методические основы рефлексии: учеб. пособие. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006.
6. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования. – М.: НПО «МОДЭК», 2007.

**Петраева Александра Павловна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**

В современных условиях преобразования системы общего и профессионального образования первенствующее значение приобретает подготовка будущих педагогов к работе в профессии в новых социальных условиях.

Профессиональная подготовка будущих педагогов является предметом психолого-педагогических и методических исследований С. И. Архангельского, С. Я. Батышева, В. И. Загвязинского, А. Я. Найна, А. М. Новикова, Ю. Н. Петрова, Г. М. Романцева, И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова и др. Закономерности и принципы профессионального становления личности рассмотрены такими учеными, как К. А. Абульханова-Славская,

Б. Г. Ананьев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, С. М. Маркова, Н. С. Пряжников и др. Педагогические технологии профессионального обучения анализируются в работах В. П. Беспалько, К. Я. Вазина, В. В. Давыдова, М. В. Кларина, М. И. Махмутова, Д. В. Чернилевского, Н. Е. Щурковой. О технологиях профессионально-педагогического образования писали К. Я. Вазина, М. М. Левина, С. Г. Селевко и др.

Важной частью профессиональной подготовки будущего педагога является формирование готовности к организации совместной работы с родителями учащихся и воспитанников, что закреплено в ФГОС ВО.

Педагог становится важнейшим звеном в профессиональной педагогической поддержке семейного воспитания. Практически каждый день он встречается с различными трудными обстоятельствами: недостаточной педагогической культурой родителей, отсутствием системы и целенаправленности в семейном воспитании, несформированностью детско-родительских отношений. Верное взвешенное решение подобных задач педагогом в большей степени зависит от его знаний, эрудированности, педагогического кругозора, умения использовать их в собственной практической деятельности.

Изучение проблемы подготовки студентов педагогических вузов к работе с родителями обучающихся показало, что психолого-педагогическое образование выступает в качестве научно-методической и практической базы для подготовки бакалавра-педагога, способного работать с проблемами детей и детством в целом, семьей и родителями учеников, применяя различные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей.

Современность ставит определенную задачу перед вузами, так как сегодня необходим критический пересмотр накопившегося опыта, тщательный анализ системы преподавания педагогических программ. Важно проанализировать, какой именно накопленный опыт, проверенный многолетним практическим применением в педагогике, еще удерживает свою значимость, а какой уже можно модифицировать под воздействием новейших педагогических направлений. Это поспособствует развитию всей системы профессионально-педагогического образования, ориентированной на подготовку современного педагога, который сможет отвечать требованиям школьной образовательной практики [3, с. 20].

Для этого педагог должен:

- применять знания, приобретенные в педагогическом вузе в процессе практической работы с родителями;
- понимать полноценную картину развития каждого ребенка и способствовать ее осуществлению в семье;
- наладить оптимальные отношения с семьей обучающегося, всегда быть на связи с родителями, при этом принимая во внимание их возраст и индивидуальные различия;
- учитывать соответствующие каждой конкретной семье условия жизни и помогать выбрать верные пути для достижения поставленной цели родителями;
- планировать работу с родителями обучающихся;
- постараться увидеть в родителях обучающегося своих помощников, суметь настроить их на помощь педагогу в школе;
- подкреплять положение родителей в семье, помогать в духовном обогащении и укреплении ее нравственных основ, в эффективном влиянии родителей на детей.

Достижение определенных высот в педагогической работе педагога с семьей обучающегося проявится тогда, когда сотрудничество с родителями будет построено на взаимоуважении, признании родительского авторитета, на поддержке семьи в ее духовном, культурном и моральном воздействии на детей [1, с. 250].

Обучение бакалавров педагогического направления взаимному сотрудничеству с семьей – это важный поэтапный процесс социальной и психолого-педагогической работы. На первом этапе необходимо организовать базу для профессионального самоопределения бакалавров к предстоящей работе с обучающимися и их семьями по программе бакалавриата. На втором этапе важно разработать и внедрить модель подготовки будущих педагогов к взаимо-

действию с семьей, состоящую из компонентов: мотивационно-эмоциональный, когнитивный и деятельностный.

Нами было проведено исследование, предполагающее определение уровня сформированности готовности бакалавра-педагога к взаимодействию с семьей воспитанника. Исследование было реализовано на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ, на факультете педагогики и психологии, выборку составили 37 студентов 1 и 2 курсов направления подготовки «Дошкольное и начальное школьное образование». В исследовании применялись такие методы, как анкетирование, тестирование, наблюдение за прохождением практики бакалавров.

Первое, что мы проводили, было анкетирование. Оно предполагало изучения представления бакалавров о готовности к взаимодействию с семьей воспитанника.

Студенты получили 4 вопроса, и, отвечая на первый из них, им пришлось выбрать важные условия для установления постоянного сотрудничества с семьей. По второму вопросу – выберите элемент, определяющий понятие «готовность работать с семьей в своей профессиональной деятельности». Для третьего вопроса – студенты, которым необходимо оценить свою готовность работать с семьей: нужно было отметить, как они думают (согласны, что готовность сформирована, скорее согласны, что готовность сформирована, не согласны, что готовность сформирована). В четвертом вопросе бакалавры должны были выбрать тех, кто может помочь им сформировать желание работать со своими семьями. Мы дали оценку от 1 до 3 за ответы (1 балл соответствовал низкой степени актуальности пункта, 2 балла – средняя и 3 балла – высокая значимость).

Анализируя и оценивая результаты, мы приходим к выводу, что наиболее важными условиями установления тесного сотрудничества с семьей являются «интерес к качеству воспитательной работы»: экспериментальная группа показала их 3 возможных баллов 2 балла (84 % студентов), и контрольная группа показала из 3 возможных баллов 2 балла (95 % студентов). Далее «готовность работать с семьей»: экспериментальная группа показала 1 балл (74 % студентов), и контрольная группа показала 2 балла (82 % студентов).

Также наша проводимая диагностика позволила оценить суть понятия «готовность к взаимодействию с семьей» для бакалавров-педагогов, они выбрали следующие компоненты: «ответственное отношение к взаимодействию с родителями» – 1 балл (42 % студентов) в экспериментальной группе и в контрольной группе 1 балл (72 % студентов), «моральная готовность и зрелость личности» – в экспериментальной группе 1 балл (38 % студентов) и в контрольной группе 1 балл (60 % студентов); «семья как важнейшая ценность для человека» – 2 балла (85 % студентов) в экспериментальной группе и в контрольной группе 2 балла (90 % студентов). Все баллы представлены исходя из 3 максимальных баллов оценивания.

Нами выяснялась степень готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей, результаты показали, что готовность не сформирована 60,5 % – 1 балл у студентов экспериментальной группы, 40 % – 1 у студентов контрольной группы; готовность скорее сформирована 20,5 % – 1 балл у студентов экспериментальной группы и 22,5 % – 1 балл у студентов контрольной группы; готовность сформирована 19 % – 1 балл у студентов экспериментальной группы и 37,5 – 1 балл у студентов контрольной группы.

Исходя из результатов ответов на четвертый вопрос, мы определили, «кто может помочь будущим педагогам взаимодействовать с семьями обучающихся»: экспериментальная группа на ответ в вопросе «образовательные организации» показала 18 % – 1 балл, а в ответе на вопрос «семьи родителей» показала 32 % – 1 балл. Контрольная группа на ответ в вопросе «образовательные организации» показала 55 % – 1 балл, а в ответе на вопрос «психологические службы» показала 24 % – 1 балл.

После того как нами были рассмотрены ответы студентов, можно допустить, что многие из них позитивно относятся к будущей работе с родителями обучающихся, но само представление на практике о взаимодействии с семьей находится на низком уровне. Будущие педагоги не понимают, как общаться с родителями, как с ними контактировать.

Результаты, которые были получены в ходе констатирующего эксперимента, дали основания внести некоторые изменения в образовательный процесс на данном направлении

обучения в сфере подготовки бакалавров педагогического образования к взаимодействию с семьей.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы апробировали совокупность педагогических условий формирования профессионально-педагогической готовности бакалавров к взаимодействию с семьей в учебном процессе психолого-педагогического факультета. Диагностика уровня готовности к работе с семьей у бакалавров экспериментальной и контрольной групп показала эффективность включенной совокупности педагогических условий в образовательный процесс. Весь период экспериментальной деятельности был направлен на определение уровня готовности бакалавров педагогического образования к взаимодействию с семьей. Для этого был предложен специальный образовательный цикл «Семьеведение» на 1 курсе обучения [2, с. 55]. А его содержание было реализовано в теоретической и практической части. Завершающим этапом реализации опытно-экспериментальной работы стало подведение ее итогов. Обработка результатов экспериментальной работы показала, что уровни сформированной готовности бакалавров к взаимодействию с семьей качественно и количественно изменились и значительно выросли: в экспериментальной группе с 52 % (13 человек) выросли до 88 % (22 человек), в контрольной группе с 66,6 % (8 человек) выросли до 100 % (12 человек).

Таким образом, мы можем увидеть позитивную динамику в формировании готовности бакалавров к взаимодействию с семьей. Наше исследование не в полной мере охватывает исследуемую проблематику. Поэтому оно остается перспективным направлением для дальнейшего изучения и анализа. Проблема формирования профессиональной готовности бакалавров к взаимодействию с семьей может по-новому раскрыться при дальнейшем исследовании опыта подготовки студентов в высших и средних профессиональных заведениях с разными возрастными категориями.

#### **Список литературы:**

1. Певзнер М. И. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006.
2. Фаизова В. Б. Семьеведение: учебно-методическое пособие. – Чебоксары: ООП ЦДИП «INet», 2014.
3. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень ВАК Минобрнауки России. – 2010. – № 4. – С. 20–32.

**Петров Евгений Анатольевич**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

#### **ОСОБЕННОСТИ НЕВРОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЦ С ХИМИЧЕСКИМИ ЗАВИСИМОСТЯМИ**

Проблема химических зависимостей является одной из острейших проблем современности и охватывает многие сферы нашей жизнедеятельности, начиная с бытовой и заканчивая юридической (криминальной).

В каком бы городе мира, в какой бы точке планеты не жил человек, в каком бы социальном положении не пребывал, какой социальный статус не представлял, он незащищен перед бедой наркомании. В России, начиная с 90-х годов, опасная социальная проблема остается стабильно актуальной, по ряду источников число наркозависимых неуклонно растет. По данным современной статистики, к наркотикам ежедневно приобщаются более 250 человек. Количество реабилитационных центров также неуклонно растет, не успевая за числом приобщающихся. В 2017 году к лечебной помощи в лечебных учреждениях обращались 50 тысяч наркозависимых больных.

Несмотря на то, что начальник управления межведомственного взаимодействия главного управления по контролю за оборотом наркотиков МВД России Виталий Хмельницкий во время круглого стола 5 февраля 2019 на тему «СМИ и борьба с наркотиками: повышение социальной ответственности» заявил, что «Общее число наркопотребителей сократилось на 7,5 %. В том числе несовершеннолетних – на 24 %» и ситуация с употреблением наркотиков в России стабилизировалась за последние годы («РИА Новости»), считать проблему разрешенной нельзя.

Кроме социального, проблема имеет научно-прикладной аспект, является междисциплинарной и рассматривается в рамках клинической, медицинской психологии, психиатрии и психотерапии, поскольку реабилитация химически зависимых должна носить системно-комплексный характер.

Причинами того, что реабилитация и терапия не всегда бывают успешны, специалисты называют следующие:

- системное приравнивание наркоманов к больным с психическими отклонениями, лечение всех в психбольницах;
- непродуманная и неэффективная терапия в отношении наркозависимых;
- полное отсутствие в некоторых регионах пропаганды здоровой жизни, организации культурного досуга и спортивных секций и полноценного информирования населения о вреде наркотических веществ.

Проблемой аддиктивного поведения занимались многие, как зарубежные: Э. Ханзян, Л. Вёрмсер, Г. Кристал, В. Segal, М. Zukerman, R. Jessor, Э. Берн, Ст. Гроф, А. Менегетти, Н. Пезешкиан и др., так и отечественные исследователи: В. Ю. Александрова, Н. Н. Апетик, Б. С. Братусь, Н. П. Бурмака, В. Я. Гиндкин, Н. Е. Завадская, В. Ю. Завьялов, О. Е. Ивашко, Т. В. Кириченко, Н. С. Курек, И. П. Лысенко, Н. Ю. Максимова, Е. С. Меньшикова, М. Н. Овчинникова, Т. В. Кимиров, С. В. Цицарев, О. Т. Средниченко.

Важной, но недостаточно рассмотренной областью в психологии зависимости можно считать аспект невротизации химически зависимых лиц, которую необходимо корректировать для наиболее полноценной их реабилитации.

В современном обществе невротизация – процесс, которому подвергается каждый человек в той или иной мере, но не каждый в итоге оказывается с диагнозом «невроз». Именно поэтому отечественный психолог Н. Б. Ласко справедливо называет невротизацию «вариативной личностной переменной». Она же выделяет три группы факторов психофизического содержания, обуславливающих развитие невротизации.

Первый фактор – эмоционально-мотивационные особенности личности.

Второй фактор – психосоматика.

Третий фактор – общее состояние человека и его самочувствие [1].

Отечественный ученый-психолог В. Н. Мясищев дает неврозу следующее определение: это «психогенное (как правило, конфликтогенное) нервно-психическое расстройство, которое возникает в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека и проявляется в специфических клинических феноменах при отсутствии психопатологических явлений» [4, с. 137].

Невротик, в отличие от здоровой личности, концентрируется на какой-то потребности и начинает неистово ее удовлетворять: ищет внимания, заикливается на безупречности выполнения любого дела, безудержно контролирует окружающих и т. д. Во всех социальных взаимодействиях, какой бы характер они не носили, он стремится удовлетворить эту доминирующую у него потребность и использует соответствующую ее удовлетворению стратегию поведения, которая далеко не всегда адекватна реальной ситуации. Такая стратегия поведения превращается у индивида в способ жизни. Поэтому потребность приобретает невротический характер [7].

Среди психопатологических расстройств, которыми богата наркомания, являясь патологией, аффективные нарушения занимают не последнее место.

В исследованиях Рохлина М. Л., Козлова А. А., Мохначева С. О. показано, что нарушения в аффективной сфере выражены в той или иной степени на всех этапах заболевания [5].

В процессе наркотизации настроение у наркозависимых становится неустойчивым, лабильным. Вне действия наркотиков, они легко дают дисфорические реакции, раздражаются по любому поводу, появляются неосознанная тревога, беспокойство, раздражительность, затем присоединяются характерные признаки абстинентного синдрома. В остром периоде абстинентного синдрома аффективные расстройства тесно связаны с соматовегетативными проявлениями синдрома лишения [6].

В связи со сказанным очевидно, что процессы невротизации и невротические состояния развиваются у наркозависимых в несколько раз интенсивнее, чем у «независимых», хотя не исключено, что началу употребления наркотиков способствовали определенные невротические состояния.

Целью настоящего исследования было выявление специфических особенностей общего процесса невротизации и невротических состояний у лиц с химической зависимостью, проходящих реабилитацию в АНО «Рассвет».

Первая группа выборки составила 20 человек и была скомплектована из реабилитантов со стажем употребления наркотических веществ от 3 до 30 лет. В группу входили 2 девушки и 18 лиц мужского пола. Вторую группу мы сформировали методом рандомизации аналогично первой, уравнивая респондентов по полу и возрасту, в нее входило также 20 человек. Вторую группу составили испытуемые, не употребляющие наркотики и алкоголь, или употребляющие достаточно редко, не систематически. Назовем условно группы «зависимые» и «независимые».

В качестве диагностического инструментария мы использовали шкалу невротизации Опросника определения уровня невротизации и психопатизации И. Б. Ласко и Б. И. Тонконового [1] и Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний, разработанный К. К. Яхиным и Д. М. Менделевичем [2].

Для более тщательного анализа мы рассчитали моду, медиану и среднее арифметическое показателей невротизации и невротических состояний (см. табл. 1).

Таблица 1

**Мода, медиана и среднее значение показателей невротизации и невротических состояний в группе «зависимых» и «независимых»**

Группы / Состояния	«Зависимые»			«Независимые»		
	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее
Тревога	-8,8	-1,3	-1,4	3,6	4,4	3,7
Невротическая депрессия	-9,3	-2,2	-2,8	1,7	2,0	1,4
Астения	2,1	1,9	0,9	-0,2	5,1	3,5
Истерический тип реагирования	-8,7	-0,9	-0,5	5,0	4,6	3,9
Обсессивно-фобические нарушения	-7,4	-1,7	-1,4	2,0	2,2	1,6
Вегетатика	-12	1,1	0,2	-3,1	4,5	5,2
Невротизация	-12	4,5	5,6	3	8	15,5

Сравнительный анализ данных демонстрирует следующее. Показатели тревоги как одного из невротических состояний (и мода, и медиана, и среднее арифметическое) в группе «зависимых» имеют отрицательный знак и квалифицируются, как неблагоприятные, тогда как аналогичные показатели в группе «независимых» имеют знак положительный, что говорит об оптимальном переживании тревоги.

Показатели моды, медианы и среднего арифметического по шкале невротической депрессии в группе «зависимых» также характеризуются как неблагоприятные, а аналогичные им показатели в группе «независимых» свидетельствуют об отсутствии невротической депрессии.

Аналогично можно прокомментировать результаты проявления истерического типа реагирования и обсессивно-фобических нарушений в выборках: в группе «зависимых» они имеют отрицательный знак, в группе «независимых» положительный.

Несколько иные результаты получены по шкалам астения и вегетатика: по астении «зависимые» демонстрируют достаточно хорошие показатели, мода, как наиболее частотное значение, у «зависимых» даже несколько выше, чем у «независимых», однако медиана и среднее арифметическое в группе «независимых» имеют более высокие значения.

Таким образом, по методике определения невротических состояний Яхина и Менделевича, следует, что таковые явственно проявляются у «зависимых» испытуемых.

В целом по процессу невротизации по методике Ласко и Тонконового данные психодиагностического исследования говорят о том, что процессу невротизации особенно не подвержены ни представители первой выборки, ни второй. Исключение составляет мода в группе «зависимых», однако в группе показателей может быть несколько мод, эта – наименьшая. Иными словами, в частных случаях процесс невротизации мы наблюдаем, а в общей выборке тенденция положительная. Тем не менее балльные показатели психологического здоровья в группе «независимых» выше, чем в группе «зависимых».

Для подтверждения/неподтверждения различий мы использовали U-критерий Манна – Уитни в программе SPSS (см. табл. 2).

Таблица 2

**Статистика критерия**

	Невротизация	Тревога	Невротическая депрессия	Астения	Истерический тип реагирования	Обсессивно-фобические нарушения	Вегетатика
Статистика U Манна-Уитни	158,500	78,000	101,000	122,000	73,000	89,000	124,000
Статистика W Уилкоксона	368,500	288,000	311,000	332,000	283,000	299,000	334,000
Z	-1,123	-3,300	-2,678	-2,110	-3,436	-3,003	-2,056
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,261	,001	,007	,035	,001	,003	,040
Точная знч. [2*(1-сторонняя знач.)]	,265 <sup>b</sup>	,001 <sup>b</sup>	,007 <sup>b</sup>	,035 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,002 <sup>b</sup>	,040 <sup>b</sup>
a. Группирующая переменная: группа							
b. Не скорректировано на наличие связей							

Достоверно значимые различия обнаружены в отношении всех невротических состояний в отдельности: тревоги, невротической депрессии, истерического типа реагирования, обсессивно-фобических нарушений (при  $p < 0,01$ ), астении и вегетативных нарушений (при  $p < 0,05$ ).

Достоверно значимых различий по группам в отношении общего недифференцированного процесса невротизации не обнаружено.

Отметим, что в выборке «зависимых» при стаже употребления наркотических средств до 30 лет, стаж 3–10 лет является наиболее встречающимся. В связи с этим мы и отмечаем относительное благополучие в темпе процесса невротизации в группе наркозависимых, и отсутствие достоверных различий.

Тем не менее специфика невротизации у наркозависимых имеется: состояния тревоги, невротической депрессии, астении, истерического типа реагирования, обсессивно-

фобических нарушений и вегетативных нарушений у наркозависимых проявляются в ненормативной степени и достоверно отличаются от таковых в контрольной группе.

#### **Список литературы:**

1. Ласко Н. Б. Психологические методы в диагностике уровня невротизации и психопатизации: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.04. – Л., 1978.
2. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. – М., 2005.
3. Менделевич В. Д. Психология зависимой личности. – Казань, 2004.
4. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960.
5. Рохлина М. Л. Аффективные нарушения при героиновой наркомании / М. Л. Рохлина, А. А. Козлов, С. О. Мохначев // Вопросы наркологии. – 2002. – № 1. – С. 20–27.
6. Польшакова И. Н. Исследование эмоционально-личностной сферы наркозависимых больных / И. Н. Польшакова, К. В. Владимирова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4916>
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. – СПб: Питер, 2016.

**Петрова Ольга Александровна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

#### **УПРАВЛЕНИЕ СЕТЕВЫМ ИМИДЖЕМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Формирование позитивного имиджа общеобразовательного учреждения входит в круг актуальных задач развития данной институции, направленных на повышение его статуса, конкурентоспособности и лидерства на рынке образовательных услуг. Приступая к работе по формированию позитивного имиджа школы, необходимо, прежде всего ответить на вопросы: из чего складывается имидж школы, насколько он зависит от репутации ее руководителей и учителей, что можно считать эффективным результатом и достижениями на пути к идеальному имиджу?

Попытаемся найти ответы на эти вопросы на основе анализа имиджа конкретной организации – муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Школы № 20 имени Героя Советского Союза Н. Гастелло г. о. Самара. В данном исследовании используются такие термины: имидж, сетевой имидж, управленческая роль, критерии имиджа, понятия «ВКонтакте», Instagram и т. д.

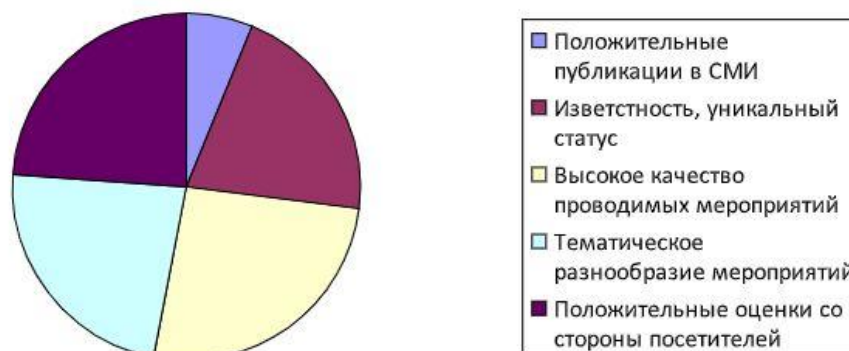
Исходным положением нашей гипотезы является предположение, что имидж, который складывается в глазах общественности об образовательном учреждении и его руководителе, существенно влияет на приток родителей и учащихся, на развитие партнерских отношений с другими организациями. Сформированный позитивный имидж школы позволяет решить задачи повышения привлекательности школы для родителей и учащихся, налаживания связей с общественностью, поиска новых социальных партнеров.

Имидж общеобразовательной организации относится к категории группового имиджа, рассматриваемого как образ корпоративного субъекта в восприятии общественности и самих работников организации. При таком подходе основные акценты в анализе имиджа переносятся с внешних атрибутов (внешний облик, фирменный стиль, логотип и т. д.) на внутренние, сущностные. В этом аспекте перспективным представляется рассмотрение имиджа как нематериального актива общеобразовательной организации, способствующего расширению сферы влияния организации, побуждению целевой аудитории и сотрудников к определенным действиям. Показательно, что в рыночных условиях имидж важен не только для крупных образовательных учреждений, но и для небольших школ в отдаленных населенных пунктах, где конкуренция не так сильна. Это подтверждает положения гипотезы, что наряду



с повышением конкурентоспособности позитивный имидж способствует привлечению социальных партнеров и дополнительных источников финансирования, повышению статуса учителей и завоеванию доверия родителей.

Если рассматривать имидж школы как организации, предоставляющей услуги, то исследования демонстрируют нам следующие составляющие позитивного позиционирования [1]:



В процессе имиджевого позиционирования организация транслирует свои идеи, объясняет цели и перспективы деятельности, повышает узнаваемость. Для школы особенно важно продемонстрировать атрибутику и дизайн помещений, создать высокий имидж персонала в целом и педагогов в частности.

Позитивный имидж может сложиться из многих факторов. Давайте рассмотрим некоторые из них:

- у коллектива одна цель с организацией;
- психологическая обстановка комфортная для работы;
- сотрудники – профессионалы своего дела;
- директор школы – лидер;
- школа показывает высокие результаты среди других учебных заведений и т. д.;
- учреждение широко представлено в социальных сетях («сетевой» имидж).

Последний фактор представляет наибольший интерес для анализа. МБОУ школа № 20 широко представлена в социальных сетях (Twitter, Instagram), имеет страницу «ВКонтакте». Страница ежедневно пополняется актуальной информацией: статьи о событиях в жизни школы, фотоотчеты о проделанной работе и о достижениях учащихся и учителей, фото и видеоматериалы, полезные для учеников и родителей и т. д.

Рассмотрим имидж руководителя, играющего немалую роль в построении имиджа заведения, во многом определяет конкурентоспособность и успешность организации. Когда говорится об известных, зарекомендовавших себя школах, то к номеру или названию добавляют также фамилию директора. Образовательное учреждение может также сформировать себе имидж «авторской» школы [1]. Директор МБОУ Школа № 20 Николаева Татьяна Юрьевна получила награду областной акции «Женщина Самарской области – 2019» в номинации «Женщина-руководитель». Она руководит школой всего лишь несколько лет, но уже за это время зарекомендовала себя в качестве лидера.

Оценивая имидж организации, необходимо отметить, что и преподавательский состав также формирует имидж самого учреждения. Школа № 20 имеет сильный преподавательский состав, около 90 % учителей имеют высшую квалификацию, постоянно повышают профессиональную квалификацию, активно осваивают информационно-коммуникативные образовательные технологии. Совместные усилия администрации и педагогического коллектива МБОУ Школа № 20 позволяют ставить масштабные цели и добиваться их воплощения. Так в 2017 году Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Школа № 20 имени Героя Советского Союза Н. Гастелло г. о. Самара стала номинантом «Всероссийского конкурса сайтов образовательных организаций 2017» [2].

