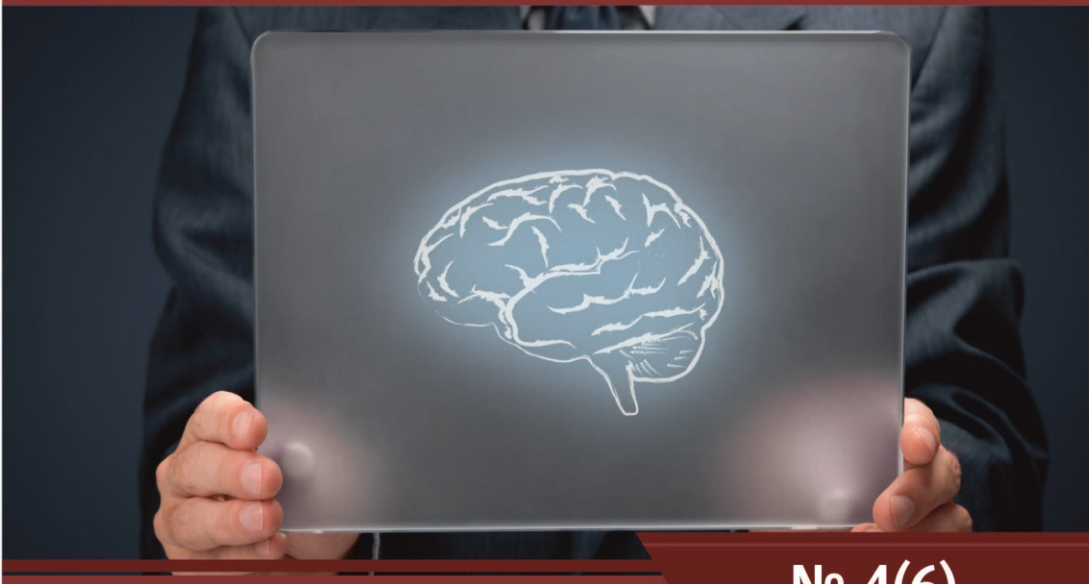




**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

**РИНЦ**



**№ 4(6)**

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2017



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам VI международной заочной  
научно-практической конференции*

№ 4 (6)  
Апрель 2017 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2017

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

*Лебедева Надежда Анатольевна* – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

*Ахмерова Динара Фирзановна* – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

*Капустина Александра Николаевна* – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

*Спасенников Валерий Валентинович* – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам VI междунар. заочной науч.-практ. конф. – № 4 (6). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – 98 с.

ISSN 2542-1263

Сборник входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2017

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>6</b>
ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ В СОЦИУМЕ Джугля Екатерина Владимировна	6
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Завалишина Ольга Васильевна Сардарова Зарина Османовна	11
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ МАТЕМАТИКИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Хаджарова Индира Магомедовна Магомедова Патимат Гаджиевна	15
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>20</b>
РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ СУВОРОВЦЕВ К УСПЕШНОМУ ОБУЧЕНИЮ Гисметуллова Нелля Михайловна	20
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ БЕЗ ОПОРЫ НА ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК ИЛИ РОДНОЙ ЯЗЫК УЧАЩИХСЯ Курьянова Светлана Александровна	28
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ТРЕНИНГОВОГО ЗАНЯТИЯ «ПО СЛЕДАМ ГЕРОЕВ БЫЛЫХ ВРЕМЕН», НАПРАВЛЕННОГО НА СПЛОЧЕНИЕ ВНОВЬ СФОРМИРОВАННОГО УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА Смоленова Анастасия Михайловна	35

<b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>44</b>
СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	44
Кадырова Айнагуль Сабеновна Картбаев Тимур Ерболатова Айсулу Калкенова Айгерим	
ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»: ПРОБЛЕМА, ГИПОТЕЗА	52
Кошик Андрей Вячеславович	
<b>1.4. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности</b>	<b>60</b>
ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА	60
Лантух Татьяна Васильевна	
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>66</b>
<b>2.1. Общая психология, психология личности, история психологии</b>	<b>66</b>
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	66
Лях Татьяна Ильинична Хромова Алена Романовна	
КАЗАХСТАНСКАЯ МОДЕЛЬ БОРЬБЫ С СИРОТСТВОМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	70
Мешелова Азат Орынбасаровна Кенжакимова Гульнара Аляевна	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКИХ СТРАХОВ	79
Павловская Анна Павловна Новоселова Екатерина Васильевна	

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ Шутенко Елена Николаевна Севрюкова Татьяна Александровна Павлова Евгения Азатовна Афанасенко Анастасия Юрьевна	85
---	----

<b>2.2. Психология развития, акмеология</b>	<b>92</b>
---	-----------

ФАКТОРЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ) Борисова Наталья Михайловна	92
---	----

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

#### ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ В СОЦИУМЕ

*Джугля Екатерина Владимировна*  
воспитатель, государственное казенное учреждение  
социального обслуживания Свердловской области  
"Социально-реабилитационный центр  
для несовершеннолетних города Первоуральска,  
РФ, г. Первоуральск

#### DIAGNOSTICS OF READINESS OF RECEIVERS BOARDING SCHOOL FOR INDEPENDENT LIFE IN THE SOCIUM

*Yekaterina Dzhuglya*  
Educator, State public institution of social services of Sverdlovsk region  
"Social rehabilitation center for minors of the city of Pervouralsk,  
Russia, Pervouralsk

**Аннотация:** Социально-педагогическая поддержка детей-сирот при осуществлении их подготовки к самостоятельной жизни определяется как особый вид социально-педагогической деятельности и должна направляться на личностное развитие воспитанников, связанной с ликвидацией последствий социально-психологической депривации. Особое место здесь занимает технология диагностики, направленная на процесс сбора информации о социальной проблеме воспитанников с целью разработки программы ее решения, включая консультирование, коррекцию, терапию, реабилитацию детей.

**Abstract.** Socio-pedagogical support for orphans in the course of their preparation for independent life is defined as a special kind of social and pedagogical activity and should be directed to the personal development of pupils associated with the elimination of the consequences of socio-psychological deprivation. A special place here is technology of diagnostics aimed at the process of gathering information about the social problem of pupils with the purpose of developing a program for its solution, including counseling, correction, therapy, rehabilitation of children.

**Ключевые слова:** самостоятельность воспитанников; социально-педагогическая диагностика; подготовка к самостоятельной жизни; воспитанники школ-интернатов; подготовка к жизни в социуме.

**Keywords:** Independence of pupils; social and pedagogical diagnostics; preparation for independent life; pupils of boarding schools; preparation for life in society.

Социально-экономические и политические изменения в России предусматривают активный поиск новых путей совершенствования воспитания молодежи. В этом контексте актуальность приобретает проблема подготовки старшеклассников школ-интернатов к самостоятельной жизни, поскольку в интернатных заведениях сосредоточен специфический контингент воспитанников: дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки, дети из проблемных и материально необеспеченных семей, которые требуют особого внимания со стороны общества. Анализ контингента учащихся школ-интернатов свидетельствует, что большинство из них - это педагогически запущенные дети, которым свойственны проблемы как личностного, так и межличностного характера: неуверенность в себе, комплекс неполноценности, чувство социальной отчужденности, отсутствие навыков эффективного общения, несформированность внутренней позиции, потеря интереса к учебе, склонность к нервным расстройствам, ориентация на приспособление и тому подобное [4].

Важнейшими задачами воспитания учащихся школ-интернатов являются: создание условий, которые бы обеспечили им полноценное участие во всех сферах социальных отношений; формирование социальных умений; помощь в личностном и профессиональном самоопределении; подготовка воспитанников к самостоятельной жизни.

Исследования Е.Н. Алтынцевой, Е.Н. Степанова, Л.М. Лузиной показывают, что индекс самостоятельности у воспитанников интернатных заведений вдвое ниже, чем у сверстников, которые воспитываются в семье. Они более склонны к конформизму, неуверенности в себе.



Выходя из стен интерната, выпускники не имеют адекватного представления о реальных сложностях жизни, которые ожидаются впереди, не могут адаптироваться к условиям, которые их окружают. Они по большей части не подготовлены к браку и жизни в семье, испытывают трудности в общении [2, 5].

Руководители и педагоги детских домов осознают всю сложность положения своих воспитанников и предпринимают усилия в оказании помощи и поддержки к выходу в самостоятельную жизнь. Педагогами вырабатываются и реализуются индивидуальные планы развития ребенка, программы воспитания и реабилитации, медико-педагогической и социальной поддержки, программа профориентационной работы, включающая в себя мероприятия, реализуемые воспитателями, социальным педагогом, психологом. При помощи социальных партнеров, учреждений города проводятся профессиональные пробы, профтестирование, экскурсии на предприятия, организуются встречи и беседы с выпускниками.

В технологии подготовки воспитанников к самостоятельной жизни важное место занимает этап диагностики. Диагностика сформированности навыков самостоятельной жизни детей-сирот организуется как во время пребывания ребенка в учреждении, так и в постинтернатный период. Соответственно решаются две основные группы задач диагностики [3]:

1) исследование уровня социального развития ребенка; выявление уровня сформированности тех или иных качеств в различных сферах - бытовой, учебной, социальной; выявление готовности к самостоятельной жизни, личностное и профессиональное самоопределение; выявление сформированности у воспитанников социальных навыков, направленных на позитивную адаптацию в обществе;

2) исследование степени успешной постинтернатной адаптации и социализации выпускника сиротского учреждения; выявление проблемы для оказания адресной помощи по своевременному предоставлению жилья, получения конкурентной на рынке труда профессии, первичного трудоустройства и закрепления на рабочем месте и др.

Анализ проблемы социально-психологической готовности к самостоятельной жизни показывает, что адаптационный процесс будет проходить легче и на более продуктивном уровне, если у выпускников будут сформированы следующие показатели:

1) Физическая готовность (культура здорового образа жизни).

2) Педагогическая готовность (компетентность в учебной деятельности).

3) Социальная готовность (компетентность в сфере социально-правовых отношений, компетентность в сфере семейных отношений).

4) Профессионально-трудовая готовность (компетентность в сфере трудовых и профессиональных отношений).

5) Психологическая (морально-волевая) готовность (личностная компетентность, коммуникативная компетентность, компетентность в досуговой деятельности).

6) Высокий или средний уровень социально-психологической адаптации в целом [5].

Диагностика сформированности готовности старшеклассников интернатных заведений к жизнедеятельности в открытом обществе может осуществляться с помощью таких диагностических методов: беседы, анкетирования, диагностической карты «Оценка уровня жизненного самоопределения выпускника», предложенной А. Алтынцевой, метода незаконченных предложений, ранжирования, решения проблемных ситуаций, экспертной оценки; анкеты «Оценка допустимости сформированности жизненных принципов современных старшеклассников», разработанной А. Поздняковой, методики исследования самооценки Ч. Спилбергера, опросника «Социально-психологической адаптации личности» Роджерса-Даймонд, самотестирования «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации» по методике Б. Аджиева, тестов по выявлению отношения старшеклассников к другим людям и «Мой запас прочности» А. Марковой, решения проблемных ситуаций, педагогических наблюдений.

Процесс диагностики включает несколько этапов, среди которых можно выделить:

1. сбор объективной информации о воспитанниках;
2. анализ полученной информации;
3. определение проблемного поля;
4. выбор критериев и показателей для проведения диагностики;
5. определение ответственных лиц за проведение исследования;
6. подбор психодиагностического инструментария;
7. организация и проведение первичной диагностики воспитанников;
8. целеполагание и прогнозирование проблемы в соответствии с полученными результатами диагностики;
9. разработка программ, мероприятий по социально-воспитательной деятельности.

Технология диагностики может проводиться совместными усилиями социального педагога, педагога-психолога учреждения, воспитателей, медицинского работника.

В соответствии с полученными результатами диагностики специалистами определяется суть проблемы или совокупность проблем, осуществляется подбор адекватных индивидуальных или групповых видов услуг (психологических, педагогических, социально-педагогических) [4].

Эффективность работы интернатных учреждений по формированию навыков к самостоятельной жизни у воспитанников повышается при организации системного мониторинга социально-личностного развития детей, включающий и постинтернатный период.

Подводя итог, можно отметить, что диагностика сформированности навыков самостоятельной жизни воспитанников школы-интерната позволяет провести оценку их уровня, степень сформированности, что позволит своевременно выстроить алгоритм работы по разрешению проблем воспитанников для более эффективной интеграции в общество и профилактики многих противоправных поступков.

### **Список литературы:**

1. Белоус А.В. Проблемы социальной адаптации детей-сирот / А.В. Белоус // Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки социальных педагогов: сб. науч. статей. - Армавир: Ред.-изд. центр АГПУ, 2009. - С. 14-21.
2. Крымчаков Л.Ю. Особенности социально-педагогической поддержки детей-сирот в их подготовке к самостоятельной жизни // Вестник Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля. Серия «Педагогика и психология». Педагогическая наука. 2015 № 2 (10). С. 48-52.
3. Лоза Т.А. Диагностика уровня готовности старших подростков к самостоятельной жизни в условиях детского дома семейного типа // Педагогический дискурс, выпуск 17 2014 / Pedagogical Discourse, Volume 17, 2014. С. 92-97.
4. Лукашевич М. Социализация. Воспитательные механизмы и технологии / М. Лукашевич // Социализация. Воспитательные механизмы и технологии. - М., 1998. - 87 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик // Социальная педагогика. - [Шестой изд., перераб. и доп.]. - М., 2007. - 224 с.
6. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: [учеб. пособ. для студентов пед. вузов] / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Т. Крылова, А.В. Миновская; ред А.В. Мудрик. - М.: Издат. центр «Академия», 2004. - 240 с.

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Завалишина Ольга Васильевна***

*канд. пед. наук, доц.,  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

***Сардарова Зарина Османовна***

*магистрант,  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

## **PRACTICAL RECOMMENDATIONS ABOUT DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

***Olga Zavalishina***

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Kazakh national pedagogical university of a name of Abay,  
Kazakhstan, Almaty*

***Zarina Sardarova***

*undergraduate,  
Kazakh national pedagogical university of a name of Abay,  
Kazakhstan, Almaty*

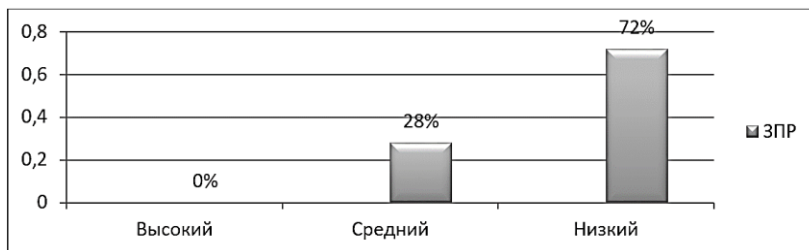
**Аннотация.** в статье описываются практические рекомендации по развитию коммуникативной компетентности, которые даны на основе исследования детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Под коммуникативной компетентностью подразумевается нормальная реакция детей на происходящее вокруг, их соответствующий эмоциональный отзыв на возникающие ситуации в общении, выражение собственных эмоциональных состояний общепринятыми в человеческом обществе средствами и адекватным социальным поведением.

**Abstract.** In article the practical recommendations about formation of communicative competence made on the basis of a research of children of the advanced preschool age with a delay of mental development are described. Communicative competence is understood as proper response of children to the events around, their adequate emotional response to the arising situations in communication, manifestation of the emotional states by the means accepted in human society and adequate social behavior.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность; задержка психического развития; коррекционно-развивающая работа.

**Keywords:** communicative competence; delay of mental development; the correctional developing work.

На основании рассмотренных теоретических источников, с целью изучения свойств формирования коммуникативной компетентности старших дошкольников с ЗПР, применен комплекс диагностических методик, с помощью которого были изучены разные стороны коммуникативной компетентности. Результаты исследования представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Распределение детей с ЗПР по уровням коммуникативной компетентности**

Итоги диагностического исследования показали, что большая часть детей с ЗПР (72 %) обладают низким уровнем развития коммуникативной компетентности, что стало основой для разработки рекомендаций, которые направлены на формирование коммуникативной компетентности.

Коррекционно-развивающая деятельность по развитию коммуникативной компетентности у детей с ЗПР должна быть с учетом выявленных структурно-содержательных характеристик этого интегративного комплексного образования:

1. В когнитивном компоненте следует формировать представления у детей о культуре поведения и общения, обучаем поведенческой этике: развивать способность относиться к окружающим людям с любовью, сопереживанием, с готовностью оказывать помощь, выражать свою поддержку и терпимость в коллективной работе со сверстниками; обучать этикетным формам общения (приветствовать, прощаться, благодарить за помощь и т. д.)

2. Эмоциональный компонент связан с формированием у детей «эмоционального интеллекта» т. е. с формированием умений, правильно сознавать свои эмоциональные реакции и чувственные проявления других, выражать адекватные эмоции в различных ситуациях, обладать способностью управлять своим эмоциональным состоянием и координировать собственное поведение; обучение умению подвергать анализу свои эмоции; освоение умениями правильно видеть эмоциональные проявления других людей по внешним признакам (мимика, пантомимика, интонации и др.) [1].

3. В поведенческом компоненте мы ориентируемся на формирование определенных коммуникативных умений: освоение умениями простого самоконтроля и саморегуляции собственного поведения и деятельности, обучение умению эффективно общаться, доброжелательности (дружественности) и уважении к людям, привлечения интереса детей друг к другу с целью формирования у них социально значимых мотивов деятельности; приобщать детей к ценностям партнерства с другими людьми: оказание помощи при осознании необходимости людей друг в друге, планировании коллективной работы, соподчинении и контроле своих желаний; просто производить оценку своих поступков, действий литературных персонажей, воспитывать у них дружеские взаимоотношения, чувство сострадания, стремление поддержать друга, беспокоиться о нем.

4. Реализовывать составление такого плана коррекционно-педагогической работы, который следует в зарождении заинтересованности к деятельности и общению, развитие социально приемлемых отношений в коллективе, предотвращения выхода у детей стойких нежелательных отклонений в действии, формирование позитивных эмоциональных проявлений. В ходе коррекционно-развивающей работы у ребенка создаются понятия о себе, собственной семье, родственных отношениях, общественных ролях окружающих людей, формируются гуманные чувства, прививается уважение к взрослым.

5. Коррекционную работу по формированию коммуникативной компетентности детей с ЗПР осуществляют постепенно, предлагая сначала готовые, образцы поведенческих и эмоциональных реакций.

Зачастую применяется совместная деятельность детей, коллективные задачи в виде игровой формы. В ходе деятельности по развитию коммуникативной компетентности широко применяются как реальные, так и специально намеренно сформированные ситуации общения, побуждающие детскую активность. Педагогами и воспитателями динамично используются упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера), игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, рассказы, беседы, чтение и анализ художественных произведений, мини-конкурсы и др. Предлагаются разнообразные упражнения, игры, этюды на выражение основных эмоций и на выразительность мимики, пантомимики, речи, инсценировки с показом и исследование разных эмоциональных состояний [2].

6. Воспитатель, педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог совместно с родителями могут помочь детям создавать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми на основе положительного эмоционального общения, взаимного уважения и любви. В упражнениях рекомендовано использовать игры и литературные произведения, рекомендованные в образовательных областях «Коммуникация», «Социум». У ребят воспитывают эмпатийные эмоции: способность относиться к окружающим людям с любовью, сопереживанием, с радостью, с готовностью оказывать помощь, проявлять поддержку и толерантность в коллективной деятельности со сверстниками. Позитивные итоги в формировании коммуникативной компетентности у детей добиваются при умелом сочетании различных форм взаимоотношения воспитателей и родителей. Важно применять как традиционные, так и новые формы работы: родительские собрания; индивидуальные и групповые беседы; консультации; лекции; конференции; тематические вечера вопросов и ответов; ролевые игры; практикумы; тренинги родительской компетентности, вовлечение родителей в совместные виды деятельности и др. [3]

Таким образом, в ходе коррекционно-развивающей деятельности у детей формируются представления и понятия о себе, своей семье, родственных отношениях, социальных ролях находящихся вокруг людей, прививается уважение к взрослым, формируются гуманные чувства. Со временем у детей формируется «эмоциональный интеллект», развивается своя позиция, оценки и предпочтения, что дает возможность ребенку занять определенное положение в коллективе.

### Список литературы:

1. Завалишина О.В. Методические рекомендации по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной организации. - Алматы, 2012. - 52 с. № 1.
2. Зеленцова С.А., Заздравных И.И. Взаимодействие детского сада и семьи в воспитании ребенка [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 82-84. № 3.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л.А. Тимофеева - Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007 № 2.