Представленность общеобразовательного учреждения в социальных сетях открывает перед педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения новые возможности в работе по созданию положительного имиджа и расширению социального влияния.

**Список литературы:**

1. Пополитова О. Управление имиджем образовательной организации. – URL: <https://director.rosuchebnik.ru/article/upravlenie-imidzhem-obrazovatelnoy-organizatsii/>
2. Сайт МБОУ Школа № 20. – URL: [http://school20samara.edusite.ru/cs\\_employees.html](http://school20samara.edusite.ru/cs_employees.html)

**Петрунина Анна Александровна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Чупахина Ирина Алексеевна, к. п. н., доцент

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ**

Основное отличительное качество учителя – его профессиональная компетентность, то есть «авторитетность и грамотность в определенной сфере его деятельности» [3, с. 15]. Модернизация образования невозможна без «подготовки педагогических кадров нового поколения, формирования принципиально новой культуры педагогического труда» [2, с. 6] и подготовки педагогов, обладающих адекватной запросу времени квалификацией и необходимой информационной культурой.

Внедрение национальной системы учительского роста призвано стимулировать учителей на непрерывное повышение своего профессионального уровня, существенно расширяет набор стимулов для педагогов через дополнительный вектор должностного – карьерного роста без полного или частичного ухода из профессии.

Высокий уровень требований приводит к осознанию системой образования и педагогами профессиональных дефицитов, которые чаще всего являются последствием недостаточной сформированности базовых компетенций. Необходимость построения программы профессионального развития педагога и организации его сопровождения актуализируется особенностями общей стратегии развития образовательной организации и этапа ее реализации.

Этимология понятия «профессиональное развитие» происходит от латинского языка *profiteor* («объявляю своим делом»). Это процесс, который характеризует динамику необратимых изменений личности, основные мотивационные потребности, когнитивные, эмоционально востребованные компоненты в процессе профессионализации.

Термин «профессиональное развитие» учителя можно отнести к междисциплинарным понятиям и в различных областях науки интерпретируется с учетом особых акцентов.

В психологии труда «профессиональное развитие» – это активная качественная трансформация внутреннего мира учителя, внутренняя детерминация деятельности педагога, которая приводит к принципиально новому способу работы [6, с. 5]. При этом Л. М. Митина в основном указывает на то, что нет абсолютно никакой связи между возрастом учителя и его влиянием на профессиональное развитие. Противоположная позиция принадлежит Э. Ф. Зееру, который основывает свою концепцию профессионального развития на социальную ситуацию, степень профессиональной реализации и хронологический возраст человека [4, с. 12]. В основе теории А. Т. Ростунова лежит понятие профессиональной пригодности, под которой он понимает совокупность индивидуально-психологических характеристик человека, которые обеспечивают ему наибольшую эффективность его общественно-полезной деятельности и удовлетворенности его работой [7, с. 35].

М. М. Поташник отмечает, что независимо от того, насколько учитель заботится о своем профессиональном развитии, как бы он не думал о нем, как бы тщательно сам не разрабатывал его, он не может не использовать внешние источники, которые ему предлагает школа.

Поэтому, управление школой и преподавательским составом является необходимым фактором профессионального развития каждого учителя.

Таким образом, на основе анализа работ исследователей можно выделить существенные признаки понятия «профессиональное развитие»: особый вид деятельности учителя в области овладения образовательными инновациями; важнейшая составляющая педагогического профессионализма; результат совместных усилий личности, государства и общества.

Обратимся к сущности процесса «сопровождение». В толковом словаре В. И. Даля «сопровождать» означает «сопутствовать, идти вместе с кем, следовать» [3, с. 287]. В научной литературе данное понятие рассматривается неоднозначно: это специально организованный и контролируемый процесс, в котором субъект вовлекается во взаимодействие, направленное на решение проблемных ситуаций (Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский) [1, с. 84]; это деятельность, обеспечивающая создание условий для субъекта с целью выработки оптимального решения проблем жизненного выбора (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына) [5, с. 25].

Анализируя понятие «педагогическое сопровождение», не менее важно, чтобы субъектом или носителем проблемы личностного развития был не только он сам, но и его наставники, учителя и ближайшее окружение.

Проанализировав содержание данного понятия и его появление в образовательной среде, хочется отметить, что термин «сопровождение» целесообразен в педагогической практике с точки зрения «взаимодействие». В данном случае – это взаимодействие между педагогами образовательной организации и педагогами-наставниками, направленное на профессиональное развитие учителей-предметников, коррекцию ситуации наличия профессиональных дефицитов.

Внутришкольная система профессионального развития учителей представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную систему, способствующую формированию индивидуальной траектории профессионального развития педагога, в том числе включающую организацию психолого-педагогической поддержки, применение активных практико-ориентированных форм и методов профессиональной переподготовки, использование технологий тьюторского сопровождения педагогов и наставничества. Содержание системы конкретизируется диагностикой профессиональных дефицитов педагогов, которая может включать два аспекта: самоанализ и внешняя оценка с последующим внутришкольным сопровождением индивидуальной программы профессионального развития преподавателя.

Однако в педагогической науке все еще недостаточно исследований, изучающих готовность учителей принять поддержку своего профессионального развития и выбрать оптимальные методы поддержки, предпочитаемые учителями.

Выбор методов педагогического сопровождения, который гарантирует высокий уровень активности, личностное отношение учителя к содержанию образовательной деятельности должен быть индивидуальным и персонифицированным, как и траектория развития профессионализма.

Осуществление педагогического сопровождения педагога предполагает реализацию нескольких этапов.

На первом этапе педагогического сопровождения важно определить проблемы формирования реальных мотивов, которые являются толчком к появлению потребностей учителя в новых методах работы и идеях, выявить сильные и слабые стороны деятельности учителя, его внутренние причины и мотивы активности действий и профессионального развития.

Вторым этапом педагогического сопровождения педагога является собственно поддержка. В процессе приобретения компетентностей запускается и корректируется механизм профессионального развития и саморазвития как особой самоорганизации личностного образовательно-развивающего пространства педагога.

В данном направлении существуют различные формы деятельности:

– коллективная (диагностика профессиональной деятельности, работа в творческих и полипрофессиональных группах, работа по обобщению и обмену передового педагогического опыта);

- индивидуальная (самоанализ и рефлексия, самообразование, мониторинг собственной деятельности);
- курсовая подготовка.

Система сопровождения профессионального развития педагогов должна выстраиваться с учетом не только запросов педагогов, но и задач развития учреждения, так как стратегия позиционирования образовательной организации предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования, повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Для построения системы сопровождения профессионального развития педагогов было проведено диагностическое исследование в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Самарской области средняя общеобразовательная школа «Образовательный центр «Южный город» пос. Придорожный муниципального района Волжский Самарской области. В «Образовательном центре «Южный город» акцент сделан на создание условий индивидуализации образовательного процесса в условиях массовой общеобразовательной школы через разнообразные формы работы, создание педагогических, психологических, материальных и информационных условий развития, кроме этого образовательный процесс усовершенствован благодаря современному оборудованию и разнообразному набору узкоспециализированных кабинетов. В связи с этим квалифицированным педагогам следует оказать поддержку для выполнения задач развития образовательного учреждения благодаря системе сопровождения профессионального развития педагогов со стороны администрации образовательной организации.

Проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 100 испытуемых: 4 завуча, 48 учителей-предметников общественно-научных и гуманитарных дисциплин, 48 учителей-предметников естественно-научных дисциплин. Одной из задач исследования было выявление следующего: какие методы педагогической поддержки предпочитают педагоги, и какая помощь присутствует со стороны администрации школы.

В ходе исследования было установлено: большая часть испытуемых (57 %) выбрали практикум гармонизации, 49 % посчитали логоанализ профессиональной жизни наиболее эффективным, 36 % оценили актуальную модерацию, 25 % выбрали консультирование, 21 % – образовательный ретренинг, 18 % – шеринг.

В процессе эмпирического исследования определили следующие результаты: 76 % респондентов имели потребность в удовлетворенности собственными достижениями в профессиональной деятельности; 75 % в самопознании, самосовершенствовании, самореализации; 62 % – в профессиональных достижениях. Также исследования позволили выявить слабое звено учителя: только 27 % респондентов обладали умением анализировать контекст затруднений и проблем профессионального бытия, а также интерпретировать их причины, 25 % – были способны адекватно оценивать результаты профессиональных и личных достижений.

Однако педагог действует в обществе, взаимодействует с окружающими его людьми, связан с ними многочисленными социально-коммуникативными и другими отношениями различного характера – пространственно-территориальными, профессиональными, межличностными, психологическими и др. В подтверждении этого только 16 % респондентов отметили увеличение автономии и индивидуализации по мере профессионального развития, а для 41 % испытуемых приоритетной стала организация сопровождения. Поэтому не менее значимыми формами организации повышения квалификации педагога в школе являются коллективные формы:

- организация семинаров, научно-практических конференций презентаций;
- работа в школах молодого учителя и творческих группах, в проектных командах;
- участие в консилиумах и педагогических мастерских.

Наличие различных форм включения учителей в курсы по повышению квалификации позволяет создать полипрофессиональное сообщество единомышленников в школе. И, ко-

нечно же, ключом к успеху педагогического сопровождения педагога является скоординированное взаимодействие всех участников образовательного процесса, об этом заявили 87 % респондентов, 85 % респондентов говорили о важности получения помощи в самореализации в педагогической деятельности, 82 % заявили о стимулировании раскрытия творческих возможностей педагогов.

Таким образом, обобщая полученный материал диагностирующего исследования, можно сделать вывод, что в рамках стратегии позиционирования образовательной организации следует организовать систему сопровождения, которая позволит:

- определять профессиональные дефициты педагога, влияющие на результаты обучения, воспитания, развития ребенка;
- обеспечить необходимую поддержку преподавателя для получения высоких результатов его работы;
- обеспечить необходимую осведомленность учителя о предъявляемых к нему требованиях в контексте стратегии позиционирования образовательной организации;
- способствовать вовлечению педагогов в решение проблемы повышения качества образования в школе.

#### **Список литературы:**

1. Бережнова Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 109–122.
2. Бондаренко О. Оцениваем качество работы учителя: критерии, современные методы // Школа управления образовательным учреждением. – 2013. – № 2. – С. 59–64.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / под ред. Т. Я. Брисман, Е. А. Акимова. – М.: Пашков дом, 2004.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2015.
5. Качалова Л. П. Технология формирования педагогической рефлексии будущего учителя. – Шадринск: ШГПИ, 2010.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2014.
7. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. – Мн, 1984.

**Пронина Ольга Александровна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Аншакова Юлия Юрьевна, к. и. н., доцент

#### **МЕЦЕНАТСТВО ЛОРЕНЦО МЕДИЧИ И ЕГО РОЛЬ В РАСЦВЕТЕ РЕНЕССАНСНОГО ИСКУССТВА**

Предполагается, что фамильное имя Медичи берет свое начало от термина *medico*, означающего «медик». По одной из версий, родоначальник клана был врачом (*medico*), придворным Карла Великого. Во второй половине XIV века Медичи стали заниматься банковским делом, и, как известно, именно эта деятельность помогла семье Медичи достигнуть финансового процветания, благодаря созданию сети банковских филиалов и развитию торговых связей по всей Европе, а также правильным и грамотным вложениям.

Лоренцо Медичи передал власть его дед, Козимо Старший Медичи, сын Джованни ди Биччи, с которого, собственно, и начинается знаменитая династия. Сын Козимо Старшего, Пьеро Медичи, был подвержен многочисленным болезням, от чего получил прозвище – Пьеро Подагрик, и после его смерти в 1469 году вся власть в Тоскане перешла в руки его старшего сына Лоренцо Великолепного.

На время правления Лоренцо Медичи приходится расцвет искусства эпохи Возрождения. В начале его властвования Флоренция переживала смутные времена. Велись многочисленные войны с прилегающими герцогствами, в основном с Миланом, что существенно ослабляло республику. Постоянными были и междоусобицы между влиятельными династиями города, из числа которых наиболее авторитетными, помимо Медичи, были Альбицци и Пацци. Каждый из них добивался абсолютной власти над городом, так как ни одно семейство не хотело уживаться с другим.

Во второй половине XV века жители Флоренции принимали самое активное участие в государственном управлении, общество можно считать довольно демократичным, и это препятствовало незаконному присвоению властных полномочий одним лицом. Вместе с тем, обстановка, которая сформировалась в тот период вокруг Лоренцо и его семьи, частично напояла мафию. В 1478 году произошел заговор против семьи Медичи, организованный флорентийской банкирской семьей Пацци и ее сторонниками. Прямо во время мессы Пацци совершают убийство младшего брата Лоренцо, Джулиано Медичи. Сторонники Лоренцо Медичи помогли ему скрыться в ризнице. Позднее заговорщиков схватили – Франческо Пацци был публично повешен у палаццо Веккьо приверженцами Медичи, а всем заговорщикам, которые к тому же оказались кровно связаны со своим предводителем, порезали лица, вследствие того, что в XV веке его потеря считалась страшным позором [2, р. 267–270].

Лоренцо следовало лишить своих противников всяких претензий на владение городом. Немного позже, заручившись расположением народа, что во Флоренции являлось важным аспектом, у него получилось стать неофициальным единоличным правителем, при этом он номинально оставался «частным лицом», но фактически занял полудиктаторское положение, основанное на безграничной власти, сосредоточенной в одних руках, при которой окончательное решение любого дела зависело от его слова.

Однако получение такой власти и положения было лишь половиной дела, больших усилий стоило их удержать. Лоренцо нашел умный способ инвестирования. Так как он, безусловно, искренне любил искусство и увлекался коллекционированием, он стал меценатом практически всех видов искусства. Лично посещая лавки живописцев и ваятелей, он отбирал не только талантливых и одаренных, но и оригинальных новаторов в своем деле [1, р. 243].

Лоренцо Медичи дал возможность талантливым деятелям искусства раскрыть свой творческий потенциал. Он привнес в уклад жизни флорентийцев дух светской свободы, открыв перед ними двери высочайших целомудренных наслаждений и эстетики физических удовольствий. Он находил реформаторов в живописи, ваянии, литературе, музыке. Из числа художников своей индивидуальностью выделялся Сандро Боттичелли. Благодаря покровительству Медичи, Боттичелли смог создавать картины с применением масляных красок, излучающих необычное свечение. С 1480 года мастерская Сандро Боттичелли-Верроккьо становится широко известной по всей Италии. Предоставление и обеспечение необходимыми материалами для художественных экспериментов и выполнения особых заказов, которые Лоренцо богато вознаграждал, позволило многим деятелям раскрыть свой потенциал.

Кроме этого, Медичи отдавал и собственные коллекции в распоряжение тех, в ком он видел достаточно задатков для правильного их использования. Таким образом, он в буквальном смысле слова вырастил Микеланджело Буонаротти, приняв его в свой дом и обучая наравне с родными детьми. Скульптор зачастую сидел в окружении членов семьи Медичи и их приближенных, впитывая при этом идеи гуманизма и рассказы об античных философах. Отображение подобных впечатлений возможно найти в его работах того периода. Работа над капеллой Медичи была выражением благодарности со стороны Микеланджело семье Медичи, возведением в ее честь скульптурного памятника. Философский замысел помог реализовать новые уникальные идеи в постройке часовни.

В 1490 году Лоренцо создал в дворцовом саду, украшенном античной скульптурой, своего рода Академию «для обучения живописи и скульптуре» под руководством скульптора Бертольдо.

Леонардо да Винчи, находясь под покровительством семьи Медичи, не только увлекался живописью, архитектурой и скульптурой, но и изучал анатомию человеческого тела. Он был первым научным иллюстратором анатомии. Следует подчеркнуть, что изучение человеческого тела посредством вскрытия считались в тот период кощунством. Однако семья Медичи сделала ставку на Леонардо да Винчи, вследствие чего мир получил возможность любоваться плотской конструкцией во всей ее безупречности и совершенстве с позиции детализированного строения [4, с. 354–383].

Стоит отметить, что сам Лоренцо имел способности к написанию стихов. В восемнадцатилетнем возрасте Лоренцо женился на Клариче Орсини. Как и брак его родителей, это был династический союз. Клариче не стала для Лоренцо особенной любовью, платонической музой для Лоренцо стала другая женщина – Лукреция Донати. При написании своих стихов и новелл Лоренцо использовал народные мотивы, лирические поэмы, религиозные стихи. В качестве примера приведем сонет Лоренцо, в котором он в галантной манере, свойственной языку Возрождения, говорит о том, сколь ближе ему красота природы по сравнению с тяготами власти:

Пусть почести влекут неугомонных,  
Палаты, храмы, толпы у ворот,  
Сокровища, что тысячи забот  
И тысячи ночей несут бессонных.

Волшебные цветы лугов зеленых,  
В прохладной мураве журчанье вод  
И птичка, что любовь свою зовет,  
Влияют благотворней на влюбленных.

Лесные дебри и громады гор,  
Пещеры, недоступные для света,  
Пугливая дриада, быстрый зверь...

Лишь там передо мной прекрасный взор,  
Которым – пусть в мечтах – не то, так это  
Мне наглядеться не дает теперь [3, с. 83].

Столь колоссальные траты на искусство, по меркам тех времен, являли собой умный политический ход. Именно так Медичи зарабатывали популярность в народе и укрепляли свои позиции во власти. Ярким примером тому является фреска «Шествие волхвов», находящаяся в палаццо Медичи-Риккарди. Фреска была написана художником Беноццо Гоццолли в 1459–1460 годах. На этой фреске изображены три поколения семьи Медичи, едущие по холмам Тосканы со своими приближенными и сторонниками. Три короля – идеализированное изображение Козимо Медичи, его сына Пьеро и внука Лоренцо Великолепного. По замыслу Беноццо Гоццолли, пейзажи Иерусалима превращаются в холмы Тосканы, заполняются невиданными животными, сценами охоты, деталями из повседневной жизни. Этим художник продемонстрировал могущество, богатство и славу семейства Медичи.

Мощный подъем в искусстве повлек за собой огромные расходы и финансовый упадок. Банкротство компании семьи привело к ослаблению Лоренцо. Многие филиалы банков закрылись. Именно это время во Флоренции набирал силу монах-проповедник Джироламо Савонарола, который заявлял, что Медичи ввели город в тяжкие грехи перед Господом, повергли его население в бездну распущенности и вольнодумия [5, с. 210]. Когда предсказания Савонаролы начали сбываться, жители города в страхе перед вечными муками публично сжигали свои вещи, драгоценности, а Сандро Боттичелли самолично бросал свои картины в огонь. Такой поворот событий свидетельствовал о невозможности длительной гегемонии одного лица и подверженности людей периода Ренессанса внедрению сомнительных идей.

В конечном итоге могуществу Савонаролы довольно быстро пришел конец, и разгневанный народ отправил его на эшафот [2, p. 85].

В 1492 году Лоренцо Медичи умирает на 44-м году жизни в своем загородном дворце. Несмотря на хитрую политическую игру, в конечном итоге оказывается второстепенным то, что его действия были направлены на усиление влияния династии Медичи во Флоренции, так как важнее было то, какие шедевры и творения итальянского искусства он оставил после себя, сделав их всемирным достоянием.

#### **Список литературы:**

1. Hollingsworth M. The Medici. – New York: Pegasus Books, 2017.
2. Plaisance M. Florence in the Time of the Medici: Public Celebrations, Politics, and Literature in the Fifteenth and Sixteenth Centuries. – Toronto: Centre for Reformation and Renaissance Studies, 2008.
3. Unger M. Magnifico. The Brilliant Life and Violent Times of Lorenzo de Medici. – New York: Simon and Schuster Paperbacks, 2008.
4. Европейские поэты Возрождения. БВЛ. Серия 1. Т. 32. – М.: Художественная литература, 1974.
5. Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т. 1 / пер. А. А. Губера. – М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2010.
6. Макиавелли Н. История Флоренции. – М.: Наука, 1987.

**Рыбакова Нина Геннадьевна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

#### **КРИЗИС ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Становление полоролевой идентификации личности является основой, которая впоследствии служит фундаментом и оказывает прямое влияние на формирование социальной, профессиональной идентификации, а также воздействует на развитие личности. В настоящее время понятие полоролевой идентификации мало изучено и ему не дано точное определение. Сущностью выявления гендерной роли личности заключается в усвоении субъектом психологических особенностей, поведенческих характеристик, характерных для людей определенного пола.

В период первичной социальной адаптации человек знакомится с нормативными представлениями о соматических, психологических и поведенческих свойствах, которые характерны для мужчин и женщин. Вначале ребенок осознает, что он принадлежит к определенному полу и уже после этого формирует идеал гендерного поведения, соответствующий его системе представлений о наиболее позитивных чертах гендерно-специфических представителей. В традиционных обществах, в которых отсутствует социальная динамика, идентификация роли гендера отличается относительно строгой определенностью, которая связана с четкой социальной фиксацией мужественности и женственности. Для того, чтобы выделить людей, совмещающие в себе как мужские, так и женские психологические качества американским психологом С. Беем было введено понятие андрогинность [4, с. 3].

Андрогинные индивиды проявляются в процессе социализации как наиболее адаптивные, поскольку, не нарушая эталонные модели поведения своего пола, они обладают некоторыми психологическими качествами, составляющими социальное достоинство другого пола. Гендерные различия между мужчинами и женщинами, которые определяют набор ожидаемых моделей поведения, упоминаются как гендерные различия или социальные гендерные роли. Динамика процессов выявления роли в противоречивых условиях современной социализации способствуют возникновению негативных социально-психологических явлений. Нарушения идентификации сексуальных ролей чаще всего происходят с ненадлежащим вос-



питанием, например, когда родители действительно хотели, чтобы родился мальчик и девочка, которую они воспитывали мальчиком, и наоборот. Иногда это происходит, если в воспитании ребенка участвует только один родитель, представляющий стандарт поведения только мужчины или только женщины.

Существует путаница ролей, которая приводит к нарушению нормальных отношений с представителями противоположного пола. Иногда мода может негативно повлиять на процессы выявления сексуальной роли, если она направлена на устранение различий в стиле одежды, поведении и социальных проявлениях, характерных для мужчин и женщин. Может встречать так же проявления феминности или маскулинности и их преобладание. Феминность – это общие характеристики, связанные с предубеждением по отношению к женскому полу, или характерные формы поведения. Это то, чего все ожидают от представительниц женского пола, или «социально определенное выражение того, что рассматривается как внутренняя позиция женщины». Традиционно женственность считалась биологически детерминированной, и ей приписывались такие качества, как пассивность, восприимчивость, мягкость, забота о материнстве, эмоциональность и так далее [2, с. 84].

Маскулинность же – это комплекс отношений, поведенческих характеристик, возможностей и ожиданий, которые определяют социальную практику конкретной группы, объединенной полом. Другими словами, мужественность – это то, что добавляется в анатомию, чтобы получить мужскую роль [2, с. 90].

Кризис половой идентификации представляет собой особый период формирования личности, в течение которого человек ищет свое место, роль и миссию в обществе. Этот период характеризуется таким психологическим состоянием человека, при котором он чувствует утрату своей эго-идентичности и сталкивается с проблемой самоопределения [4, с. 4].

В попытке избежать кризиса идентичности многие молодые люди намеренно ускоряют процесс самоопределения. Чаще всего это приводит к тому, что молодой разум постепенно начинает оправдывать существование предопределения и, как следствие, не может полностью реализовать свой потенциал.

Кроме того, некоторые молодые люди часто имеют тенденцию испытывать недостаток мотивации, и в результате период неопределенности в обществе становится продолжительным. Иногда проблема самоопределения является более радикальной и приводит к формированию «негативной идентичности». «Отрицательная идентичность» означает человека, который принимает нежелательную социальную роль в обществе, а также наличие признаков девиантного поведения.

Сегодня можно выделить два основных типа кризиса идентичности [9, с. 57].

Мотивационный кризис – в условиях мотивационного кризиса человек страдает от недостатка лидерских обязанностей, но в то же время пытается установить личные цели и ценности.

Законный кризис – в этом случае у человека есть ряд обязательств, поведенческие императивы которых не всегда совпадают, что приводит к уходу хотя бы одного из них на задний план.

Существуют также различные степени проявления кризиса идентичности, особенно серьезного или глубокого кризиса. Кроме того, Э. Эриксон в своих работах обратил внимание на различные категории людей, пострадавших от кризиса идентичности. В будущем проблема самоопределения среди представителей молодежи стала углубляться.

Кроме того, термин «кризис идентичности» можно использовать в отношении ситуации, с которой сталкивается индивид – потеря работы, прежний социальный статус, начало самостоятельной жизни и разлука с родительским домом, возникновение неожиданных трудных обстоятельств.

Есть разные способы избежать кризиса идентичности. К ним относятся как позитивные действия индивида в отношении идентичности, так и рекомендации для близких людей, соблюдение которых поможет снизить вероятность кризиса [9, с. 24].

Во-первых, человек сможет предотвратить кризис идентичности посредством тщательного самоанализа. Регулярный самоанализ не только помогает определить свои сильные и слабые стороны, но и значительно облегчает процесс определения ключевых целей и ценностей, готовит человека к переходу на следующий этап развития личности.

Следует также уделять большое внимание своему окружению, так как отношения с другими людьми оказывают сильное влияние на формирование личности. Кроме того, целесообразно исследовать и развивать собственные интересы, посвящать свободное время действительно важному и любимому делу. Еще один эффективный способ предотвратить кризис идентичности – практиковать визуализацию в будущем. Другими словами, рекомендуется, чтобы человек представил наилучшую возможную версию себя и своего личного развития в обозримом будущем. Это не только поможет избежать анти-мотивационного отношения и проблемы самоопределения, но также поможет быстро и эффективно определить пути достижения желаемых результатов и, как следствие, «улучшить себя».

Можно выделить следующие рекомендации, которые можно дать близким, прежде всего родителям по воспитанию ребенка:

- поощрение индивидуальных достижений;
- индивидуальная поддержка в сложных ситуациях;
- содействие в развитии потенциала человека;
- повышенная индивидуальная чувствительность;
- недостаток точности и чрезмерная категоризация;

Но если кризис уже наступил, можно выделить следующие способы его преодоления:

- переоценка жизни и пересмотр своих ценностей;
- адаптация к изменениям;
- изучение возможных вариантов дальнейшего развития событий, определение наиболее подходящей стратегии [9, с. 92].

В случае кризиса подростковой идентичности окружающая среда и близкие могут сыграть важную роль в решении этой проблемы. В этом случае стоит представить индивидууму как можно более широкий выбор вариантов для дальнейшего позитивного развития, а также соответствующие и практически применимые модели поведения и развития.

#### **Список литературы:**

1. Бовуар С. Второй пол / пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. С. Айвазовой. – М.; СПб: Прогресс, 1997.
2. Богатова Л. М. Пол как метафизическая тайна человеческого бытия. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007.
3. Бутковская С. А. Становление гендерной идентичности в процессе профессионального самоопределения. – Хабаровск, 2007.
4. Чуркина Н. А. Гендер и пол человека. – М., 2001.
5. Гулина Н. Р. Гендерные особенности кризисной идентичности личности / Н. Р. Гулина, Н. В. Дмитриева, Д. И. Савельев. – М., 2009.
6. Жванова Е. М. Развитие полоролевой идентичности в юношеских и зрелых возрастах. – М., 2004.
7. Котенева А. В. Защитные механизмы личности, гендер и тип темперамента. – М., 2011.
8. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2000.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.

**Сапарова Екатерина Валериевна**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чеховских Ольга Геннадьевна, к. п. н., доцент

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДООУ В ОБЛАСТИ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ**

Перестройка системы дошкольного образования обусловлена новыми социально-экономическими отношениями в обществе и усложнением функций дошкольного образовательного учреждения (ДООУ) в новых экономических условиях, возложенных Законом «Об образовании в РФ». Обязанности воспитателя усложнены, управленческая система усовершенствована. Современные условия, меняющие взгляд на педагогическую деятельность и реальный образовательный процесс, ставят перед педагогическими и руководящими работниками новые требования.

Понимание деятельности педагогов дошкольного образования как профессионалов, способных менять окружающий мир к лучшему, в настоящее время расширяется. От современного воспитателя ДООУ требуются умения мыслить и действовать согласно новым нормам профессиональной педагогической деятельности. Он должен обладать способностью к концептуальному мышлению и гуманистическими мировоззренческими установками, рефлексивно-аналитическими, организаторскими, проектно-технологическими, исследовательскими умениями, быть креативным и коммуникабельным. Ожидаемое от воспитателя качество работы требует изменений в профессиональной деятельности [3].

Профессиональное развитие педагога признается основой его уверенности в преодолении возникающих в процессе работы трудностей, возникающих в условиях модернизации образования. В целях эффективной реализации новых программ ФГОС ДО требует создания условий для профессионального развития и консультативной поддержки педагогических работников [5].

Профессиональное развитие педагогов ДООУ рассматривается в рамках проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагога и является предметом исследования таких ученых, как К. Ю. Белая, О. В. Кухальская, А. А. Майер, И. Н. Павленок, Н. И. Седых, Н. В. Чернобылец и др. В исследованиях подчеркивается, что эффективность педагогического процесса требует постоянного поиска новых более результативных методов воспитания и обучения, при помощи которых происходит передача детям содержания образования.

Акцентируя внимание на вышеперечисленных исследователей, можно выделить, что в педагогике проблема профессионального развития педагогов ДООУ полностью не раскрыта. Актуальность нашего исследования определилась в необходимости восполнить пробел в научном знании.

Одним из основных образовательных направлений ДООУ является развитие речи детей. Новые требования ФГОС выдвигают перед педагогами задачу создания благоприятных условий для развития творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. В этой связи актуальность приобретает проблема формирования речевого творчества детей [7].

В дошкольной педагогике и психологии вопросами развития детского творчества в разных видах деятельности занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Рыбников, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова, К. Болдуин, В. Штерн. Исследователи рассматривают речевое творчество как психологическую особенность детей раннего и дошкольного возраста, способствующую усвоению языка, указывают на большой творческий потенциал детей в речевом развитии.

Однако многие педагоги не владеют инновационными технологиями и методиками формирования речевого творчества детей. Овладение ими становится актуальной задачей профессионального развития педагогов ДООУ.

Из многочисленных проблем, которые прослеживаются в изучении профессионального развития педагогов ДОО необходимо обратить внимание на такие, которые связаны с подробным изучением профессиональной деятельности педагогов ДОО, с установлением педагогических условий, влияющих на формирование профессионального развития педагогов дошкольных образовательных учреждений в области речевого творчества у дошкольников, с разработкой модели её формирования, с определением его содержания, активных методов и форм, обеспечивающих развитие ее компонентов.

Профессиональное развитие педагогов ДОО является предметом исследования таких ученых, как К. Ю. Белая, О. В. Кухальская, А. А. Майер, И. Н. Павленок, Н. И. Седых, Н. В. Чернобылец и др. В исследованиях подчеркивается, что эффективность педагогического процесса требует постоянного поиска новых более результативных методов воспитания и обучения, при помощи которых происходит передача детям содержания образования.

На основе изученной литературы мы выяснили, что в условиях перестройки системы образования результативная деятельность педагога зависит от его профессионального развития. Профессиональное развитие педагога предполагает совершенствование педагогического опыта и развитие индивидуальных профессиональных качеств.

Профессиональное развитие педагога ДОО – усвоение и организация профессионального опыта в зависимости от изменений требований к деятельности со стороны государства и социума, возможности воспитанников; развития необходимых индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта в области развития речевого творчества дошкольников. На основе анализа понятия мы выделили три компонента и их показатели: когнитивный (знания в области дошкольной педагогики и возрастной психологии; знания нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога; знания в области диагностики возможности детей в речевом творчестве; знания технологий дошкольного образования в области развития речевого творчества у детей дошкольного возраста), деятельностный (умения выстраивать образовательную деятельность, направленную на развитие речевого творчества у детей дошкольного возраста с учетом их возможностей; умения оказывать недирективную помощь детям по развитию в них речевого творчества; умения организовать образовательное пространство для самостоятельной деятельности детей, направленную на развитие у них речевого творчества; умения организовывать взаимодействие с семьями воспитанников по развитию речевого творчества у детей дошкольников), ценностно-мотивационный (желание самосовершенствоваться в профессиональной деятельности (пополнять необходимые недостающие знания в области развития речевого творчества у детей и применять их на практике; желание накопления профессионального опыта в области развития речевого творчества дошкольников; желание диагностировать свои достижения в области развития речевого творчества у детей дошкольников профессиональным сообществом).

Решение проблемы профессионального развития педагога возможно путем создания организационно-педагогических условий, представляющих собой совокупность мер и мероприятий, обеспечивающих целенаправленное, планируемое управление обозначенным процессом. К таким условиям можно отнести: мотивирующие; содержательно-процессуальные; пространственно-материальные; рефлексивно-контрольные. Также мы выделили формы методической работы, направленные на повышение квалификации и мастерства педагогов: традиционные (лекция, семинар, вебинар, мастер-класс) и инновационные (конференция и круглый стол, портфолио, деловая игра, тренинг, проект, работа в малых группах, анкетирование, дискуссия). В рамках нашего исследования названные условия и формы методической работы должны способствовать профессиональному развитию педагогов к речевому творчеству у дошкольников.

#### **Список литературы:**

1. Богдашова Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
2. Виноградова Н. А. Методическая работа в ДОО. Эффективные формы и методы / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – М: АЙРИС ПРЕСС, 2008.

3. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в подготовительной к школе группе детского сада. Планы занятий. – М.: Мозаика-синтез, 2012.
4. Глазкова Н. Н. Использование технологии ТРИЗ в детском саду. – URL: <http://doshkolnik.ru/pedagogika/15615-ispolzovanie-tehnologii-triz-v-detskom-sadu.html> (дата обращения: 01.12.2019).
5. Козырева Н. В. Развитие профессиональной позиции педагогов ДОУ в современных условиях. – URL: <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/year-2015/50-nomer-8-04-2015/1032-razvitie-professionalnoj-pozitsii-pedagogov-dou-v-sovremennykh-usloviyakh> (дата обращения: 01.04.2020).
6. Профессиональный стандарт педагога. – URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 02.04.2020).
7. Седых Н. И. Модель методического сопровождения педагогов ДОУ в условиях введения ФГОС // Педагогическое обозрение. – 2016. – № 1-2 (164-165). – С. 15–16.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

**Соколова Анастасия Юрьевна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Чухахина Ирина Алексеевна, к. п. н., доцент

### **МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ МОЛОДОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Современное общество нуждается в высококвалифицированных и конкурентоспособных управленческих кадрах дошкольных образовательных организаций, в обеспечении управленческой инфраструктуры ДОУ руководителями новой формации, обладающими актуальной профессиональной компетентностью.

Цель данной статьи заключена в том, чтобы рассмотреть какими качествами и компетенциями должен обладать руководитель образовательной организации для успешного построения карьеры.

Кто такой руководитель ДОУ? Как и где нужно готовить руководителей дошкольной организации? Какими же знаниями, опытом необходимо обладать руководителю дошкольного образования? Какие личностные качества нужно развивать будущему лидеру? Как оценить степень готовности претендента на должность первого лица в образовательном учреждении?

Однозначных ответов на эти вопросы нет. Состав кадрового резерва будущих руководителей позволил выделить две группы претендентов: специалисты непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшие себя на рынке труда в области менеджмента, и специалисты образовательной системы.

В первом случае подготовка управленческого резерва ориентирована на адаптацию специалиста в образовательной среде, формирование педагогических компетенций; формирование группы экономических, нормативных и правовых управленческих компетенций применительно к сфере образования вообще и к общему в частности.

Вторая группа будущих руководителей формируется из заместителей директоров и педагогов. Изменение масштаба задач и уровня ответственности у претендентов диктует необходимость формирования компетенций из сферы менеджмента и профессиональных компетенций экономического, нормативно-правового плана. Для всех без исключения будущих руководителей важно формировать навыки активной деятельности в информационной среде (информационные компетенции) и лидерские компетенции (стратегическое мышление, управление персоналом, управление изменениями, коммуникативные навыки).

Профессиональная деятельность руководителя в системе общего образования все больше становится творческой, особую ценность в ней приобретает его способность действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, принимать нестан-

дартные управленческие решения, преодолевать стереотипы, переосмысливать свой личный опыт взаимодействия с подчиненными [2, с. 20–21].

Исследованию специфики деятельности руководителя в системе управления современной образовательной организацией, его правовых полномочий, должностных инструкций, профессиональных компетенций и т. д. посвящены работы многих ученых: В. И. Андреева, Е. К. Беляковой, Л. В. Голубевой, Л. М. Плаховой, Н. И. Пономаревой, Л. М. Сыромятниковой, К. М. Ушакова и др. Существует множество периодических изданий и электронных ресурсов, помогающих руководителю образовательной организации сориентироваться в сложной системе современных образовательных отношений, грамотно выстроить образовательный процесс, создать условия мотивации к обучению, благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе и, как следствие, обеспечить эффективное функционирование образовательной организации, ее конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [3, с. 32–36].

Вместе с тем недостаточно внимания уделяется анализу роли карьеры руководителя образовательной организации, что порождает проблему «недоиспользования» инновационных ресурсов в управлении общеобразовательным учреждением [5, с. 121–122].

Исследователями Р. Ю. Зиновьевой, А. Н. Новоселовой, Н. М. Каштановой определено понятие «компетентность руководителя» как «емкий содержательный пласт, в основе которого функционируют интегрирующие профессиональные, социально-психологические, правовые и другие характеристики. В обобщенном виде компетентность руководителя рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в сфере образования» [1, с. 8–12].

Р. Ю. Зиновьевой, А. Н. Новоселовой, Н. М. Каштановой определена профессиональная нормативно-компетентностная модель руководителя ДОО, включающая в себя три уровня: аксиологический, онтологический, технологический.

На первом – аксиологическом – уровне модели представлены миссия, цель и задачи управленческой деятельности в условиях реализации ФГОС ДО. «Миссия руководителя ДОО заключается в создании условий для развития детей – будущего нации в соответствии с требованиями ФГОС ДО, в объединении усилий ДОО, семьи и социальных партнеров для создания условий, раскрывающих индивидуальность каждого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья» [1, с. 8–12].

Модель включает в себя следующие компоненты: политическую культуру; организаторские качества; нравственные качества; работоспособность (способность к продолжительной и напряженной творческой деятельности на руководящей должности).

Исследователями определены цели руководителя и задачи управленческой деятельности, обусловленные стратегией и тактикой реализации образовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДОО. Задачи управленческой деятельности определяются и реализуются в соответствии с направлениями и мероприятиями дорожной карты сопровождения ФГОС ДОО [1, с. 8–12].

На втором – онтологическом – уровне модели Р. Ю. Белоусова, А. Н. Новоселова, Н. М. Подоплеева определяют четыре группы характеристик, определяющих «компетентностные характеристики руководителя ДОО в соответствии с требованиями Проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации и определяющие информационный компонент готовности руководителя к реализации ФГОС ДОО и личностные характеристики, отражающие мотивационный компонент готовности руководителя к реализации ФГОС и творческое начало личности руководителя» [1, с. 8–12].

Исходя из задач, формулируемых во ФГОС ДОО по определению условий реализации образовательной программы дошкольного образования, исследователями выделены три группы компетенций.

Первая группа включает в себя компетенции организационно-управленческой, информационно-аналитической, предпринимательской деятельности руководителя. Вторая группа компетенций определяет знание руководителем норм законодательства об образовании и

правах детей, в том числе об организации инклюзивного образования; об организации образовательной деятельности ДОО в условиях социального партнерства и введения платных образовательных услуг, представление о противоречиях и трудностях (рисках) реализации ФГОС и способах их разрешения, а также умение ориентироваться в современных теориях менеджмента для обеспечения конкурентоспособности ДОО. Третья группа компетенций касается умений анализировать ситуации изменений в ДОО, реализовывать взятые обязательства по созданию условий реализации ФГОС ДО в ДОО, создать в коллективе ДОО благоприятный мотивационный климат в условиях изменений, а также наличия потребности в профессиональном самоанализе управленческой деятельности, непрерывном профессиональном росте.

На третьем – технологическом – уровне профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО представлены характеристики, отражающие операционально-технологический компонент готовности руководителя к реализации ФГОС ДО: умение принимать управленческие решения, способность координировать деятельность участников образовательных отношений ДОО по реализации ФГОС ДО, способность организовывать мониторинг и контроль за условиями реализации образовательной программы ДОО, владение технологиями (способами) обеспечения конкурентоспособности ДОО.

Итак, руководитель дошкольной образовательной организации – это специалист, который должен обладать определенной структурой личностных и профессиональных компетенций, основанных на понимании его как субъекта социальных отношений и активной деятельности.

Объединение профессиональных и личностных качеств руководителя в профессионально-квалификационную модель может стать основой определения его статусности как человека и значимости этой должности для функционирования ДОО, а также полно и адекватно отразит требования к руководителю-профессионалу на любом этапе его деятельности, как при назначении на должность, так и при прохождении аттестации.

#### **Список литературы:**

1. Агейко О. В. Карьера и карьерные ориентации личности // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Гродно: ГрГУ, 2009. – № 1. – С. 8–12.
2. Верхотурцев В. С. Содержание понятия «карьера» // Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции. В 3 ч. – СПб, 2012. – Ч. 1. – С. 20–21.
3. Макарова Л. В. Развитие профессиональной компетентности руководителя в управлении ДОО // Практика управления ДОО. – 2011. – № 2. – С. 32–36.
4. Мельник А. С. Карьера руководителя в современных российских условиях: гендерный аспект: дис. ... к. с. н. – Екатеринбург, 2004.
5. Пахомова Е. В. Понятие «карьера»: анализ определений // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». – 2013. – Т. 6, № 2. – С. 121–122.

**Тимофеева Маргарита Юрьевна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Левченко Виктория Вячеславовна, д. п. н., профессор

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ**

В последние годы произошли существенные изменения в преподавании иностранных языков во всех высших учебных заведениях, которое часто представляет собой личностно-деятельностное взаимодействие двух равноправных партнеров, двух субъектов: педагога и

обучающегося, при этом особое внимание уделяется педагогическому профессионализму, педагогическому общению, безусловно, учитываются современные методы и использование на практике инновационных технологий. В настоящий период времени, большое значение приобретает внутренний потенциал обучающегося, рассматривается роль его автономности в достижении эффективности и качества обучения в вузе.

А. Олек рассматривает автономность обучающегося как способность управлять собственным обучением [6, р. 3]. По словам Ч. Родригеса, под самостоятельностью следует понимать одно из потенциальных качеств студента, которое у него уже имеется, его способность сочетать новое и уже изученное [7, р. 121–122].

В психологии самостоятельность рассматривается как способность индивида ставить собственные цели и самому достигать их, а также способность решать собственные проблемы за свой счет [5]. С одной стороны, у человека есть право выбора, а с другой – он должен найти способы и средства «платить» за эту свободу.

В дидактике под автономностью учащегося следует понимать его самостоятельность, т. е. качество личности, представляющее собой единство проявлений в разнообразных видах деятельности, которое характеризует высокий уровень ее развития. Самостоятельность включает в себя комплекс таких личностных качеств, как умение организовать свою деятельность при любых обстоятельствах, ставить перед собой цели и проявлять настойчивость в их достижении, сотрудничать с другими людьми, использовать свои ранее полученные знания, умения и убеждения, а также нести личную ответственность за результативность своей самостоятельной работы. Следовательно, под самостоятельностью студента, по нашему мнению, следует понимать его готовность без посторонней помощи, полагаясь на свой ранее приобретенный опыт, ставить задачи, искать оптимальные средства для их решения, осуществлять самоконтроль и делать выводы о своей деятельности.

Самостоятельная работа в дидактике представлена разнообразными видами индивидуальной и коллективной деятельности учащихся по выполнению заданий на аудиторных и внеаудиторных занятиях или дома без непосредственного участия преподавателя. Равное количество времени, отводимое на аудиторную и самостоятельную работу рабочими программами, означает то, что студенты должны тратить 50 % времени, осуществляя работу, предусматривающую определенные виды деятельности, автономно.

В связи с этим можно заключить, что с одной стороны, самостоятельная работа студента – это, прежде всего, результат правильно организованной деятельности самим студентом, а с другой – автономность студента формируется не отсутствием контроля со стороны преподавателя, а наоборот, серьезным и продуманным подходом педагога. При этом важной задачей преподавателя является умелая организация аудиторной работы на таком уровне, чтобы она способствовала дальнейшему самостоятельному обучению студента вне занятий.

Учебная дисциплина предусматривает различные формы самостоятельной работы, одна из которых представляет собой индивидуальное чтение материалов на английском языке. Как правило, преподаватель предлагает тему беседы, а студент самостоятельно подбирает материалы по этой теме, читает тексты или статьи, а на аудиторных занятиях старается обсудить прочитанное и высказать свое личное мнение, что представляет особую трудность для большинства обучающихся естественно-научного и иных неязыковых направлений подготовки. Именно чтение подобранных самими студентами материалов по таким темам позволяет преподавателю приучить их к самостоятельной работе с литературой на иностранном языке, расширить словарный запас, развить навык перевода текстов по специальности, выявить их творческие возможности, поверить в свои способности и продемонстрировать их в устной речи. Индивидуальное чтение является активным средством изучения иностранного языка в целом и служит благоприятной средой для автономной деятельности студентов.

Письменные задания также направлены на формирование автономности студентов. Это задания, предусматривающие написание деловых и неофициальных писем (например, о родном городе, о каникулах, о каком-либо событии из собственного опыта, о несчастном случае или о самом необычном периоде жизни), разработку проекта (например, создание програм-



мы аниматора в отеле или составление маршрута поездки по стране). Конечно, преподаватель выступает в роли инструктора и предлагает письмо-образец, сообщает его структуру и дает рекомендации по написанию.

Управление самостоятельной работой студентов является одной из приоритетных задач преподавателей кафедры английского языка. Ими составлен учебно-методический комплекс для студентов. Он включает рабочую программу дисциплины «Английский язык», фонд оценочных средств, перечень литературы для аудиторной и самостоятельной работы, методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов, материалы для контроля и самоконтроля. Все учебные пособия строятся по единой схеме и отражают тематику направления подготовки.

Таким образом, учитывая требования новых образовательных стандартов, в которых реализован компетентностный подход, в обучении английскому языку приоритетная роль отводится автономности и мобильности студентов. Мотивация является важной движущей силой «в поведении и деятельности студента, в том числе в процессе формирования будущего профессионала» [2, с. 91]. Она идет рука об руку с профессиональной мобильностью, которая представляет собой способность и готовность личности «достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности» [1]. Современному обществу нужен специалист, который способен быстро принимать решения и находить соответствующую информацию в профессиональной среде, а также владеть английским языком для общения. Именно правильная организация самостоятельной работы в вузе способна сформировать профессиональные навыки и развить умения будущего специалиста.

#### **Список литературы:**

1. Антонова В. Н. Самоопределение и профориентация учащихся: словарь-справочник. – М.: Академия естествознания, 2014. – URL: <https://www.monographies.ru> (дата обращения: 15.02.2020).
2. Долгополова С. В. Учебно-профессиональная мотивация студентов как фактор готовности к трудовой деятельности / С. В. Долгополова, Н. Е. Назарова, О. Н. Зуева // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 91–94.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991.
4. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие. – М.: Владос, 2006.
5. Самостоятельность // Психологос: энциклопедия практической психологии. – URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samostoyatelnost> (дата обращения: 10.02.2020).
6. Сыромятникова Л. П. Организация самостоятельной работы студентов / Л. П. Сыромятникова, Л. В. Степанова // Студенческий: электрон. научн. журн. – 2019. – № 18(62). – URL: <https://sibac.info/journal/student/62/140920> (дата обращения: 20.03.2020).
7. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. – Oxford: Pergamon Press, 1981.
8. Rodrigues C. *Learner autonomy and its implication: A perspective of Bangladesh* // Prime University Journal. – 2014. – Vol. 8, No 1. – P. 129–140.

**Тяпкин Василий Александрович**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

#### **ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТАХ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Проблема гендерной идентичности, полового созревания, полоролевой принадлежности в последнее время являются актуальными и обсуждаемыми современной научной литературе. Мнения по поводу дифиниции категорий достаточно неоднозначны. Достаточное количество авторов придерживаются следующих позиций. Такие понятия, как «пол» – биологический пол и «пол» – социальный пол, представляют существенные различия. Пол –

это биологическое явление, которое описывает функциональные биологические различия в репродуктивных системах живых существ, включая людей. Термин «пол» удобно использовать для обозначения комплекса репродуктивных, соматических и поведенческих характеристик, которые определяют человека как мужчину или женщину.

Биологический пол существует объективно, но в сознании человека он представлен в форме субъективных знаний из-за социальных стереотипов, культурных моделей поведения, связанных с принадлежностью к определенному полу, общения и взаимодействия, которые учитывают различия между мужчинами и женщинами, а также использование пола в социальных отношениях и личные цели. В этом отношении пол существует независимо, независимо от биологических характеристик, и определяется социальными и межличностными отношениями, и здесь более уместно использовать термин «пол».

Поэтому термин «пол» используется в тех случаях, когда важно подчеркнуть социально и культурно обусловленные различия, обнаруживаемые в поведении мужчин и женщин. Могут быть различия в статусе группы: доминирование (обычно среди мужчин), социальные роли (материнство, отцовство), уровень социальной активности: профессиональная деятельность (традиционно считается прерогативой мужчин), домашняя работа (прерогатива женщин), хотя в современном мире деятельность многих женщин направлена не только на уборку, но и на профессиональную деятельность [3; 4; 5; 6].

С точки зрения С. Л. Бем, пол можно рассматривать как тип культурной (гендерной) схемы, с которой связан индивид определенного пола [1]. С точки зрения Дж. Лорбера, пол является социальным институтом [7]. С точки зрения этнометодологической концепции Г. Гарфинкеля гендер рассматривается как коммуникативное взаимодействие людей [2].

В нескольких исследованиях было изучено несколько проявлений гендерных характеристик: девиантное поведение, выбор профессии и многие другие аспекты человеческой жизни, завязанные с гендерными характеристиками человека. В данной статье мы приведем наиболее интересные, на наш взгляд, позиции, касаемые этого вопроса.

Канаева Л. П., Павликова Т. Е. в статье «Гендерные идеалы современной молодежи» анализируют идеальные гендерные ресурсы современной студенческой молодежи. В ней исследуются факторы, которые влияют на формирование представлений о поведении мужчин и женщин в современном обществе [8].

В статье обосновано представление о том, что семья наиболее влиятельный фактор формирования гендерных идеалов. Авторы попытались проанализировать изменения ярко выраженных идеалов женственности и мужественности в течение достаточно длительного периода времени. В своем исследовании они опирались на эксперимент, проведенный в МГУ Н. П. Огаревым. В ходе этого эксперимента были выявлены факторы, влияющие на гендерные идеалы молодежи в структуре женственности и мужественности. Авторы статьи распространили методологию эксперимента на современный этап развития общества и воспользовались анкетой, составленной Н. П. Огаревым. Таким образом, было установлено, что трансформация гендерных идеалов выражается в преобладании андрогинности, которая обеспечивает большую адаптацию и гибкость к изменениям социальных условий, будучи более выраженной у студентов женского пола [9].

Основным фактором формирования гендерного идеала, по словам опрошенных, является семья и родители; современная молодежь характеризуется определенным перераспределением семейных и профессиональных норм; женщина вместе с мужчиной хочет быть финансово независимой, строить карьеру, развиваться; в настоящее время гендерная мобильность более характерна для женщин, среди которых выявлено значительное количество андрогенов. Надо отметить тот факт, что ретроспективный анализ этой позиции показывает, что мнение по этому вопросу у современной молодежи и молодежи 90-х совпадают.

В гендерном подходе, при рассмотрении различий в поведении мужчин и женщин через призму гендерной идентичности, сформированной в раннем детстве (З. Фрейд, Н. Ходороу, Д. Сайерс), модель женского поведения считается «разной», отличается от мужского.

В подходе к сексуальным ролям, изучая влияние социальных ролей на поведение разных полов, Ф. Адлер предсказал рост женских отклонений в условиях кризиса гендерных стереотипов. Этот кризис может привести к желанию девушек подражать мужскому поведению и, следовательно, совершать оскорбительные действия.