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ МАТЕМАТИКИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Хаджарова Индира Магомедовна*

*канд. пед. наук, учитель математики  
ГКОУ «Республиканский центр дистанционного обучения  
детей-инвалидов», МБОУ «Гимназия № 11»,  
РФ, Республика Дагестан, г. Махачкала*

*Магомедова Патимат Гаджиевна*

*студент, Дагестанский государственный университет,  
факультет математики и компьютерных наук,  
РФ, Республика Дагестан, г. Махачкала*



## AN INTEGRATED APPROACH TO THE TEACHING OF MATHEMATICS WITH DISTANCE LEARNING CHILDREN WITH DISABILITIES

*Indira Hadzharova*

*candidate of pedagogical sciences,  
From state special educational institution  
"the Republican center of remote education of children-disabled",  
MBOU "Gymnasium № 11",  
Russia, Dagestan, Makhachkala*

*Patimat Magomedova*

*student, Dagestan state University,  
Russia, Dagestan, Makhachkala*

**Аннотация:** В статье речь идет о комплексном подходе к раскрытию содержания математических понятий при дистанционном обучении детей - инвалидов. Работа посвящена совершенствованию такой работы на уроках математики.

**Abstract:** In this article we are talking about an integrated approach to the disclosure of the content of mathematical concepts in distance education of children with disabilities. The work is devoted to improvement of such work in mathematics lessons.

**Ключевые слова:** обучение математике; комплексный подход; дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Keywords:** learning math; an integrated approach; children with disabilities.

Одним из важнейших прав и свобод граждан в современном обществе является право каждого на образование, которое гарантируется основными нормативным актами государства. В рамках программы реализации приоритетного национального проекта «Образование» на 2009 - 2012 годы в республике Дагестан идет реализация мероприятий по созданию условий для организации дистанционного обучения детей-инвалидов. Постановлением Правительства Республики Дагестан от 16.10.2009 года № 360 был создан Государственное казенное образовательное учреждение Республики Дагестан «Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов».

Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности детей с особыми образовательными потребностями, позволяет во многих случаях обеспечить освоение основной общеобразовательной программы в полном объеме.

При дистанционной организации учебного процесса детей с ограниченными возможностями очень важно использовать комплексный подход к обучению, как фактор формирования системности знаний учащихся.

В работе с проблемными детьми наглядные методы наиболее доступны и важны, особенно на начальных этапах работы. При их применении следует помнить такие особенности детей, как замедленный темп восприятия, сужение объема восприятия, нарушение точности восприятия. Иллюстрации должны быть крупными, доступными, в реалистическом стиле [1, с. 112].

Дети с отклонениями в развитии испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у большинства из них страдает речевое развитие, поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических.

Предпочтение поэтому отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции, системы организма [7, с. 56].

Задача каждого учителя – сделать жизнь наших детей-инвалидов радостной и счастливой. В этих условиях центру нужен учитель, способный подойти комплексно к обучению и воспитанию детей с проблемами здоровья.

Главная задача учителя при работе с инвалидами состоит в том, чтобы организовать учебный процесс так, чтобы каждый ученик осознал свою значимость, свою принадлежность к обществу, развивать познавательный интерес, давать возможность принимать участие в научных экспериментах и исследованиях, чтобы учащиеся получили системные знания по изучаемым наукам.

Часто обнаруживается в практике обучения математике отсутствие системности в знаниях учащихся. Для устранения этих пробелов в знаниях учащихся, в частности, при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо придерживаться пути перехода от актуального уровня знаний к ближайшему уровню. Суть такой методики рассмотрим на конкретных, более популярных примерах из практики обучения математике в общеобразовательной школе.

В основе вычислений площадей фигур на плоскости лежат знания о вычислениях площадей прямоугольника и треугольника. С вычислением площади прямоугольника учащиеся знакомятся уже в начальной школе, накладывая на фигуру единицу измерения площади (квадраты разных размеров), после чего обобщается такой подход вычислением результата таких действий путем умножения длины и ширины прямоугольника. Знакомство учащихся с различными треугольниками по их углам (прямоугольный, остроугольный и тупоугольный) дает возможность для перехода к ближайшему уровню знаний, к вычислению площади прямоугольного треугольника, разбивая данный прямоугольник его диагональю на два равных прямоугольных треугольника. Обобщая такое осознание, мы приходим к выводу о том, что площадь прямоугольного треугольника равна произведению длин его катетов (сторон, образующих прямой угол), разделенному на 2, то есть  $S_{\triangle ABC} = \frac{a \cdot ha}{2}$ , где  $a$  и  $h$  – длины катетов прямоугольного треугольника, впоследствии один из катетов «становится» высотой прямоугольного треугольника. Далее, любой треугольник представляется или двумя прямоугольными треугольниками с одной и той же высотой  $DC$  (рис. 1а), или же прямоугольником, состоящим из двух таких треугольников, или же заменой треугольника одним прямоугольником, ширина которого в два раза короче высоты данного треугольника (рис. 1б)

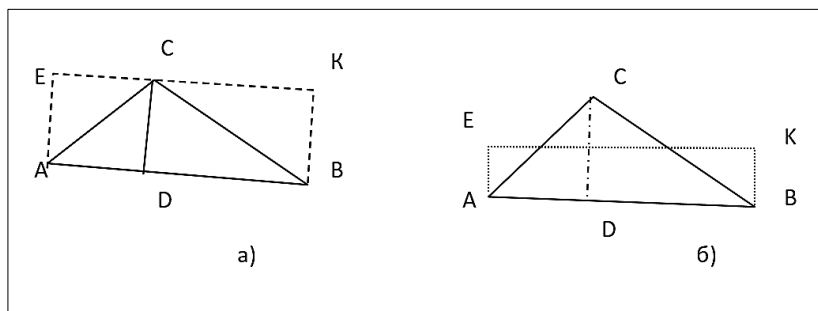


Рисунок 1.

На этом этапе решается и обратная задача (переходя от актуального уровня к ближайшему): приводя вычисление площади любого треугольника к вычислению площади прямоугольника. При этом учащиеся не отходят от истины в том, что площадь любого треугольника равна половине произведения длины одной из его сторон на длину его высоты на эту сторону:

$$S_{\Delta ABC} = \frac{a \cdot ha}{2}.$$

Цепочка перехода от актуального уровня знаний к ближайшему уровню не обрывается, а продолжается и на следующих этапах обучения: от имеющейся формулы вычисления площади треугольника переходят к другим формулам по схеме:

$$S_{\Delta ABC} = \frac{a \cdot ha}{2} \rightarrow S_{\Delta ABC} = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}; \quad (1)$$

$$S_{\Delta ABC} = \frac{a \cdot ha}{2} \rightarrow S_{\Delta ABC} = [(a \cdot b) \sin \hat{C}] / 2 \rightarrow S_{\Delta ABC} = \frac{abc}{4R}; \quad (2)$$

$$S_{\Delta ABC} = \frac{a \cdot ha}{2} \rightarrow S_{\Delta ABC} = p \cdot r. \quad (3)$$

Вычисление площади треугольника различными вариантами усваивается учащимися с доказательными рассуждениями, и этот материал запоминается ими, становится базовым фондом их математических знаний и умений пользоваться ими в практике.

Чтобы материал стал доступным при дистанционном обучении, учитель должен найти разные подходы к обучению в зависимости от состояния ученика: отправить презентацию, видео-урок, попробовать организовать так, чтобы ученик сам выполнил какую - то модель геометрической фигуры и т. д.

### Список литературы:

1. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие для студентов педвузов / Н.Ю. Бордякова // - М.: изд-во «АСТ, Астрель», 2008 г. - 222 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р.
3. Особенности организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях переходного периода к введению СФГОС: материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Портье и др. // - М.: Челябинск, 2015, - 212 с.
4. Шихалиев Х.Ш. Об альтернативном подходе к разработке школьных уроков математики / Х.Ш. Шихалиев // – Махачкала: – ДГПУ. – 2010, – 192 с.
5. Официальный сайт ГКОУ «РЦДОДИ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dagrcdo.ru/?page\\_id=271](http://dagrcdo.ru/?page_id=271) (Дата обращения 25.03.17).

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ СУВОРОВЦЕВ К УСПЕШНОМУ ОБУЧЕНИЮ

*Гисметуллова Нелля Михайловна*

*воспитатель учебного курса, Ульяновское гвардейское  
суворовское военное училище МО РФ – УГСВУ,  
РФ, г. Ульяновск*

### THE ROLE OF THE EDUCATOR IN INCREASING SUVOРОВ MILITARY SCHOOL'S STUDENTS MOTIVATION IN SUCCESSFUL EDUCATION

*Nellya Gismetullova*

*Education course educator Ulyanovsk Guards Suvorov Military School  
of Ministry of Defense of Russian Federation – UGSVU,  
Russia, Ulyanovsk*

**Аннотация.** Для достижения высоких результатов в овладении знаниями, умениями и навыками у воспитанников на современном уровне развития образования необходимо формировать у них готовность к самопознанию, самоконтролю и саморегуляции; развивать волевые качества; поддерживать высокую внутреннюю мотивацию к обучению. В статье раскрывается важность роли воспитателя в достижении этих результатов в специфике работы довузовского военного образовательного учреждения.

**Abstract.** To achieve student's high results in education, skills and experiences on modern level of progress there is a need in formation of readiness for self-knowledge, self-control and self-regulation; to develop strong-willed qualities; to keep in high internal motivation for education. The article reveals the importance of educator's role in achievement of these results in the specifics of working in pre-university military school.

**Ключевые слова:** результаты учебы; внутренняя и внешняя мотивации к обучению; методы стимулирования познавательной деятельности; роль воспитателя в повышении уровня успеваемости.

**Keywords:** education results; internal and external motivation for education; methods of inspiration for cognitive activities; role of educator in increasing of the level of academic performance.

Современное общество вступило в новую информационную эпоху, характеризующуюся, по словам академика В.М. Кандыбы, «информационным взрывом, признаком которого является быстрый рост общего объема информации» [11]. По некоторым оценкам, объем информации в мире увеличивается вдвое каждые десять лет, по другим – каждые четыре года [12]. В такой ситуации обучающимся становится все сложнее добиваться высоких результатов в процессе обучения, и как следствие все больше возрастает роль учителя, психолога, воспитателя в повышении уровня успеваемости.

Для достижения высоких результатов в овладении знаниями, умениями и навыками у воспитанников на современном уровне развития образования необходимо формировать у них готовность к самопознанию, самоконтролю и саморегуляции; развивать волевые качества; поддерживать высокую внутреннюю мотивацию к обучению. Как подчеркивают психологи: «учитель, заинтересованный в повышении эффективности своей деятельности, естественно, обращает внимание на мотивацию учебной деятельности учащихся и стремится к ее активизации, поддержанию на высоком уровне» [1, с. 49-59]. Таким образом, при работе с воспитанниками для преподавателя главная задача – не столько научить, сколько развивать стабильную положительную мотивацию к учению. И здесь роль воспитателя, если мы говорим о суворовском училище, выдвигается на первый план, так как он наиболее тесно работает с ребятами, знает их индивидуальные особенности, что крайне важно, т. к. воспитанники различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов.

Роль воспитателя в училище важна на всех этапах обучения, но особое значение она имеет на начальной стадии учебно-воспитательного процесса, когда проходит период адаптации воспитанника к новым условиям жизни.

Стоит отметить, что в отличие от сверстников общеобразовательных школ, перед воспитанниками училища встают дополнительные сложные проблемы, суть которых в необходимости включения в совершенно новые, пронизанные военной составляющей, условия

жизни, приспособление к требованиям распорядка дня, новым видам деятельности и однополуму учебническому коллективу.

От того как пройдет адаптация подростка зависит весь последующий процесс обучения, недаром в психолого-педагогической науке к результатам успешной адаптации к обучению в военном учебном заведении, принято относить «хорошую успеваемость, эмоциональную стабильность, высокий уровень развития здоровья, морально-психологические качества личности сдержанность, волевые качества, и высокий уровень мотивированности к обучению» [6, с. 175-178]. Напротив, низкая мотивация к обучению является проявлением дезадаптации.

В словарях понятие успеваемость определяется, как степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины и прочности, что находит свое отражение в оценочных баллах [3]. Таким образом, успеваемость можно рассматривать, как степень совпадения результатов учебной деятельности с запланированными.

Несомненно, что это крайне узкий подход оценивания результатов деятельности воспитанников и гораздо целесообразнее рассматривать эти результаты с точки зрения более широкого подхода, как успешности обучения.

Успешность обучения включает в себя успешное продвижение по ступеням и уровням образования, сопровождаемое овладением соответствующими знаниями, умениями и навыками и развитием личностного потенциала, а также адаптацию в социуме посредством формирования социальной компетентности и вхождение в профессиональную деятельность [2, с. 438-443]. Следовательно, высокая успеваемость воспитанников, как элемент успешности образования в первую очередь определяется внутренней мотивацией подростков. Мотивация задает границы и формы деятельности, придает этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов. Такое влияние во многом индивидуально и может меняться под воздействием особенностей деятельности человека. В психологической литературе понятие мотивация определяется как, процесс побуждения человека к определенной деятельности с помощью внутриличностных и внешних факторов [9, с. 304].

Весьма убедительным определением учебной мотивации, является определение предложенное И.И. Лукьяновой, которая описывает её, как систему потребностей, мотивов и целей, которые отражают побуждение к учению, позволяют активно стремиться к пониманию общих знаний, к овладению учебно-познавательными умениями [8, с. 43].

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного результата деятельности;
- мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность [4, с. 272].

Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими воспитанникам на том или ином возрастном этапе. Использование современных методов обучения и воспитания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению, сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

Исходя из этого воспитатель должен использовать весь арсенал методов, имеющихся в его распоряжении, для того чтобы помочь воспитанникам выработать сильную внутреннюю мотивацию к повышению успеваемости.

В педагогической психологии принято выделять две основные группы мотивов: внутренние и внешние. Внутренняя мотивация – это внутриличностная заинтересованность в деятельности – самомотивация. Она зависит от таких факторов, как значимость деятельности, любопытство, креативность, соперничество, уровень притязаний и т. п. [7, с. 399]

Внешне мотивирующие факторы – это ориентация учащегося на оценку и другие формы поощрения и наказания, престижно-лидерские моменты, различные, не относящиеся к самому процессу учения факторы заинтересованности.

При этом наиболее эффективными и устойчивыми в учебной деятельности являются внутренние мотивы. Они побуждают воспитанника к учению как к своей цели, повышающие интерес к учебной деятельности. Внешняя мотивация, также важна в учебной деятельности. Главное, чтобы и внутренняя и внешняя мотивация носили позитивный характер, были направлены на мотивацию успеха. В последнее время всё чаще в работах педагогов и психологов выделяют два важных типа мотивации – мотивацию успеха и мотивацию боязни неудачи.

Личности, действующие исходя из мотивации успеха, обычно активны, инициативны, при столкновении с препятствиями ищут способы их преодоления. Отличаются настойчивостью в достижении цели, деятельность их в меньшей степени зависит от внешнего контроля.



Личности ориентированные на мотивацию боязни неудачи, зачастую малоинициативны, избегают ответственных заданий в пользу более легких не требующих особых трудовых затрат, ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности.

Поскольку мотивация – явление многогранное, то содержание обучения включает целый комплекс средств для ее поддержания. Для формирования полноценной учебной мотивации у подростков необходима целенаправленная, специально организованная работа.

Важнейшим мотивирующим фактором для воспитанников суворовского училища, должна стать личность воспитателя, его эрудиция, жизненная позиция, поведение в конкретных жизненных ситуациях. Уважение воспитателя к своим подопечным, способствует укреплению у воспитанников чувства собственного достоинства, проявлению благожелательности к воспитателю, что позволяет ему оказывать воздействие, на ребят стимулируя их к повышению успеваемости. То есть воспитатель сам должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением [10, с. 47].

Для повышения интереса ребят к обучению, что в конечном итоге приведет к повышению успеваемости необходимо активно привлекать лично ориентированные методы и формы работы: проблемные способы обучения, эвристические, исследовательские уроки, деловые игры, самостоятельные творческие работы, проекты, интерактивные методы обучения, компьютерные технологии.

В лично ориентированном обучении, активно используются элементы рефлексии и самооценки, при котором достижения каждого воспитанника сравниваются с ним же: личность вчера, личность сегодня, личность завтра.

Как отмечают психологи у подростков, должна появиться возможность проявить в учении умственную самостоятельность, через активную поисковую деятельность; проблемную ситуацию, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний [5, с. 384].

Эффективным методом повышения учебной мотивации является групповая работа в ходе учебной деятельности.

Таким образом, воспитатель имеет возможность в значительной мере повысить интерес воспитанников к освоению новых знаний, умений и навыков, через:

- создание положительного микроклимата в учебной группе;
- увлечённость и заинтересованность воспитателя в результатах деятельности воспитанников;
- создание атмосферы сотворчества в суворовском коллективе;
- развитие самостоятельности и самоконтроля ребят;
- направление своей деятельности на формирование у воспитанников понимание значения изучаемого материала и возможности его практического применения;
- организации ситуаций успеха в учебной деятельности;
- создание проблемных ситуации, при которых воспитанники могут на практике применить полученные в ходе обучения знания;
- активизацию исследовательской деятельности исследовательская деятельность воспитанников;
- использование занимательного материала и игр, расширяющий кругозор воспитанников во внеклассной работе, необычное преподнесение изученного материала;
- активизацию совместной, групповой работы воспитанников.

С чисто практической точки зрения воспитателю, для повышения успеваемости ребят в группе необходимо активнее использовать весь имеющийся у него арсенал методов внеклассной работы, стимулирующих познавательную активность воспитанников.

Среди таких методов, свою высокую эффективность показало проведение воспитателем таких форм работы, как диспуты, проектная работа, работа, направленная на поиск творческого решения проблем, использование возможностей мультимедийных технологий.

При планировании мероприятий с использованием дебатов необходимо выдерживать основные этапы технологии:

- 1) постановка проблемы, например, «Октябрь 1917 г. – революция или переворот?»;
- 2) деление на группы – выдвижение гипотез;
- 3) подтверждение гипотез фактами, документами, определением содержания терминов, примерами из всемирной и отечественной истории;
- 4) защита;
- 5) выводы по решению проблемы.

При использовании методик связанных с решением проблемных задач, целесообразно использовать такие приемы, как:

- рассмотрение противоречий и поиск способов его разрешения;

- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
- рассмотрение явления с различных позиций;
- побуждение воспитанников к сравнениям, обобщениям, выводам из ситуации, сопоставлению фактов;
- постановка конкретных вопросов (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определение проблемных теоретических и практических заданий;
- постановка проблемных задач.

Проектная деятельность позволяет воспитанникам проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. Весьма эффективным при таких методиках работы является использование краеведческого материала, что позволяет заинтересовать ребят по самому широкому кругу вопросов. Примером таких проектов, были проекты «Симбирский кремль»; «Вклад симбирян в отечественную науку»; «Симбиряне-ульяновцы выдающиеся деятели отечественной культуры»; «Вклад ульяновцев в победу в ВОВ», «Ульяновск промышленный» и др.

Использование информационных технологий, позволили использовать такие формы работы, как подготовка докладов, рефератов, составление электронных проектов, электронных таблиц. Новые информационные технологии дают возможность на новом уровне проводить не только уроки и внеклассную работу.

Таким образом, воспитатель суворовского училища обладает большими возможностями позволяющими способствовать повышению успеваемости воспитанников, в первую очередь через создание системы факторов, способствующих формированию мотивации к достижению успеха обучения и тем самым, сделать учебный процесс по настоящему эффективным, а у воспитанников развить чувство уверенности в проделанной работе.

### Список литературы:

1. Беляева О.С. Субъекты и объекты образования: способы решения образовательных задач. Вестник Пермского университета. – Пермь, 2011. № 3.
2. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях. FUNDAMENTAL RESEARCH. – 2014. № 8.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО. 1999.
4. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Издательство политической литературы, 1978.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2009.

6. Иванова М.В. Особенности социально-педагогической адаптации подростков к условиям обучения в суворовском военном училище. – Педагогическое образование в России. 2016. № 1.
7. Ключева Н.В. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Владос-Пресс, 2006.
8. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования. – Ульяновск, 2003.
9. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник. – М.: Владос-Пресс, 2007.
10. Садыкова С.В. К вопросу о мотивации школьников к учебной деятельности. Журнал Камской Государственной академии Физической культуры, спорта и туризма. – 2009. № 4.
11. Кандыба В.М. Информационная СК-терапия [Электронный ресурс] // Режимдоступа:[http://bookap.info/gypno/kandyba\\_taynye\\_vozmozhnosti\\_cheloveka/gl19.shtml](http://bookap.info/gypno/kandyba_taynye_vozmozhnosti_cheloveka/gl19.shtml) (Дата обращения 06.03.2017).
12. Рост объемов информации в современном мире [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ria.ru/infografika/20071126/89617602.html> (Дата обращения 06.03.2017).

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ БЕЗ ОПОРЫ НА ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК ИЛИ РОДНОЙ ЯЗЫК УЧАЩИХСЯ

*Курьянова Светлана Александровна*

*ст. преподаватель,  
Байкальский государственный университет,  
РФ, г. Иркутск*

## FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITHOUT RELIANCE ON THE INTERMEDIATE LANGUAGE OR NATIVE LANGUAGE OF STUDENTS

*Svetlana Kuryanova*

*lecturer, Baikal state University,  
Russia, Irkutsk*

**Аннотация.** Система современного российского образования ориентирована на обучение иностранцев совместно с российскими учащимися. В данных условиях опора на родной язык или язык-посредник невозможна либо затруднительна. В статье рассматривается специфика обучения русскому языку как иностранному без опоры на родной язык учащихся.

**Abstract.** The system of modern Russian education is focused on teaching foreigners together with Russian students. In these conditions, reliance on the native language or the mediator language is impossible or difficult. The article considers the specificity of teaching Russian as a foreign language without reliance on the native language of students.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; специфика обучения; речевой образец.

**Keywords:** russian as a foreign language; specificity of instruction; speech sample.

Система современного российского образования ориентирована на обучение иностранцев совместно с российскими учащимися, а занятия по русскому языку как иностранному (РКИ) проводятся

в группах студентов из разных стран. В данных условиях опора на родной язык или язык-посредник невозможна либо затруднительна. В учебном процессе преподаватели русского языка как иностранного сталкиваются с тем, что обучаемые не знают языка-посредника и с трудом осознают логику родного языка, при том что при изучении некоторых грамматических явлений русского языка все-таки целесообразно использовать сопоставления или противопоставления. Кроме того, квалификационные характеристики к преподавателю русского языка как иностранного не содержат требования знания родного языка учащихся или языка-посредника.

В подобных условиях единственной возможностью овладения иностранцами системой русского языка с целью дальнейшего его применения в учебно-профессиональном общении является использование методики, не предполагающей обращения к родному языку учащихся, а базирующейся на осознании значения, функции грамматического явления и изучении форм его выражения в изучаемом языке.

Представление системы русского языка в иностранной аудитории опирается на следующие основные принципы: *лингвистические* (принцип функциональности; стилистическая дифференциация, принцип системности) и *методические* (принцип коммуникативности; ситуативно-тематическая организация материала; изучение лексики и морфологии на синтаксической основе; взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности; устное опережение; учёт родного языка учащихся; принцип аппроксимации) [1]. Рассмотрим те из них, которые в наибольшей мере определяют специфику обучения русскому языку как иностранному без опоры на язык-посредник или родной язык учащихся.

Принцип *функциональности* предполагает усвоение новых лексических единиц и грамматических структур в тесной связи с их функциями в речи. Порядок изучения языковых единиц определяется их важностью для общения, степенью трудности для учащихся. В отличие от школьных и академических грамматик в практическом курсе РКИ не соблюдается последовательность введения уровней языка (фонетика – лексика – морфология – синтаксис), классов слов (имя существительное – имя прилагательное – глагол – наречие и т. д.) и грамматических значений (например, Им. п. – Р. п. – Д. п. и т. д.; инфинитив глагола – форма прошедшего времени – форма настоящего времени – форма будущего времени и т. п.). Студенты не изучают систему грамматических форм, т.е., например, Им. п. *лампа*, Р. п. *лампы*, Д. п. *лампе*, В. п. *лампу*, Пр. п. *о лампе*.

Коммуникативная задача и содержание речи определяют выбор и усвоение средств её выражения. Чтобы реализовать коммуникативное намерение, необходимо выбрать соответствующую языковую форму и наполнить её нужным содержанием. Например, чтобы определить место пребывания лица или нахождения предмета (т. е. ответить на вопрос «где?»), необходимо использовать слова и словосочетания типа *тут, дома, близко; в институте, в магазине (на почте, на заводе), под окном; среди деревьев* и т. п. Чтобы охарактеризовать лицо или предмет (т. е. ответить на вопрос «какой?»), можно употребить следующие слова и словосочетания: Какой дом? – *Новый дом*; Какой город? – *Город Москва*; Какая книга? – *«Война и мир»*; Какой экзамен? – *Экзамен по экономике* и т. п.

Учащиеся усваивают ряды различных форм, объединённых одним значением, например, значением времени (*вчера, утром, в четверг, в среду, год назад, на протяжении десяти лет* и т. д.) или причины (*благодаря матери, из-за дождя, от радости* и т. д.).

Таким образом, суть функционального представления грамматических явлений в методике РКИ состоит в том, что учащиеся сначала знакомятся со значением, функцией грамматического явления (действие, характеристика, место, время и т. д.), а затем изучают форму его выражения (части речи, слова и словоформы, словосочетания и предложения).

Единицей обучения в практическом курсе РКИ является не звук, слово или словосочетание, а самостоятельное высказывание – предложение либо текст. Такую единицу обучения в методической литературе называют **речевым образцом**. Речевой образец служит эталоном для создания большого количества сходных по структуре и содержанию предложений.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному определяет перечень речевых образцов, необходимых для усвоения на различных этапах овладения русским языком [3]. Как правило, речевой образец представляет собой монологическое или диалогическое единство. Например, учебник для иностранцев «Дорога в Россию» [2] на первых занятиях предлагает к усвоению следующие речевые образцы:

*Это Иван. Он тут. Это Анна. Она там.*

*– Когда урок? – Урок завтра.*

*Вы знаете, кто он / что это / где стол?*

*Скажите, пожалуйста, как Антон / какая это улица?*

Для запоминания значений и форм творительного падежа прилагательных и существительных учащимся предлагаются речевые

образцы: *Антон танцевал с самой красивой девушкой; Мой друг хочет стать детским врачом; Рядом с нашим домом находится банк* и др. Активные и пассивные конструкции представлены образцами *Студенты изучают русский язык – Русский язык изучается студентами*.

Методическая ценность такой речевой единицы в том, что в ней связь всех уровней языка – грамматического, лексического, фонетического – реализуется в простом речевом действии, естественном для языка как средства общения и мышления. На основе речевого образца возможно обучение разным аспектам языка одновременно: и лексике, и грамматике, и фонетике. Умение учащихся пользоваться разнообразными речевыми образцами определяет богатство их речи, возможность передать мысль логично и точно, применяя вариативные языковые средства.

Принцип *стилистической дифференциации* связан с учётом в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи. В учебно-профессиональной сфере основное внимание уделяется соотношению речевых средств с ситуациями общения, выбору их в соответствии со стилем. Этот принцип обуславливает возможность подготовки студентов к обучению по избранной специальности с первых недель пребывания в стране. Конструкции русского языка, характерные для научного стиля, например, «*ЧТО? характеризуется ЧЕМ?*», «*ЧТО? представляет собой ЧТО?*», «*ЧТО? обусловлено ЧЕМ? «ЧТО? происходит в результате ЧЕГО?»* и др., будут осваиваться с опорой на лексику выбранной специальности.

Принцип *системности* предполагает: а) формирование в сознании учащихся представления об изучаемом языке как о целостной системе, состоящей из набора элементов (фонетических, лексических, грамматических) и правил их употребления в речи; б) обучение морфологии на синтаксической основе; в) освоение грамматики в тесной связи с лексикой.

Среди методических принципов, в наибольшей мере обуславливающих специфику представления системы русского языка в иноязычной аудитории, назовем следующие:

- ситуативно-тематическая организация материала;
- изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности;
- принцип устного опережения.

*Ситуативно-тематическая организация речевого материала* предполагает, что преподаватель отбирает языковой и речевой материал и предъявляет его в моделях и речевых образцах,



соотнесённых с темами и ситуациями общения. Это создает на уроке речевые (естественные и учебные) ситуации и позволяет учащимся с первых занятий включаться в общение на русском языке. Согласно принципу *обучения лексике и морфологии на синтаксической основе*, предложение является минимальной единицей обучения. Синтаксическая модель используется как основа организации учебного материала, а лексика и морфология усваиваются параллельно. Принцип *взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности* обеспечивает одновременное развитие умений во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме).

Принцип *устного опережения* (или устной основы обучения) предполагает: а) устное введение и закрепление учебного материала; б) наличие устной речевой практики на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения. Кроме того, он допускает введение грамматических конструкций еще до момента, когда учащиеся смогут осознать их структуру, в том случае если это обусловлено потребностями коммуникативного процесса. Например, уже на первом занятии студенты отвечают на вопросы *Как тебя зовут? Сколько вам лет? Откуда вы приехали?* и затем широко их используют, несмотря на то что осознание структуры вопросов возможно через несколько месяцев занятий, когда будут изучены соответствующие глагольные и падежные формы.

Продемонстрируем, как взаимодействие данных методических принципов обеспечивает возможность проводить занятие по РКИ без использования языка-посредника или родного языка учащихся.

Например, знакомство с формами родительного падежа происходит при освоении конструкций *У КОГО есть ЧТО? У КОГО нет ЧЕГО?*, а также структуры вопроса *Сколько?* и вариантов ответа на него. Используются речевые образцы *У меня есть брат. У Виктора нет сестры. В комнате 2 окна. Книга стоит 5 рублей* [2, с. 234].

Данные грамматические явления изучаются в рамках темы для устного общения «Моя комната» параллельно с запоминанием соответствующей лексики. Учащиеся рассказывают о наличии / отсутствии предметов мебели в сравниваемых комнатах или в своей комнате, называют количество вещей.

Конструкции с количественным значением родительного падежа изучаются в рамках тем для устного общения «В магазине», «В кафе» также с привлечением лексических единиц соответствующих тематических групп. С целью развития умения использовать изученные грамматические явления в речи, учащимся предлагается сходить в кафе/магазин и в реальных ситуациях общения обсудить стоимость различных блюд/товаров, сделать заказ в кафе и под.

Общепризнано, что введение такой сложной для иностранцев темы, как «Глаголы движения», эффективно только на материале русского языка, поскольку связано со спецификой отражения реальности в русской языковой картине мира, образование и употребление форм глаголов *идти*, *ходить* и *ехать*, *ездить*, с которых начинается освоение этой группы глаголов, обусловлено исторически.

Для успешного использования данных глаголов движения в речи иностранцам важно усвоить разницу значений глаголов однонаправленного движения (*идти*, *ехать*) и неоднаправленного (*ходить*, *ездить*), отработать лексико-грамматические трудности образования форм (*я иду*, *я шёл*, *они шли*; *он едет* – *он ездит*, *он ехал* – *он ездил* и т. д.) и фонетические трудности (в частности, на первых занятиях студентам сложно различать на слух формы *я иду* – *я еду*, *ты идёшь* – *ты едешь* и т. п.).

Параллельно с изучением данных глаголов актуально повторение форм существительных винительного падежа (В. п.) в значении направления движения (*Я еду в Китай. Мы идём в комнату*); предложного падежа (П. п.) с предлогом *на* для выражения средств передвижения (*ехать на автобусе*), а также закрепление умения отвечать на вопросы *Где? Куда? Откуда?* используя в одном контексте формы существительных П. п., В. п., Р. п. (*жить в Лондоне / в Москве / в России* – *ехать в Лондон / в Москву / в Россию* – *приехать из Лондона / из Москвы / из России*) [2, с. 183–190; 241–247].

Изучение данных грамматических явлений происходит параллельно с усвоением лексики таких тематических группы, как названия стран и городов, виды транспорта, способы передвижения и др.

При рассмотрении представленных выше грамматических явлений использование родного языка и языка-посредника неэффективно либо даже может запутать иностранца.

Таким образом, на занятиях по РКИ в центре внимания стоит не грамматическая категория в совокупности ее форм, целью учебных действий является не осознание способов образования и упорядочения форм (как в школьном курсе). В центре внимания в иноязычной аудитории находится грамматическое значение и перечень форм, который их передает (он ограничен и варьируется с учетом уровня владения языком), а также лексика соответствующих тематических групп. Подобный способ организации языковых и речевых единиц в курсе РКИ позволяет иностранцу участвовать в простых ситуациях общения на ограниченном лексико-грамматическом материале уже с первого месяца пребывания в России.

Методические исследования и практический опыт показывает, что ускорить этот процесс путем применения перевода на родной язык или язык-посредник практически невозможно, а желание преподавателя или студентов систематизировать или обобщить значения приводит к путанице в системе окончаний и к привычным нам ошибкам в речи иностранцев (*Я иду в Китае. Он живёт в Москву. Они делают разные спорты. Дети рисуют с карандашом* и т. п.).

Несомненно, что вопрос применения родного языка учащихся и языка-посредника на занятиях по РКИ остается во внимании методистов и преподавателей-практиков. Е.А. Павлова отмечает факторы, определяющие целесообразность использования родного языка учащихся на занятиях по иностранному языку и РКИ, а также подробно описывает основные его функции в учебном процессе: мотивационную, обучающую, организационную, контролирующую, коммуникативную [4]. По ее мнению, использование родного языка учащихся для создания развивающей языковой среды всегда должно быть строго ограничено и обосновано. Родной язык является помощником в обучении новому (иностранному) языку, но по мере овладения учащимися иностранным языком, доля родного языка должна уменьшаться, а иностранного – увеличиваться. В этом случае родной язык или язык-посредник могут стать эффективным средством поддержки, способствующим, а не препятствующим усвоению русского языка.

### 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. – 448 с.
2. Антонова В.Е. Дорога в Россию: Учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – СПб.: Златоуст, 2013 – 334 с.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (элементарный, базовый уровень, первый, второй, третий уровни). – М. – СПб.: Златоуст, 1999.
4. Павлова, Е.А. Место и роль родного языка в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е.А. Павлова // Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/525159>. – (Дата обращения: 20.12.2016.)

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ТРЕНИНГОВОГО  
ЗАНЯТИЯ «ПО СЛЕДАМ ГЕРОЕВ БЫЛЫХ ВРЕМЕН»,  
НАПРАВЛЕННОГО НА СПЛОЧЕНИЕ ВНОВЬ  
СФОРМИРОВАННОГО УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

*Смоленова Анастасия Михайловна*

*педагог-психолог,  
ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище»,  
РФ, Республика Тыва, г. Кызыл,*

**METHODICAL DEVELOPMENT OF TRAINING CLASSES  
AIMED AT THE CONSOLIDATION OF THE NEWLY  
FORMED STUDENT TEAM  
«IN THE FOOTSTEPS OF THE HEROES OF YORE»**

*Anastasia Smolenova*

*educational psychologist  
FSEE "Kyzylskaya presidential cadet school",  
Russia, Republic of Tuva, Kyzyl,*

**Аннотация.** В методической разработке описывается тренинговое занятие, направленное на формирование у обучающихся в новом ученическом коллективе навыков взаимопомощи и взаимоподдержки, что способствует сплочению группы. Представлена система заданий, выполнение которых направлено на формирование и развитие навыков группового взаимодействия, сотрудничества. Методическая разработка может быть использована в работе педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-организаторов.

**Abstract.** The methodological development describes a training session aimed at building the skills of mutual assistance and mutual support among students in the new student team, which helps to unite the group. A system of tasks is presented, the implementation of which is aimed at forming and developing the skills of group interaction and cooperation. Methodical development can be used in the work of teachers-psychologists, social pedagogues, teachers-organizers.

**Ключевые слова:** подросток; адаптация; групповая сплоченность; взаимодействие; сотрудничество; конструктивное общение.

**Keywords:** teen; adaptation; group cohesion; cooperation; constructive communication.

### Введение

*Актуальность.* Начало обучения в кадетском училище – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни подростка как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Это не только новые условия жизни и деятельности, это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменяется вся жизнь подростка: все подчиняется делам и заботам в кадетском корпусе. Это очень напряженный период прежде всего потому, что кадетское училище с первых же дней ставит перед воспитанниками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

Адаптация (в переводе с латинского – приглаживание, приспособление) – характеристика психологического здоровья личности, одним из показателей которого является гармония с самим собой и окружающим миром. Целенаправленная, специально организованная деятельность педагога-психолога, воспитателей, классных руководителей, преподавателей, способствует процессу адаптации.

Предлагаемое в данной методической разработке занятие направлено на решение одной из важных педагогических задач – сохранение психологического здоровья кадетов на этапе первичной адаптации к училищу. Будучи по сути развивающим, это занятие проводится с целью создания условий для совместного проживания новых ситуаций жизнедеятельности и межличностного общения.

Содержание группового занятия с элементами тренинга «По следам героев былых времен» ориентировано на решение задач, связанных с актуальными проблемами вновь сформировавшегося коллектива: построение конструктивных отношений, умение отстаивать свою точку зрения и уважать точку зрения другого человека, возможно, отличную от своей, умение сдерживать свои амбиции и агрессивные тенденции и конструктивно решать поставленные задачи. Таким образом, идет формирование коммуникативной компетентности кадетов, а на ее основе динамично развивается групповая сплоченность.

Исходя из этого, основная *цель занятия* – повышение сплоченности группы, развитие коллектива как целостного группового субъекта.

Из этого вытекают следующие *задачи*:

- развивающие: 1) формировать и развивать навыки группового взаимодействия, сотрудничества; 2) формировать навыки конструктивного общения, согласованности своих действий с действиями

группы и совместный поиск решения поставленных задач; 3) развивать эмпатию у участников занятия; 4) развивать телесную чувствительность, чувственно-двигательную координацию; 5) активизировать творческое мышление при решении поставленных задач;

- воспитательные: 1) повышать уровень взаимного доверия; 2) формировать умение находить в своем товарище достоинства, закрепление положительного отношения друг к другу; 3) формировать ответственность друг перед другом и собой, ощущение ценности коллектива;

- образовательные: 1) развивать активную речь, умение высказывать свои чувства и мысли; 2) развивать внимательность друг к другу и ситуации в целом.

*Оборудование:* интерактивная доска, пилотки, два стола, леска, колокольчики, веревка, музыка из кинофильма «Офицеры», музыка для релаксации.

### **Основная часть**

Первый этап занятия – это ритуал, открывающий и завершающий занятие, – очень важный момент групповой работы, способствующий сплочению участников, созданию атмосферы группового доверия и принятия, что очень важно для плодотворной работы.

Второй этап – разминка, в рамках которой выполняется упражнение «Собираемся в дорогу», цель которого – воздействие на эмоциональную сферу участников занятия, что способствует повышению их активности, помогает настроиться на продуктивную групповую деятельность.

Содержание основной части занятия составляют три психотехнических упражнения – «Скала», «Растяжка», «Преграда», построенных по принципу «от простого к сложному», что соответствует рекомендациям психологов, касающихся количества упражнений основной части – не более трех. Каждое из данных упражнений многофункционально и позволяет решать несколько задач.

На заключительном этапе занятия – рефлексии – дается его оценка на двух уровнях: эмоциональном (понравилось, не понравилось) и смысловом (для чего мы это делали, что это нам дало).

Использование групповой формы работы способствует формированию и закреплению эффективных форм межличностного взаимодействия и служит основой для развития у участников навыков более эффективного и гармоничного общения. Мотивация участников осуществляется посредством применения музыки военных лет, вербального стимулирования прохождения испытаний, а также

использования элементов погружения в эпоху (например, использование пилоток, музыкального сопровождения). В конце занятия с целью повышения его эффективности в качестве «якоря памяти» (ассоциативной связи) всем участникам вручаются небольшие подарки, например, Георгиевские ленты.

Применение методов, направленных на развитие социальной перцепции, способствует формированию и развитию умения воспринимать, понимать и оценивать самих себя, других кадетов, свою группу. Воспитанники с помощью активизирующего упражнения в начале занятия и рефлексии в конце занятия получают вербальную информацию о том, как их воспринимают товарищи по группе и насколько точно их собственное восприятие самих себя. Упражнения, составляющие основу занятия, позволяют получить такую же информацию невербально, что может проявляться в очередности, силе прикосновений ребят друг к другу в ходе выполнения заданий. Именно упражнения с применением элементов телесно-ориентированной терапии позволяют участникам на невербальном уровне лучше почувствовать себя и своего товарища по группе. Таким образом, приобретается опыт рефлексии, смысловой и оценочной интерпретации объекта восприятия.