Безусловно, гендерный подход играет важную роль в изучении увлечений молодежи. Многочисленные исследования продемонстрировали зависимость от девиантного поведения по отношению к полу, которая определяется демографическими, психологическими и социальными условиями.

Эти предпосылки послужили основой для исследования, целью которого было изучение гендерных характеристик определенных типов девиантного поведения учащихся, а также его представлений о гендерных различиях и типах отклонений. Так Шипунова Т. В. и Фомина Д. В. в своей статье «Гендерные особенности девиантного поведения и проецирования рисков в студенческом дискурсе» рассматривают специфику девиантного поведения сквозь призму гендерных характеристик субъектов. Теоретической основой мышления является, по их мнению, понимание пола как конструкта, обусловленного социокультурными факторами. В статье представлены результаты исследования, цель которого состояла в том, чтобы выявить восприятие студентами девиантного поведения, оценить их различные типы и риски в зависимости от пола [11].

Гипотеза была высказана следующим образом: несмотря на то, что гендерные различия по определенным типам отклонений постепенно стираются, гендерные характеристики в выборе методов исполнения, периодичности, понимание о рисках развития девиантного поведения остаются.

Исследование показало, что в девиантном поведении студентов есть гендерные особенности. Во-первых, разница в понимании «внутреннего поведения» и «разрешенного поведения». Во-вторых, различия в оформлении рисков девиантного поведения в зависимости от пола субъекта действия.

Можно сделать вывод, что девиантное поведение девушек носит более показательный характер и обусловлено снижением стрессоустойчивости и высокой зависимостью от общественного мнения.

Молодые люди характеризуются агрессивностью, самоуверенностью, ригидностью и рисками при выборе модели девиантного поведения, часто связаны с конформностью, неразвитым механизмом самоконтроля и желанием получить мгновенное удовольствие.

К изучению особенностей современной молодежи обращается еще один исследователь. Автор Созинова М. В. в статье «К вопросу о влиянии гендерных стереотипов на выбор будущей молодежной профессии» исследовала влияние гендерных стереотипов на выбор будущей профессиональной деятельности у современной молодежи. Она дала детальное описание гендерных стереотипов, проанализировала современные исследования в области молодежных гендерных стереотипов и определила перспективы изучения проблемы в современной образовательной практике [10].

Автор обратил внимание на тот факт, что гендерные стереотипы рассматриваются современными исследователями как социально сконструированные категории «мужественности» и «женственности», которые подтверждаются разными, в зависимости от пола, поведением, распределения мужчин и женщин по ролям и социальному статусу, поддерживаются психологические потребности человека вести себя социально желательным образом и чувствовать свою целостность, а не несогласованность.

Личностные гендерных компоненты строятся в течение всего периода детства. Их обучению способствуют семья и окружение ребенка, учебные заведения, средства массовой информации и т. д. Мальчики обычно подвержены влиянию близких взрослых, находятся под особым давлением, побуждая их более внимательно следить за гендерными ролями. Они формируют независимость, активность, а девушки обладают способностью к эмоциональной реакции, привязанности.

В школьные годы асимметрия гендерной социализации усиливается. Все типы образовательных учреждений воспроизводят традиционную иерархическую систему гендерных ролей, которые поддерживают гендерные стереотипы в процессе социализации, отдавая предпочтение мужскому и доминирующему и недооценивая нетипичное женское.

Для мальчиков школьные предметы включают математику, физику, физкультуру, информатику, а для девочек – литературу, историю, этику, психологию семейной жизни, экологию дома. Уроки укрепляют стереотипы «женской» и «мужской» домашней работы.

В университетах также существует молчаливое разделение дисциплин на «мужские» и «женские». Девочки ориентируются на гуманитарный профиль, а мальчики – на технические и прикладные специальности.

Интересным фактом является то, что гендерные стереотипы молодых мужчин расширяют профессиональные роли мужчин за счет «женских» профессий. А гендерные стереотипы у женщин выглядят более традиционно благодаря контролю общества со стороны коллег противоположного пола.

При выборе будущей профессии молодые люди сознательно не реализуют гендерные стереотипы, сформированные на более ранних этапах развития различными социальными институтами.

Исследования показывают, что гендерные стереотипы влияют на социальные отношения, внося негативные изменения в их структуру. Патриархальная гендерная идеология является причиной экономической дискриминации в сфере труда и собственности, а затем – низкая материальная обеспеченность и бедность женщин, приводит к дестабилизации семейных отношений.

Все приведенные выше исследования позволяют резюмировать следующие выводы.

Пол, представляющий культурную и социальную конструкцию, означает не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально сформированные признаки мужественности и женственности. Гендерные стереотипы играют важную роль в различных аспектах человеческой деятельности.

Трансформация гендерных идеалов выражается в преобладании андрогинности, которая обеспечивает большую адаптацию и гибкость к изменениям социальных условий, будучи более выраженной среди студентов.

Основным фактором формирования гендерного идеала является семья и родители; современная молодежь характеризуется определенным перераспределением семейных и профессиональных норм; женщина вместе с мужчиной хочет быть финансово независимой, строить карьеру, развиваться; В настоящее время гендерная мобильность более характерна для женщин, среди которых выявлено значительное количество андрогенов.

Гендерные характеристики девиантного поведения выражаются в другом взгляде на «внутреннее поведение» и «допустимое поведение». И в зависимости от конструкции рисков девиантного поведения, в зависимости от пола субъекта действия.

Отклоняющееся поведение девочек является более показательным в связи с низкой устойчивостью к стрессу и высокой зависимостью от мнения общественности.

Для молодых людей, которые характеризуются по агрессивности, напористости, жесткости и рискованности, чтобы выбрать одну модель из поведения девиантных, которые часто связаны с конформностью, отсутствием самоконтроля и на желании получить удовольствие моментально.

#### **Список литературы:**

1. Бем С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: РОССПЭН, 2004.
2. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. – СПб: Питер, 2007.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб, 2001.
4. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб: Питер, 2010.
5. Казначевская Л. В. К вопросу о гендерном образовании // Язык, культура, коммуникация. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 72–78.

6. Клецина И. С. Гендерная психология и направления ее развития // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб, 2003.
7. Лорбер Дж. Пол как социальная категория // THESIS. – 1994. – Вып. 6. – С. 127–136.
8. Канаева Л. П. Гендерные идеалы современной молодежи / Л. П. Канаева, Т. Е. Павликова // Вестник науки и образования. – 2018. – № 8, т. 1.
9. Огарев Н. П. Неисчерпаемость личности. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013.
10. Созинова М. В. К вопросу о влиянии гендерных стереотипов на выбор будущей молодежной профессии // Психология и педагогика: методы и проблемы. – 2018. – № 8.
11. Шипунова Т. В. Гендерные особенности девиантного поведения и проецирования рисков в студенческом дискурсе / Т. В. Шипунова, Д. В. Фомина // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2016. – № 2 (24).

**Урюпина Маргарита Романовна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент

### **ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ**

Проблема овладения лексическим аспектом иностранной речи всегда притягивает к себе внимание зарубежных и отечественных исследователей: А. Bruton, J. Coady, В. Н. Douglas, М. Lewis, Н. В. Баграмова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, В. М. Ростовцева, Е. Н. Соловова, А. Н. Шамов и др. Однако вопрос формирования лексической компетенции на иностранном языке у студентов-педагогов не был широко рассмотрен в методической литературе.

На практике образовательный процесс часто направляет обучающихся на изучение отдельных слов и выражений, а умение использовать лексику в реальных жизненных ситуациях не развито на достаточном уровне. Лексическая компетенция не сводится лишь к умениям пользоваться лексическим материалом, а имеет как лингвистический, так и мотивационный и рефлексивный аспекты [4].

Так как лексическая компетенция включает в себя мотивационно-психологический (позитивное отношение к иноязычной деятельности, потребность в самообразовании и др.), лингвистический (знания стилистической и культурной нагрузки вокабуляра и др.) и рефлексивно-оценочный (глубина оценочных суждений и др.) компоненты, то процесс ее формирования должен носить комплексный характер и охватывать все аспекты [2].

Лексика является основополагающей частью языка, и человек, который обладает большим запасом лексических единиц, практически не испытывает трудностей в различных видах речевой деятельности. В школах, университетах или в других образовательных учреждениях указывается лексический минимум, который должен усвоить обучающийся на каждом этапе обучения.

Роль лексики в изучении иностранного языка очень велика, т. к. именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции. Важно помнить, что лексический аспект является сложнейшим из всех аспектов теории и практики обучения иностранному языку. Процесс овладения лексическими знаниями включает в себя комплекс проблем, связанных с многоаспектностью слова, обладающего грамматическим и лексическим статусом, многогранностью значений слова в словаре.

По словам А. А. Леонтьева, усвоение программного лексического материала может проводиться в соответствии с принципом опережения в обучении иностранным языкам [3]. Данный принцип заключается в том, что при обучении аспектам языка первостепенное внимание уделяется лексическому материалу и его отработке в различных речевых моделях на занятиях по иностранному языку. Именно накопленный лексический материал позволяет осуществлять общение людей между собой. Основной объем активного лексического запаса обучающегося

формируется на этапе овладения основами иностранного языка (средний уровень обучения) и совершенствуется на продвинутом этапе обучения (в высшем учебном заведении).

Средством самостоятельной работы по формированию компетенции, которая отвечает требованиям динамично развивающейся системы образования, в настоящее время является тестирование. Оно представляет собой наиболее эффективное средство самостоятельной работы и имеет ряд преимуществ перед другими формами: выполнение тестовых заданий не требует много времени, что очень важно в связи с большим объемом материала, отведенного для самостоятельного изучения, и ограниченностью запаса времени. Следует отметить, что тестирование может выполнять следующие функции:

1) диагностическую функцию, которая состоит в определении уровня знаний, умений и навыков обучающегося;

2) обучающую (формирующую) функцию, которая заключается в мотивации студентов к усвоению необходимого учебного материала и достижению определенного уровня владения им;

3) воспитательную функцию, которая реализуется в регулярности и неотвратимости проведения тестирования [1].

Во время выполнения лексических тестовых заданий особое внимание уделяется практическому использованию лексических знаний в конкретных ситуациях, предложениях, идиоматических выражениях, соотнесению слов и их дефиниций, нахождению верного перевода. Процесс выполнения лексических тестовых заданий можно организовать так, чтобы они были нацелены не на оценку результата иноязычной деятельности, а именно на возможность формирования лексической компетенции. Тестовые лексические задания ориентированы на базовый материал по предмету и актуализирует не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им, способствует формированию интеллектуальных умений и систематизации знаний.

Выполнение тестовых заданий с последующей их проверкой по ключам формирует у обучающихся сознательное отношение к выполняемой работе, ставит их в позицию активного субъекта своей учебной деятельности, развивает навыки самоконтроля. В рамках самоконтроля студент изучает свою работу, находит ошибки, если они присутствуют, исправляет их, анализируя правильные ответы. После завершения самоконтроля обучающийся получает возможность перейти на новый уровень и продолжить формирование своей лексической компетенции.

Поскольку правильность выполнения заданий проверяется самими студентами, а не преподавателями, снижается направленность на оценку и повышается ценность непосредственно знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе учебной деятельности.

Кроме того, использование тестирования в процессе самостоятельной работы по формированию лексической компетенции предполагает актуализацию лексики, посредством вовлечения обучающихся в выполнение всевозможных лексических тестовых заданий. Лексическое тестирование позволяет дифференцировать процесс овладения иностранным языком за счет использования многоуровневых заданий, а также предоставляет возможность выстраивать собственную траекторию по формированию лексической компетенции.

Можно сказать, что использование тестирования для формирования лексической компетенции студентов вполне оправдано и имеет ряд преимуществ. Разработанный на основе конкретного материала комплекс учебных тестовых заданий способствует преодолению трудностей, связанных с объективностью осознания обучающимися степени усвоения учебного материала, определением упущенных при подготовке моментов и систематизацией знаний. Комплекс тестовых лексических заданий позволяет актуализировать знания и может быть использован в рамках самостоятельной работы по формированию лексической компетенции.

#### **Список литературы:**

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. – М.: МГТА, 1998.
2. Гуляниц А. Б. Проектная деятельность как средство подготовки учителей иностранного языка / А. Б. Гуляниц, С. Б. Гуляниц // Научное мнение. – 2013. – № 7. – С. 97–100.

3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.

4. Семина В. В. Методика формирования лексической компетенции студентов на основе системы тестовых заданий: автореф. дис. ... к. п. н.: 13.00.02. – М., 2013.

**Фокина Александра Юрьевна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Безруков Валерий Иванович, д. п. н., доцент

### **КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

На современном этапе развития общества важнейшим направлением повышения эффективности любого вида деятельности становится так называемая «активизация человеческого фактора». Именно образование и является инструментом для создания ценнейшего капитала – интеллектуального. Для работы данного элемента необходимо, чтобы сама образовательная система была адаптивной, только так возможно соответствовать всем требованиям общества и предоставлять качественный образовательный продукт, соответствующий современным условиям.

В 2016 г. в своем Послании Президент России говорил о необходимости роста благосостояния граждан нашей страны. Эксперты считают, что ключевым направлением в ускорении экономики является ориентация на человеческий капитал. Отсюда определяется важнейшая роль образования, как сферы, в которой этот капитал формируется.

В 2019 году Издательский дом Высшей школы экономики (ВШЭ) выпустил в свет аналитические материалы, которые в течение двух лет разрабатывались специалистами ВШЭ. В них, в частности, выделяют три категории школ: элитные, школы среднего уровня и депривилегированные. Такая разновидность современных образовательных учреждений, на наш взгляд, способствует возникновению неравенства. Мы становимся очевидцами следующего явления: обучение в элитных школах фактически приравнивается к поступлению в высшее учебное заведение.

Но большая часть семей вынуждена отправлять детей в обычные районные школы, соответственно получение, какого «человеческого капитала» мы можем в данном случае прогнозировать?

На выступлении Владимира Путина в Московском университете было сказано, что мы должны быть конкурентоспособными во всём. Был принят ряд решений, направленных на повышение конкурентоспособности РФ в целом, и потенциала каждого гражданина по отдельности. Человек должен быть конкурентоспособен. Таким образом, обеспечение конкурентоспособности выпускников чрезвычайно значимая задача любого образовательного учреждения, отвечающая стратегическим интересам современной России. Однако конкурентоспособный выпускник может быть подготовлен только в конкурентоспособном образовательном учреждении.

Обратимся к первоначальной экономической сущности конкуренции, трактуемой в словаре экономических терминов как «соперничество». Рассматриваемый термин был заимствован экономистами почти сразу после его появления.

В развитие экономического понятия «конкуренция» внесли значительный вклад такие зарубежные ученые экономисты, как С. Брю, Дж. Кейнс, А. Курно, К. Макконелл, А. Маршалл, Дж. Милль, Ф. Найт, М. Портер, Дж. Робинсон, Д. Рикардо, А. Смит, Ф. Хайек и др. Дж. Милль доказал, что конкуренция сама по себе является законом, который устанавливает правила регулирования». Ф. А. фон Хайек считал, что «конкуренция ведет к лучшему использованию знаний и способностей людей и стимулирует рациональность. Ф. Найт утвер-

ждает, что «конкуренция – это ситуация, в которой конкурирующих единиц много и они независимы» [4, с. 195].

Понятие «конкуренция» тесно связано с понятием «конкурентоспособность». Также как и конкуренция, понятие «конкурентоспособность» – изначально категория экономическая, употребляемая при характеристике товаров или услуг.

Изучением проблемы конкурентоспособности в образовании занимались многие отечественные и зарубежные специалисты.

В работе Н. Моисеевой, Н. Пискунова, Г. Костина конкурентоспособность образовательного учреждения ассоциируется с его имиджем как составной частью нематериальных активов. Поэтому, по мнению авторов, задача обеспечения конкурентоспособности высшего учебного заведения сводится к поддержанию имиджа с помощью маркетинговых и организационно-экономических инструментов.

И. Б. Романова рассматривает конкурентоспособность образовательного учреждения как «свойство высшего учебного заведения, определяющее долю релевантного рынка образовательных услуг, принадлежащих данному образовательному учреждению, и возможность препятствовать перераспределению рынка в пользу других субъектов» [1, с. 53–58].

Ю. Б. Рубин под конкурентоспособностью понимает как способность акторов к совершению результативных конкурентных действий [7, с. 26].

Таким образом, с точки зрения разных авторов, конкурентоспособность образовательного учреждения – это способность занять свое место на рынке образовательных услуг посредством совершения конкурентных действий, а именно, предоставления качественного образования, ориентированного на рынок труда.

Впервые понятие «образовательная услуга» появилась в законе об образовании от 2012 года. Соответственно образованию стали рассматривать как сферу услуг. Рассматривая свойства, которые присущи всем услугам, необходимо выделить и обратить внимание на те, которые отличают образовательные услуги от остальных видов услуг, а именно: эти услуги нематериальны и не осязаемы до момента получения; результат не проявляется сразу (как бы ни хотелось этого потребителю); неотделимы от субъектов, совершенно материальных и осязаемых работников, оказывающих эти услуги; эти услуги непостоянны по качеству (очень много зависит от субъективных обстоятельств).

Однако давайте ещё раз обратимся к определению конкурентоспособности образовательного учреждения – это способность занять свое место на рынке образовательных услуг посредством предоставления качественного образования, ориентированного на рынок труда. Таким образом, качество образовательного продукта – это конкурентоспособность образовательной организации.

Обратившись к социологическому словарю, мы видим следующее определение: «Качество жизни – собирательное понятие, обозначающее количественный уровень и разнообразие тех материальных и духовных потребностей, которые способен удовлетворить человек в условиях определенного общества». Другими словами, понятие «качество жизни» включает в себя два аспекта: уровень жизни, то есть и материальные блага, и уровень духовного развития человека, то есть блага нематериальные. Чтобы повысить качество, необходимо разнообразить и дать возможность удовлетворить не только материальные, но также и духовные потребности человека, следовательно, получается, что на качество жизни большое влияние оказывает качество образования. Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить. Соответственно чем эффективнее образовательный процесс, тем выше результаты и цели этого процесса.

Под влиянием статьи профессора Биргера Вернерфельта «Ресурсная трактовка фирмы» многими исследователями была поддержана идея о рассмотрении ресурсов фирмы как основных факторов конкурентоспособности. Согласно ресурсному подходу, в первую очередь конкурентоспособным организацию делает его потенциал, который определяется имеющи-



мися у него уникальными ресурсами (человеческими ресурсами). Они дают любой организации в рыночных условиях возможность получить определенные выгоды, называемые в стратегическом планировании ресурсными конкурентными преимуществами [3, с. 103–117].

На данном этапе исследования, проведя анализ значительного количества источников можно сделать определённые выводы, а именно:

– важную роль в создании человеческого капитала играют «затраты» труда и усилий по саморазвитию и самосовершенствованию»;

– инвестиции в человеческий капитал может осуществлять не только сам человек, но и организация, в которой он работает. Это естественно, поскольку для нее квалифицированный и грамотный сотрудник ценнее необученного;

– накопление человеческого капитала напрямую связано с накоплением капитала социального, поскольку часть человеческого капитала создается посредством развития социальных сетей, через взаимный обмен информацией. Социальный капитал включает в себя информацию, идеи, доверие, кооперацию, эмоциональную поддержку и так далее.

С каждым годом всё больше руководителей организаций начинают осознавать тот факт, что наиболее ценным потенциалом, которым они располагают, являются знания и опыт работающих у них сотрудников. Многие компании используют принцип последовательного повышения вовлеченности персонала в решение любых проблем организации, придерживаясь принципа «результат дает человек». Приоритетность человеческого и интеллектуального потенциалов в работе с людьми легко проверяется анализом вложения всех видов средств (включая строительство и материально-техническое обеспечение) в работу с людьми, создание для них комфортных условий работы и возможностей собственного развития – профессионального, материального, духовного, физического. Превращение персонала в конкурентное преимущество высокого ранга напрямую связано с решением следующих задач: стимулирование заинтересованности работников в конечных результатах; развитие у персонала стремления внести свой вклад в достижение общего успеха; развитие отличительных компетенций, необходимых организации; осуществление особой, рациональной организации труда; применение комплекса мер по формированию приверженности организации. Стоит иметь в виду влияние на приверженность индивидуальных характеристик сотрудников и особенностей самих организаций. Поэтому для формирования приверженности на практике первый шаг – оценить, в какой степени в конкретной организации присутствуют проблемы, которые могут негативно повлиять на приверженность персонала. Второй шаг – выработка программы действий. Поскольку приверженность предполагает принятие работниками целей организации и предоставление возможностей участия в решении проблем организации, с учетом накопленного опыта управления выделяют следующие шаги: ясное формулирование целей и стратегии организации; выявление проблем использования человеческих ресурсов при реализации намеченной стратегии; определение приоритетов в управлении человеческими ресурсами; определение и гибкое регулирование механизмов реализации программ; утверждение руководством программы использования человеческих ресурсов; реализация программы; оценка результатов и контроль реализации программы.

Вкладывая в развитие интеллектуального капитала, можно гораздо эффективнее реагировать на изменение любых внешних условий. Опыт успешных зарубежных и российских организаций показывает, что все вложения, направленные на развитие сотрудников имеют высокую отдачу. Получается, что образование и развитие сотрудников становится целой инфраструктурой. Она создаётся для гарантии роста. Интеллектуальный капитал выходит на первое место среди всех существующих конкурентных преимуществ. Организация, которая рационально вкладывает средства в своих сотрудников, фактически делает себя конкурентоспособной. Безусловно, изучение опыта различных организаций и их отличительных стратегий может оказаться полезным, но любая попытка копирования будет обречена на неудачу, так как концепции развития интеллектуального потенциала компании невозможно воспроизвести.

Таким образом, рассмотрев взгляды исследователей, постараемся выработать особенности конкурентоспособной общеобразовательной организации, учитывая контекст исследо-

вания. Конкурентоспособная образовательная организация обращает своё внимание на эффективное использование внутренних ресурсов, на выявление и формирование отличительных компетенций, позволяющих повысить лояльность внешнего и внутреннего потребителя, а также способствующих формированию конкурентоспособной личности учащегося.

#### **Список литературы:**

1. Баталова О. С. Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг // Молодой ученый. – 2010. – № 10(21). – URL: <https://moluch.ru/archive/21/2111/> (дата обращения: 29.03.2020).
2. Большой толковый социологический словарь: рус.-англ., англ.-рус. / авт.-сост. Д. Джерри. – М.: Вече: АСТ, 2001.
3. Вернерфельт Б. Ресурсная трактовка фирмы // Вестник СПбГУ. Сер. 8. – 2006. – Вып. 1. – С. 103–117.
4. Найт Ф. Риск, неопределенность, прибыль. – М.: Дело, 2003.
5. Портер М. Конкурентная стратегия. Методика анализа отраслей и конкурентов. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
6. Портер М. Международная конкуренция: конкурентные преимущества стран. – М.: Альпина паблишер, 2016.
7. Рубин Ю. Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 26–43.
8. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М.: Эксмо, 2007.

**Хабарова Анастасия Владимировна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

#### **ВАЛИДИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ВОСПИТАТЕЛЯ ДООУ С ОПОРОЙ НА ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И КОНТЕНТ-АНАЛИЗ СОЧИНЕНИЯ «КТО Я?»**

На любом произведении искусства всегда лежит отпечаток личности его создателя. По характеру и своеобразию продукта деятельности можно узнать про личность автора и его психологические особенности.

Актуальность нашей работы состоит в валидации комплексной методики, позволяющей составить предварительный психологический портрет человека без проведения глубоких и разносторонних строгих диагностических мероприятий непосредственного, а в некоторых случаях и без контакта с испытуемым. Также данный подход может быть использован в рамках индивидуального консультирования, как вспомогательный, для получения более полного представления о клиенте, возможности отследить черты, которые в процессе сеанса могут не проявиться.

Психологический портрет личности – это комплексная психологическая характеристика человека, содержащая описание его внутреннего склада и возможных поступков в определенных значимых обстоятельствах. В отличие от психологического профиля личности, портрет – это в большей степени качественное, а не количественное описание тестовых данных портрет – это текстовая интерпретация соотношения баллов.

Существует множество критериев, по которым можно классифицировать людей для составления их психологических портретов.

Значимые сведения об эмоциональных, индивидуально-психологических особенностях, об отношении человека к окружающей среде, об особенностях восприятия и других сторон психики можно получить по итогу анализа продуктов деятельности. Применение данного метода базируется на методологическом принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого психика способна выражаться в деятельности. Существует множество критери-

ев, по которым можно классифицировать людей для составления их психологических портретов.

Одним из способов получения этого рода информации является контент-анализ. Контент-анализ – формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и ее статистической обработке. Характеризуется большой строгостью, систематичностью.

Валидизация комплексной методики составления психологического портрета воспитателя ДОО с опорой на изодейтельность и контент-анализ сочинения «Кто я?» было организовано нами на базах муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 42 «Подсолнушек» г. Самара и муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Плешановский детский сад № 1» Красногвардейского района Оренбургской области. В исследовании приняли участие воспитатели ДОО в возрасте 35–45 лет.

Для составления психологического портрета воспитателей были выбраны арт-методики сочинение «Кто я?» и рисунок «Кто я такой?». Обработка полученных результатов производилась при помощи контент-анализа.

При анализе рисунков использовались следующие единицы контент-анализа:

- Эмоциональная сфера: общий настрой картины; цвета; сюжет; название; выражение лиц героев.

- Социальные отношения: изображение людей, животных, предметов на картине; количество изображенных; изображены ли они вместе или отдельными группами; размеры предметов (показатель самооценки); частота изображения лиц мужского либо женского пола; образ центрального персонажа; место расположения центрального персонажа.

Оценка сочинений же производилась на основе двух уровней: качественного и количественного. В качественном анализе оценка производилась исходя из наличия по следующим контентам: сплошной рассказ; выделение структуры; имя; пол; возраст; род занятий; положительная эмоциональность в отношении себя; отрицательная эмоциональность в отношении себя; положительная эмоциональность в отношении других; отрицательная эмоциональность в отношении других; семейное положение (статус, роль); интеллектуальные качества; личностные качества; эмоциональные качества; хобби; хозяйственно-бытовые навыки; недостатки; достоинства; критичность к себе; критичность к другим.

На количественном уровне анализа некоторые ранее выделенные контенты были объединены в группы, а некоторые обозначены с опорой на строгие количественные показатели, а именно: количество слов в сочинении; количество предложений; количество существительных; количество прилагательных; количество глаголов; социологические характеристики; общий положительный настрой; общий отрицательный настрой; отрицательное отношение к себе; положительное отношение к себе; отрицательное отношение к другим; описание собственных качеств; социальные навыки и роли.

В качестве объективной методики нами были выбраны 16-факторный личностный опросник Кеттелла и Личностный опросник ЕРІ (методика Г. Айзенка), где 16-факторный личностный опросник Кеттелла диагностирует черты личности, которые он называет конституционными факторами. Результаты применения данной методики позволяют определить психологическое своеобразие основных подструктур темперамента и характера. Опросник Айзенка же предназначен для диагностики экстраверсии, интроверсии и нейротизма, включает также девять вопросов, составляющих «шкалу лжи».

После проведения диагностических мероприятий и применения к ним методов математико-статистического анализа, удалось получить следующие результаты.

Общительный человек использует в сочинении большое количество слов и предложений, а в рисунке изображает преимущественно предметы.

Интроверт использует в сочинении небольшое количество слов и предложений в сочинении, используют малое количество существительных и глаголов, при этом описывают свои социологические характеристики, описание собственных качеств и описание положительного

отношения к себе отсутствует. В рисунке интроверт изображает негативные черты лиц героев, маленький размер предметов, он не прорисовывает четко образ центрального персонажа.

Потенциальный интроверт использует большое количество слов в сочинении, описывает социологические характеристики, общий положительный настрой и социальные навыки и роли. В рисунке потенциальный интроверт использует большую цветовую палитру, выражение лиц героев – позитивное.

Амбиверт использует большое количество предложений, глаголов, описывает общий положительный настрой, положительное отношение к себе, описывает собственные качества, социальные навыки и роли в сочинении, а в рисунке использует преимущественно один цвет, сюжет имеет развернутый вид, изображение позитивного выражения лиц героев, изображение предметов.

Нормостеник использует в сочинении прилагательные, а в рисунке имеется широкая сюжетная линия, изображение предметов и высокая степень прорисованности центрального персонажа. Также отмечена обратная взаимосвязь с изображением людей, животных.

Люди с высоким интеллектом используют в сочинении большое количество слов, преимущественно глаголы, описывают общий положительный настрой и выделяют собственные качества, навыки и роли. При этом рисунок имеет развернутый сюжет. Человек с высоким интеллектом изображает людей с позитивными чертами лица, а предметы в рисунке имеют большие размеры.

Существует обратная корреляция между фактором С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» и количеством слов в предложении. Эмоционально устойчивый человек использует в сочинении прилагательные. При этом в рисунке эмоционально устойчивый человек часто изображает людей и предметы.

Эмоционально неустойчивый человек использует в сочинении глаголы, описывает социологические характеристики. В рисунке же существует обратная корреляция между фактором С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» и местом расположения центрального персонажа.

Нами были выявлены взаимосвязи фактора Е – «подчиненность – доминантность» и количеством слов в сочинении, количеством предложений, существительных, количеством глаголов, описанием собственных качеств в сочинении. Доминантный человек использует в сочинении большое количество слов, существительных и глаголов, описывает собственные качества. А в рисунке – преимущественно предметы.

Отрицательная корреляция фактора Е – «подчиненность – доминантность» и количеством прилагательных – человек, которому присуще подчиненность использует в сочинении прилагательные, а в рисунке изображает преимущественно предметы.

Экспрессивные люди в сочинении используют большое количество слов, существительных, описывают социологические характеристики, выделяют общий положительный настрой и социальные навыки и роли. В рисунке экспрессивные люди используют большую палитру цветов, изображают позитивное выражение лиц героев, и имеют высокую степень прорисованности образа центрального персонажа. Сдержанные люди в сочинении отмечают положительное отношение к себе. А в рисунке сдержанный человек изображает преимущественно группы людей и животных. Также в рисунке отмечается высокая частота изображения лиц женского пола.

Фактор G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» имеет прямую корреляцию с количеством слов в сочинении, количеством существительных, прилагательных и общим положительным настроением. Человек с высокой нормативностью поведения в сочинении также описывает социальные навыки и роли. А в рисунке использует большое количество цветов, изображает позитивное выражение лиц героев, изображает преимущественно предметы больших размеров и имеет высокую степень прорисованности образа центрального персонажа.

Человек, подверженный чувствам, в рисунке изображает животных, преимущественно группами. В рисунке также отмечается высокая частота изображения лиц женского пола.

Смелый человек использует в сочинении существительные и прилагательные, а в рисунке использует большое количество цветов. Также в рисунке смелого человека отмечается изображение предметов и высокая степень прорисованности центрального персонажа.

Робкий человек в сочинении описывает собственные качества, а в рисунке изображает людей и животных, которые объединены в группы. Высокая частота изображения лиц женского пола.

Фактор I – «жесткость – чувствительность» имеет прямую связь с количеством предложений, существительных, глаголов в сочинении. Также выявилась связь с общим положительным настроением, описанием собственных качеств, социальными навыками и ролями. А в рисунке существует прямая взаимосвязь между «жесткость – чувствительность» и цветом, сюжетом, позитивным выражением лиц героев, размером и степенью прорисованности образа центрального персонажа.

Доверчивый человек описывает положительное отношение к себе, а в рисунке изображает людей, которые объединены в группы.

Дипломатичный человек использует большое количество слов в сочинении, использует существительные и глаголы, описывает общий положительный настрой, а в рисунке использует большую цветовую палитру, развернутый сюжет, изображает позитивное выражение лиц героев, изображает предметы больших размеров, образ центрального персонажа имеет высокую степень прорисованности.

Тревожный педагог использует большое количество слов в сочинении, а в рисунке использует разные цвета.

Уверенный в себе человек отмечает положительное отношение к себе, а в рисунке изображает людей и животных, которые объединены в отдельные группы.

Воспитатели, которым присущ радикализм, используют в сочинении большое количество слов, глаголов, описывают общий положительный настрой, положительное отношение к себе, описание собственных качеств, а в рисунке изображает позитивное выражение лиц героев, животных.

Воспитатели, характеризующиеся неконформизмом, используют большое количество слов в сочинении, а в рисунке используют несколько цветов.

Напряженные воспитатели используют большое количество слов в сочинении, а в рисунке используют большое количество цветов.

Расслабленные воспитатели описывают положительное отношение к себе, собственные качества, а в рисунке изображают людей и животных, которые объединены в отдельные группы, образ центрального персонажа имеет высокую степень прорисованности.

Представленная комплексная методика будет являться психодиагностической, если процедура валидации комплексной методики будет проведена с учетом следующих позиций: установление корреляционно значимых коэффициентов в части взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик воспитателя ДОО с характером изображения рисунка «Я и мой мир»; установление корреляционно значимых коэффициентов в части взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик воспитателя ДОО с написанием сочинения на тему «Кто я?», получила подтверждение на эмпирическом уровне.

#### **Список литературы:**

1. Васильева И. В. Психодиагностика: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2013.
2. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры. – М., 2005. – URL: <http://psyfactor.org/lib/k-a.htm>
3. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб: Прайм-Еврознак, 2004.
4. Методологические и методические проблемы контент-анализа. Вып. 1-2. – М., 1973.
5. Рошаль В. М. Энциклопедия символов. – М.: АСТ; СПб: Сова, 2008.
6. Свирепо О. А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии / О. А. Свирепо, О. С. Туманова. – М.: Института психотерапии, 2004.

**Хабибуллин Рустам Русланович**  
Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Косарева Екатерина Юрьевна, к. п. н., доцент

## **МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЕМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Совершенствование системы управления вузом в условиях развития инновационной экономики, инвестиционных проектов и наукоемких технологий является в настоящее время одной из важнейших социально-экономических проблем. Необходимость совершенствования этой системы сегодня обусловлена быстро меняющимися организационными и экономическими условиями деятельности вузов, жесткой конкурентной борьбой на рынке образовательных услуг. Высшие учебные заведения, став полноправными субъектами рыночной экономики, самостоятельно определяют направления своего развития, пути и методы их достижения, согласовывая их с целями и задачами государственной политики в области образования.

Одной из основных задач вуза в современных условиях – управление деятельностью. Создание оптимальных условий организации этого процесса невозможно без эффективного информационно-аналитического обеспечения (далее – ИАО) на базе современных информационно-телекоммуникационных систем, создающих техническую среду и технологические средства для решения функциональных задач обмена, анализа, обработки, хранения информации. ИАО управления учреждением высшего профессионального образования (далее – ВПО) является распределенной информационно-управленческой системой, обеспечивающей сбор, обработку и представление информации, предназначенной для достоверного ИАО принятия управленческих решений.

В современном мире скорость принятия решений зависит от темпов обмена, передачи и анализа информации. Информация – это сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом [6, с. 65]. Совокупность всех видов информации, необходимой для управления в организации, представляют собой информационную систему. Система управления и система информации на любом уровне управления образуют единство, так как управление без информации невозможно [4, с. 188].

Целью ИАО управления учреждения ВПО является своевременное предоставление руководству ВПО достоверной информации о деятельности организации для принятия обоснованных управленческих решений, направленных на достижение и поддержание конкурентных преимуществ в процессе функционирования ВПО и реализации функций управления на всех уровнях.

Нами разработана модель ИАО учреждения ВПО, содержащая три уровня в сфере управления учреждения ВПО: информационный, аналитический и управленческий уровень.

ИАО управления представляет собой совокупность организационных, методических и интеллектуальных видов деятельности [2, с. 6]. ИАО в сфере управления неотъемлемо связано со сбором, обработкой, оценкой, анализом, представлением и передачей информационных данных, массивов информации, а результаты работы управленческих работников определяются тем, насколько они информационно обеспечены и управляют ситуацией на основе результатов аналитической работы [5, с. 2].

Аналитический и информационный уровень являются условно постоянной информацией, а именно массивами данных, которые изменяются относительно медленно и используются неоднократно в процессе управления организацией. Информационный и аналитический уровни являются важнейшим условием и исходным этапом разработки эффективного управленческого решения, которое принимается на управленческом уровне.

Управление современным вузом в условиях широкой информатизации нужно рассматривать как развивающуюся, многоконтурную, иерархическую, многосвязную, распределенную систему.

В основу модели ИАО положены полисубъектный и системный подход. Полисубъектный подход раскрывает условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды (ректор, проректоры, деканы факультетов, заведующие кафедрами, преподаватели, студенты, абитуриенты их родители), которые выступают в качестве и субъектов сбора и использования различной информации о функционировании образовательной системы. Информационное взаимодействие выступает необходимым условием функционирования и развития управляемой системы. Каждый субъект управления выстраивает работу с подчиненными с учетом коллективно выработанных принципов управления, кооперируясь с ними и координируя совместные усилия. Использование системного подхода при изучении организации дает возможность значительно увеличить объем знаний о ее сущности и направлениях развития, всесторонне и более глубоко раскрыть содержание существующих процессов, определить объективные закономерности формирования данной многоаспектной системы.

В представленной модели субъектами ИАО выступают: ректор, проректоры, деканы, заведующие кафедрами, преподаватели, студенты, абитуриенты их родители.

Управленческий персонал ВПО – это сотрудники высшего учебного заведения, занимающие должности ректора, проректоров, деканов, заведующих кафедрами, выполняющие функции:

- а) планирования деятельности вузовских подразделений;
- б) организации учебной, методической, научной и экономической работы научно-педагогического коллектива вуза;
- в) мотивации научно-педагогического коллектива вуза на эффективную работу.

В настоящее время ректору присущи функции менеджера. Он организует совместную деятельность структурных подразделений вуза, содействуя их координации и концентрации усилий. В своей деятельности ректор опирается на проректоров, реализуя коллективное обсуждение и выработку решений.

Проректоры являются исполнительными руководителями вуза. Проректоры осуществляют контроль за соблюдением правил внутривузовской деятельности в работе подразделений, способствуют расширению самостоятельности и ответственности руководителей факультетов и кафедр.

Деканат представляет собой третий уровень управления в вузе, занимающийся, преимущественно, административной и методической работой. Возглавляет факультет – декан. Декан факультета координирует работу подразделений факультета и несет ответственность за соблюдение в их деятельности требований законодательства, правил и принципов работы вуза, приказов руководителей вуза.

Роль заведующего кафедрой заключается в создании условий: для динамичной реализации структуры, ее корректировки и совершенствования, заинтересованного участия персонала в управлении и жизнедеятельности коллектива кафедры.

У преподавателя очень важная и ответственная роль: он не только обучает студентов, но и принимает непосредственное участие в процессе формирования и реализации каждым студентом своей индивидуальной образовательной траектории.

Следовательно, управленец в вузе (заведующий кафедрой, декан факультета, проректор, ректор) должен охватывать все сферы деятельности научно-педагогического коллектива.

В основе управленческого взаимодействия субъектов управления в вузе лежит опыт управленческой деятельности самих субъектов и обобщенный опыт управления других субъектов, освоенные теоретические знания об управлении образовательным процессом и об управленческом взаимодействии.

Под средствами ИАО мы понимаем технологии и методы получения, анализа информации обо всех направлениях деятельности управляемой системы, а также их использования в управлении. К средствам ИАО относятся также объекты, используемые в ВПО в качестве носителей информации, которые позволяют работникам организации достигать поставленных целей и решать управленческие задачи в соответствии с запланированными направле-

ниями их основной деятельности. Благодаря средствам ИАО увеличивается количество обрабатываемых данных и более оперативно предоставляются необходимые сведения.

Результативности управления достигается комплексным использованием таких средств ИАО как:

- информирование и интерактивные возможности сайта образовательной организации, работа с социальными сетями;
- анализ локальных актов, научно-методических продуктов;
- проведение мониторингов, опросов;
- экспертиза результатов и условий обучения;
- технологии внутренней оценки качества образования;
- технологии независимой оценки качества образования;
- методы принятия управленческих решений на основе анализа информации.

На первом информационном уровне осуществляется сбор информации (законы, стандарты, ГОСТы, договоры, электронные сайты, приказы, отчеты, данные опросов населения и др.). Информация поступает в электронном виде или на бумажных носителях (письма). Вся входная информация регистрируется, а первоисточники архивируются.

Поступившая информация проходит первичную проверку и при необходимости корректировки субъектом управления осуществляется повторное обращение к источнику информации. После фильтрации информации либо поступает на следующий уровень, либо не будет признана полезной и будет упразднена.

Взаимодействие в системе организации, осуществляемое с помощью материально-технических и информационных средств, основывается на функциональных связях. Их подразделяю на горизонтальные, вертикальные, диагональные.

Горизонтальные связи возникают между субъекта управления одного иерархического уровня (взаимосвязи между различными факультетами, или между кафедрами). Вертикальные связи возникают между должностными лицами различных уровней иерархии (например, взаимоотношения между факультетом и входящими в него кафедрами). Диагональные связи возникают между должностными лицами и подразделениями системы различных уровней иерархии, (например, соотношения между факультетом и кафедрами другого факультета).

Этап анализа может включать [1, с. 37]: мониторинг, аналитическая обработка информации, выявление взаимозависимостей и причинно-следственных связей, прогнозирование, разработка выводов, предложений, рекомендаций и прогнозов.

На 2 уровне ИАО (аналитическом) осуществляется анализ полученной информации с целью определения ее релевантности для последующего принятия управленческих решений, проработки ключевой версии и параллельным формированием альтернативных предложений, ввиду того, что руководство работает с несколькими проработанными вариациями предложений и затем выбирает наиболее адекватную и обоснованную прозрачную в плане ее реализации версию (например, ректор может анализировать информацию об изменениях в сфере государственной политики в области образования, оценивать итоги работы структурных подразделений).

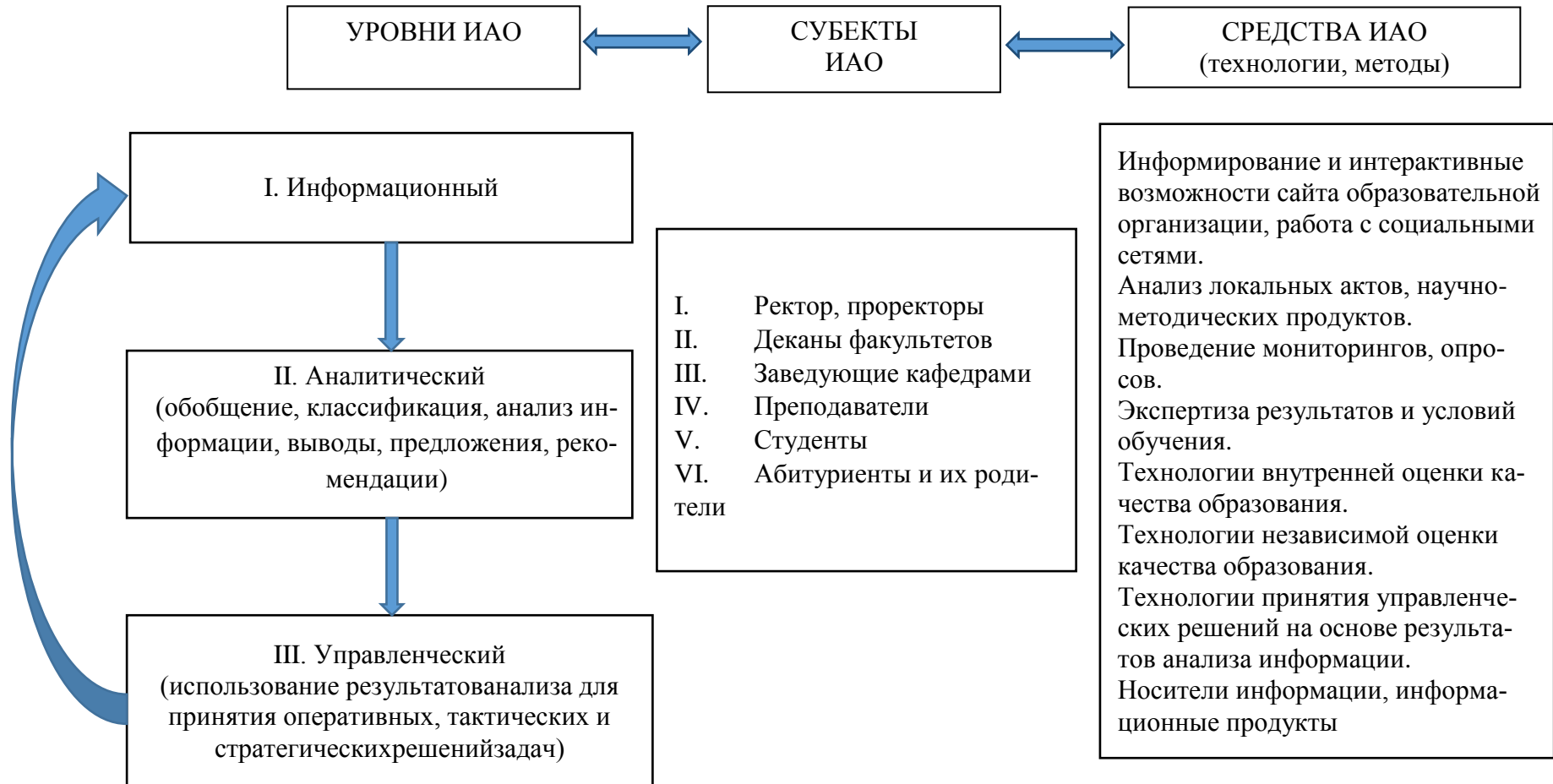
Без информации и ее анализа невозможно эффективное функционирование и развитие деятельности организации, поэтому глубокий и тщательный анализ является необходимой предпосылкой принятия управленческих решений.

На 3 уровне происходит принятие конкретных управленческих решений. Процесс управления в современной организации корректно рассматривать как сочетание следующих трех режимов принятия решений [1; 5]:

Примерами стратегических решений могут быть решение ректора о направлениях и средствах социально-экономического развития организации на ближайшие пять – десять лет или решения проректора, связанные с аккредитации вуза.



**Модель информационно-аналитического обеспечения управления  
организацией высшего профессионального образования**



Тактические решения могут быть связаны с изменением ценовой политики, организацией рекламных акций, с внедрением системы скидок и льгот для студентов, применении системы бонусов и премиальных вознаграждений за достигнутые структурными подразделениями результаты.

Примерами оперативных решений могут быть решение декана о допуске обучающихся к сдаче государственных экзаменов, к защите ВКР; решение заведующего кафедрой о распределении нагрузки и функциональных обязанностей между работниками кафедры.

Процессы подготовки и принятия эффективных решений в основных сферах деятельности ВПО становятся жизненно важными [2, с. 31]. Управленческие решения различны по содержанию, временным параметрам, уровням планирования, однако все они – неотъемлемая составляющая процесса управления. Эффект их реализации напрямую зависит от способности руководителя прогнозировать ситуацию, предвидеть последствия принятых решений, умения использовать не только собственный потенциал, но прежде всего возможности группы и коллектива в целом.

Таким образом, создание в вузе оптимальной системы ИАО является важной задачей в управлении учреждением ВПО, требует значительных трудозатрат и может быть реализовано только коллективом высококвалифицированных разработчиков при постоянной поддержке со стороны руководства вуза.

#### **Список литературы:**

1. Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия связи: учебник по специальности 060800 «Экономика и управление на предприятии связи» / под ред. В. В. Макарова, Р. Г. Цатуровой. – СПб, 2008.
2. Демидов А. А. Информационно-аналитические системы поддержки принятия решений в органах государственной власти и местного самоуправления / А. А. Демидов, Ю. Н. Захаров. – СПб: ИТМО, 2012.
3. Единое информационное пространство: информационно-аналитическое обеспечение управления образованием / под ред. Е. В. Михайловой, Н. В. Бусыгиной. – СПб: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2010.
4. Менеджмент в телекоммуникациях / В. В. Макаров [и др.]. – СПб, 2011.
5. Нестеров А. К. Информационно-аналитическое обеспечение. – URL: <http://odiplom.ru/lab/informacionno-analiticheskoe-obespechenie.html>
6. Салмин С. П. Информационное обеспечение процессов управления // Прикладная информатика. – 2007. – № 5 (11). – С. 62–92.

**Чеботникова Ангелина Андреевна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Безруков Валерий Иванович, д. п. н., доцент

#### **ПОДДЕРЖКА СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ ОДАРЕННОСТИ В КОЛЛЕДЖЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

Работе с одаренными детьми последнее время уделяют особое внимание. Это связано с тем, что одаренный ребенок в зависимости от обстоятельств его жизни и развития может превратиться в талантливого человека, легко решающего насущные проблемы всего общества, а может стать бесполезным. Кроме того, невостребованный социумом талант может стать разрушителем общества. Одним из важных этапов работы с такой молодежью является адаптация. Причем адаптация не в том классическом понимании становления личности индивида и усвоения действующих норм образовательной среды [5, с. 72], а наоборот, адаптация образовательной среды с целью создания поддержки определенных средовых факторов одаренности. Это подтверждают исследования многих ученых в области одаренности. Однако концепции одаренности педагогики 1980–1990 годов базируются лишь теоретических поло-

жениях о чертах, видах и характеристиках одаренности, но не выдвигают определённый механизм работы с такими обучающимися. Поэтому при организации адаптации мы должны учитывать внутренние предпосылки (А. М. Матюшкин, И. М. Никольская, Л. В. Попова), окружающую среду (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, В. А. Крутецкий), межличностные отношения (Е. А. Никитина, А. И. Савенков) и определённую педагогическую работу (Ю. К. Бабанский, О. С. Газман). А также адаптирование среды, а не самого ребенка обусловлено психо-возрастными особенностями абитуриентов и утратой связи с родительской опекой, так как учреждения для одаренной молодежи являются узконаправленными и престижными и не всегда находятся в территориальной доступности.

Одаренность (например, музыкальная) не исключает наличие устойчивых интересов молодых людей к другим сферам. Это подтверждает исследование, проведенное на базе ГБПОУ «СМУ им. Д. Г. Шаталова» в 2018–2020 годах. Нами было использовано приложение «Робот-профориентатор» для социальной сети «ВКонтакте», разработанный Национальным исследовательским Томским государственным университетом для профориентационных рекомендаций выпускникам школ, который представляет собой анализ данных страницы социальной сети. Он выделяет следующие сферы интересов (всего 10): сфера медиа; сфера силовых структур; сфера IT; сфера маркетинга и продаж; креативная сфера; сфера образования; сфера здравоохранения; сфера производства; сфера экономики и управления; сфера науки и исследования.

После проведённого исследования мы сделали вывод, что при освоении программы ФГОС СПО 53.00.00 Музыкальное искусство одаренные дети проходят сложный путь развития. В связи с возрастными особенностями и в силу своих способностей студенты на 1 курсе уже имеют разносторонние интересы. Затем, по мере освоения программы профессионального обучения, интересы, относящиеся к творческой и профессиональной деятельности, всё больше укрепляют свои позиции и могут вытеснять интересы других сфер (см. рис. 1).