Применение элементов поведенческой терапии (цели которой состоят в том, чтобы помочь членам группы осознать чувства и мысли, влияющие на их поведение, отказаться от неадаптивных форм поведения, обучить их новым навыкам и сформировать более эффективные поведенческие модели) дает возможность постепенной тренировки ожидаемого поведения, релаксационного метода – возможность снизить эмоциональное и мышечное напряжения, возникшее при выполнении предыдущих упражнений.

Одним из основных элементов на занятии выступает музыка. Использование средств музыкотерапии усиливает воздействие на подсознание обучающихся, помогает погрузиться в эпоху (ВОВ 1941-1945 гг.) и повышает эффективность занятия.

### **Ход занятия**

*Перед началом занятия звучит музыка из кинофильма «Офицеры».*

Приведем серию вопросов, которыми открывается занятие.

– Ребята, каким знаменательным событием был отмечен 2015 год? (Ответы участников).

– Правильно: 70 лет победы в ВОВ. Ваши дедушки-прадедушки были участниками ВОВ? (Ответы участников).

– Почти каждая семья испытала трагедию того времени. Очень много добровольцев ушли на фронт из нашей родной Тувы.

Наше занятие называется «По следам героев былых времен»? Как вы думаете, почему именно такое название? О чем оно говорит? (Ответы участников).

– Да, мы сегодня с вами тоже будем проходить испытания, они уменьшены по масштабу по сравнению с теми, через которые проходили люди на фронте, но, возможно, и вы испытаете чувства, которые помогли в достижении победы.

#### **Упражнение «Собираемся в путь»**

– Итак, вы сейчас не просто кадеты 7 класса, вы – отряд разведчиков, которым предстоит пройти определенный путь, разведать ситуацию и получить необходимую информацию (*одеваем пилотки*).

– Отправляясь в путь, давайте подумаем и скажем какие качества или способности, которые могли бы помочь в столь трудной дороге, вы можете взять с собой от своего товарища, находящегося справа и слева? Например, от Саши я возьму умение тихо передвигаться...

– Перед вами возникает первое препятствие – Скала. Скалу мы образуем из вас. Но скала у нас не гладкая, на ней есть выступы, препятствующие вашему прохождению.

#### **Упражнение «Скала»**

*Описание упражнения.* Кадеты встают в плотную шеренгу, создавая «скалу», на которой торчат выступы, образованные из выставленных рук и ног участников, наклоненных вперед тел. Задача водящего – пройти вдоль этой «скалы», не упав в «пропасть», то есть не поставив свою ногу за пределы линии, образованной ступнями остальных участников-кадетов. Упражнение проводится по цепочке – кадеты с одного конца «скалы» поочередно пробираются к другому, где вновь «встраиваются» в нее.

*Психологический смысл упражнения.* Развиваются навыки телесного контакта и пластика движений. Кроме того, упражнение работает на развитие навыков невербальной коммуникации и координации совместных действий.

*Обсуждение.* (По окончании упражнения участникам предлагается высказать свои ощущения, ответив на вопросы): «Какие чувства возникли у водящих и у составляющих «скалу» при выполнении данного упражнения?»; «Что помогало, а что мешало справиться с заданием?».

#### **Упражнение «Растяжка»**

– Но нам надо двигаться дальше. Вы подходите к растяжке, которую необходимо преодолеть, проходя в связке: не задевая ее и не разжимая рук. Один из вас задевает растяжку – взрываются все. Вам необходимо время для того, чтобы отработать стратегию?



*Описание упражнения.* Между ножками четырех столов натягивается леска в виде неплотной паутины (пространство между ножками стола «изрезается» по диагонали, вертикали, горизонтали), на которой нанизаны колокольчики. Кадеты сцепляются руками («связываются») и в таком виде – «в связке» – им необходимо пройти через «растяжку», не зацепив ее и не разомкнув рук. Если команда совершает ошибку, то выполнение упражнения начинается сначала. Дается минута на отработку стратегии.

*Психологический смысл упражнения.* Развиваются навыки координации совместных действий, умение внимательно слушать товарища, действовать по инструкции, стимулируется развитие взаимных действий.

*Обсуждение:* «Какие эмоции возникали в процессе работы, с чем они связаны?»; «Что позволило справиться с ситуациями?»; «Что вело к краху?». Затем участниками предлагается привести примеры из жизни, которые демонстрируют аналогичные способы действий.

#### **Упражнение «Преграда»**

*Описание упражнения.* Перед кадетами натянута веревка («стена») на высоте 0,8-1 м от пола, через которую как будто «проходит электрический ток». Задача кадетов – переправиться через «стену» так аккуратно и тихо, чтобы их не заметила «вражеская» сторона и не была задета веревка. «Шумно» переправиться может только первый кадет. Если кто-то дотрагивается до веревки-стены, то вся группа возвращается на исходную позицию.

*Психологический смысл упражнения:* развиваются способности выдвигать и отстаивать свои идеи, нести ответственность за ближнего, координировать свои действия; активизируется мышление в поиске творческого решения поставленных задач.

*Обсуждение:* «Как распределилась работа между кадетами?»; «Кому принадлежат основные успешные идеи?»; «С чем связан выбор очередности при переправе?»; «Какие качества потребовались, чтобы воплотить эти идеи?».

**Релаксация.** Выполнение дыхательной гимнастики.

– Вам удалось пойти весь путь, он был довольно сложный, поэтому сейчас у нас с вами привал, на котором мы немного отдохнем. Сделаем с вами глубокий вдох через нос, задержим дыхание и далее долгий выдох ртом. Повторяем 3 раза (*звучит музыка для релаксации*).

#### **Упражнение «План-схема»**

*Описание упражнения.* По результатам пройденных испытаний кадеты с помощью интерактивной доски чертят карту пройденного пути.

*Психологический смысл упражнения:* тренируется память; переключается внимание на ситуацию «здесь и сейчас».

В ходе обсуждения возможно проанализировать, насколько удачно нарисована план-схема, насколько понятна она для прочтения.

*Рефлексия.* «Что вы чувствуете сейчас? Ваши чувства как-то изменились с начала занятия?»; «Чему вы сегодня научились?»; «Что вы сегодня узнали нового о себе и своих товарищах?»; «В каких жизненных ситуациях могут вам помочь приобретенные сегодня навыки?»; «Что запомнилось больше всего? Что показалось самым важным?».

### **Заключение**

Содержание личностно-ориентированного урока используется для обогащения субъектного опыта подростков и осознания происходящих в личности изменений в связи с постижением своего образа. К сожалению, педагог-психолог не всегда может найти в учебниках и пособиях материал, который является адекватным принципам личностно-ориентированного подхода и целям урока, построенного на основе данной методологической ориентации. Чаще всего педагогу-психологу приходится вносить коррективы в содержание, чтобы оно в большей мере соответствовало концептуальному замыслу урока личностно-ориентированной направленности. Избежать стандартности при обучении и воспитании возможно, учитывая эмоциональные реакции, переживания и чувства воспитанников. Используя личностно-ориентированный подход, важно учитывать следующие аспекты.

1. Организационно-деятельностный аспект, суть которого – ориентация на формирование деятельности (а не на передачу информации) через обучение кадетов рефлексии, оценке действий, усилий, результатов, контролю за процессом деятельности. Организация развивающего пространства (обеспечение развивающего потенциала урока) обеспечивается посредством использования элементов тренинга, анализа ситуаций, преобладания на занятии заданий продуктивного (творческого) характера, постановки и разрешения проблемных ситуаций (где участникам самим необходимо найти решение поставленных задач, причем не совсем стандартных, например, как преодолеть высокую стену одному кадету, не задев ее; придумать и нарисовать читаемую план-схему).

Реализация индивидуального подхода обеспечивается благодаря созданию ситуаций, позволяющих подросткам проявлять свои способности, возможности (то есть индивидуальность), вариативность (свободный выбор средств и форм самовыражения на основе

предложенных альтернатив). Так, например, каждый подросток может выбирать способ преодоления отвесной скалы, имеет право предложить свой метод перехода через стену или принять непосредственное или опосредованное участие (выдвигая предложения) в написании плана-схемы (выдвигая свои предложения).

2. Создание условий для развития субъектной позиции подростков. Актуализация и обогащение субъектного опыта участников занятия реализуется за счет стимулирования их к самостоятельному выбору и использованию различных способов выполнения заданий, организации познания через переживание, актуализацию чувственного опыта, обращение к ранее накопленным знаниям и умениям. Создание ситуаций самостоятельного поиска решения поставленных задач, выявления мнения кадетов о занятии, о характере взаимодействия на занятии (*рефлексия*) способствует развитию их активности. Благодаря побуждению подростков к самооценке, самоконтролю, самоанализу деятельности, к самостоятельному выбору действий создаются условия для развития готовности кадетов к самоопределению (в том числе личной ответственности за результаты).

3. Обеспечение личностно-гуманных взаимоотношений между участниками занятия через организацию равноправного партнерского общения в ходе занятия посредством сотрудничества друг с другом (например, прохождение скалы или переход через стену невозможен без дружного участия всех кадетов группы), через обращение педагога-психолога к кадетам по имени, через свободное и открытое выражение кадетами своего мнения без опасения критики, что в совокупности позволяет получать «обратную связь».

Создавая условия для актуализации личностно-ориентированного процесса на занятии, педагог-психолог даёт возможность воспитанникам развивать особые качества личности, необходимые для успешной адаптации в новых условиях и помогающие становлению компетентной личности, способной самореализоваться в будущей самостоятельной жизни.

### Список литературы:

1. Битянова М. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 2011.
2. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012.
3. Кэдьусон Х., Ф. Шефер Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2012.

4. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2013.
5. Матвеева Б.Р. Развитие личности подростка: программа практических занятий: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2013.
6. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2013.
7. Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / пер. с нем.; 5-е изд., стер. – М.: Генезис, 2013.
8. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в средней школе (5–9-е классы). – М.: Генезис, 2011.

### **1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Кадырова Айнагуль Сабеновна***

*канд. пед. наук, доц., Восточно-Казахстанский  
государственный университет имени С. Аманжолова,  
Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск*

***Картбаев Тимур***

*доктор PhD, ст. преподаватель, Восточно-Казахстанский  
государственный университет имени С. Аманжолова,  
Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск*

***Ерболатова Айсулу***

*магистрант, Восточно-Казахстанский  
государственный университет имени С. Аманжолова,  
Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск*

***Калкенова Айгерим***

*магистрант, Восточно-Казахстанский  
государственный университет имени С. Аманжолова,  
Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск*

#### **METHODS OF ORGANIZATION OF SPEECH ACTIVITY ON THE ENGLISH STUDENTS IN TRAINING AT THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

***Ainagul Kadyrova***

*candidate of pedagogical sciences,  
East Kazakhstan State University of name of S. Amanzholov,  
Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk*

**Timur Kartbaev**

Doctor PhD,  
East Kazakhstan State University of name of S. Amanzholov,  
Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

**Aisulu Erbolatova**

undergraduate,  
East Kazakhstan State University of name of S. Amanzholov,  
Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

**Aigerim Kalkenova**

undergraduate,  
East Kazakhstan State University of name of S. Amanzholov,  
Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

**Аннотация:** Методика организации занятий по изучению курса «Информационно-коммуникационные технологии» на английском языке с применением компьютерных учебных программ демонстрирует студентам, будущим учителям, роль компьютерных учебных программ. Закрепление навыков говорения профессиональных терминов по IT-технологиям на английском языке осуществляется в форме совместного выполнения студентами разнообразных упражнений.

**Abstract.** The methodology for organizing classes on the course "Information and Communication Technologies" in English with the use of computer training programs demonstrates to students, future teachers, the role of computer training programs. The reinforcement of the skills of speaking professional terms for IT-technologies in English is carried out in the form of joint fulfillment by students of various exercises.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, коммуникативная компетентность будущего педагога, характеристики мультимедиа, упражнения для проведения общения, обучение на английском языке.

**Keywords:** speech activity, communicative competence of the future teacher, multimedia characteristics, exercises for communication, studying in English.

#### *Постановка проблемы и ее актуальность*

В наступивший век высоких технологий высока потребность в специалистах с организаторскими способностями, стремящихся к самоутверждению и владеющих более чем одним языком. Вместе с тем, в процессе подготовки педагогических кадров существует

противоречие между требованием уровня коммуникативной компетентности будущего педагога с реальной практикой подготовки такого специалиста. Проведенный нами анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы показал, что, несмотря на многочисленные публикации, посвященные проблематике близкой по теме нашего исследования, проблема разработки технологии по организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей при изучении информационно-коммуникационных технологий с применением иностранных языков остается малоизученной. Есть проблемы в содержании, формах и методах самостоятельной работой студентов, будущих учителей, на занятиях по профильным дисциплинам на иностранном языке. Отсутствие системы, позволяющей структурировать деятельность обучающихся по усвоению иностранного языка во взаимосвязи с другими дисциплинами специальной подготовки, говорит об актуальности проводимого исследования.

#### *Цель статьи*

Целью исследования, изложенного в статье, является изложение элементов методики организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии» на английском языке.

#### *Изложение основного материала.*

Изучение запросов образовательных учреждений и требований общества к профессиональной подготовке выпускников педагогических специальностей позволило выявить нам потребность в педагогов, способных решать посредством иностранного языка профессиональные задачи, предложить подход к методике организации самостоятельной организации студентов путем переработки учебного материала дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии», способного формировать и развивать языковую компетентность обучающихся.

Уменьшение количества аудиторных часов привело к увеличению часов на самостоятельную работу, что подразумевает интенсивную внеаудиторную работу обучающихся с помощью компьютерных учебных средств, например, мультимедийных программ. Мультимедийные программы имеют ряд преимуществ по сравнению с другими компьютерными учебными курсами.

Достоинствами таких программ являются: наглядность представления материала (использование цвета, иллюстраций, видео, звука и т. д.); быстрая обратная связь (встроенные тест-системы обеспечивают контроль за усвоением материала; интерактивный режим позволяет обучающимся самим контролировать скорость прохождения учебного материала); универсальность при использовании учебного

материала на иностранном языке (применение при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности). Благодаря обратной связи, студент взаимодействует с компьютерной программой и может самостоятельно управлять процессом изучения учебного материала на английском языке. Компьютерные технологии усложнили наглядные средства от предметов и картинок, жестов и движений до озвученных видеофильмов и анимаций. Как показала практика обучения студентов информатике на английском языке применение наглядных средств компьютерных программ лучше сочетать со словесными пояснениями. Обучая студентов темам курса информационно-коммуникационных технологий с помощью компьютерных программ и сочетая звуковой ряд и иллюстрации, мы формируем у студентов произносительные, лексические и грамматические навыки говорения.

Заставляя студентов осуществить аудиозапись с помощью программ звукозаписи, мы развиваем речевую деятельность, такие как слушание и говорение. В компьютерной программе в целях создания зрительных представлений усваиваемого материала используются разнообразные формы игровых заданий (кроссворды, загадки, викторины, ребусы, ролевые диалоги). Игровая форма заданий помогает заменить упражнения, требующих многократного повторения одних и тех же операций, тренирует студентов в выборе нужного речевого материала, что является подготовкой к ситуативной спонтанности диалога.

Мультимедийные средства с их учебными возможностями в процессе обучения информатике на английском языке меняют роль преподавателя, дает ему время на аудиторное изучение основного материала в форме общения, позволяя ему больше времени уделить закреплению умений и навыков говорения. Преподаватель организует речевую активность обучающихся, которая помогает студентам научиться озвучивать свои мысли, воспринимать речь на слух, поднимает уровень понимания информации на иностранном языке.

На рынке мультимедийные программы представлены достаточно широко и большая часть из них посвящена обучению английскому языку. На сегодняшний день одной из лучших мультимедийных программ обучения английскому языку является курс Reward Internative, который может использоваться в процессе самостоятельной работы. Программа может применяться при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности. Использование Reward в обучении позволяет преподавателям большую часть рутинных упражнений, направленных на усвоение студентами базовых знаний английского языка, доверить компьютеру-тренажеру для первичного закрепления



языковых навыков и умений. Интерес также представляют программы «English For Communication», «The Grammar Rom», «English Reading Club» и другие мультимедийные курсы.

Поиск подходов к изучению выделенной проблемы к изучению учебного материала дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии» как средства развития языковой компетентности возможен за счет имеющихся в науке теоретических предпосылок, созданных исследованиями отечественных и зарубежных ученых в области:

- организации и руководства самостоятельной работой / познавательной деятельностью студентов (Л.Г. Вяткин, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин и др.);
- основ современной теории управления (А.И. Берг, Н. Винер, С.В. Яблонский и др.);
- профессионально ориентированного управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов (С.И. Архангельский, Е.Л. Белкина, В.П. Беспалько, Н.Д. Никандров и др.); в психологами (Блум, П.Л. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.А. Фридман и др.)
- технологические подходы к развитию образования, совершенствование технологических знаний и умений, а также инструментально-дидактического обеспечения деятельности педагога (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.А. Сластетин, Н.Ф. Талызина и др.);
- технологии педагогической деятельности (В.А. Сластетин и др.).

Развитие языковой компетентности студентов при изучении дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии» происходит на основе организации речевой деятельности, которая влияет на уровень понимания учебного материала на английском языке.

При освоении иностранного языка перед преподавателем возникает задача создать систему отражения объективного мира в формах второго языка, но при отсутствии языковой среды реальность моделируется с помощью наглядности. В результате этого слова, выражения и другие формы иностранного языка становятся для обучающихся отражением соответствующих фрагментов объективного мира и носителями определенной информации, которой обмениваются при общении в той или иной ситуации.

С помощью средств наглядности: картинок, видеофрагментов - происходит усвоение нового языка и формирование речевых процессов обучающихся, воспроизведение в сознании обучающего связей между словами иностранного языка, между понятиями и образами предметов и явлений, связей от образа предмета, воспринимаемого в момент говорения, к иноязычному слову, выражающему понятие.

Компьютерные технологии усложнили наглядные средства от предметов и картинок, жестов и движений до озвученных видеофильмов и анимаций. Средства наглядности синтетического и аналитического дают возможность преподавателю творчески решать дидактические задачи на занятии. Задания с иллюстрациями и анимациями на осуществление операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации развивают способности студентов к формированию языковых понятий. Задания с сюжетными иллюстрациями, видеосюжетами предусматривают возможности интегрирования учебного материала информатики (истории, математики, музыки) и иностранного языка.

Понимание также происходит при использовании учебных программных приложений с элементами мультимедиа, автоматизированного контроля в комплексе упражнений. Проведя наблюдение по организации речевой деятельности студентов на занятиях по дисциплине «Информационно-коммуникационные технологии» на английском языке, мы предполагаем, что должны выполняться условия: 1) компьютерные учебные программы используются как средства обучения, содержат учебный материал с иллюстрациями и видеоматериалами; 2) обеспечен индивидуальный подход путем применения дифференцированных заданий; 3) разработан автоматизированный контроль, способствующий самоуправлению учебной деятельностью студентов, 4) используются разнообразные формы проведения занятий не только в письменной форме, сопровождаемой записями в тетради студентов о ходе выполнения заданий.

Можно предложить студентам различные упражнения для проведения общения, материалы для выполнения которого они могут найти в компьютерных учебных программах. Например, организовать общение по кругу, тогда все студенты участвуют в обсуждении темы, развиваются умения слушать и говорить без подготовленного письменного текста. Разрешается передавать слово другому участнику, если студент не готов говорить о чем-либо.

Другое задание заключается в том, что студенты изучают простой текст на английском языке по теме занятия, содержащий мало незнакомых слов. Через минуту все составляют вопрос, касающийся этого текста. Преподаватель обеспечивает участие каждого студента, исправляет или подсказывает ответы. Например, можно разделить студентов на группы. Каждая группа составляет сообщение по одному понятию из курса информационно-коммуникационных технологий, можно при этом использовать материалы лекций, компьютерных учебных программ. После того как студенты будут перегруппированы,

каждый студент в этой смешанной группе кратко рассказывает о том понятии, которое он изучал

Можно студентам предложить другую форму занятия. Один студент делает краткое сообщение по теме курса информационно-коммуникационных технологий на английском языке, другой добавляет одно предложение к этому, следующий студент тоже добавляет свое сообщение. Результаты записываются, число предложений зависит от количества студентов. Преподаватель проверяет грамматику, форму построения предложений.