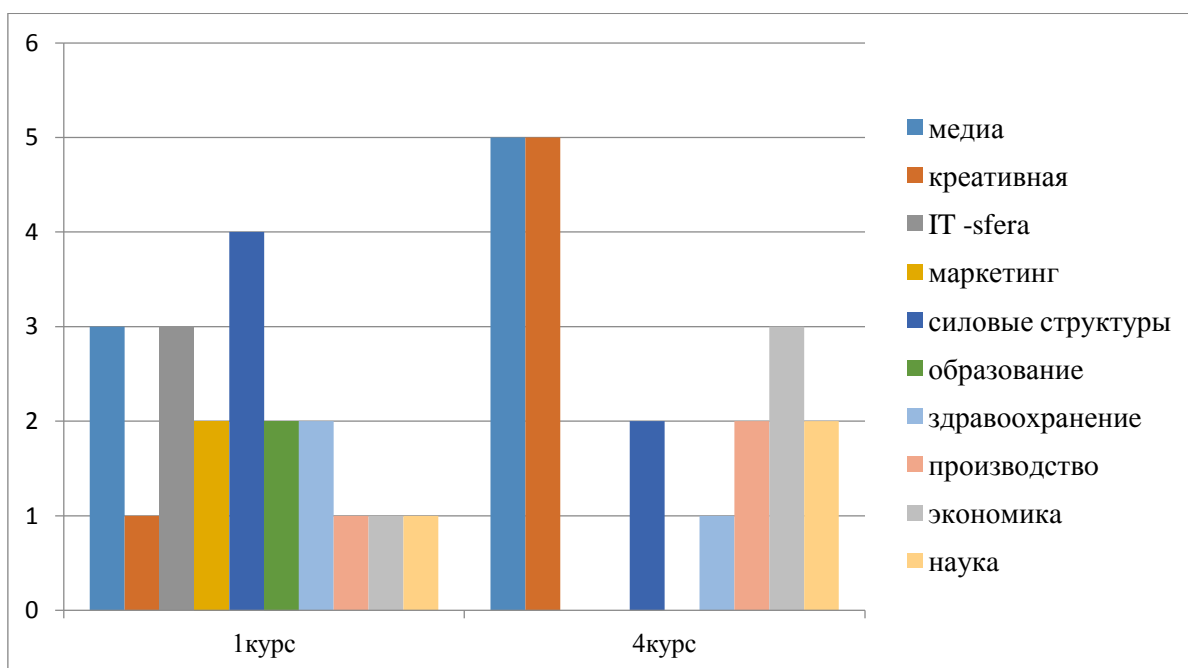


Рис. 1. Сравнение количества интересов 1 и 4 курсов

Эти данные подтверждают, что поддержка одаренным детям необходима с момента поступления. Нужно лелеять то, с чем они пришли, поэтому возникает проблема сохранения уровня разностороннего развития путем организации средовых факторов. Под средовыми факторами одаренности мы понимаем естественную или специально созданную среду, которая поддерживает интеллектуальный и творческий потенциал одаренной личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что фактор среды важен в формировании одаренной личности. Поскольку, по мнению Ясвина В. А., личностное развитие и прежде всего развитие характерологических волевых качеств обеспечивает именно среда [9, с. 4]. А Лейтес Н. С. утверждал, что среда является внешним фактором, обуславливающим проявление и развитие одаренности [6, с. 329]. Следовательно, средовые условия играют действительно важную роль в формировании человека как социального существа.

Изучив литературные источники, посвященные поддержке одаренной молодежи, можно выделить три направления работы:

- 1) систематизация деятельности для развития одаренности;
- 2) психолого-педагогическое сопровождение учащихся;
- 3) подбор технологий, адекватных особенностям одаренного студента, включающие варианты индивидуального образовательного маршрута обучения, сетевого обучения и прочее.

Первым и вторым направлением работы занимается Министерство просвещения Российской Федерации. Программа развития одаренности была подкреплена Рабочей концепцией одаренности в 2002 году. Сейчас она дополняется и редактируется. Психолого-педагогическое сопровождение обязано производиться в любом образовательном учреждении независимо от уровня и специфики на основании документов, регламентирующих работу педагогических кадров в системе образования. Анализ научно-методической литературы по систематизации деятельности педагогов и одаренных студентов (в работах А. И. Савенкова, О. С. Газмана, А. М. Матюшкина) и психолого-педагогическому сопровождению (Д. Б. Богоявленская, Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес) свидетельствует о том, что в настоящее время ведется активная работа по решению данных проблем.

Третьим направлением – подбором технологий – занимаются непосредственно сами педагоги, в частности кураторы или классные руководители в образовательных учреждениях. И пока большинство «технологий» заключается в сборе и анализе куратором данных осемье, самих обучающихся, их интересах и увлечениях, но не более того. Из этого следует вывод, что подбор технологий, адекватных особенностям одаренных детей, малоизучено и носит традиционный характер. Решение этой проблемы мы видим в изучении аспектов информатизации и подготовки педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях внедрения новых цифровых технологий. Следовательно, адаптивное средовых факторов одаренности является ключевым направлением нашего исследования.

Новизна предлагаемого подхода состоит в том, что необходимо сохранить в целостности разнообразие интересов, мотивов, ценностей, потребностей абитуриента, охватывающих различные стороны жизни и деятельности одаренных детей. То есть мы принимаем одаренного обучающегося со сложившейся системой интересов, которая стимулирует его одаренность, не ломаем, а сохраняем эту взаимосвязанную структуру с определенной коррекцией на улучшение качества интересов. Стоит также отметить, что инструментом (средством) решения проблемы исследования являются информационно-коммуникационные технологии. Их легко внедрить в любую предметную область, в том числе музыкальную, в эпоху тотальной информатизации и цифровизации образования. Под цифровизацией мы понимаем новую социальную ситуацию «цифрового разрыва», «цифрового гражданства», «цифровой социализации». Использование новых информационно-коммуникационных технологий является начальным условием для дальнейшего развития, поэтому цифровизация адаптации одаренной молодежи в колледжах музыкального профиля является одним из вариантов решения вышеизложенной проблемы. Мы работаем над созданием модели цифровой поддержки средовых факторов одаренной молодежи. Сейчас работа над данной научной проблемой продолжается, и результаты будут представлены в нашем диссертационном исследовании.

#### **Список литературы:**

1. Бабаева Ю. Д. Одаренность детей и подростков в области новых информационных технологий / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Одаренный ребенок. – 2002. – № 2. – С. 4–22.
2. Барышева Л. В. Развитие одаренности учащихся в очно-дистантных и дистантных формах эвристического обучения. – URL: <http://mon.gov.ru/press/reliz/9207/> (дата обращения: 27.02.2020).

3. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
4. Матюшкин М. А. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
5. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Педагогика, 1989.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996.
7. Савенков А. И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 24–29.
8. Тимофеева К. К. Наследственные и средовые основы формирования одаренности // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/236/11040/> (дата обращения: 25.02.2020).
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

**Шаврина Елена Васильевна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Телепова Надежда Николаевна, д. п. н., профессор

### **ЖИЗНЕОСМЫСЛЕНИЕ В РАМКАХ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН СТАРШЕ 60 ЛЕТ С СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

В последнее время категория субъективного благополучия (СБ) все чаще привлекает внимание исследователей. Несмотря на то, что понятие «субъективное благополучие» и его возможные вариации исследуются уже более 50 лет, однозначного понимания данного феномена на сегодняшний день не существует. Изучение соотношения субъективного благополучия и внешних по отношению к личности условий является приоритетным, так как проблема благополучия жизни человека является актуальной и перспективной.

В психологии уделяется пристальное внимание соотношению психологического благополучия и особенностей самого человека. Мнения в определении субъективного благополучия ученых разнятся. Вопрос в определении данного понятия до сих пор не решен. Н. Брэдберн – один из первых ученых, который ввел данный термин и сравнил его с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворённостью жизнью. Субъективное благополучие напрямую связано не с психическими диагнозами и заболеваниями, а с обыкновенной человеческой жизнью, а именно с качеством его жизни [2]. Изучение качества жизни помогает понять всю сложность и многомерность изменений, вызванных болезнью. Согласно Всемирной организации здравоохранения качество жизни – индивидуальное восприятие человеком своей позиции в жизни в контексте его взаимодействия с культурной средой и системой ценностей, в которой проживает индивид [5]. Объективная сторона качества жизни отражает актуальное соматическое и психологическое состояние человека, особенности его поведенческой активности, материальное и социальное положение, трудовой и семейный статус. Субъективная сторона отражает степень удовлетворенности различными сторонами бытия и жизнедеятельности в связи с ситуацией болезни. И если связь субъективного благополучия с доходом и важными жизненными событиями вполне однозначна, то соотношение психологического и физического здоровья, несмотря на огромное количество исследований, все чаще остается наименее изученным, хотя и перспективным. Только в последнее десятилетие современная медицина и психологи начали проводить исследования с целью выявления психологических аспектов жизни больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями (далее – ССЗ).

Объект исследования – субъективное благополучие.

Предмет исследования – субъективное благополучие в вопросах жизнеосмысления мужчин и женщин старше 60 лет, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы.

Целью нашего исследования является выявление особенностей картины субъективного благополучия в вопросах жизнеосмысления мужчин и женщин старше 60 лет, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что существуют различия в вопросах жизнеосмысления у мужчин и женщин старше 60 лет, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- изучить теоретическую отечественную и зарубежную литературу по вопросу субъективного благополучия и характеристик мужчин и женщин, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы;
- подобрать методику и провести диагностику сферы субъективного благополучия, а именно вопросов жизнеосмысления;
- обработать результаты, сделать выводы.

Исследования проводились на базе стационарного подразделения ГБУЗ «Самарский областной клинический кардиологический диспансер» (г. Самара, ул. Теннисная, д. 39) – в специализированном стационаре для диагностики и лечения сердечно-сосудистых заболеваний. В перечень ССЗ анкетированных лиц входили: ИБС, гипертоническая болезнь, инфаркт миокарда, инсульты, фибрилляция предсердий, мерцательная аритмия и другие. Выборка состоит из 19 мужчин и 22 женщин с диагнозами сердечно-сосудистой системы. Средний возраст анкетированных – 67 лет.

Оценка СБ играет главную роль в определении поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций человека на его заболевание. Н. Ю. Кувшинова отмечает, что качество жизни пациентов кардиологического профиля существенно отличается от качества жизни здоровых. Например, у пациентов с ишемической болезнью сердца выявляется значительное снижение удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности, за исключением сферы духовности [4]. По мнению многих исследователей, в результате ССЗ возникают нарушения жизнедеятельности человека на следующих уровнях: соматическом (соматическое страдание, вызванное болезнью); поведенческом (утрата способности осуществлять повседневную деятельность в привычном стиле); социальном (развивающиеся вследствие заболевания социальные и ролевые ограничения); психологическом (психологические нарушения). После 60 лет организм каждого человека испытывает перестройку иммунной, генетической и гормональной систем. Изменения происходят во всем организме. Ухудшается самочувствие, меняется социальный статус [8]. Исследователи отмечают так же гендерные различия людей в возрасте 60+, например, у женщин преобладает способность давать себе положительную психологическую установку, женщины имеют больше внутрисемейных ролей, которые они продолжают выполнять после выхода на пенсию; женщины быстрее адаптируются к обстоятельствам, нежели мужчины; легче перестраиваются и меняют когнитивные и поведенческие стили как по отношению к себе («буду больше себя любить, буду больше отдыхать»), так и к другим («как хотят мои дети, так пусть и живут», «сама виновата, слишком много на себя брала», «думала, что мне сносу не будет» и др.). С другой стороны, для женщины большее значение имеет одиночество (вдовство, уход от нее детей и внуков) [7]. Мужчины же более трагично воспринимают старость, лишаящую их привычного образа жизни: переживания по поводу перемен в социальном и финансовом статусе для них более существенны. Но при этом они проще воспринимают синдром «пустого гнезда».

Что касается особенностей людей пожилого возраста с ССЗ, то нельзя не отметить, что заболевание приводит к изменению привычного ритма жизни, снижению активности, смене деятельности, разрушению установок системы отношений личности, а также к различным физическим и физиологическим изменениям. Болезнь нарушает сформировавшийся стиль поведения и деятельности, разрушая социальные связи. В стационаре человек переживает и боится за свою жизнь и свое будущее. Эта ситуация является кризисной, возрастает выраженность воздействия психологических защит и уровень тревожности, и как следствие, резко снижаются показатели субъективного благополучия. Организм преодолевает негативные пе-

реживания, связанные с болезнью. В условиях нахождения в стационаре наблюдалась разница в способах и формах общения женщин и мужчин. В женских палатах темой обсуждения, как правило, являлись проблемы, связанные с состоянием здоровья, его изменением в результате прохождения процедур или в связи с атмосферным давлением, с отношениями в палате, и в меньшей степени – немедицинские темы. В мужских же палатах содержание общения преимущественно ориентировано на иные темы: профессиональные занятия, проблемы государственного устройства и экономики, успехи спортивных команд, особенности рыбалки, но не про медицину. Такое общение в палатах является психотерапевтическим и позитивным, то есть, по сути, средовой терапией [3].

В своем исследовании мы особое внимание уделили проявлению гендерных особенностей в восприятии вопросов жизнеосмысления в рамках субъективного благополучия мужчин и женщин в возрасте 60+ с ССЗ. Мы использовали авторскую анкету из трех вопросов, содержание которых связано с осмыслением собственной жизни. Результаты исследования представлены в приведенных ниже таблицах.

Таблица 1

**Осмысление собственной жизни мужчинами**

№ п/п	Наименование показателя эмоционального состояния	Значение показателя, процентов	
		положительно	отрицательно
1.1.	Моя жизнь в моих руках, и я сам(а) управляю ею	21	5
1.2.	Я осуществляю многое из того, что было мною запланировано	18	12
1.3.	Моя жизнь складывается именно так, как я мечтал(а)	14	12
	Итого	53	29

Затруднились ответить на данные вопросы 18 % мужчин.

Таблица 2

**Осмысление собственной жизни женщинами**

№ п/п	Наименование показателя эмоционального состояния	Значение показателя, процентов	
		положительно	отрицательно
1.1.	Моя жизнь в моих руках, и я сам(а) управляю ею	26	6
1.2.	Я осуществляю многое из того, что было мною запланировано	17	10
1.3.	Моя жизнь складывается именно так, как я мечтал(а)	14	11
	Итого	57	27

Затруднились ответить 16 % женщин.

В нашей работе для проверки статистической значимости полученных данных мы использовали непараметрический статистический критерий Манна – Уитни, предназначенный для выявления различий показателей в двух несвязных выборках. При расчете статистической значимости установлены следующие значения показателей:

U эмп = 194 («Моя жизнь в моих руках, и я сам(а) управляю ею»);

U эмп = 230 («Я осуществляю многое из того, что было мною запланировано»);

U эмп = 228 («Моя жизнь складывается именно так, как я мечтал(а)»);

U<sub>кр</sub> 0,05 = 182 (при выборке n<sub>1</sub> = 19, n<sub>2</sub> = 22).

В результате исследования мы не нашли статистической значимости в данных показателях. То есть исследования показали, что у мужчин и женщин старше 60 лет с ССЗ в восприятии вопросов жизнеосмысления не обнаружено значимых различий. Гипотеза не нашла своего подтверждения. Независимо от разницы в поведенческой, социальной и эмоциональной сферах, формирование позитивной установки на жизнь: оптимизм, готовность к принятию ответственности на себя и самодостаточность – не определяются гендерными аспектами в возрасте 60+. Однако следует заметить, что близким к статистической значимости является

показатель «Моя жизнь в моих руках, и я сам(а) управляю ею». В наших дальнейших исследованиях мы предполагаем увеличить выборку, чтобы выяснить более детально картину по этому показателю.

#### **Список литературы:**

1. Артамонова О. Е. Гендерные различия отношения к здоровью // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2012. – Т. 7, № 1. – С. 37–38.
2. Бабурина М. С. Исследование уровня жизненной удовлетворенности больных с ишемической болезнью сердца: гендерный аспект / М. С. Бабурина, И. В. Гужва // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2015. – № 1. – С. 30–36.
3. Ермакова Н. Т. Особенности личности больных с последствиями инсульта в условиях стационарной реабилитации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 32–42.
4. Кувшинова Н. Ю. Оценка качества жизни больных ишемической болезнью сердца во взаимосвязи с эмоционально-личностными характеристиками // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12, № 3 (2). – С. 397–401.
5. Лазарева Е. Ю. Качество жизни, связанное со здоровьем, у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2016. – Т. 12, № 2. – С. 54–64.
6. Лакомская А. В. Специфика качества жизни больных с кардиопатологией старшей возрастной группы / А. В. Лакомская, Т. В. Маликова // Педиатр. – 2012. – Т. 3, № 4. – С. 16–18.
7. Мельченко Н. И. Психология, психосоматика и психопатология старения: научно-практическое пособие для врачей / Н. И. Мельченко, В. В. Калашникова. – Самара, 2009. – 72 с.
8. Шаповалова Э. Б. Половые и гендерные различия сердечно-сосудистого риска / Э. Б. Шаповалова, С. А. Максимов, Г. В. Артамонова. – 2019. – Т. 24, № 4. – С. 99–104.

**Шмойлова Ирина Сергеевна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

#### **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Одна из самых больших проблем современного общества – это высокая аварийность и травматизм на дорогах. В своих отчетных документах Организация Объединённых Наций (ООН) характеризует положение в сфере безопасности дорожного движения как глобальный кризис. Если обратиться к информации Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), то можно уверенно утверждать, что каждый год на автодорогах мира погибает 1,25 миллиона человек (2015 г.) и эта цифра не меняется, из них – более 260 тысяч детей. Для возрастной категории с 5 до 17 лет дорожный травматизм – это главная причина смертности [3, с. 5].

Отдел пропаганды БДД УГИБДД ГУ МВД России по Самарской области представляет следующие данные. Так, по итогам 2018 года на территории области зафиксировано 91 дорожно – транспортное происшествие с участием детей, в которых 3 ребенка погибли и 94 получили ранения. Наряду с этим, зарегистрирован рост числа происшествий с участием детей на территории городов Самара на 7 %, Сызрань на 50 %, Чапаевск на 100 %, Новокуйбышевск на 400 % (по сравнению с предыдущим периодом). Причем указывается, что сохранилась стойкая тенденция роста ДТП, произошедших по неосторожности самих детей [5].

Указанная выше проблема дорожного травматизма решается на всех уровнях власти. Например, в 2020 году заканчивает свою реализацию Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 гг.». Ее основная цель – сокращение смертности от дорожно-транспортных происшествий к 2020 году на 8 тыс. человек (28,82 %) по сравнению с 2012 годом.



Существующая Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года указывает, что одно из основных условий для повышения комплексной безопасности и устойчивости транспортной системы является обеспечение безопасности дорожного движения. Таким образом, в Российской Федерации задача сохранения жизни и здоровья участников дорожного движения за счет повышения культуры поведения на дорогах согласуется с приоритетами социально – экономического развития.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 года утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в котором поставлена следующая основная задача реализации предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир): формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях [7, с. 27].

Таким образом, в данном документе отражены следующие позиции, касающиеся проблемы формирования безопасного поведения на дорогах обучающихся. В результате изучения курса «Окружающий мир» выпускник начальной школы получит возможность расширить, систематизировать и углубить исходные представления о природных и социальных объектах и явлениях как компонентах единого мира, овладеет основами практико-ориентированных знаний о природе, человеке и обществе.

В разделе «Человек и природа» конкретизируется следующее: выпускник научится понимать необходимость соблюдения правил безопасного поведения.

В разделе «Человек и общество» отображена следующая позиция: выпускник научится соблюдать правила личной безопасности и безопасности окружающих [3, с. 111].

В Российской Федерации утверждена Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах». Особым пунктом данной программы вынесены мероприятия, способствующие усилению безопасности детей на дорогах, а именно пропаганде изучения Правил дорожного движения. Таким образом, Федеральная целевая программа предусматривает: обучение детей и подростков Правилам дорожного движения; формирование у детей навыков безопасного поведения на дорогах; укрепление и контроль дисциплины участия детей в дорожном движении; создание условий безопасного участия детей в дорожном движении [6].

Таким образом, цели и задачи формирования безопасного поведения на дорогах обусловлены национальным интересом, государственной политикой в образовании.

Результаты анализа научной литературы и статистики происшествий на дорогах показали необходимость специальной работы по формированию безопасного поведения на дорогах у младших школьников во внеурочной деятельности.

Этому вопросу может быть уделено внимание в урочной и внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это огромный ресурс, который можно и даже нужно, по нашему мнению, использовать для формирования безопасного поведения на дорогах у младших школьников. По мнению А. В. Енина, внеурочная деятельность направлена на достижение воспитательных результатов, что делает ее отличным инструментом для решения вышеназванной проблемы. Благодаря внеурочной деятельности учащиеся приобретают социальный опыт, формируют положительное отношение к базовым общественным ценностям, приобретают опыт самостоятельного общественного действия. Содержание образования, определенное внеурочной деятельностью, обеспечивает приобщение обучающихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирует систему предметных навыков и личностных качеств, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [2, с. 131].

Таким образом, возможности внеурочной деятельности по решению проблемы формирования безопасного поведения младших школьников на дорогах необходимо использовать.

Нами была разработана программа внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения».

Цель программы: привлечь учащихся к активной работе по пропаганде Правил дорожного движения.

При реализации программы внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения» используются следующие формы работы: кружок внеурочной деятельности; познавательные игры; ролевые игры; круглые столы; диспуты; соревнования; конкурсы и викторины; олимпиады; экскурсии; тренинги; проекты, исследования; общественно полезная практика [4, с. 91].

В ходе реализации программы предлагается использование таких методов обучения, как объяснительно-иллюстративный (показ наглядных пособий и беседы по теме), репродуктивный (упражнения), проблемный (проблемные ситуации «Если нет тротуара», «Знаки и светофоры: что важнее?», «Если родители нарушают ПДД» и др.), исследовательский (исследовательская работа «Дорожные знаки в нашем городе, селе», «Чем отличается тротуар от обочины?», «Как работают тормоза?» и др.).

Опишем результаты, полученные после апробации программы «Юные инспектора дорожного движения».

Нами была проведена методика «Рейтинг ценностей» (автор Толочко Е. И.). До проведения эксперимента зарегистрировано большое количество детей, которые не выбрали ценность «безопасность», тем самым обозначая низкий уровень мотивационно-ценностного компонента безопасного поведения на дорогах. Присутствовали 4 ребенка со средним уровнем и 1 ребенок с высоким уровнем. После реализации программы внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения» произошли изменения в положительную сторону. Низкий уровень мотивационно-ценностного компонента среди обучающихся экспериментальной группы не зафиксирован, вместе с тем 4 обучающихся продемонстрировали высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента безопасного поведения на дорогах.

В экспериментальной группе после реализации курса внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения» произошли значимые изменения в уровне сформированности деятельностного компонента безопасного поведения на дороге, что показало педагогическое наблюдение.

Рассмотрим каждый показатель отдельно.

«Движение по тротуару». До проведения эксперимента 4 обучающихся имели низкий уровень сформированности деятельностного компонента. После реализации программы данные обучающиеся показали средний уровень показателя. Увеличилось количество детей, которые достигли высокого уровня (на 10 %).

Результаты показателя «Переход проезжей части при отсутствии наземного пешеходного перехода» изменились в положительную сторону. До реализации программы все обучающиеся имели средний уровень, после реализации 3 ребенка достигли высокого уровня.

Показатель «Движение по наземному нерегулируемому пешеходному переходу» также показал некоторые изменения. На 10 % увеличилось количество детей, которые достигли высокого уровня сформированности деятельностного компонента. На 30 % уменьшилось значение низкого уровня, данные обучающиеся перешли на средний и высокий уровни.

Показатель «Движение по проезжей части на регулируемых пешеходных переходах» показал изменения в уровнях после реализации программы внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения». Низкий уровень был ликвидирован. Обучающиеся, которые находились на низком уровне, улучшили свои результаты в данной области знаний и показали средний и высокий результаты.

Показатель «Движение по сигналам регулировщика» сложен для освоения обучающимися, так как содержит специфичные знания, которые используются детьми в редких случаях. Именно этим и обоснованы низкие результаты по деятельностному компоненту до реализации эксперимента. После изучения курса внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения» результаты по данному показателю улучшились: обучающиеся достигли среднего и высокого уровней.

Показатель «Выполнение дорожных знаков» показал положительные изменения. До эксперимента 1 обучающийся находился на низком уровне сформированности деятельностного компонента, большую часть составлял средний уровень (70 %). После реализации программы ситуация изменилась: 5 обучающихся достигли высокого уровня, 5 среднего.

По результатам сформированности когнитивного компонента безопасного поведения на дорогах можно отметить, что в экспериментальной группе произошли значимые изменения. Повысилось на 20 % количество детей, которые достигли высокого уровня. Обучающиеся, которые находились на низком уровне, переместились в группу детей, имеющих знания и представления о поведении на дорогах на среднем уровне.

На протяжении всего курса внеурочной деятельности обучающиеся активно посещали занятия, участвовали в беседах и обсуждениях, проводили небольшие исследования и мини-проекты по заявленным выше темам.

Родителями были отмечено, что дети чаще стали обращать внимание на дорожные знаки, соблюдать Правила дорожного движения, рассказывать о занятиях, экскурсиях. Некоторыми законными представителями было отмечено, что дети стали внимательно следить за родителями на предмет соблюдения Правил дорожного движения при вождении автомобиля или при переходе проезжей части.

Данные изменения позволяют нам предположить, что у детей произошли качественные изменения в формировании безопасного поведения на дорогах.

#### **Список литературы:**

1. ВОЗ (WHO). Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире. – М.: Весь мир, 2015.
2. Енин А. В. Концепция социального воспитания и дополнительного образования детей и молодежи Воронежской области / А. В. Енин, М. В. Шакурова, В. В. Великородная. – Воронеж: ВОИП-КиПРО, 2011.
3. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева [и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011.
4. Подгорная С. Н. Современные праздники в начальной школе / С. Н. Подгорная, О. В. Перекатьева. – М.: MapT, 2007.
5. Показатели состояния безопасности дорожного движения. – URL: <http://stat.gibdd.ru/>
6. Распоряжение правительства Российской Федерации «О Концепции федеральной целевой программы Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2012 годах» от 27.12.12 № 1995-р-2012. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70149350/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изменениями и дополнениями на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2011.

## АСПИРАНТЫ

**Каштанова Елена Игоревна**

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Минияров Валерий Максимович, д. п. н., профессор

### **ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОТЧУЖДЕНИЯ ОТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Процесс отчуждения человека от самого себя, от окружающей действительности всегда вызывал повышенный интерес в социуме, так как это реакция субъектов на внешние раздражители. Человек и его взаимосвязь с социальным миром направлена на постоянное взаимодействие. Но постоянно реализовывать один и тот же процесс невозможно. Особенно это характерно для монотонной деятельности. Отчуждение – это термин, который рассматривается человеческим обществом в разных системах и направлениях. Уже с момента зарождения и развития общества, люди подробно рассматривали данный вопрос. Данный феномен интересует разные научные области знания, достаточно глубок интерес к данному процессу в философии, психологии и педагогики.

К предьстории развития термина «отчуждение» относится период эпохи барокко, где философами теории «общественного договора» (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Т. Гоббс, К. А. Гельвеций) рассматривалось современное им общество как общество отчуждения – делегирования полномочий.