Например, можно разделить студентов на пары. Одна пара задает простой вопрос на английском языке по теме курса информационно-коммуникационных технологий, вторая пара отвечает. Организуется слушание, процесс говорения, помощь тем, кто менее уверен, особенно студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Например, можно разделить студентов на группы по три человека. В этой группе первый что-то объясняет на английском языке по теме курса информатики, второй может переспрашивать, а третий все предложения записывает. Например, студенты делятся на две группы, из каждой группы один студент делает сообщение другой группе по теме занятия (5 предложений). Студенты запоминают понятия, лексику, учатся слушать.

Можно снова разделить студентов на группы. Одна группа выражает свое мнение по развитию IT-технологий, совместно составив текст и поочередно читая предложения, другая группа студентов слушает и задает вопросы, просит что-либо пояснить.

Групповые формы работы по речевой деятельности защищают эмоциональное состояние каждого участника, особенно студентов с ограниченными возможностями здоровья. При этом преподаватель обеспечивает целенаправленное участие всех студентов, несет ответственность за соблюдение правил выполнения задания, создает взаимопомощь и поддержку студентам с ограниченными возможностями здоровья, формирует умения студентов по извлечению полезной информации, понимание предмета разговора или сообщения, умения самоанализа.

Методика организации занятий по изучению курса «Информационно-коммуникационные технологии» с применением компьютерных учебных программ демонстрирует студентам, будущим учителям, роль компьютерных приложений в поэтапном обучении английскому языку, которые позволяют активизировать учебную деятельность обучающихся. Студенты на занятиях также учатся организовывать выполнение упражнений по овладению навыками говорения профессиональных терминов на иностранном языке.

### Список литературы:

1. Бахарев В.В. Возможности мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов (на примере изучения английского языка) // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. / Редкол.: Ю.М. Трофимова (отв. ред.) и др. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. - С. 52-54.
2. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? // Иностранные языки в школе, № 4. 2001. С.29-33. 2. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. -М.: Изд. центр «Академия», 2001. 256 с.
3. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика / И.Н. Розина. - М.: Логос. - 2005. - 437 с.
4. Семенова Н.Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.Г. Семенова - Астрахань, 2007. -335 с.
5. Хлызова Н.Ю. Мультимедиа как ведущее средство медиаобразования при обучении английскому языку студентов лингвистического вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 5. – С. 93-95; URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id = 23888> (Дата обращения: 02.02.2017).

## ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»: ПРОБЛЕМА, ГИПОТЕЗА

*Кошик Андрей Вячеславович*

*аспирант, начальник клуба войсковой части 6716  
Северо-Западного округа войск национальной гвардии,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

## THE TRAINING OF THE GRADUATE IN "TECHNOSPHERIC SAFETY": PROBLEM, HYPOTHESIS

*Andrey Koshik*

*postgraduate, head of the club of the military unit 6716  
North-West district of national guard troops,  
Russia, Saint-Petersburg*

**Аннотация.** В статье раскрывается несовершенство подготовки специалистов к сервисно-эксплуатационной деятельности по направлению «Техносферная безопасность». Выявлен пробел в образовательных программах направления «Техносферная безопасность», а именно отсутствие дисциплин, которые конкретно формируют профессиональные компетенции сервисно-эксплуатационной деятельности, что негативно сказывается на уровне подготовленности специалиста для ведения данной деятельности.

**Abstract.** The article reveals the imperfection of the training of specialists for service and operational activity in the direction of «Technosphere safety». An identified gap in the educational programs of direction «Technosphere safety», namely the lack of disciplines specifically form the professional competence of service-operational activity that affects the level of training of specialists for doing this activity.

**Ключевые слова:** дисциплина; педагогический эксперимент; профессиональные компетенции; техносферная безопасность; сервисно-эксплуатационная деятельность; техническое обслуживание средств защиты.

**Keywords:** discipline; pedagogical experiment; professional competences; technosphere safety; service and operational activity; maintenance of technical means of protection.

В настоящее время на многих промышленных предприятиях и в административных органах недостаточно дипломированных профессионалов по направлению «Техносферная безопасность», готовых использовать свои знания в сервисно-эксплуатационной деятельности (СЭД).

Обзор педагогической и научной литературы за последние десять лет показал, что вопросы подготовки выпускника к сервисно-эксплуатационной деятельности в направлении техносферной безопасности не рассматривались.

К сожалению, нигде о подготовке к СЭД по направлению «Техносферная безопасность» не пишут. Как учить? Чему конкретно учить? В современном образовании в направлении техносферной безопасности существует существенный пробел по подготовке специалистов СЭД. Данный пробел возник в результате оторванности требований современных реалий от учебного процесса. Несогласованность привела к отсутствию требуемых специалистов на рынке труда, и как следствие, к возникновению множества техногенных ситуаций с тяжелыми последствиями.

ФГОС направления 280700 «Техносферная безопасность» готовит выпускников к следующим видам профессиональной деятельности [7]:

- проектно-конструкторская;
- сервисно-эксплуатационная;
- организационно-управленческая;
- экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская деятельность.

Из доступной информации по ВУЗам, осуществляющим обучение в направлении «Техносферная безопасность», получилось выделить общие основные формируемые профессиональные компетентности выпускника к сервисно-эксплуатационной деятельности:

1) способность принимать участие в установке (монтаже), эксплуатации средств защиты;

2) способность принимать участие в организации и проведении технического обслуживания средств защиты;

3) способность ориентироваться в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей;

4) способность реализовывать на практике в конкретных условиях известные мероприятия (методы) по защите человека в техносфере;

5) способность осуществлять технико-экономические расчеты мероприятий по повышению безопасности;

б) способность к реализации новых методов повышения надежности и устойчивости технических объектов, поддержания их функционального назначения.

Хочется отметить, что информации в образовательных программах по изучаемым дисциплинам, которые конкретно и непосредственно формируют эти компетенции («Способность принимать участие в организации и проведении технического обслуживания средств защиты», «Способность к реализации новых методов повышения надежности и устойчивости технических объектов, поддержания их функционального назначения») нет. То есть компетенции есть, а дисциплин, формирующих их, нет.

Возникает необходимость внедрения новой дисциплины в учебный процесс подготовки бакалавра техносферной безопасности, формирующую сервисно-эксплуатационную компетентность. Предлагается внедрить в учебный процесс новую дисциплину «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности».

Дисциплина «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности», способна конкретно сформировать профессиональные компетентности – «Способность принимать участие в организации и проведении технического обслуживания средств защиты», «Способность к реализации новых методов повышения надежности и устойчивости технических объектов, поддержания их функционального назначения».

Дисциплина «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности» будет относиться к вариативной части цикла профессиональных дисциплин и является дисциплиной по выбору при освоении ООП по направлению «Техносферная безопасность», профили «Безопасность технологических процессов и производств», «Промышленная безопасность», «Пожарная безопасность», «Защита в чрезвычайных ситуациях». Вводится на 3 курсе в 6 семестре. Общий объем дисциплины 108 часов. Теоретический курс 18 часов, практический – 30 часов.

Предполагается, что в результате изучения вводимой дисциплины у выпускника более качественно сформируются профессиональные компетентности – «Способность принимать участие в организации и проведении технического обслуживания средств защиты», «Способность к реализации новых методов повышения надежности и устойчивости технических объектов, поддержания их функционального назначения» для ведения СЭД. Бакалавр будет способен определять периодичность и объем технического обслуживания технических средств защиты в техносферной

безопасности, будет знать методы и средства диагностики технического состояния технических средств защиты, организацию и средства технического обслуживания технических средств защиты в техносферной безопасности. Владея необходимыми навыками и умениями, будет готов практически определять техническое состояние технических средств защиты, проводить техническое обслуживание технических средств защиты, применять средства диагностики для оценки технического состояния средств защиты.

Данные сформированные компетентности очень необходимы будущему специалисту во всех сферах экономики, где придется заниматься пуском, наладкой и регулировкой технических средств защиты от опасных и вредных производственных факторов (работа с оборудованием для нормализации воздушной среды, освещения, защиты от шума, ультразвука, вибрации, пониженных или повышенных температурах поверхностей оборудования, материалов и заготовок, работа с электрооборудованием, работающими сосудами под давлением, оборудованием с опасным излучением (ионизирующим, электромагнитным, инфракрасным, лазерным, ультразвуковым), средствами от падения с высоты, предохранительными устройствами грузоподъемных средств, средствами индивидуальной защиты и т. д.).

Предметом освоения дисциплины являются следующие объекты: методы, способы и средства диагностики в техническом обслуживании технических средств защиты в техносферной безопасности.

Для внедрения в учебный процесс дисциплину «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности», следует экспериментально проверить гипотезу как повысится качество формирования профессиональной компетентности выпускника к СЭД. Необходимо определить уровень готовности выпускника принимать участие в организации и проведении технического обслуживания средств защиты в техносферной безопасности, а также возможность внедрения данной дисциплины в учебный процесс с помощью педагогического эксперимента.

Предполагается, что в педагогическом эксперименте будут участвовать две учебные группы. Первая контрольная, а вторая — экспериментальная. Студенты, как в контрольной, так и в экспериментальной группах учатся по одной программе. В каждой группе одинаковое количество человек. Уровень успеваемости в группах по категориям в процентном отношении одинаковый. Посещаемость занятий в каждой группе примерно одинаковая. Уровень подготовки преподавателей одинаковый. В экспериментальной группе вводится дополнительная дисциплина «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности».



На начальном этапе эксперимента на 3 курсе 6 семестра обучающихся экспериментальной группы необходимо ввести в дисциплину «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности», дать основные понятия и определения технического обслуживания, научить практически определять межремонтный (межрегламентный) периоды технического обслуживания технических средств защиты, а также определять периодичность и объем проведения технического обслуживания и проверок.

Далее, в процессе обучения необходимо теоретически изучить и освоить на практике техническое обслуживание (ТО) средств защиты от опасных и вредных производственных факторов:

- для нормализации воздушной среды, освещения, защиты от шума, ультразвука, вибрации, пониженных или повышенных температур поверхностей оборудования, материалов и заготовок. Здесь студенты осваивают ТО устройств поддержания нормируемой величины барометрического давления, температуры воздушной среды, устройств обогрева и охлаждения, вентиляции, очистки воздуха и кондиционирования воздуха, устройств дистанционного управления, автоматического контроля и сигнализации, средств защиты от производственного шума, средств защиты от вибрации, теплоизолирующих устройств.

- от повышенного уровня излучений. Здесь обучающиеся приобретают знания, навыки и умения ТО оградительных и герметизирующих устройств от повышенного уровня излучений (ионизирующих, электромагнитных, инфракрасных, лазерных, ультразвуковых).

- от поражения электрическим током, повышенной напряженности магнитных и электрических полей, статического электричества. Здесь студенты приобретают знания, навыки и умения ТО оградительных и экранирующих устройств от поражения электрическим током, а также устройств защитного заземления, зануления, выравнивания потенциалов и понижения напряжения, молниеотводов и разрядников, предохранительных устройств, устройств автоматического контроля, сигнализации и дистанционного управления.

- от воздействия на человека химических и биологических факторов. Здесь студенты осваивают вопросы ТО оградительных и герметизирующих устройств, устройств автоматического контроля, сигнализации и дистанционного управления, техническое обслуживание устройств вентиляции, очистки воздуха, удаления токсичных веществ, оборудование и препараты для дезинфекции, стерилизации, дезинсекции.

- от воздействия механических факторов и от падения с высоты. Здесь обучающиеся приобретают знания, навыки и умения ТО ограждающих устройств, защитных сеток (от падения с высоты), устройства автоматического контроля, сигнализации и дистанционного управления, предохранительных и тормозных устройств, знаков безопасности.

- в техническом обслуживании средств индивидуальной защиты. Здесь студенты осваивают ТО средств индивидуальной защиты, средств защиты от падения с высоты и предохранительных устройств.

В экспериментальной группе, в отличие от контрольной, студенты на практических занятиях, самостоятельной работе, а также при выполнении индивидуальных заданий и контрольных работ используют учебные тренажеры. Обучающиеся учатся определять приемы и способы технической диагностики технических средств защиты в техносферной безопасности, получают практику в применении приборов и технических средств диагностики технических средств защиты в техносферной безопасности.

Кроме того, студентам предлагаются проекты заданий по усовершенствованию тренажеров, по разработке проектов других тренажеров.

Обучающиеся овладевают навыками учебной, научно-исследовательской работы, что в конечном счете способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов.

По окончании изучения дисциплины, в период сдачи промежуточной аттестации, студенты экспериментальной и контрольной учебных групп сдают зачет с оценкой, на котором в экзаменационные билеты включены вопросы по техническому обслуживанию технических средств защиты в техносферной безопасности. Сдача зачета должна проводиться в двух учебных аудиториях:

- 1) учебный класс;

- 2) учебная лаборатория, оснащенная учебными тренажерами с техническими средствами и приборами диагностики технических средств защиты.

В билете два вопроса. Первый вопрос – теоретический. Второй вопрос – практический.

В экспериментальной и контрольной группах оценивается подготовленность будущего специалиста к СЭД.

1. Полученный уровень знаний студентов на теоретические вопросы технического обслуживания технических средств защиты в техносферной безопасности:

- знание основных понятий и определений технического обслуживания;
- определение периодичности и объема технического обслуживания технических средств защиты в техносферной безопасности;
- методы и средства диагностики технического состояния технических средств защиты в техносферной безопасности;
- организацию и средства технического обслуживания технических средств защиты в техносферной безопасности.

2. Степень владения навыками и умениями практически решать вопросы технического обслуживания технических средств защиты в техносферной безопасности:

- умение практически определять техническое состояние технических средств защиты;
- определять межрегламентный (межремонтный) периоды технического обслуживания средств защиты, а также определять периодичность и объем технического обслуживания и проверок;
- умение практически применять средства диагностики для оценки технического состояния средств защиты;
- навыки и умения проводить техническое обслуживание технических средств защиты;

Результаты полученных студентами знаний, навыков и умений в виде оценок на зачете в экспериментальной и контрольной группах анализируются и обрабатываются. Определяется уровень готовности выпускника экспериментальной и контрольной групп. Способен ли выпускник с высоким качеством применять на практике полученные знания, навыки и умения в организации и проведении технического обслуживания средств защиты в техносферной безопасности. Сравнение подготовленности обучающихся к сервисно-эксплуатационной деятельности экспериментальной и контрольной групп, проводится в ходе итоговой межгосударственной аттестации в форме итогового междисциплинарного экзамена.

По результатам оценок, сравнив уровень подготовки контрольной и экспериментальной групп, можно будет подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу о повышении качества формирования профессиональной компетентности бакалавра к сервисно-эксплуатационной деятельности в техносферной безопасности, введя в учебный процесс дисциплину «Техническое обслуживание технических средств защиты в техносферной безопасности» и используя в учебном процессе учебные тренажеры.

Предполагается, что реализация внедрения данной дисциплины в учебный процесс позволит более качественно подготовить выпускника к сервисно-эксплуатационной деятельности по направлению «Техносферная безопасность». Специалисты техносферной безопасности способные вести сервисно-эксплуатационную деятельность востребованы во всех сферах экономики. Наличие таких специалистов позволит уменьшить, либо предотвратить возникновение техногенных ситуаций.

### Список литературы:

1. Л.И. Волков. Управление эксплуатацией летательных комплексов. Учебное пособие – М.: Высш. школа, 1981. – 368 с.
2. Методы и средства защиты человека от опасных и вредных производственных факторов. Учебное пособие / В.А. Трефилов [и др.] – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2007.
3. Основы научного исследования: методология, методика, практика / Герцог Г.А. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 208 с.
4. Основы методологии педагогического исследования. Учебное пособие / Н.И. Головская, Ю.Г. Резникова [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/golavskaya/index.html> (Дата обращения 02.03.2017).
5. Система технического обслуживания и ремонта общепромышленного оборудования. Справочник / Яшура А.И. — Москва: Энас, 2008. – 360 с.
6. Средства защиты в машиностроении / Белов С.В., М.: Машиностроение, 1989. – 356 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 280700 Техносферная безопасность (квалификация (степень) "бакалавр") (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2009 г. N 723) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97501> (Дата обращения 01.03.2017).

## 1.4. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

*Лантух Татьяна Васильевна*

*канд. пед. наук, доц.,  
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,  
Республика Беларусь, г. Гродно*

### EDUCATION OF TOLERANCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MEANS OF CHILDREN'S MUSIC FOLKLORE

*Tatyana Lantukh*

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Yanka Kupala State University of Grodno,  
Republic of Belarus, Grodno*

**Аннотация.** В статье показана проблема воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста. Раскрыты возможности детского музыкального фольклора в воспитание толерантности.

**Abstract.** The article shows the problem of education of tolerance in children of primary school age. The possibilities of children's musical folklore in the education of tolerance are revealed.

**Ключевые слова:** воспитание толерантности; дети младшего школьного возраста; детский музыкальный фольклор.

**Keywords:** education of tolerance; children of primary school age; children's musical folklore.

Официальная статистика и данные многочисленных исследований констатируют рост молодёжного экстремизма, различные проявления девиантного поведения; конфликты на почве межнационального

общения, социального неравенства населения; культурный эгоизм и т. п. В этой связи формирование толерантного сознания и поведения, воспитание взаимной терпимости и миролюбия в обществе стало сегодня насущной потребностью.

Особую актуальность проблема воспитания толерантности приобретает в отношении детей младшего школьного возраста, так как опыт восприятия окружающего мира у них находится в стадии формирования, отсутствуют стереотипы сознания и поведения. Вместе с тем, именно в этот период происходит процесс активного формирования личности взрослого человека.

Термин «толерантность» латинского происхождения и в переводе на русский язык означает терпение, выносливость. Под термином «толерантность» мы, вслед за В.Т. Кабуш, подразумеваем моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Толерантность выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения [1, с. 140].

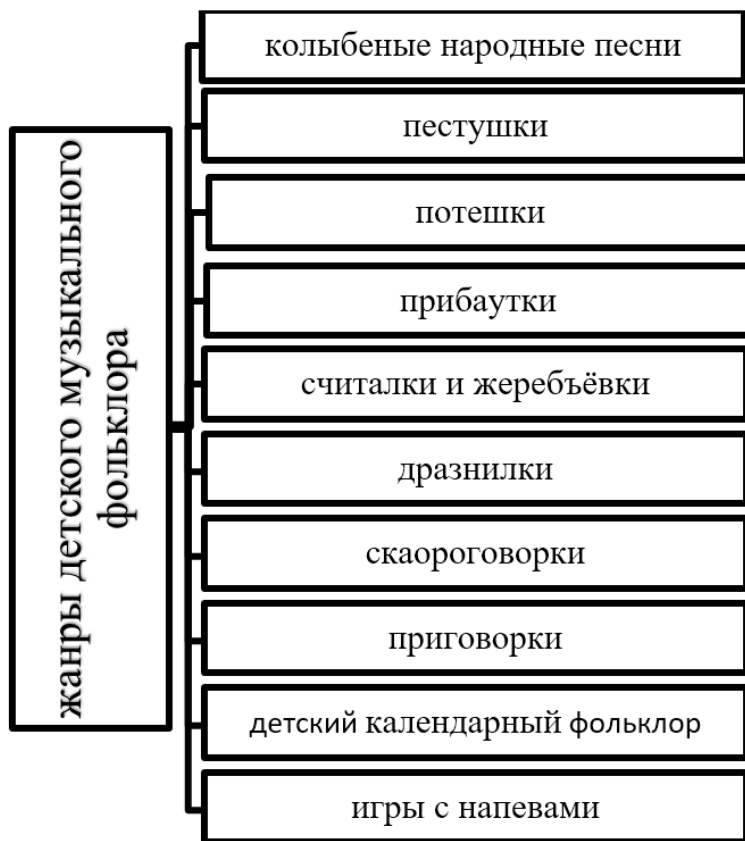
В целях исследования, нами были установлены показатели толерантности младших школьников, что позволило условно выделить три типологические группы учащихся, исходя из наличия у них актуального уровня толерантности: высокого, среднего, низкого. В качестве критериев мы использовали такие показатели как: доброжелательное отношение к окружающим, способность поддержать человека в трудную минуту, учёт интересов другого человека, умение сочувствовать нуждающимся в этом людям, умение корректно отстаивать своё мнение, самостоятельно находить выход из конфликтных ситуаций. Представим, разработанные нами, уровни толерантности детей младшего школьного возраста.

*Низкий уровень толерантности.* Дети данной группы не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают одиночество, не способны поддержать человека в трудную минуту, не сочувствуют нуждающимся, не могут встать на сторону другого человека, своё мнение отстаивают не корректно, часто провоцируют конфликты, тяжело переживают обиды.