На рубеже XVIII–XIX веков проблема отчуждения стала очень значимой в западноевропейском обществе. Ей посвятили немало строк в своих сочинениях представители немецкой классической философии. Сам термин «отчуждение» как философский термин принадлежит Георгу Вильгельму Фридриху Гегелю, для которого категория «отчуждение» имеет под собой историю развития абсолютного духа и является ключевым онтологическим понятием. Немецкий мыслитель чувствовал состояние существования человека как само состояние отчуждения. Он описывал жизненные процессы человека, которые являются едиными и личными, но были нарушены из-за деления на объективную и субъективную действительность.

В XIX–XX веках проблему отчуждения продолжали разрабатывать как зарубежные философы, так и русские. Из русских мыслителей можно отметить Л. Карсавина, К. Леонтьева, Н. Лосского, Д. Мережковского, В. Розанова, П. Флоренского, С. Франка и других. Немалый вклад в разработку проблемы отчуждения внесли работы А. Швейцера, М. Вебера, М. Шелера, О. Шпенглера, франкфуртская школа (Т. Адорно, А. Гелен, Э. Фромм) [3, с. 8] рассматривали отчуждение как проблему внешнего и внутреннего мира человека. Также мыслители данного периода времени все чаще связывали данный термин с активным взаимодействием человека с социальной средой и его отдаления от окружающей действительности.

Таким образом, проанализировав подробно сам термин «отчуждение» и историю его развития, были получены следующие выводы, что само понятие включает в себя большое количество разных элементов и структурных компонентов, помимо этого имеет достаточно сложную историю своего развития, в философии понятие «отчуждение» рассматривается как процесс прекращения отношений, в связи с занимаемой позицией личности, в отношении к окружающей действительности, характеризующейся взаимным отделением друг от друга, в результате чего одна из сторон вынуждена уходить в себя, по причине присвоения средств и результатов деятельности другой стороной.

Помимо философского значения, данный термин активно рассматривали и в психологии. Западные психологи, исследовавшие данный процесс, с одной стороны, указывают на внешние, социально-экономические факторы отчуждения, которые обобщенно можно назвать цивилизационными процессами, – индустриализация (Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Ф. Теннис,

К. Ясперс), бюрократизация и обезличенность (М. Вебер, Р. Мертон, Л. Рисмен, Ж.-П. Сартр, О. Шпенглер, М. Хайдеггер), манипуляция потребностями (Г. Маркузе), лишение человека частной собственности (Х. Арендт), а с другой стороны, на конечный результат, производимый этими внешними причинами на психику человека, – ощущения бессилия, бессмысленности, разрушения норм, изоляции и самоотчуждения (М. Симен), тревожности (К. Хорни), нарушения в межличностном общении, одиночество (Г. С. Салливан, Э. Фромм, К. Хорни, М. Мид и др.), чувство потери собственной субъектности (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Петровский, В. А. Петровский, М. В. Полевая) [2, с. 7]. Само определение «отчуждение» не используется психологами напрямую, однако описательная терминология различных психологических явлений подразумевает наличие данного процесса практически во всех основных концепциях и подходах к изучению психики человека. В области психоанализа Зигмунда Фрейда отчуждение переводится из сферы взаимосвязей с предметным и социальным миром в сферу психологических взаимосвязей с собственным телом и вытекающих отсюда социальных последствий [2, с. 16].

В истории советской психологии ввести проблему отчуждения пытался С. Л. Рубинштейн. В своей психологии он пытался свести понятие «отчуждение», как элемент, способствующий выполнению человеком только конкретной функции или действия. Советская психология не стояла на месте и вносила постоянные изменения в данный термин. В фундаментальной работе А. Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» сам термин отчуждение рассматривается как следствие несовпадения объективного результата деятельности человека, с одной стороны, и ее мотива – с другой. Помимо этого категория «отчуждение» получила свое прямое или косвенное освещение в ряде работ отечественных психологов: К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Меграбяна, В. С. Мухиной, И. С. Кона, В. В. Новикова, Г. М. Мануйлова, А. В. Петровского, В. А. Петровского, М. В. Полевой, В. А. Абраменковой, А. Е. Горбушина [5, с. 6].

Таким образом, на основе проанализированной психологической литературы можно определить понятие отчуждение, как процесс обособления, связанный с существующей системой отношения, следствием которого является несовпадение объективного результата деятельности человека, с одной стороны, и ее мотива – с другой, ведущих к нарушению в межличностном общении, самоотчуждению, изоляции, приводящий к таким психическим состояниям как ощущение бессилия, бессмысленности, разрушение представления о нормах, чувству потери собственной субъектности, постепенному уходу в себя и соответствующему неучастию в делах внешнего мира, одиночеству и постоянной тревоги, приводящие к отчуждению человека от самого себя и от общества.

Педагогическая мысль всегда занималась рассмотрением понятия отчуждения. Данное понятие является неотъемлемой частью учебного процесса, ведь активная познавательная деятельность, которая оказывает воздействие на обучающегося, выступает одним из главных составляющих процесса обучения в целом. Понимание отчуждения как педагогического феномена невозможно без обращения к анализу этого понятия в других науках. Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что за понятием отчуждения стоит целый ряд самостоятельных феноменов. Однако, как подчеркивает А.В. Минаев, при определённой самостоятельности эти феномены обладают некой родовой чертой, которая придаёт им подобие и позволяет относить к одному понятию.

Многие ученые сходятся в единой точке зрения, что отчуждение – неотъемлемая характеристика человеческого существования. Полное избавление от отчуждения невозможно, так как человек связан с социальным миром, его проявлением, отношением людей друг с другом. В целом мы не можем говорить о процессе социализации, если человек будет полностью изолирован от существующей системы. Иногда достаточно любопытные определения отчуждения имеют в своем основании именно этот момент алиенации – невозможность достигнуть своими действиями «желаемого результата» [6, с. 18]. Также одну из интересных характеристик описывают ученые, говоря о невозможности реализации себя именно тем образом, который вы-

брал для себя человек. Помимо этого постоянный, строгий контроль системы и ее вытекающие требования – все это способствует тому, что самовыражение людей сводится к минимуму.

На основе полученных характеристик можно получить следующее определение «отчуждения» в педагогике: это процесс дисгармонии отношений человека с миром, другими и собой, с которым связан ряд негативных следствий в деятельности, общении, поведении и внутренних переживаниях, характеризующийся способом психологической защиты, проявляющийся в том, что травмирующие человека факторы обособляются и локализуются внутри сознания и там блокируются, в результате ограждения от переизбытка интеллектуальной информацией, а также имитации образовательной деятельности на уровне образовательных учреждений.

Само отчуждение как процесс разделения человека и системы анализировался достаточно долго. Долгое время не уделялось внимание процессу отчуждения человека в образовании. На рубеже XIX–XX веков в западных странах зарождается «критическая педагогика» [6, с. 85]. Одним из основоположников становится И. Иллич со своим произведением «Освобождение от школ», в котором он выделяет четыре вида основных образовательных мифов, а также школьное образование уже рассматривается И. Илличем как форма нового отчуждения от образовательной деятельности участников образовательного процесса [6, с. 86].

Общество всегда интересовала проблема отчуждения как процесса разрыва связей между социальными элементами, вначале самого человека от общества, далее уже от производной его деятельности. Сам термин сложен и многогранен, так как включает в себя широкий спектр составляющих его компонентов. Отчуждение как состояние человека становится и одной из главных проблем для современности. С одной стороны, мы имеем проблему с отдалением человека от самого себя, его деятельности и осознании его окружения. Но с другой стороны, анализ данного термина показал, что это наиболее глубокий процесс, направленный на отделение человека от действующей системы. Особенно это важно для подрастающих поколений, не осознавая до конца важность элементов системы образования, обучающиеся могут допустить данную ошибку в своем процессе познания. Перегрузка информацией, большие объемы предоставляемого материала, несистематичность в познании, устаревшие учебные пособия, несоответствия программ образовательным стандартам, отдаленность самих педагогов из-за информационной перегрузки от учебной деятельности, размытые границы успешного человека, низкий уровень культурного самосознания и патриотизма, непостоянные моральные ценности, развитие социальных сетей с пропагандой свободного образа жизни от системы, компьютерные игры, способствующие формированию клипового мышления, отдаление от родителей, нестабильность в собственных интересах, склонность к антисоциальному поведению, – все это может привести к полной потере интереса ребенка к процессу обучения. А ведь во все времена образование, как процесс познавательной деятельности обучающихся, ценился и являлся одним из основных агентов социализации.

Необходимым условием также является подробный анализ понятия «учебная деятельность». Данная формулировка направлена на более широкое использование этой деятельности, так как не учитываются специфические особенности обучающегося и основным критерием является ответственное, либо безответственное отношение к действительности. Учебная деятельность – это фактор социализации личности и ее воспитания. По мнению В. М. Минярова под учебной деятельностью следует понимать деятельность учащегося, включенного в педагогическую деятельность учителя для овладения знаниями, навыками и умениями [4, с. 151–155]. Говоря об учебной деятельности как неотъемлемой части жизни обучающегося, стоит отметить, что эта деятельность непрерывна и имеет определенную специфику. Учебная деятельность начинается с того, когда учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка, как внешний фактор воздействия оказывает на обучающегося влияние, под действием которого он видоизменяет свое отношение и деятельность в социальном мире.

В узком смысле, понятие «учебная деятельность» согласно Д. Б. Эльконину, – это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Макаровой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно дея-

тельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением» [1, с. 40]. Помимо этого И. А. Зимняя выделяет основные характеристики данной деятельности, к ним относятся: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемые до школы); 3) общие способы действия предваряют решение задач (И. И. Ильясов); 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте, что, по определению Д. Б. Эльконина, является основной ее характеристикой [1, с. 41].

На основе приведенных выше определений и характеристик данной деятельности, можно сформулировать собственное определение учебной деятельности – это процесс, который характерен для обучающихся всех возрастов, находящийся в неразрывной взаимосвязи с педагогической и психологической деятельностью субъекта, направленный на познание окружающей человека действительности.

Таким образом, на основе анализа основных определений в данной статье можно сформулировать понятие «отчуждение в учебной деятельности» – это дисгармоничный процесс отношения обучающихся к образовательной системе в целом и конкретной учебной деятельности, характеризующийся деструктивным взаимодействием с субъектами образовательной деятельности, а также дистанцированием обучающегося от действующей учебной системы, проявляющимся в конфликтном общении с субъектами учебной деятельности, в связи с этим, обучающийся целенаправленно нарушает дисциплину, отвергает все требования выполнения правил и обязанностей, вменяемых обучающемуся, ощущая бессилие, чувство потери собственной субъектности, постепенный уход в себя, который приводит к соответствующему неучастию в делах учебной системы, минимальному самовыражению обучающегося, проявляя этим правовой нигилизм, и нарушение всех этических норм и правил поведения ученика, принятых в образовательных организациях.

Делается попытка лишь всестороннего отражения отделения обучающихся от участия в образовательной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Зимняя И. А. Учебная деятельность специфический вид деятельности // Народное образование. Педагогика. – 2010. – № 1.
2. Зиновьева Д. М. Психология отчуждения: монография. – Волгоград: Изд-во ГОУ ВПО «ВАГС», 2005.
3. Калугин А. С. Философско-религиозные аспекты проблемы отчуждения в высшем образовании в современной России / А. С. Калугин, Г. Л. Терехова // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2014. – Т. 20, № 1.
4. Минияров В. М. Педагогическая психология. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2004.
5. Нагуманова С. Ф. Преодоление политического отчуждения личности в процессе социального преобразования общества: автореф. дис. ... к. филос. н.: 09.00.02. – Казань, 1984.
6. Степанова И. Н. Отчуждение в образовании / И. Н. Степанова, Е. В. Калачева // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 1(48).

**Мусаева Анастасия Сергеевна**

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Гашимов Эльчин Айдынович, д. ф. н., профессор

#### **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» (ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ)**

Понятие «концепт» в современной лингвистике занимает одно из самых значимых и определяющих мест. Исследованием такого многогранного и ёмкого термина занимались и занимаются такие ученые, как Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, А. Вежбицкая, Р. М. Фрум-

кина, С. Е. Никитина, Е. С. Кубрякова, В. Н. Телия и др. Однако единого определения до сих пор не существует. Каждый ученый рассматривает «концепт» через призму собственных исследований и лингвистических течений, в рамках которых они осуществляют научную деятельность. Также различия в трактовании такого многогранного термина связаны с тем, что «концепт» – категория не физическая, а мыслительная, нематериальная, поэтому подвержена высокой степени субъективизма со стороны научных деятелей, представителей сферы филологии, психологии, культурологии и других областей знания. Естественно, внелингвистические интерпретации сыграли роль в определении смысловой нагрузки описываемого термина.

А. Вежбицкая является одним из первопроходцев, описывающих и изучающих понятие «концепт». Она дает одно из первых в России определение данного термина: «Это объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурно обусловленные представления человека о мире «Действительность» [5, с. 411]. Данное определение дает нам довольно общее представление об описываемом понятии. Возникает ощущение, что мы видим общий план, широкое смысловое пространство, ощущается недостаток конкретики.

Более детальное определение, на наш взгляд, предлагает С. А. Алексеев: «концепты – это индивидуальные представления, которым в некоторых чертах и признаках дается общая значимость. Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода. Концепт есть образование ума» [4, с. 269]. Из данного определения становится более очевидным, что концепт для индивида – это квинтэссенция его личного восприятия того или иного понятия (выраженного в словесной форме), неразрывно связанного с историко-культурным фоном. О важности и значимости восприятия отдельно взятого человека также говорит Д. С. Лихачев в своей работе «Концептосфера русского языка»: «потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека» [8, с. 316].

На первый взгляд может показаться, что концепт – это значение самого слова, строчки из словаря, дающие дефиниции. Однако концепт, являясь более емким и широким понятием, «не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом», по словам Д. С. Лихачева [9, с. 316].

Для того чтобы рассмотреть концепт «искусственный интеллект», обратимся к истокам его появления. Термин Artificial intelligence впервые ввел Джон МакКарти, специалист в области информатики, на Дартмутском семинаре в 1956 году. В своем докладе он заявил, что «искусственный интеллект – наука и технология создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ. ИИ связан со сходной задачей использования компьютеров для понимания человеческого интеллекта, но не обязательно ограничивается биологически правдоподобными методами» [9].

С тех пор ученые разных сфер деятельности давали свои определения искусственного интеллекта. По сей день не существует единого определения, отражающего всю емкость и многогранность понятия ИИ (искусственный интеллект).

Обратимся к некоторым дефинициям, которые предлагаются участниками Российской ассоциации искусственного интеллекта:

1. Научное направление, в рамках которого ставятся и решаются задачи аппаратного или программного моделирования тех видов человеческой деятельности, которые традиционно считаются интеллектуальными [2, с. 87].

2. Свойство интеллектуальных систем выполнять функции (творческие), которые традиционно считаются прерогативой человека. При этом интеллектуальная система – это техническая или программная система, способная решать задачи, традиционно считающиеся творческими, принадлежащие конкретной предметной области, знания о которой хранятся в памяти такой системы. Структура интеллектуальной системы включает три основных блока – базу знаний, решатель и интеллектуальный интерфейс [10].

3. Наука под названием «искусственный интеллект» входит в комплекс компьютерных наук, а создаваемые на её основе технологии к информационным технологиям. Задачей



этой науки является воссоздание с помощью вычислительных систем и иных искусственных устройств разумных рассуждений и действий [10].

Разнородность предлагаемых определений связана с тем, что термин возникает и употребляется в различных сферах наук, отчего воспринимается и интерпретируется учеными с различных точек зрения, свойственных специфике их научной деятельности. Например, в сфере нанотехнологий мы встречаем такое определение концепта искусственного интеллекта (ИИ): «Свойство автоматических систем брать на себя отдельные функции интеллекта человека, например, выбирать и принимать оптимальные решения на основе ранее полученного опыта и рационального анализа внешних воздействий» [3, с. 54].

*Большой толковый словарь по культурологии* определяет искусственный интеллект как «проблемную область исследований (научное направление и прикладные разработки) по моделированию человеческой способности к творческой деятельности» [7, с. 114].

В первом определении В. В. Арсланова прослеживается связь понятия ИИ с интеллектом человеческим, речь идет больше о способности к анализу, в то время как Б. И. Кононенко больше апеллирует к творческим способностям человека.

Но также разнообразие определений искусственного интеллекта обусловлено расхождением, возникшим при переводе данного понятия на русский язык. Изначально термин *intelligence* трактуется как “the ability to learn and understand things” [1] и не носит человекоподобной коннотации. В отличие от русского понятия «интеллект». Еще Ожегов в «Толковом словаре» описывает интеллект как «мыслительную способность, умственное начало у человека». Также следует обратить внимание на то, что в английском языке для русского слова «интеллект» есть более приближенное по значению *intellect*, носящее, в свою очередь, человекоподобную коннотацию. Кэмбриджский толковый словарь дает следующее определение слова *intellect* – “a person’s ability to think and understand esp. ideas at a high level”. Поэтому в настоящее время многие специалисты используют в своих научных работах понятие «искусственный разум», чтобы избежать очеловечивания данного словосочетания, не предполагаемое в момент первого упоминания термина.

Сам термин «искусственный интеллект» пришел в СССР спустя примерно одно десятилетие после выступления Джона МакКарти. Одним из первых исследования в данной области стал проводить Д. А. Пospelов. В это время и возникло в научной и научно-популярной литературе интересующее нас понятие, и употреблялось оно в значении устройства, способного выполнить простые мыслительные действия, не только схожие с человеческими, но и превосходящие их.

Через некоторое время, а именно в 1986 году, Ф. Н. Ильясов дает одно из частных определений интеллекта, общее для человека и «машины», сформулированное следующим образом: «Интеллект – способность системы создавать в ходе самообучения программы (в первую очередь эвристические) для решения задач определённого класса сложности и решать эти задачи» [6, с. 48].

Хотя в то же время нередко искусственным интеллектом называли и простейшую электронику, чтобы обозначить наличие датчиков и автоматический выбор режима работы. Слово искусственный в этом случае означало, что не стоило ждать от системы умения найти новый режим работы в не предусмотренной разработчиками ситуации.

Изучив определения, предлагаемые десятком словарей и научными деятелями за последние двадцать лет, можно сделать вывод, что понятие «искусственный интеллект» не теряет человекоподобной коннотации, в каждом из них есть отсылка к способности машины совершать операции, свойственные мыслительным или творческим возможностям человека.

Среди прочих выделяется определение ИИ, предлагаемое Словарем американского сленга: “Artificial Intelligence refers to the hair color (other than blonde) of someone who acts like a blonde (dingy)”. В данном случае понятие «искусственный интеллект» приобретает саркастический оттенок. Слово «искусственный» идет не в значении рукотворный, а как «приниженный», «ненастоящий», «глупый», то есть дискредитирует понятие «интеллект», «разум». Игра слов становится более интересной, если понимать, что концепт «блондинка» несет в

современном обществе не только информацию о цвете волос, но также сообщает некоторые качества характера и умственных способностей человека, а например, «глупый», «необразованный», «эгоистичный», «взбалмошный» и т. д. Перенос этих качеств на человека с другим цветом волос и рождает саркастичное значение выражения «искусственный интеллект» или, точнее сказать, «искусственный разум».

Понятие «искусственный интеллект» давно вышло за пределы компьютерной сферы, где изначально зародилось. С 1960-х годов начинается первое употребление в сфере литературы среди писателей-фантастов, довольно быстро переходит в сферу кинематографа, а следом и в широкие народные массы. В наше время сложно найти человека, который не слышал о таком понятии, как «искусственный интеллект».

#### **Список литературы:**

1. Essential British English Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/essential-british-english/>
2. Аверкин А. Н. Толковый словарь по искусственному интеллекту / А. Н. Аверкин, М. Г. Гаазе-Рапопорт, Д. А. Поспелов. – М.: Радио и связь, 1992.
3. Арсланов В. В. Толковый англо-русский словарь по нанотехнологии. – М.: ИФХЭ РАН, 2009.
4. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997. – С. 267–279.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997.
6. Ильясов Ф. Н. Разум искусственный и естественный // Известия АН Туркменской ССР, серия общественных наук. – 1986. – № 6. – С. 46–54.
7. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: Вече: АСТ, 2003.
8. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология / под общ. ред. В. П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 280–287.
9. Маккарти Д. What is Artificial Intelligence? FAQ, 2007. – URL: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/>
10. Осипов Г. Искусственный интеллект: состояние исследований и взгляд в будущее. – URL: <http://www.raai.org/about/persons/osipov/pages/ai/ai.html>

**Шаруева Екатерина Викторовна**

Факультет педагогики и психологии, 3-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

#### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема формирования профессионального имиджа учителя в настоящее время выходит на ведущий план в условиях стандартизации системы образования. Повышаются требования не только к его деятельности, но и к личности, как субъекту образовательного процесса. Важным и востребованным компонентом, повышающим эффективность педагогической деятельности, становится профессиональный имидж.

Понятие имидж является междисциплинарным и формировалось в категориальном поле многих наук: философии, культурологии, социологии, политологии, психологии, педагогики и других, где находит свое понимание, толкование и определение.

Концептуальные подходы к изучению имиджа в философии в настоящее время формируются преимущественно в контексте социально-философского (Н. И. Григорьева, У. С. Некрасова, Д. И. Спичева, И. К. Черемушникова, Б. Ю. Эрдынеев), философско-культурологического (Т. Ю. Быстрова, Е. Г. Калюжная, Е. С. Кузьмина, Т. В. Метляева), философско-коммуникативного анализа (Е. Б. Кужевская, И. А. Муратова).

В философии имидж воспринимается как феномен реальной действительности и относится к области социального познания, выступая его средством. Являясь универсальной ка-

тегорией, имидж в философии может относиться к любому объекту или предмету социального познания: индивид, социальная группа, организация, профессия, предмет.

Существующие в философии определения имиджа можно свести к трем группам, где имидж понимается как модель/инструмент познания (Е. С. Кузьмина, Д. И. Спичева, И. К. Черёмушников, Т. Ю. Быстрова, У. С. Некрасова), как форма социального управления (Т. В. Метляева, И. А. Муратова, Е. Б. Кужевская, Б. Ю. Эрдынеев) и как образ (Е. Г. Калюжная, Н. И. Григорьева).

Обобщив наиболее употребляемые определения данного феномена, мы можем сказать, что имидж в философии – стереотипный, эмоционально окрашенный, индивидуальный, раскрывающий внутреннее содержание, сложившийся в сознании реципиента образ, который носит оценочную и мотивационную нагрузку, благодаря чему оказывает влияние на поведение носителей этого образа, а также на их отношение к реальным событиям.

В рамках социологии, прежде всего, изучается собирательный имидж социальных, профессиональных групп или институтов. Современные исследования данного феномена осуществляются в контексте теоретических разработок (Е. А. Брянцева, Д. П. Гавра и др.); изучения социально-управленческого потенциала имиджа (И. А. Федоров, Т. В. Климова); теории социальных статусов и ролей (М. Б. Буланова, О. Н. Козлова, В. Ф. Левичева и др.); социально-культурной идентичности (Л. Г. Бызов и др.); технологии социального управления (А. С. Милевич, Г. М. Кормишина, В. А. Сагайдак и др.).

Имидж характеризуется как социальный портрет, совокупность свойств, приписываемых объекту рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традицией с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему (Л. Г. Бызов), как форма освоения и отражения познающим субъектом объектов окружающего мира (Т. В. Климова), как специально сконструированный образ, адресованный целевой аудитории, с целью формирования у нее определенного социального портрета (В. А. Сагайдак).

Многие социологи в рамках своих исследований склоняются к выводу, что имидж является символическим посредником между субъектом и окружающей его средой. Подобные исследования позволяют говорить о том, что имидж способен эффективно взаимодействовать с социальным окружением и является интегральным механизмом регуляции поведения, идентификации, индивидуального преломления социальных требований.

Достаточно часто понятие «имидж» встречается в политических исследованиях. Данный феномен, так или иначе, затрагивается в научных публикациях, посвященных общим и частным аспектам формирования имиджа страны, общества и государства в целом, а также имиджа отдельных политических структур и субъектов. Вопросы, связанные с категориальным осмыслением имиджа, его теоретико-концептуальными и идейно-ценностными основаниями, а также с поиском эффективных механизмов его формирования и продвижения, встречаются в работах А. В. Абрамова, О. С. Волгина, С. А. Вороши, Э. А. Галумова, Д. Б. Казаринова, Н. П. Медведева, И. С. Семененко, М. О. Улитиной, С. К. Харбик, А. Ю. Шутова и др.

В рамках политологического подхода встречаются следующие определения имиджа: как специально формируемое в индивидуальном, групповом, массовом сознании представление (Ю. Н. Татарина, С. А. Миронов), основанное на стереотипах (Н. А. Марецкая), как целенаправленно создаваемый эмоционально окрашенный образ (Д. А. Черепанова, Ю. Ф. Сайфутдинова), как способ создания благоприятной информационной среды, подчеркивающей наиболее сильные с точки зрения целевой аудитории стороны объекта (С. К. Харбик).

Анализ определений имиджа в политологии, позволяет говорить о символичности, информативности, динамичности, и активности имиджа как результата приложения целенаправленных профессиональных усилий.

Наиболее богатый опыт теоретических и практических исследований имиджа накоплен в психологии. В психологических исследованиях имидж трактуется как символический, стихийно формирующийся или сознательно формируемый социально-психологический феномен, создающий представление о мнимых характеристиках объекта, основанное на субъективном восприятии (К. А. Аржанова, Л. А. Безниско, В. Г. Горчакова), как средство

самовыражения, самопознания и самосовершенствования личности (Е. Б. Перельгина), как эмоционально окрашенный образ объекта, наделенный определенными характеристиками, основанными на реальных или приписываемых свойствах конкретного объекта (Е. А. Петрова, Е. А. Ободкова).

Так в рамках социально-психологического подхода имидж трактуют как символический образ субъекта, (Е. Б. Перельгина, Л. А. Безниско), как набор значений и впечатлений о человеке, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия (В. Г. Горчакова, Е. А. Ободкова), как образ-представление, в котором в сложном взаимодействии соединяются внешние и внутренние характеристики объекта (Е. А. Петрова, К. А. Аржанова, С. В. Яндарова).