*Средний уровень толерантности.* Дети доброжелательно относятся к окружающим, стремятся к общению, быстро находят друзей, не ограничивают круг своих знакомств, пытаются стать на сторону другого человека, могут проявить сочувствие нуждающимся. Вместе с тем, дети данной группы не корректно отстаивают своё мнение, часто вступают в конфликты, обижаются на сверстников, не достаточно самостоятельны.

*Высокий уровень толерантности.* Дети этой группы проявляют доброжелательное отношение к окружающим. Они способны поддержать человека в трудную минуту, умеют стать на сторону другого человека, умеют сочувствовать, корректно отстаивают своё мнение, учитывают интересы других сверстников, имеют много друзей, самостоятельно находят выход из конфликтных ситуаций.

Проведенное нами исследование показало, что детский музыкальный фольклор обладает большими возможностями в воспитании толерантности. Опираясь на классификацию Н.А. Ясиной [2, с. 3], представим основные жанры детского музыкального фольклора в виде рисунка 1:



*Рисунок 1. Классификация детского музыкального фольклора*

Детский музыкальный фольклор представляет собой особенную область народного творчества, которая охватывает различные поэтические и музыкально-поэтические жанры фольклора (колыбельные народные песни, пестушки, потешки, прибаутки, считалки и жеребьёвки, дразнилки, скороговорки, приговорки, детский календарный фольклор, игры с напевами). Детский музыкальный фольклор не только представляет собой источник сведений о мире, но и, своеобразным способом, указывает возможные пути взаимодействия с ним, несёт в себе огромный воспитательный потенциал.

Например, колыбельные народные песни представляют собой неиссякаемый источник материнской любви. Любовь распространяется не только на самого ребёнка, но и на всё, что его окружает. В песнях употребляется много уменьшительно-ласкательных суффиксов, что передаёт доброжелательное материнское отношение ко всему, с чем связан ребёнок. Колыбельные народные песни дают ребёнку первые представления об окружающем мире, учат определённым правилам, наполняют любовью.

Большой интерес представляет детский календарный фольклор, связанный с календарными праздниками, которые всегда сопровождаются народными песнями, танцами, обрядами. Календарные песни (святочные, масленичные, купальские и др.) не только отражают полный цикл земледелия, но и дают представления о народно-обрядовых традициях. Как правило, дети с огромным интересом постигают основы народной мудрости, народной морали: доброжелательное отношение к явлениям природы и всем её разнообразным проявлениям, животному миру (Масленица, Кликанье весны и др.); почитание умерших родственников, сохранение светлой памяти о них (Радоница), добросовестный труд, добровольная помощь нуждающимся в выполнении сложной физической работы (Толока); уважительное отношение к людям, умение в художественной форме пожелать им здоровья и процветания (Пасха) и др. [3].

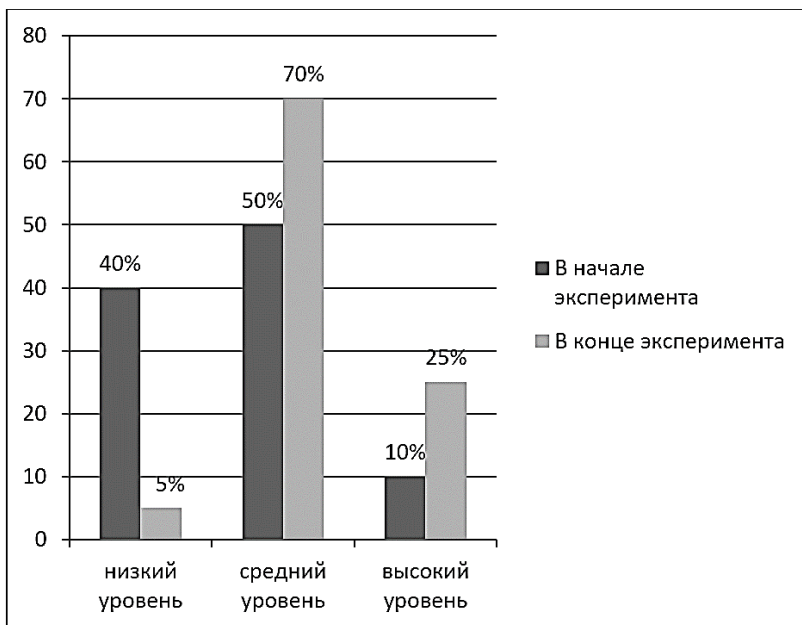
Большинство народных игр сопровождается хороводами и коллективным пением. Многие народные игры («Мак», «Лён», «В редьку» и др.) дают детям представление о трудовых процессах, воспитывают уважение к труду и людям труда независимо от их национальной принадлежности.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе одной из средних школ г. Волковыска среди учащихся первых классов в период социально-педагогической практики студентов. Экспериментальная программа включала элементы детского музыкального фольклора. Дети разучивали колыбельные народные песни, пестушки, потешки,



дразнилки, народные игры; принимали активное участие в обрядово-праздничных представлениях; участвовали в детском оркестре народных инструментов, водили хороводы, разучивали народные танцы и т. п.

Сравнительные результаты в начале и в конце экспериментальной работы показали, что наметилась положительная тенденция в воспитании толерантности у детей младшего школьного возраста. Обработанные данные представлены в виде рисунка 1.



**Рисунок 1. Сравнительные данные результатов диагностики уровня толерантности у детей младшего школьного возраста в начале и в конце экспериментальной работы**

Сравнительные результаты дают наглядное представление о том, что количество школьников, условно отнесенных нами к низкому уровню толерантности, уменьшилось на 35 % (с 40 % в начале эксперимента до 5 % в конце экспериментальной работы). Количество детей со средним уровнем повысилось на 20 % (соответственно с 50 % до 70 %). Увеличилось количество детей с высоким уровнем толерантности на 15 % (с 10 % до 25 %).

Подводя итог сказанному выше, можно прийти к выводу, что детский музыкальный фольклор может быть эффективным средством в воспитании толерантности у детей младшего школьного возраста.

### **Список литературы:**

1. Кабуш В.Т. Азбука этических ценностей / В.Т. Кабуш. – Минск: Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Ясина Н.А. Детский музыкальный фольклор как компонент формирования профессиональной культуры учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Ясина. — М 2005. — 174 с.
3. Лантух Т.В. Белорусские праздники и обряды в семье / Т.В. Лантух // Планета-семья. – № 4 (83), август 2016. – Минск, 2016. – С. 12-13.

## РАЗДЕЛ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### 2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

#### ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Лях Татьяна Ильинична*

*канд. психол. наук, доц., Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
РФ, г. Тула*

*Хромова Алена Романовна*

*студент, Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
РФ, г. Тула*

#### STUDYING THE FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*Tatyana Lyakh*

*candidate of psychological sciences, assistant professor,  
Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy,  
Russia, Tula*

*Alena Khromova*

*student, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy,  
Russia, Tula*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности речевого развития младших школьников с умственной отсталостью, описывается диагностическая работа по данному нарушению и приводится примерный план коррекционно-развивающей работы, основанной на результатах проведенного диагностического исследования.

**Abstract.** In the article features of speech development of younger schoolchildren with mental retardation are considered, diagnostic work on this violation is described and an approximate plan of corrective-developing work based on the results of the diagnostic study is given.

**Ключевые слова:** речь; речевое развитие; недоразвитие речи; умственная отсталость.

**Keywords:** speech; speech development; hypoplasia of speech; mental retardation.

Речевое развитие является одним из важнейших направлений в психическом развитии человека. Оно составляет необходимое средство для взаимодействия с окружающими людьми, передачи или получения информации. Однако, в настоящее время встречается достаточно большое количество детей, с речевыми нарушениями различного вида. Это обстоятельство отрицательно сказывается на психическом развитии данных детей и поэтому требует особого внимания со стороны специального психолога.

Разработкой проблемы речевого развития занимались многие ученые как отечественные, так и зарубежные. Среди них такие известные ученые как: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и другие. В своих работах они описывали основные этапы развития речи, её механизмы, факторы, определяющие речевое развитие, причины речевых нарушений.

Под недоразвитием речи следует понимать отклонения от нормального речевого развития, которые включают в себя не только устную речь, но и нарушения письменной формы. В качестве причин данного нарушения, следует рассматривать как внутренние факторы - вредоносные воздействия во время внутриутробного развития, так и внешние факторы - непосредственные условия, в которых растет и развивается ребенок. Недоразвитие речи ребёнка, как правило, влечёт за собой вторичные отклонения в развитии, что отрицательно сказывается на формировании всей психической жизни ребенка. У детей возникает затруднение в общении с окружающими. Так же нарушения речи препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей речевого развития младших школьников с умственной отсталостью и составление на основе диагностических данных коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие речевой деятельности младших школьников с умственной отсталостью.

Для реализации данной цели нами была разработана диагностическая программа, включающая в себя следующие психодиагностические методики:

- 1) «Исследование понимания речи»
- 2) «Исследование сенсомоторного уровня речи»
- 3) «Исследование грамматического строя речи и словоизменения»
- 4) «Исследование словаря и навыков словообразования»
- 5) «Исследование связной речи»

Исследовательской базой являлось государственное учреждение ГОУ ТО «Тюльский областной центр образования» (Отделение № 1). В исследовании принимали участие 5 учащихся 6-8 лет с умственной отсталостью и нарушением речи.

Проведенная диагностическая работа с целью исследования особенностей речевого развития младших школьников с умственной отсталостью, позволяет сформулировать следующие результаты.

Результаты, полученные с помощью методики «Исследования понимания речи», показали, что в 60 % случаев отмечается III уровень успешности выполнения заданий, а в 40 % случаев отмечается II уровень успешности выполнения заданий. Таким образом, у младших школьников с умственной отсталостью отмечаются специфические затруднения, связанные с пониманием обращенной к ним речи и того, что изображено на картинках.

Результаты диагностики, полученные с помощью методики «Исследования сенсомоторного уровня развития», были следующие. В 100 % случаев отмечается III уровень успешности выполнения заданий. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у испытуемых преобладает средний уровень сенсомоторной речи.

Результаты диагностики, полученные с помощью методики «Исследования грамматического строя речи и словоизменения», показали, что у 80 % испытуемых отмечается III уровень успешности выполнения заданий, а у оставшихся 20 % испытуемых отмечается II уровень успешности выполнения заданий. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает средний уровень грамматического строя речи и словоизменения.

Результаты диагностики, полученные с помощью методики «Исследования словаря и навыков словообразования», были следующие. В 60 % случаев отмечается II уровень успешности выполнения заданий. В 40 % случаев - III уровень успешности выполнения заданий. Подводя итог, нужно заметить, что дети испытывали незначительные трудности при проверке навыков словообразования. Словарь у учеников развит в рамках нормального уровня.

Результаты, полученные с помощью методики «Исследования связной речи», показали, что у 60 % испытуемых отмечается III уровень успешности выполнения заданий, у 20 % испытуемых отмечается II уровень успешности выполнения заданий, а у оставшихся 20 % испытуемых отмечается IV уровень успешности выполнения заданий. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает средний уровень связной речи.

Во время проведения работы мы убедились, что для речи младших школьников с умственной отсталостью характерна некоторая недостаточность в её развитии. Другими словами речь у детей с умственной отсталостью характеризуется нарушением во всех её сторонах: фонематической, лексической и грамматической. Эти установленные особенности объясняют отличие развития речи детей с умственной отсталостью, от развития речи детей с нормальным развитием.

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что у младших школьников с умственной отсталостью имеются следующие проблемы в речевом развитии: недостаточный уровень понимания речи, средний сенсомоторный уровень, уровень грамматического строя и словоизменения, а так же словаря и навыков словообразования, недостаточный уровень связной речи.

Эти данные составят основные направления в дальнейшей коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с умственной отсталостью по развитию и коррекции у них речевой деятельности.

### **Список литературы:**

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. — 391 с, илл. ISBN 5-9268-0212-1.
2. Кабанова Т.В., Домнина О.В. – Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями Автор: Кабанова Т.В., Домнина О.В. Год: 2010 Издание: ГНОМ и Д Страниц: 104.

3. «Логопедия в школе» под ред. Кукушина В.С., Москва-Ростов-на-Дону, «Март», 2005 г.
4. Психология. Вып. 1. Общая психология: для бакалавров направлений «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование». / Т.И. Лях, М.В. Лях. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2010, изд. 2-е, допол. – 218 с.
5. Психология. Вып. 2. Возрастная психология: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 031900 – Специальная психология / Т.И. Лях, М.В. Лях. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. – 171 с.

## **КАЗАХСТАНСКАЯ МОДЕЛЬ БОРЬБЫ С СИРОТСТВОМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Мешелова Азат Орынбасаровна*

*PhD-докторант КазНУ имени аль-Фараби,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

*Кенжакимова Гульнара Аляевна*

*канд. социол. наук КазНУ имени аль-Фараби,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

## **THE KAZAKHSTAN MODEL OF STRUGGLE AGAINST ORPHANHOOD: PROBLEMS AND PROSPECTS**

*Azat Meshelova*

*PhD-doctoral student KazNU named al-Farabi,  
Kazakhstan, Almaty*

*Gulnara Kenzhakimova*

*candidate of sociology KazNU named al-Farabi,  
Kazakhstan, Almaty*

**Аннотация.** Цель статьи рассмотреть результаты и достижения самых популярных социальных проектов по защите прав детей-сирот и детей ОБПР, и оценить их эффективность. В статье проведен

SWOT анализ 6 действующим проектам, которые направлены на профилактику и борьбу с сиротством в Казахстане. Проведен контент-анализ факторам, которые подвергают детей к риску оказаться без попечения родителей. Использован метод наблюдения для определения эффективности реализуемых проектов.

**Abstract.** The purpose of the article is to review the results and achievements of the most popular social projects for the protection of the rights of orphans and children, and to assess their effectiveness. In the article, was carried out SWOT analysis on 6 active projects that are aimed at preventing and combating orphans in Kazakhstan. Content analysis of the factors that put children at risk of being without parental care has been carried out. It was used method of observation to determine the effectiveness of projects being implemented.

**Ключевые слова:** дети-сироты и дети ОБПР, детские дома, социальное сиротство, патронат, Дом мамы, наставники, усыновление.

**Keywords:** orphans and children without paternal protection, orphanages, social orphanage, foster care, Mom's house, mentors, adoption.

В Казахстане, как и во многих странах мира, количество социальных сирот намного выше по сравнению с количеством круглых сирот. Число детей, воспитывающихся в государственных учреждениях составляет 7236 [11], из них 12.7 % - круглые сироты, 87.3 % - социальные сироты. Казахстан активно проявляет себя в борьбе с сиротством, и за последние годы в стране реализовываются множество общественнозначимых проектов, направленных на профилактику социального сиротства. Неправительственные организации и добровольные бизнесмены проявляют высокую активность в реализации данных проектов. Например, успешно реализовывается проект «Дом мамы», который запущен в 2013 году. Благодаря данному проекту психологическую и социальную помощь в 2013 году получили 54 матерей-одиночек, в 2014 году 529 детей не попали в детские дома, в 2015 году оказана помощь 581 женщине с детьми [12]. За последние 3 года открылось 25 Домов мамы в 19 городах страны. В результате осуществления данного проекта до сегодняшнего дня получили помощь около 9 тысяч детей, подвергавшихся высокому риску оказаться в домах малюток. Специалисты «Домов мам» поддерживают молодых мам, помогают преодолевать психологические и эмоциональные барьеры, адаптироваться к ребенку и самостоятельной жизни, пройти переквалификацию и построить перспективные планы на будущее. Специалисты Центра утверждают, что до сегодняшнего дня не выявлены факты, когда матери повторно намеревались оставить ребенка.



Несмотря на обдуманность и разносторонность выдвигаемых путей решения проблем, данная проблема остается актуальной. Ежегодно 8 000 детей пополняют ряды оставшихся без попечения родителей; по подсчетам общественников, более 1 500 из них – это младенцы, от которых отказались родные матери [3]. Несмотря на столь значимые показатели реализуемых проектов, количество детей, оставшихся без попечения родителей не уменьшается. Мы со своей стороны данную проблему связываем с нарушением семейных ценностей. По официальным данным Казахстан входит в ТОП-10 по количеству разводов [10]. Как правило, после развода ребенок получает опеку со стороны только одного из родителей, что удваивает риск ребенка остаться без попечения родителей в будущем. Второй не менее значимый фактор – это внебрачные отношения, в особенности молодых женщин до 22-х лет, которые не успели получить образование и не способны к самообеспечению. Пролистая маленькие истории представленных женщин в Доме Мамы мы выявили, что около 64 % из них попали в Дома Мамы не успев создать семью, около 27 % выросли без материнского тепла, около 75 % мужчин отказались от них, узнав про беременность [9]. Это свидетельствует о том, что молодые девушки уязвимы в брачно-семейных отношениях, часто подвергаются обману и становятся жертвами духовно-моральных установок. В особенности, в Дом Мамы попадают девушки из традиционных семей, где рождение ребенка вне брака является позором не только для самой девушки, но и для родственников, особенно для родителей. А представительницы славянских этносов попадают из-за нехватки средств на содержание ребенка.

На базе Дома Мамы выпустился еще один проект - Центр поддержки усыновления. Целью данного Центра является оказание содействия казахстанским гражданам и семьям при усыновлении детей-сирот и детей ОБПР посредством индивидуальной информационно-консультативной работы с каждым усыновителем и опекуном, а также психолого-педагогическая подготовка (обучение) приемных родителей и детей-сирот до и после усыновления; консультирование и сопровождение семей с приемными детьми [4]. На базе центра потенциальные приемные родители получают возможность пройти курс в школе приемных родителей, ознакомиться с психологической, поведенческой особенностями и повысить навыки по работе с детьми данной категории.

Государственная политика в области защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей направлена на обустройство детей в семьях, где в окружении домашнего тепла и в повседневном

контакте со взрослыми они могут получить семейное воспитание. За 2016 год в семьи казахстанских граждан (под опеку, патронат, усыновление, возврат в кровную семью) из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, передано 1729 детей [1]. На сегодняшний день, по официальным данным, в казахстанских детских домах и интернатах находится чуть больше 7 тысяч детей. Еще 10 лет назад их было больше 18 тысяч. Стало меньше и самих приютов. Со 188 в 2014 году, до 146 в настоящее время. Детские дома и интернаты закрываются в связи с ненадобностью [8]. Однако практика передачи детей в приемные семьи не всегда дает ожидаемый положительный результат. Согласно статистике, в Казахстане из 1107 детей, переданных в 2015 году на опеку и патронат, 211 (19 %) были возвращены обратно в учреждения. В 2016 году - из переданных 734 детей возвращено 188 (26 %). Практически каждый четвертый ребенок переживает вторичное сиротство [15]. К таким результатам могут привести разнообразные факторы. Например, неправильная мотивация, неосознанный подход приемных родителей, отсутствие контроля и консультации родителей до и после получения ребенка. Также при передаче детей на семейное воспитание необходимо учесть психологические и поведенческие особенности как родителей, так и детей.

Одним прорывом в борьбе с сиротством в Казахстане стало движение «Ребенок должен жить в семье». Движение провело многостороннюю деятельность в поисках наиболее подходящей и менее вредной формы семейного устройства детей-сирот. Мировая практика и многолетний опыт человечества показывает, что семейные формы более эффективны в формировании личности. Показатель нарушений психического здоровья у детей, растущих в семьях составляет 5-10 %, а у детей, находящихся в учреждениях - 50 %. Этот показатель включает депрессию, тревожные расстройства, нарушения поведения, проблемы с вниманием. Частота нарушений внимания у ребят в учреждениях в пять раз выше, чем у детей, живущих в семьях [8]. Исходя из вышеназванных преимуществ семьи, можно утверждать, что дети-сироты в условиях семьи получают больше жизненных навыков. Движение «Ребенок должен жить в семье» совместно с фондом Дара выпускает Проект Наставники, благодаря которому в 4-х регионах страны около 80 детей [16] из детских домов получают стабильную эмоциональную и психологическую помощь. Изначально проект «Наставники» был нацелен на помощь детям-сиротам и детям, лишенным родительской опеки, раскрыть свой жизненный потенциал и сформировать умения и навыки самостоятельной жизни через общение со взрослыми волонтерами-наставниками.

Наставник помогает ребенку поверить в себя и развить уверенность в собственных силах, способствует созданию условий, при которых появляется возможность лучше познать себя, осознать цели жизни и научиться брать на себя ответственность за их осуществление [2]. По словам координаторов проект реализовывается на среднем уровне. Кандидатов в наставники отбирают по мотивам, интересам к данной деятельности и характеру, путем проведения соответствующего обучения. Основным минусом проекта – это нестабильность наставников. По правилам, наставники приходят в проект на 1 год, и продолжают работать дальше, если все идет как запланировано. Однако большая часть наставников по той или иной причине прерывают отношения с подопечными. Это в свою очередь вызывает у ребенка вторичную депривацию, что порой приводит к нарушению самооценки и доверия к остальным.

Один из родственных проектов, портал для потенциальных приемных родителей создал базу с подробными информацией о детях-сиротах, которые подлежат к усыновлению. Благодаря данному проекту на сегодняшний день 115 детей нашли свое место в кругу семейного очага.

Основным минусом вышеуказанных проектов является то, что ни один из этих проектов не охватывает все регионы и реализуются только в крупных городах. Основная часть детей-сирот находятся в регионах, половина из них находятся в учреждениях Восточно-Казахстанской, Карагандинской, Костанайской областей. Например в Алматы и Астане число усыновителей, которая стоять в очереди в органах опеки и попечительства превышает количество детей, находящихся в учреждениях (1-таблица).

Таблица 1.

## Статистика о детях-сиротах и ОБПР [5]

г. Астана	г. Алматы
Численность населения на 01.01.2016: 872 655	Численность населения на 01.01.2016: 1 947 737
Всего детских организаций для сирот: 5	Всего детских организаций для сирот: 10
Всего детей-сирот и ОБПР в ДУ: 346	Всего детей-сирот и ОБПР в ДУ: 487
Дом ребенка: до 4-х лет: 82	Дом ребенка: до 4-х лет: 72
Детские дома:	Детские дома:
5-8 лет: 68; 9-12 лет: 79; 13-18 лет: 117	5-8 лет: 69; 9-12 лет: 106; 13-18 лет: 240
Сироты: 49; Соц. сироты: 297	Сироты: 63; Соц. сироты: 424
Очередь усыновителей в органах опеки и попечительства: 386	Очередь усыновителей в органах опеки и попечительства: 548

Астана и Алматы - это густонаселенные города, где все проекты реализуются в полном объеме, а также имеются высококвалифицированные специалисты, уполномоченные органы по опеке и усыновлению доступны, детские дома открыты. А в регионах, во-первых, численность населения мало, во-вторых, люди не знают, куда им обращаться. Например, в Костанайской области потенциальных родителей намного меньше в соотношении с детьми, находящихся в интернатных учреждениях (2-таблица).

**Таблица 2.**

**Статистика о детях-сиротах и ОБПР (по Костанайской области) [13]**

<b>Костанайская область</b>
Численность населения на 01.01.2016: 883 658
Всего детских организаций для сирот: 14
Всего детей-сирот и ОБПР в ДУ: 1047
Дом ребенка: до 4-х лет: 46
Детские дома:
5-8 лет: 237; 9-12 лет: 288; 13-18 лет: 476
Сироты: 68; Соц. сироты: 979
Очередь усыновителей в органах опеки и попечительства: 59

Демографические показатели Костанайской области по сравнению с остальными регионами особо не отличается, но количество детей-сирот в соотношении с численностью общего населения значительно больше по сравнению с другими регионами. А потенциальных приемных родителей, которые стоят в очереди, намного меньше. Этот факт подтверждает наш вывод о том, что те местности, где проекты успешно реализовываются более мобильны, и у детей больше возможности приобрести семью или наставников. Однако сам процесс передачи детей в альтернативные формы семейного устройства влечет за собой множество проблем. Во-первых, это то, что у большинства из них есть родители, которые по тем или иным причинам не могут воспитывать своих детей. Эти дети автоматически не подлежат к усыновлению, что уменьшает шанс приемного родителя взять ребенка. Только 1 из 6 потенциальных родителей готовы взять на усыновление ребенка старше 8 лет, что составляет 65 %. Как правило, родители хотят видеть у себя дома здорового ребенка, способного дарить радость и улыбку новой семье. Но, помимо всех трудностей при сборе необходимых документов и нескончаемой очереди, дети, которых предлагают для усыновления часто находятся в состоянии психического или физического расстройства. Поэтому потенциальные

приемные родители пытаются получить детей иными способами. Например в журналистском исследовании Тамары Рудосельской говорится: «...женщина, готовая отказаться от своего ребенка, и потенциальный усыновитель находят друг друга при посредничестве нужных людей и договариваются. После родов она записывает в свидетельстве о рождении отцом того самого усыновителя. Потом она выписывается из роддома и через какое-то время отказывается от своего ребенка в пользу этого «отца» - усыновителя. И родитель фактически считается его биологическим отцом - потому что так записан. Такой ребенок проходит мимо дома малютки, мимо всех инстанций, судов и т. п.» [14]. Таким образом, дети, которые усыновлены «легальным» путем выходят из-под контроля государства. А родители все же остаются не готовыми принять чужого ребенка. Большинство случаев вторичного отказа от детей связано не с детьми, а с неподготовленностью приемных родителей. Ребенок несмотря на его возраст, от неродных людей ждет именно профессионального подхода. Насилие в приемных семьях – неизбежно, помимо насилия само доброжелательное воспитание может оказаться в неправильном направлении. Как пишет Сара Садык: «Ликвидация детских домов чревата угрозой безопасности государства по причине того, что большое количество детей-сирот выводится из-под его контроля. Случайность это или нет, но почему-то такие дети часто попадают в семьи сектантов. Где гарантия, что они не станут объектом влияния экстремистских сил?» [6]. Таким образом, задача по ликвидации детских домов, который выдвигается государством и общественными организациями требует тщательного планирования и контроля.

Подводя итог, можно сказать, что ситуация по борьбе с сиротством влечет за собой множество непредвиденных проблем. Государство и общественные организации нацелены на то, чтобы ребенок остался в родной семье. В случае отсутствия такой возможности, в целях воспитания ребенка в семье, обустроивают их в приемной семье. Социальные проекты, проводимые в целях борьбы с сиротством разнообразны, и каждый из них имеет свой личный подход в достижении своих целей. Исследуя данные, которые мы рассматривали в ходе статьи, пришли к таким выводам:

1. В Казахстане осуществляется ряд проектов по профилактике сиротства, они приводят к отличим результатам. Благодаря проекту «Дом Мамы» около 9 тысяч новорожденных детей остались с биологической мамой. Столько же потенциальных отказов было предотвращено. Однако все же ежегодно 8000 детей, 1500 из которых новорожденные младенцы пополняют ряды детей-сирот и детей ОБПР.

2. Проект «Наставники», направленный на помощь подросткам из детского дома в личностном становлении, охватывает 10 % воспитанников детских домов по Казахстану. Минусом данного проекта мы назвали нестабильность наставников, что может вызвать у подростков чувство вторичной депривации после расставания.

3. В стране и государственная политика и общественные организации единогласно поддерживают передачу детей-сирот в семьи. За последний 2016 год 1729 детей были переданы на семейное воспитание. Минусом и риском данного решения мы учли тот аспект, что детей, передававшихся на семейное воспитание сложно контролировать. Был представлен тот факт, что практически каждый четвертый ребенок переживает вторичное сиротство. Данное обстоятельство мы связываем с неподготовленностью приемных родителей к усыновлению ребенка.

4. Изучая практику социальных проектов, которые осуществляются в целях профилактики и борьбы с сиротством выявили тот факт, что основная часть из них проводится на уровне крупных городов, а судьбы детей, которые находятся в регионах, остается неизменными.

### Список литературы:

1. Благотворительный фонд «Dara». Более 80 сирот в Казахстане обрели наставников. <http://dara.kz/bole-80-sirot-v-kazahstane-obreli-nastavnikov>.
2. Благотворительный фонд «Dara». Наставники. <http://dara.kz/proekty/nastavniki> (Дата обращения 01.04.2017).
3. Ежегодно около 8 000 детей пополняют ряды оставшихся без попечения родителей, более 1500 из них – младенцы. <http://www.usynovite.kz/rus/smi/Ezhegodno-okolo-8-000-detej-popolnjajut-rjadi-ostavshih-sja-bez-popecheni-ja-roditelej-bolee-1-500-iz-nih-mladenci.html> (Дата обращения 02.04.2017).
4. Дана Джонсон: 7 причин, почему приемным детям нужен особый уход. <http://changeonlife.ru/2016/11/09/dana-dzhonson-7-prichin-pochemu-priemny-m-detyam-nuzhen-osoby-j-uhod/> (Дата обращения 02.04.2017).
5. Казахстан без сирот. Каждый четвертый ребенок после патроната и опеки возвращается в детдом – Омбудсмен. <http://www.usynovite.kz/rus/smi/Kazhdij-chetvertij-rebenok-posle-patronata-i-opeki-vozvrashaetsja-v-detdom-Ombudsmen.html> (Дата обращения 02.04.2017).
6. Казахстан вошел в ТОП-10 по количеству разводов. <http://dixinews.kz/articles/zhizn/14496> (Дата обращения 30.03.2017).
7. Казинформ. Казахстанцы усыновили более двух тысяч детей. [http://www.inform.kz/ru/kazahstancy-usynovili-bolee-dvuh-tysyach-detej\\_a3013375](http://www.inform.kz/ru/kazahstancy-usynovili-bolee-dvuh-tysyach-detej_a3013375) (Дата обращения 15.03.2017).
8. Казинформ. Казахстанцы усыновили более двух тысяч детей. [http://www.inform.kz/ru/kazahstancy-usynovili-bolee-dvuh-tysyach-detej\\_a3013375](http://www.inform.kz/ru/kazahstancy-usynovili-bolee-dvuh-tysyach-detej_a3013375) (Дата обращения 18.03.2017).

9. Какие схемы усыновления предпочитают казахстанские усыновители? <https://365info.kz/2015/06/kakie-sxemy-usynovlenie-rebenka-predpochitayut-priemnye-roditeli/> (Дата обращения 01.04.2017).
10. Количество детских домов в Казахстане сократилось на 20 % за 2 года // [khabar.kz/ru/news/obshchestvo/item/56817-kolichestvo-detskikh-domov-v-kazahstane-sokratilos-na-20-za-2-goda](http://khabar.kz/ru/news/obshchestvo/item/56817-kolichestvo-detskikh-domov-v-kazahstane-sokratilos-na-20-za-2-goda) (Дата обращения 15.03.2017).
11. Кто и зачем лоббирует ликвидацию детских домов в Казахстане? <https://camonitor.kz/26604-kto-i-zachem-lobbiruet-likvidaciju-detskikh-domov-v-kazahstane.html> (Дата обращения 01.03.2017).
12. Общественный фонд «Ана ұйі». Центр поддержки усыновления. <http://www.dom-mamy.kz/dom-mamy/> (Дата обращения 01.04.2017).
13. Общественный фонд «Ана ұйі». Маленькие истории. <http://www.dom-mamy.kz/little-histories/> (Дата обращения 15.03.2017).
14. Общественный фонд «Ана ұйі». Ситуация в сфере сиротства в РК. <http://www.dom-mamy.kz/adoption-center/> (Дата обращения 01.04.2017).
15. Общественный фонд «Ана ұйі». Ситуация в сфере сиротства в РК. <http://www.dom-mamy.kz/adoption-center/> (Дата обращения 02.04.2017).
16. Общественный фонд «Ана ұйі». Центр поддержки усыновления. <http://www.dom-mamy.kz/adoption-center/> (Дата обращения 01.02.2017).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКИХ СТРАХОВ

*Павловская Анна Павловна*

*педагог-психолог, ГБУ Республики Марий Эл «ЦППМСП «Детство»,  
РФ, г. Йошкар-Ола*

*Новоселова Екатерина Васильевна*

*педагог-психолог, ГБУ Республики Марий Эл «ЦППМСП «Детство»  
РФ, г. Йошкар-Ола*

## PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S FEARS

*Anna Pavlovskaya*

*education psychologists, "TSPMPP" Childhood ",  
Russia, Yoshkar-Ola*

*Ekaterina Novoselova*

*education psychologists, "TSPMPP" Childhood ",  
Russia, Yoshkar-Ola*

**Аннотация.** В статье описывается проблема детских страхов: рассматриваются факторы, влияющие на частоту их возникновения, особенности проявления у детей и смысл их присутствия в жизни ребенка.

**Abstract.** In article the problem of children's fears is described: the factors influencing the frequency of their emergence, feature of manifestation at children and sense of their presence at the child's life are considered.

**Ключевые слова:** страхи; тревожность; невроз.

**Keywords:** fears; uneasiness; neurosis.

Детские страхи – неотъемлемая часть взросления. Их проявления весьма разнообразны. Некоторым детям свойственны ночные кошмары, когда ребенок просыпается, плачет, требует, чтобы родители спали вместе с ним. Другие отказываются оставаться одни в комнате, боятся темноты, выходить на лестницу без взрослых,



иногда возникают страхи за родителей - дети тревожатся, что с ними что-нибудь случится. Третьи отказываются кататься с горки, преодолевать препятствия, плавать в бассейне, убегают от приближающейся собаки, не остаются одни, боятся идти к врачу и т. д. Во всех этих случаях речь идет о детских страхах.

Надо подчеркнуть, что страхи – обычное и даже обязательное явление в процессе развития ребенка, они несут на себе функцию защиты от опасностей, в основе их проявления лежит инстинкт самосохранения. Так, Лебединский В.В. [1] утверждает, что каждый вид страха появляется только на определенном возрастном этапе, т. е. у каждого возраста есть «свои» страхи, которые в случае адекватного психоэмоционального развития со временем сходят на нет.

Появление определенного вида страхов во временном отношении всегда идет параллельно со скачком в психомоторном развитии ребенка. Страхи в случае нормального развития являются важным звеном в саморегуляции жизни ребенка и, в целом, имеют позитивный адаптационный смысл. Страх, как и любое другое переживание, является полезным и необходимым, когда оно точно выполняет свои функции, а потом исчезает.

В современной науке психологии выделяется широкий спектр причин возникновения детских страхов. Многие акушеры и психологи видят предрасположенность к детскому неврозу страха в эмоциональном состоянии матери уже во время беременности. Негативное влияние на ребенка оказывает переживание беременной женщиной угрозы выкидыша. Беспокойство за собственную жизнь на гормональном уровне, испытанное плодом в период внутриутробного развития, создает предпосылки для последующих проявлений тревожности на психологическом уровне. Не обязательно, но с большой долей вероятности такой ребенок в дальнейшем будет быстрее, глубже и острее ощущать страх. На появление детских страхов оказывает влияние и протекание самих родов: осложнения, слабая родовая деятельность, гипоксия. Детский невроз страха также может быть наследственным заболеванием, передающимся генетическим путем. Имеется в виду наследование типа нервной системы и особенностей работы головного мозга.

Медицинские исследования показывают, что большое влияние на вероятность возникновения в будущем у детей страхов играет психофизическое состояние матери в период беременности. На это могут повлиять различные факторы: заболевания половой сферы, задержка в наступлении первой беременности, неблагоприятная обстановка в семье, состояние стресса во время беременности и т. д.

У матерей, беременность которых отмечалась тревожностью, внутренней психоэмоциональной напряженностью из-за серьезных семейных проблем или волнениями, связанными, например, со сдачей сессии в институте, дети впоследствии гораздо чаще приобретали невроз страха [1]. Следует заметить, что все вышеописанные факты, так же, как и врожденный тип высшей нервной деятельности, лишь увеличивают вероятность того, будет ли ребенок расти чрезмерно осторожным и тревожным, но окончательно все расставляют по своим местам только конкретные условия жизни и формирования личности конкретного ребенка.

Родители, бессознательно проявляя чрезмерную, повышенную заботу о своем потомстве, могут излишне и часто предостерегать детей, чтобы они чего-то боялись, никуда не ходили, оберегая их от «нехороших» людей. Ряд таких преувеличенных опасений касаются здоровья: чтобы ребенок не поранился, не получил заражения крови, инфекцию, не упал, не простудился, не утонул. Гиперпекающее воспитание может привести к формированию сверх тревожной личности, склонной к фиксации на своих страхах.

На возникновение невроза страха влияет и психологический климат в семье, то есть насколько эмоционально здоровая атмосфера царит в семье уже с момента зачатия будущего дитя. Здесь первоочередными факторами риска могут послужить наличие систематических или сильных стрессов у матери, конфликтные отношения с партнером и др.

Помимо этого обнаружена корреляция между возрастом будущей матери и страхами у ребенка. Если женщина в момент рождения ребенка была старше 35 лет, то вероятность и уровень его тревожности неминуемо повышается.

В конфликтных семьях очень часто недовольство между супругами выливается на ребенка, он поневоле втянут в противостояние взрослых. Очень часто в силу особенностей детской психики маленькое существо чувствует вину за эти конфликты, боится оказаться их причиной. Замечено, что в семьях, где папа не менее активен, чем мама и находится в постоянных эмоциональных отношениях со своим чадом, у ребенка невроз страха развивается крайне редко. И, напротив, в семьях, где мама сверхактивна и склонна все брать под свой контроль, картина часто противоположная.

Тревожные дети могут появиться и в неполных семьях. Ребенку (и мальчику, и девочке) постоянно необходим образец поведения не только женской, но и мужской фигуры. Отсутствие мужественного стереотипа в данном случае влечет за собой появление страха,

распространяющегося на всех мужчин. В качестве позитивного образца может выступить не только папа, но и любой значимый взрослый мужского пола из близкого окружения (дедушка, дядя, родственник).

Нередко родители встают в позицию критика, могут высмеивать ребенка, особенно болезненно для детской души, если происходит на людях. В таких случаях, как правило, ребенок постоянно копит обиду на взрослых, иногда злость, даже желание отомстить, а иногда и страх, а вдруг действительно случится что-то страшное. Детская тревожность и страх не соответствуют родительским ожиданиям и в будущем часто перерастают в агрессию и отстранённость ребенка от родителей, такие дети, будучи уже в подростковом возрасте, часто убегают из дома, не уважают родителей.

Помимо повышенной агрессивности ребенка, может быть вариант невроза с патологическим страхом наказания. Такие дети обычно мало улыбаются, крайне редко смеются, ходят, сутулясь, мелко семеня ногами, бывают суетливы или зажаты. Сталкиваясь с таким поведением ребенка, родителю намного проще идти по пути наименьшего сопротивления - приказывать и критиковать, чем убеждать и направлять. Здоровому общению, в котором родитель предлагает сильную самостоятельность и эмоциональную поддержку, необходимо учиться долго, иногда всю жизнь [2].

В отечественной психологической литературе [2, 3, 4] описано много примеров, когда многие родители нарушают личностные границы своих уже выросших детей: читают письма и сообщения, просматривают их карманы и сумки, аккаунты в социальных сетях и т. д., что совершенно недопустимо. Принцип таких родителей – тотальный контроль. Ребенок уже давно вырос, а ему все еще указывают, с кем дружить, чем заниматься. У такого ребенка вырабатывается страх перед собственной ответственностью. Он все время боится ошибиться, принять неверное решение, по нескольку раз переспрашивает. Родители с детства лишают его не только самостоятельности, но и очень важного жизненного навыка - уметь отстаивать свое мнение. Совсем маленькому существу необходима личная жизнь, собственное духовное и психологическое поле, желательно комфортное и принимающее. Только тогда момент взросления, а соответственно избавления от тревожности и детских страхов пройдет максимально приближенно к норме.

Многие родители регулярно ходят в гости, кино или ездят отдыхать на долгий срок без своих детей. В таком случае ребенок может ощущать себя брошенным, особенно если ему не с кем обсудить свои проблемы, проговорить тревожащие события и мысли.

У таких детей часто появляется страх одиночества. В дистанционных семьях у детей есть все предпосылки стать в будущем зависимыми людьми. Они ищут друзей и эмоциональную поддержку на стороне, в кругу сверстников, однако при этом часто становятся объектом вымогательства и обмана. Наркотики, как и алкоголь, - это иллюзорная маскировка страхов, желание заглушить их, уйти от реальности, забыться на время, почувствовать себя сильным, уверенным в себе, самостоятельным.

Если в семье с детства не сложилась атмосфера доброжелательности, доверия и уважения к личности другого, то страхи и внутриличностные конфликты ребенка, возникающие на каждом возрастном этапе развития, не только не разрешаются, но усугубляются. Тогда необходимо изменение всей семейной системы, то есть работа всех членов семьи по налаживанию семейной гармонии. Ведь любовь – это не врожденное чувство, а приобретенное в процессе жизни, социализации, научения. Любовь – это универсальное лекарство от всех болезней, в первую очередь психологических. Поэтому если родители по разным причинам не могут уделить ребенку достаточно времени, поговорить с ним о его проблемах, то возможно следует продумать варианты компенсации дефицита любви и общения. Например, завести домашнее животное, чтобы ребенок реализовал хотя бы часть своих чувств привязанности, ухаживая за домашним питомцем.