Изучение существующих определений профессионального имиджа показало, что исследователи трактуют данный феномен через социальный эмоционально-окрашенный образ, который формируется в процессе субъект-субъектного взаимодействия и символически закрепляет определенную информацию о субъекте, являясь прологом к формированию авторитета (Т. А. Бусыгина, К. С. Гурчиани); стихийно формирующийся или сознательно формируемый социально-психологический феномен, проявляющийся в процессе самопрезентации субъекта и существующий в форме двух взаимосвязанных сторон: субъективной и объективной, позитивно взаимосвязанный с социальной идентичностью, самооценкой личности, уровнем притязаний и позитивным самоотношением (Л. А. Безниско, Ю. К. Лебединова); совокупность основных качеств и профессиональных компетенций, включающую характеристики высокого уровня профессионализма и специальную деятельность субъекта по его созданию (Т. И. Клочкова, Е. П. Костенко).

Также многими исследователями выделяются, что имидж является неотъемлемой частью любого зрелого человека, способного его создавать [7, с. 146] и активно взаимодействует с внутренним миром индивида, способствуя его развитию, психологической, социальной и профессиональной адаптации [7, с. 252]; что вид деятельности предъявляет определенные требования к носителю имиджа, тем самым детерминирует формирование профессионального имиджа, который является показателем эффективности профессиональной деятельности [3].

Проанализировав существующие определения данного феномена, можно прийти к выводу, что профессиональный имидж обладает теми же характеристиками, что и индивидуальный: «совокупностью взаимосвязанных компонентов Я-концепции носителя имиджа», и нацелен на конкретную аудиторию: «является образом сознания индивидов, воспринимающих носителя имиджа» [2]. Тем не менее профессиональный имидж дифференцируется тем, что, не смотря на то, что в нем происходит интеграция социальных, профессиональных, психологических и характеристик относящихся непосредственно к внешнему облику, главной характеристикой является профессиональная компетентность (Т. И. Клочкова, Е. П. Костенко). Также образ носителя профессионального имиджа отвечает притязаниям его окружения по отношению к субъекту (Л. А. Безниско, Т. А. Бусыгина, Е. А. Володарская, Ю. К. Лебединова).

Для нашего исследования наибольший интерес представляет педагогический подход к изучению имиджа. В настоящее время в педагогической науке изучаются проблемы имиджа образовательных учреждений (С. В. Белова, В. В. Волкова, М. С. Пискунов и др.); разрабатываются теоретические подходы к изучению профессионального имиджа как специалиста, так и будущего специалиста, в том числе, студента (О. Н. Валеева); будущего педагога (Е. А. Бекетова, Т. Б. Кулакова, Н. А. Тарасенко, В. П. Черепанова, И. П. Чертыкова, А. Б. Чередыкова); социального педагога (Ю. А. Агаева, М. В. Дудкина, Л. А. Галкина, Н. А. Глузман, М. В. Дудкина, С. А. Маскалянова); будущего переводчика (Ю. В. Матюшина); будущего тренера (Т. Н. Бушуева); будущего специалиста по связям с общественностью (Л. М. Семёнова); специалиста социально-культурной сферы (Л. Г. Попова, И. Ф. Симонова); психолога-консультанта (О. О. Елисеева).

Профессиональный имидж в педагогических исследованиях рассматривается довольно широко. Многими исследователями в рамках педагогического подхода рассматривается профессиональный имидж как целенаправленно формируемый образ специалиста, имеющий

характер стереотипа (Т. Н. Бушуева), в котором синтезируются личностные и профессиональные качества (Н. А. Глузман, Л. Г. Попова), обеспечивающие ему осознанный выбор и контроль ролевых позиций, модели поведения, оформление внешнего вида с учетом ценностей и требований его профессиональной деятельности (Е. А. Гасаненко, С. А. Маскалянова), который оказывает эмоционально-психологическое воздействие на социальное окружение.

В рамках нашего исследования актуальным является обращение в педагогике к проблеме формирования профессионального имиджа учителя, как основы личностного и профессионального роста в условиях стандартизации образования.

В педагогическом словаре «имидж преподавателя» трактуется как «эмоционально – окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании участников образовательного процесса и социального окружения через внешний облик педагога, его речь, выразительность его движений, мимики в совокупности с его эстетическим оформлением (атрибутами внешности), и через предметно-пространственную среду в которой осуществляется профессиональная деятельность педагога» [4].

Некоторые исследователи рассматривают имидж педагога на основе индивидуального имиджа как «интегративное, социально-психологическое образование личности педагога» (Т. Б. Кулакова), как «систему личностных и профессиональных качеств, психологических средств, к которым целенаправленно прибегает учитель с целью достижения культуры педагогической деятельности» (Н. А. Тарасенко), как «гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств учителя, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса» (В. П. Черепанова), тем самым определяя имидж эффективным средством коммуникации.

Данный анализ показывает, что на сегодняшний день в педагогике существует несколько подходов к проблеме формирования имиджа и его определению. Ведущим определением данного феномена является эмоционально окрашенный образ (Т. Н. Бушуева, Н. А. Глузман, М. С. Пискунов, Л. Г. Попова), вместе с тем присутствуют такие определения, как стереотип восприятия (В. В. Волкова, О. О. Елисеева), формальная система ролей субъекта (О. Н. Валеева) и т. д. В педагогических исследованиях в содержание имиджа и личного имиджа педагога чаще всего включены индивидуально-личностные, социальные и профессиональные качества, в том числе характеристики, относящиеся к внешнему облику человека (Ю. В. Матюшина, Л. М. Семенова, Н. А. Тарасенко, В. П. Черепанова и др.).

Таким образом, педагогический подход к изучению имиджа основан на психологических исследованиях данного феномена, расширяя лишь сферу применения и использования данного понятия.

Анализируя данные определения, можно сделать вывод, что в современных исследованиях понятие «профессиональный имидж педагога» имеет различные толкования. Это вызвано тем, что данное явление является сложным психолого-педагогическим образованием. Также различные авторы акцентируют внимание на отдельных сторонах имиджа, трактуя данное понятие неоднозначно, в зависимости от методологического подхода исследования.

Поливариантность в трактовке имиджа делает проблему дефиниции чрезвычайно сложной. На основании анализа теоретических источников по проблеме профессионального имиджа, мы вывели собственное определение ключевого понятия нашего исследования.

В нашем понимании профессиональный имидж учителя – это целенаправленно сформированный эмоционально окрашенный образ, базирующийся на совокупности индивидуально-личностных, социально-коммуникативных качеств и профессиональных характеристик личности, обусловленных требованиями его профессионального и социального окружения.

#### **Список литературы:**

1. Атаманская К. И. Эволюция дефиниция имиджа в научных исследованиях // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2015. – № 17. – С. 23–27.

2. Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя: автореф. дис. ... д. психол. н. – Ярославль, 2008.
3. Насыбуллин А. Р. Социально-психологические особенности субъектного имиджа будущего бакалавра / А. Р. Насыбуллин, И. И. Мифтахов // Роль высшего образования в подготовке компетентного бакалавра: материалы итоговой международной научно-практической конференции 7 февраля 2014 г. – Казань: ЧОУ ВПО «Академия социального образования», 2014. – С. 121–122.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2008.
5. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа. – М., 2002.
6. Перетрухина И. С. Имидж науки: теоретический анализ проблематики // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6, № 2А. – С. 119–127.
7. Симонова И. Ф. Педагогика имиджа: монография. – СПб: Ультра Принт, 2012.

**Ярцева Вера Павловна**

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Корнилова Ольга Алексеевна, д. психол. н., доцент

### **ДУХОВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА**

Проблема одиночества человека в обществе не нова. С древних времен философы уделяли большое внимание изучению этого феномена. Так, греческие ученые Платон и Аристотель определяли одиночество как зло, избавление от которого они видели в наслаждении благом дружбы и любви [3, с. 7].

Но особое значение данная проблема обрела в начале XXI века. Это объясняется тем, что социум, в котором живет человек, перенасыщен ускоренным ритмом жизни, обилием информации. Даже в кругу родных, друзей, коллег человек ощущает себя изолированным и одиноким.

Известный психотерапевт, доктор медицинских наук, Л. П. Гримак утверждает, что «характерной особенностью XXI века становится нарушение нормальных процессов коммуникации между людьми. Одной из причин такого нарушения является появление виртуальной сферы человеческой жизни, которая радикально меняет качество социальных связей. Посредством современных техногенных средств люди всё больше дистанцируется друг от друга. Информационный и энергетический обмен у человека осуществляется через его связи с общественной средой, и прерывание этой связи порождает паническое состояние, своеобразный страх одиночества» [7, с. 184].

Подтверждением вышесказанному служат результаты наблюдения за современными детьми:

– очень часто на школьных переменах, на улице можно видеть картину, как подростки сидят вместе, но каждый в отдельности общается на социальных форумах со «своими друзьями»;

– мама с ребенком в одной комнате – мама в инстаграме ведет беседу, ребенок смотрит телевизор или играет в компьютерные игры.

Люди находятся рядом, но они не вместе и не видят друг друга. Создается видимость общности, при этом каждый занят собой. Проблема одиночества актуальна как для проблемных неполных, так и для благополучных полных семей. Это подтверждается результатами многих исследований, в нашем исследовании это опрос учащихся 8 классов двух гимназий и школы-интерната Самарской области, 89 % учащихся ответили утвердительно на вопрос, испытывали ли они чувство одиночества.

Интересно, что практически все опрошенные, отвечая на вопрос об их понимании состояния одиночества, отметили, что одиночество бывает двух видов: полезное, необходимое для каждого человека, и отрицательное, которое порождает негативные чувства.

Полезное одиночество – это время для внутреннего самосовершенствования, познания самого себя, оценки своих поступков, временное одиночество – в тишине, спокойствии, погружение в свои мысли.

Отрицательное одиночество – отсутствие любви (состояние души, отчаявшейся и покинутой другими, когда тебя не любят, и ты никого не любишь), ощущение ненужности (это чувство, когда человек *думает*, что никому не нужен; пустота, абсолютно нейтральное чувство, *осознание того*, что никого нет рядом).

Подростки интуитивно обозначили два основных направления одиночества, которые давно изучаются психологами и философами.

В научной философской и психологической литературе понятие одиночества рассматривается в двух направлениях: негативная направленность – как деструктивное для личности, позитивная направленность – необходимый этап самопознания и самоопределения личности.

В психологической литературе многие авторы по-своему представляют определение одиночества. Так, например, Р. Вейс, как представитель интеракционистического подхода, в основе одиночества видит комбинированное влияния фактора личности и фактора ситуации «эмоциональное одиночество – эпизодическое острое ощущение беспокойства и напряжения, связанное со стремлением иметь интимные отношения» и социальное одиночество – отсутствие значимых дружеских связей или чувства общности, социально одинокий человек переживает тоску и чувство социальной маргинальности [1, с. 16].

С. Кьеркегор, как приверженец экзистенциализма, считает, что одиночество – это замкнутый мир внутреннего самосознания, принципиально не размыкаемый никем, кроме Бога. Он рассматривает одиночество как необходимое условие роста личности и одна из её главных потребностей, стремления к Богу. В работе «Болезнь к смерти» он пишет: «Лишенный всякого духовного ориентира, обыватель остается в сфере вероятного, откуда никогда не узреть возможное; потому у обывателя нет никакого шанса обрести Бога».

Т. Вульф считает, что это универсальное состояние всего человечества: «Одиночество отнюдь не редкость, не какой-то необычный случай, напротив, оно всегда было и остается главным и неизбежным испытанием в жизни каждого человека».

Д. Янг дает такое определение: «Одиночество – это отсутствие или воображаемое отсутствие удовлетворительных социальных отношений, сопровождаемое симптомами психического расстройства, которое связано с действительным или воображаемым отсутствием таковых [5, с. 22].

С. Г. Корчагин определяет «одиночество как психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми» [5, с. 23].

Очевидно, в науке нет единого представления понятия одиночество. Но в то же время четко прослеживается внимание философов и психологов к негативному его проявлению, в то время как с педагогической позиции немаловажное значение имеет позитивное одиночество. На наш взгляд, близко к позитивному одиночеству подошел В. А. Андрусенко, рассматривая «душевное одиночество – как важный этап в определении возможностей своего «Я», как свободного самоопределения и самоутверждения в мире». Нельзя не согласиться с его предложением «важно признавать существование позитивной, развивающей роли одиночества, это позволяет исследовать новые перспективы в изучении и понимании этого феномена» [6, с. 225].

На последней в нашем перечне позиции остановим свое внимание: условия и риски. Безусловно, что каждому человеку уединение просто необходимо, для восстановления внутренних сил, анализа своих поступков и обдумывания перспективных действий. Другими словами, в жизни каждого должна быть территория одиночества. Мудрые родители для каждого из своих детей определяют «территорию одиночества» (это отдельная комната или ее часть, задернутая пологом). При таком подходе существуют определенные риски: уход подростка в себя, замкнутость, общение в виртуальной реальности.

В психологии негативное одиночество рассматривается в двух аспектах: 1) дисгармония отношений между «Я» и «ОНИ», разлад с миром, самим собой, сопровождаясь страданиями, кризисами [3, с. 9]; 2) необходимость выхода из данного состояния при выборе определенного пути.

Для выбора пути преодоления негативного одиночества необходимо понимать, в каком виде (направлении) оно проявляется в конкретном случае. С. Г. Корчагина в своем пособии «Психология одиночества», рассматривает одиночество в разных видах (направлениях): как чувство, процесс, отношение, потребность.

«Одиночество как чувство обуславливается переживанием человеком своей непохожести на других, «инаковости», вследствие чего возникает определенный психологический барьер в общении, ощущение непонимания и непринятия себя другими людьми.

Одиночество как процесс – это постепенное утрачивание способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях. В результате процесса одиночества происходит утрата личностью статуса субъекта социальной жизни.

Одиночество как отношение – это невозможность принятия мира как самоцели и самоценности. При этом индивид, анализируя свои отношения с другими людьми, не интегрирует себя в окружающее социальное пространство.

Одиночество как жизненная позиция – это осознанное нежелание поддерживать близкие отношения с кем бы то ни было» [5, с. 21–22].

Таким образом, феномен одиночества является непременным свойством личности (позитивным или негативным), при условии кризисного его состояния необходим поиск выхода из него. Для поиска путей выхода важно понимать, какой тип одиночества превалирует в данной ситуации.

В психологической литературе выделены три типа одиночества: ситуативный, переходящий и хронический.

Ситуативное одиночество – это результат каких-либо стрессовых событий в жизни человека (например, смерть близкого). После короткого времени дистресса одинокий индивид смиряется со своей потерей и частично или полностью преодолевает возникшее чувство одиночества.

Переходящее одиночество выражает в кратковременных приступах чувства одиночества, которые полностью и бесследно проходят, не оставляя после себя никаких следов.

Хроническое одиночество наступает тогда, когда индивид в течение длительного периода жизни не может установить удовлетворительные взаимоотношения со значимыми для него людьми [3, с. 76, 59].

Чувство хронического одиночества становится внутренним психическим состоянием человека, которому присущи следующие психические свойства: ощущение психической изолированности, дефицита общения, чувство печали, злости, страха, беспокойства, ощущение собственной беспомощности, подавленности, опустошенности. Они более пессимистичны, испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятностей, а от будущего – лишь худшего. Одинокие люди малоразговорчивы, ведут себя тихо, стараются быть незаметными, чаще всего выглядят печально [3 с. 54–56].

Таким образом, одиночество влияет на формирование характера личности. Результат выхода из негативного одиночества зависит от выбранного пути преодоления: разрушение психики или самосовершенствование человека.

На наш взгляд, основным условием выхода из данного состояния, является обретение духовного опыта. Рассмотрим особенности категории «духовность».

В работах русских философов представлена характеристика духовности и виды ее проявления в жизни человека: «в его свободе, активности, творчестве, любви и милосердии, стремлении к преобразованию жизни» (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский). По мнению Н. А. Бердяева, человек живет в системе общественных связей и отношений, поэтому вектор его индивидуальной духовности должен быть направлен не только на себя, свой внутренний мир,



но и на окружающих людей. В этом и заключается важное условие социальной адаптации личности, сохраняя свое Я осуществить переход к МЫ [9, с 112].

Эта мысль нашла свое продолжение в работах И. А. Ильина. Рассматривая проблемы духовности, философ пришел к выводу о том, что наличие духовного начала в человеке является смыслом существования любой личности. Именно, обретенный смысл жизни, позволяет ему принять решение о пути преодоления одиночества, направляя «свою жизнь к благим целям...» обрести «способность к бескорыстной любви и самоотверженному служению, а также как живое чувство ответственности и живую волю к самосовершенствованию» [4, с. 30, 49].

Об определении выбора жизненного пути рассуждает психолог В. И. Слободчиков: «Духовная жизнь человека всегда обращена к другому человеку. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества. Духовность человека проявляется в его потребности и способности познавать мир, самого себя и свое место в мире, в стремлении создавать новые формы общественной жизни в соответствии с познанными законами человеческой природы» [8, с. 335].

С практической точки зрения, важен посыл ученых о признаках духовности человека (любовь, милосердие, ответственность за близких людей, обращенность к другому человеку), о ее проявлении в потребности и способности человека познавать мир, самого себя и свое место в мире, в стремлении создавать новые формы общественной жизни, переход от Я к МЫ.

Выбор пути преодоления одиночества и чувства эгоизма описан в книге В. П. Короленко «Слепой музыкант». Выход из замкнутого пространства эгоизма и разрушительного чувства одиночества осуществился благодаря обращению Петра, героя повести, к духовному осмыслению своей жизни, обращению от Я к МЫ. В процессе обретения духовного опыта отрицательные черты его характера стали перерастать в положительные: постоянная раздражительность – в терпение, гнев – в спокойствие и т. д.

Рассмотрим этапы обретения смысла жизни и как последствие преодоление одиночества на примере героя повести В. П. Короленко «Слепой музыкант».

Первый этап (детство): тепличные условия для укрепления души ребенка. *Создан мир, в котором душа Петра, дремлет в каком заколдованном полусне, искусственном, но спокойном. Создание такого спокойного полусонного мирка было самой горькой ошибкой. Впереди взросление, определение будущего. Какое грядет будущее изнеженному слепому человеку?*

Второй этап (юность): знакомство с другим миром за пределами действительности, устоявшейся в усадьбе. Дядя Максим пытается разорвать безмятежную тепличную жизнь слепого юноши. Понимание, что рядом течет яркая интересная жизнь, встреча со слепыми звонарями порождают *эгоистическое страдание, зависть*.

Третий этап (нравственное пробуждение): первое движение к нравственному пробуждению души, проникновение в истинное состояние обездоленных. Потрясение от встречи со слепыми нищими, щемящая песня нищих – *нравственное пробуждение души, начало обретения духовного опыта (чувство сострадания, милосердия)*.

Четвертый этап (нравственное взросление, обретение начального духовного опыта): принятие состояния обездоленных через личный опыт проживания вместе с ними. При богомолье со слепцами-песнярами Петр в процессе личного проживания совместного странствования со всеми трудностями нищих-слепцов обрел непростой путь духовно- нравственной обращенности от Я к МЫ. *Обретение внутреннего мира, исцеление души, определение духовно-нравственной позиции – милосердия и любви, оказания помощи обездоленным*.

Пятый этап (становление мужчины): семейная жизнь, поиск планов на будущее. Женитьба, рождение сына, серьезная работа над собой. *Обретение смысла жизни, ответственность за жену и сына. Петр осуществил переход от Я к МЫ*.

Шестой этап (обретение жизненной позиции). Петр свой музыкальный талант обращает к людям, пробуждая в них сострадание и милосердие к обездоленным. *Вместо неумолимого эгоистического страдания он носит в душе ощущение жизни, чувствует людское горе и*

людскую радость, он прозрел и своей музыкой напоминает счастливым о несчастных, о милосердии и сострадании.

Петр сумел преодолеть одиночество под мудрым руководством дяди Максима. Другим путем к освобождению от одиночества шел Эдуард Гольдернесс. Он погрузился в мир классической литературы и благодаря силе творческой натуры и волевого характера нашел путь преодоления одиночества.

Известный журналист Евгений Богат в своей книге «Золотое весло» [2] опубликовал выдержки из писем поэта и переводчика Эдуарда Гольдернесса (60-е годы XX века). С юношеского возраста Эдуард потерял способность ходить и до конца своей жизни передвигался на носилках и коляске. Его письма посвящены поиску смысла жизни, избавления от одиночества. Это исповедь человека, который боролся с одиночеством и преодолел его.

1. Чтение литературы. Идея борьбы с одиночеством.

«Весь день я оставался один. С книгами и своими мыслями. Это были очень *одинокие* часы. Читал я много. И все время рядом со мной был Лермонтов». Читая Лермонтова, Эдуард «как бы споткнулся о строку: *«Как я забыт, как одинок»*». Может быть, именно тогда *«во мне зародилась идея борьбы с одиночеством»*.

2. После прочтения романов Ф. М. Достоевского «Идиота», «Братьев Карамазовых», «Подростка», «Бесов» и романов О. Бальзака. Пытаясь осмыслить все это хаотическое разнообразие жизни, определить место человека в ней, *«я пришел к выводу, что вроде бы самое правильное и высшее, что может сделать человек, – это пожертвовать собой ради других людей, ради человечества...»*

3. Во время лечения массажем, преодоления физической боли он понял, что физическая боль может играть огромную роль в формировании характера. Вырываясь из этого ада, *научаешься по-новому ценить жизнь, дорожить ею, любить ее*.

4. Годы учебы в Московском заочном полиграфическом институте на редакционно-издательском факультете *«были для меня годами большого духовного роста, фактического становления личности. Я очень жадно поглощал все, что мог узнать о мире, делился этим с друзьями. Это самое приятное в жизни – открывать в ней что-то новое и делиться этим с другим. В эти годы складывались у меня дружеские отношения, которые своей интенсивностью и плодотворностью заставляли меня считать проблему одиночества практически разрешимой»*.

5. Окончание периода «ученичества», *«жадного постижения знаний о жизни, добытых другими людьми. Хватит усваивать чужое...»* Он писал сонеты, но не относился к ним серьезно, да и как «средство воздействия на людей искусство меня не удовлетворяло. Слишком медленно. Сколько лет существуют шедевры искусства, а люди изменились меньше, чем хотелось бы». Эдуард привык к тому, чтобы люди преображались у него на глазах. *«Мне нужны были новые человеческие отношения, и они получались, но... Я чувствовал себя вполне сложившимся человеком, я сформировал себя, у меня ушел разлад между «хочу» и «надо»»*.

6. *Общение с другими людьми*. Но как бы, ни был самобытен и огромен писательский дар, он развивался во мне в *общении с другими людьми*, которые тем самым тоже незримо вошли в меня. Только таким путем я стал самим собой, чем-то индивидуально неповторимым, и при общении с людьми сообщал им уже какой-то свой *единый комплексный импульс*, который через них идет дальше.

Мне нужно действовать. Я устал писать и переводить о событиях чужой жизни (часто и вымышленных), я хочу реальных событий в своей жизни, хочу сам совершать реальные поступки, по возможности большие и все более трудные. После всего перенесенного во мне сформировался какой-то окончательный, *твердый взгляд на свой жизненный путь*, и я чувствовал, что у меня хватит сил пройти его до конца как надо, что я действительно созрел для этого.

Послесловие: Эдуард Гольдернесс прожил сорок три года, около тридцати лет из которых он был тяжело болен. Какой «единый комплексный импульс» оставил Эдуард нам, своим соотечественникам? Сонеты, прозаические переводы с английского, испанского, грузин-

ского языков в сборниках и периодических изданиях. А самое главное – красоту и душевную чистоту человеческого общения.

И еще один путь к избавлению от одиночества – когда человек постигает чужое одиночество и *им овладевает сострадание к слабому*. Сам, находясь в одиночестве, человек, видя одиноко страдающего брата, помогает ему. В этот момент зарождается духовная любовь и единения чувств. Эта мысль о пути преодоления собственного одиночества при оказании помощи собрату ярко отражена в фильме Романа Быкова «Чучело». Мальчик, сам одинокий в классе, стремится защитить погруженную в одиночество Лену, которая и имя потеряла, превратившись в чучело. Видя жестокое обращение к однокласснице, он обретает свой характер, смелость, готовность пострадать ради справедливости по отношению к девочке, решительность. Несмотря на то, что его подвергли обструкции, мальчик достойно несет свое одиночество и тем самым прорывает первую брешь в бойкоте одноклассников по отношению Лене. Оказав помощь Лене, он сам преодолел свое одиночество и страх перед одноклассниками и обрел духовный опыт.

Мы рассмотрели различные пути преодоления одиночества, но, несмотря на многообразие вариантов единой основополагающей идеей этого процесса является переход от Я к МЫ, обретение духовного опыта.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что духовность человека может являться условием выхода из состояния одиночества. Стремясь к проявлению активности, творчества, любви и милосердия по отношению к другим людям, обретая духовный опыт, человек преобразуют собственную жизнь.

На наш взгляд, актуальны и на сегодняшний день предложенные И.А. Ильиным семь форм духовного бытия человека, представляющие собой нераздельное единство. Именно их возрождение есть выход из кризиса: вера, любовь, свобода, совесть, семья, родина и нация [4, с. 246–248].

#### **Список литературы:**

1. Алексеев С. С. Гештальт одиночества (феномен одиночества: его роль в развитии и терапии невроза). – URL: <http://hpsy.ru/public/x2654.htm>
2. Богат Е. Золотое весло. – М.: Молодая гвардия, 1977.
3. Гасанова П. Г. Психология одиночества / П. Г. Гасанова, М. К. Омарова. – Киев: Финансовая Рада Украины, 2017.
4. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. – Мн: Изд-во Белорусского экзархата, 2006.
5. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
6. Корягина К. А. Особенности переживания состояния одиночества / К. А. Корягина, Н. А. Смирнова // Молодой ученый. – 2018. – № 2 (188). – URL: <https://moluch.ru/archive/188/47788/>
7. Михайлович Т. Г. Феномен одиночества: экзистенциальный аспект. – URL: [www.gramota.net/materials/3/2013/1-1/47.html](http://www.gramota.net/materials/3/2013/1-1/47.html)
8. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Ярцева В. П. Понятие духовности: психологический аспект // Прикладная юридическая психология. – 2019. – Вып. 1. – С. 108–120.

*Научное издание*

# ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей  
XXI студенческой научной конференции

*Под редакцией*  
О. А. Корниловой, Н. В. Липиной

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»,  
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Формат 60x90<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,5.