Дружба, любовь, принятие, регулярная эмоциональная включенность в отношения с близкими – вот все, что нужно невротичному ребенку, чтобы скорректировать уже имеющиеся неврозы и снизить до минимума вероятность приобрести новые.

Итак, основные факторы, участвующие в возникновении страхов у детей:

- наличие страхов у родителей, наибольшее влияние здесь имеет наличие страхов у матери;
- тревожность в отношениях с ребенком, гиперопека и избыточное предохранение его от реальных и мнимых опасностей, и как следствие – его изоляция от общения со сверстниками;
- очень ранняя рационализация чувств ребенка, жесткая принципиальность, негибкость родителей или их эмоциональное неприятие детей (отвергающие или критикующие родители);
- большое количество запретов со стороны родителя того же пола и предоставление полной свободы ребенку родителем другого пола;
- отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков, создающее

в будущем большие проблемы в общении со сверстниками и заниженную самооценку;

- конфликтные отношения между родителями-партнерами в семье;
- единичные психические травмы подобные сильному испугу, обостряющие возрастную чувствительность детей к тем или иным страхам.

Надо отметить, что наибольшая чувствительность к страхам у детей проявляется в 6 – 7 лет [5], так как именно в этот период происходит бурное эмоциональное развитие личности, ребенок сталкивается с большим количеством новой и неизвестной информации, далеко не все ему понятно и объяснимо для него. Надо отметить, что регулярно и систематически боятся дети в возрасте 2 – 6 лет, а самые сильные и острые переживания страхов характерны для детей 5 – 7 лет.

Реакция страха практически всегда бывает яркой и наглядной, и нет необходимости в ее специальном выявлении. В мимике это проявляется через приподнятые брови, выпученные глаза, приоткрытый рот. Но иногда о страхах можно судить только по косвенным признакам (стремление избегать посещения ряда мест, разговоров и книг на определенную тему, смущение и застенчивость при общении).

Что касается психокоррекционной проработки детских страхов специалистами, то здесь на первом месте по эффективности стоят методы арт- и телесно-ориентированной терапии. Обязательным этапом является и гармонизация детско-родительских отношений, налаживание семейной системы в пользу доверия, самостоятельности и уверенности в себе ребенка, уважения к личностным границам друг друга.

Таким образом, можно резюмировать, что детские страхи являются актуальной психологической проблемой и чаще всего формируются под влиянием взаимоотношений в семье, особенностей семейного воспитания и взаимоотношений со сверстниками, а также в результате опыта переживания острых психотравмирующих событий.

### **Список литературы:**

1. Александрова Я.А. Неврозы детей младшего школьного возраста. – СПб.: Диля, 2001. – 96 с.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. – 209 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1998. – 246 с.
4. Заходер А.И. Происхождение неврозов и психотерапия. – М.: Издательство ЭКСПО – Пресс, 2000. – 488 с.
5. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобии. Воронеж: Исток, 1998. – 346 с.

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ

**Шутенко Елена Николаевна**

*канд. психол. наук, доц., НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород*

**Себрякова Татьяна Александровна**

*магистр факультета психологии НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород*

**Павлова Евгения Азатовна**

*магистр факультета психологии НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород*

**Афанасенко Анастасия Юрьевна**

*магистр факультета психологии НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород*

## THE MEANING OF LIFE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION

**Elena Shutenko**

*assistant professor, candidate of psychological sciences, NRU "BelGU",  
Russia, Belgorod*

**Tatiana Sevryukova**

*master of the Faculty of Psychology, NRU "BelGU",  
Russia, Belgorod*

**Evgenia Pavlova**

*master of the Faculty of Psychology, NRU "BelGU",  
Russia, Belgorod*

**Anastasia Afanasenko**

*master of the Faculty of Psychology, NRU "BelGU",  
Russia, Belgorod*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития рефлексии смысложизненных ориентаций в подростковом возрасте. Приводятся данные исследования смысложизненных ориентаций у подростков с разным уровнем развития рефлексии.

**Abstract.** The article deals with the features of the development of reflection of meaningful orientations in adolescence. Data are given on the study of meaningful orientations in adolescents with different levels of development of reflection.

**Ключевые слова:** подросток; рефлексия; рефлексивность; смысложизненные ориентации.

**Keywords:** adolescent; reflection; reflexivity; meaningful orientations.

Изучению смысложизненных ориентаций и развитию рефлексии посвящены многие работы отечественных и зарубежных психологов. Так, развитием этой проблемы занимались Н.Г. Быков, Г.А. Вайзер, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Т.А. Потапова, В. Франкл, Т.Г. Цигулева, В.Э. Чудновский и др.

Не менее разработанной, но по-прежнему актуальной остается проблема исследования рефлексии в подростковом возрасте. Изучению рефлексии посвящены научные работы Н.Г. Алексева, Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, А. Броуна, Венгера, В.В. Давыдова, В.Ю. Дударевой, А.В. Карпова, И.Н. Семенова, Ю.С. Степанова, Г.П. Щедровицкого и др.

Особенно значимы исследования смысложизненных ориентаций подрастающего поколения, акцентирующие внимание на таком возрастном периоде, как обучение в школе. Школа является одним из основных институтов социализации личности и оказывает непосредственное влияние на её становление и развитие. Общение с педагогами и сверстниками наполняет определённым смыслом жизнедеятельность учащихся.

Исследование развития рефлексии в подростковом возрасте носит актуальный характер в связи с тем, что при переходе от детства к юности происходят изменения в сфере сознания, деятельности, системы взаимоотношений, влияющие на психофизиологические особенности подростка [8]. Особый интерес представляет взаимосвязь показателей смысложизненных ориентаций и уровня развития рефлексии в период подросткового возраста, т. к. в настоящее время механизм развития ценностно-смысловой сферы личности в период подросткового возраста недостаточно исследован.

Проблему нашего исследования составил вопрос об особенностях смысложизненных ориентаций подростков с разным уровнем развития рефлексии. Нами было выдвинуто предположение о существовании специфических качественных и количественных связей между смысложизненными ориентациями и уровнем развития рефлексии в подростковом возрасте. Проверка этой гипотеза осуществлялась в ходе эмпирического исследования, базой которого выступила МОУ СОШ № 40 г. Белгорода. Исследование проводилось в ноябре 2016 года. Участие в нем приняли 86 учеников восьмых классов в возрасте от 13 до 15 лет.

В данной работе были использованы следующие методы психологического исследования: теоретические методы – изучение монографических публикаций и статей, методы анализа и синтеза; организационные методы (сравнительный, комплексный); эмпирические методы – обсервационный (наблюдение), психодиагностический; интерпретационные методы (структурный), количественного анализа обработки данных (корреляционный анализ Спирмена).

Для решения экспериментальных задач в исследовании была использована методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова [2]. Данная методика базируется на теоретическом конструкте, в котором отражены следующие положения:

- рефлексивность является тождественным понятием рефлексии в том случае, когда включает в себя три модуса (рефлексивность как психическое свойство, рефлексия как процесс и рефлексирование как состояние);
- при диагностике свойства рефлексивности должна учитываться ее направленность («интрапсихическая» рефлексия – способность к самовосприятию содержания своей собственной психики – и «интерпсихическая» рефлексия – способность к пониманию психики других людей);
- содержательная сторона конструкта рассматривается, исходя из трех главных видов рефлексии, выделенных по «временному» принципу (ситуативная – непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, ретроспективная – анализ уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, перспективная – анализ предстоящей деятельности, планирование деталей своего поведения, ориентированного на будущее) [3].

Для изучения смысложизненных ориентаций использовалась методика «Тест смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [5]. Вслед за Д.А. Леонтьевым в данной работе мы определим смысложизненные ориентации как «регуляторы или механизмы направленной деятельности человека как субъекта, как личности» [4].



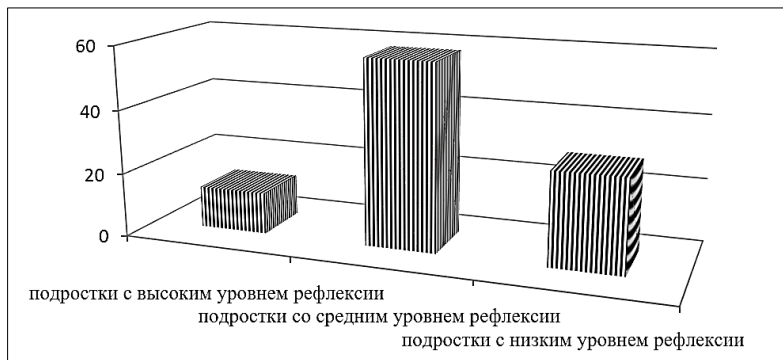
Смыслоразностные ориентации представляют собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей [4].

В ходе исследования были выделены три группы подростков: с низким, средним и высоким уровнем развития рефлексии.

Низкий уровень развития рефлексии был обнаружен у 25 учащихся (29 %). Можно предположить, что у данной группы подростков способность анализировать и осознавать собственные психические состояния развита слабо. Низкий уровень развития рефлексии приводит к сложностям в оценке своих жизненных ситуаций, действий и поступков. Подростки могут испытывать значительные трудности (вплоть до конфликтных ситуаций) в межличностном общении – потому как способность к пониманию психики других людей, к коллективной рефлексии развита слабо. Вероятно, это связано с тем, что рефлексия в подростковом возрасте находится в стадии формирования. Подростки в процессе общения познают окружающих для них близких людей (референтная группа), тем самым открывая для себя свой внутренний мир, свое «Я».

Группу со средним уровнем развития рефлексии составили 50 испытуемых (58 %). У подростков на среднем уровне развита способность к осознанию и осмыслению содержания собственной психики. Это выражается в том, что подростки не всегда прибегают к анализу последовательности и содержания мыслительных операций, источников переживаний, эмоций, мотивов, целей и оснований своих действий. Кроме того, у большинства подростков данной группы недостаточно развита способность к групповой рефлексии, способность «ставить себя» на место другого человека. Такие механизмы как проекция, идентификация и эмпатия в данном случае развиты на среднем уровне.

Высокий уровень развития рефлексии выявлен у 11 обследованных учащихся (13 %). Способность к рефлексии на данном уровне определяет склонность подростков к самопознанию, переживанию собственной индивидуальности, к анализу ситуаций с учетом позиции другого человека («поставить себя на место другого»), способность к переосмыслению своего поведения. У подростков с высоким уровнем развития рефлексии рано появляется потребность определения личностного смысла существования и формируется ценностная сфера.



**Рисунок 1. Распределение подростков на группы с разным уровнем развития рефлексии, в %**

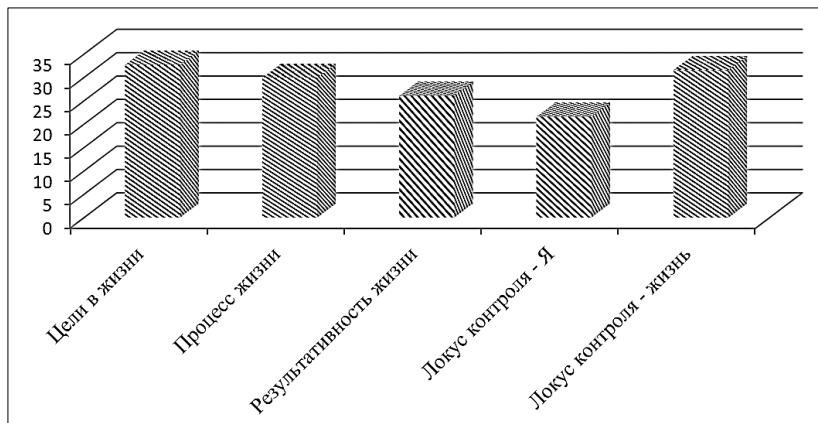
Таким образом, результаты исследования подтверждают мнение ряда психологов о том, что рефлексия является новообразованием подросткового возраста. Именно поэтому у 29 % учащихся был обнаружен низкий уровень рефлексии. В свою очередь это может влиять на учебную успеваемость, взаимоотношения со сверстниками, преподавателями или родителями.

В тоже время у большинства подростков уже сформирован средний уровень развития рефлексии, а у некоторых даже высокий. В целом, это говорит об успешном прохождении возрастного периода развития.

Результаты исследования смысловых ориентаций подростков (рис. 2.) показали, что у обучающихся преобладают такие смыслы как «Цели в жизни», «Локус контроля – жизнь» и «Процесс жизни». Следовательно, учащимся подросткового возраста свойственно ставить перед собой цели, строить планы и ставить задачи на будущее, планировать свою деятельность, придавая своей жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Однако подростки могут ставить себе нереалистичные цели или увлекаться несбыточными проектами.

Отметим, что большинство подростков предпочитают жить, наслаждаясь жизнью, получая от неё как можно больше удовольствия. Школьники считают, что всё в их власти, что они полностью контролируют свою жизнь и могут изменить её в любой момент.

В меньшей степени у подростков встречаются такие смысловые ориентации как «Локус контроля – Я» и «Результативность жизни». Эти показатели характеризуют подростков, как неудовлетворенных своей жизнью и не способных на это повлиять.



**Рисунок 2. Средние значения смысложизненных ориентаций подростков**

Таким образом, у обучающихся подросткового возраста обнаруживается несколько внутренних конфликтов: конфликт контроля – с одной стороны подросткам свойственно считать, что они кудесники своей жизни и полностью ее контролируют, с другой они кажутся себе беспомощными, так как в данном возрасте во многом зависят от взрослых (родителей, педагогов). Второй конфликт – удовлетворенности жизнью – с одной стороны подростки живут под лозунгом «В жизни надо попробовать все!», стремясь получать от жизни максимум удовольствия, с другой постоянно испытывают неудовлетворение своей жизнью, так как у них остается ощущение, что они что-то упускают.

С целью выявления существенных для анализа связей между уровнями развития рефлексии и параметрами смысложизненных ориентаций нами был применен  $r$ -коэффициент корреляции Спирмена. Корреляционные связи отслеживались в группах с различным уровнем рефлексии. Так, нами было обнаружено, что высокий уровень рефлексии значимо коррелирует со следующими показателями смысложизненных ориентаций: «цели жизни» ( $r = 0,800$  при  $p \leq 0,001$ ), «результат жизни» ( $r = 0,800$  при  $p \leq 0,001$ ), «локус контроля-жизнь» ( $r = - 1,000$  при  $p \leq 0,001$ ). Высокий уровень рефлексии выступает для подростков в качестве ресурса формирования жизненных целей на будущее, которые придадут жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. При этом подконтрольность жизни обеспечивает удовлетворение самореализацией.

Для анализа психологических особенностей подростков со средним уровнем развития рефлексии наиболее существенными оказались следующие параметры смысложизненных ориентаций: «процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ( $r = 0,493$  при  $p \leq 0,001$ ), «результат жизни» ( $r = 0,445$  при  $p \leq 0,001$ ). Подростки воспринимают сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом, а достижение целей жизни приносит удовлетворение самореализацией. В группе подростков с низким уровнем развития рефлексии значимых корреляций между исследуемыми показателями не обнаружено.

Таким образом, наша гипотеза о существовании прямой положительной связи между смысложизненными ориентациями и уровнем развития рефлексии у подростков подтвердилась: чем выше уровень развития рефлексии, тем более сформированы и дифференцированы смысложизненные ориентации. Материалы исследования могут быть использованы в разработке психологами-педагогами тематических коррекционно-развивающих программ для работы с учащимися подросткового возраста.

### Список литературы:

1. Жаткина К.А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / К.А. Жаткина // Молодежь и наука: сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [Электрон. ресурс]. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html> (Дата обращения: 02.12.2016).
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002. 287 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – 2-е изд. / Д.А. Леонтьев - М.: Смысл, 2000. –18 с.
6. Попова Ю.И. Особенности смысложизненных ориентаций у молодых людей с разным уровнем рефлексии / Ю.И. Попова // Образование и наука. – 2016. (5). С. 97-107.
7. Рассудова Л.А. Уровень развития рефлексивности у девиантных подростков / Л.А. Рассудова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. № 3 (50). С. 36-39.
8. Шутенко Е.Н. Развитие самосознания личности как проблема психологической теории и практики / Знание. Понимание. Умение.–2012. – № 1. – С. 196-204.

## 2.2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### ФАКТОРЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

*Борисова Наталья Михайловна*  
аспирант, Московский государственный  
психолого-педагогический университет, практический психолог  
РФ, г. Москва

### FACTORS AND DETERMINANTS OF CONDUCTING BEHAVIOR (FROM THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH)

*Natalia Borisova*  
postgraduate MSUPE, practical psychologist  
Moscow State University of Psychology and Education  
Russia, Moscow,

**Аннотация.** В статье дается краткий обзор эмпирических исследований, посвященных выявлению связи разных характеристик личности и стилей совладающего поведения в разные периоды взрослости.

**Abstract:**

The article gives a brief overview of empirical studies devoted to revealing the connection between different personality characteristics and styles of coping behavior in different periods of adulthood.

**Ключевые слова:** совладающее поведение; копинг; копинг-стратегии; стресс; личностные факторы.

**Keywords:** coping behavior; coping; coping strategies; stress, personal factors.

Исследователи копинг-поведения, изучая связи взросления и совладания (копинга), признают, что пока ясного представления о

них не получено. На рубеже XX—XXI вв. практически не было исследований на тему, «насколько помогает и помогает ли, вообще, взросление лучше справляться со стрессом и жизненными трудностями» [4].

В настоящее время приняты две модели (недостаточно подтвержденных эмпирически). Согласно первой (опирающаяся на труды К. Юнга, Э. Эриксона, Л. Гуттмана), в процессе взросления копинг-стратегии совершенствуются и копинг-поведение становится более успешным. Д. Гуттман по результатам кросскультурных исследований 1970—80-х гг. сделал вывод, что «индивиды склонны от активного копинга в ранней взрослости переходить к пассивному копингу и к форме «магического мастерства (овладения)», начиная с возраста 50 лет» [4].

В рамках этой модели в связи с влиянием так называемого «эффекта когорты» предлагается сравнивать группы испытуемых, принадлежащих разным поколениям. Предполагается, что в силу принадлежности к возрастной группе представители разных поколений будут выбирать разные стратегии совладания» [4].

В другой (феноменологической, ситуационной) модели (Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. МакКре, П. Коста), копинг-стратегии оценивают, исходя из контекста и требований самой стрессовой ситуации. При этом возраст может оказывать влияние на оценку ситуации и выбор копинг-стратегии личностью, но не обуславливает адаптивное и эффективное совладающее поведение.

Успехи эмпирических исследований совладающего поведения в России были во многом связаны с оригинальными теоретическими разработками в области клинической психологии (Василюк, Ташлыков, Сирота, Ялтонский, Анцыферова, Бодров, Нартова-Бочавер, Карвасарский, Либина, Либин, Муздыбаев, Крюкова, Никольская и др.)» [10].

С начала XXI возросло число исследований по психологии совладающего поведения в рамках других специальностей («Психология развития, акмеология», «Социальная психология»): психология совладающего поведения в разные периоды жизни (Крюкова, Замышляева); детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение в семье (Сапоровская, Куфтяк, Гущина, Голубева); совладающее поведение работников разных профессий (Крюкова, Гурьянова); связи между личностными показателями и процессами преодоления стресса (Анцыферова, Бодров). Исследования Л.И. Анцыферовой и В.А. Бодрова выявили, что интернальный локус контроля ассоциируется с большим использованием активных, направленных на работу стратегий [1].

«Экстраверсия и нейротизм также связаны с конкретными моделями преодоления: высокая экстраверсия и низкий нейротизм определяют использование стратегий, которые считаются более эффективными» [2].

На базе КГУ им. Н.А. Некрасова создано авторитетное психологическое сообщество, изучающее совладающее поведение в разных аспектах: стресс и копинг в профессиональной деятельности; групповые, межгрупповые и кросс-культурные аспекты совладающего поведения; личность и совладание [6, 7, 8]. По результатам исследований получены можно говорить, что «в качестве ресурсов могут выступать не только личностные качества разного уровня, но и социальные отношения и группы, к которым принадлежит субъект» (Крюкова, Петрова (Дорьева), Хазова) [9].

Изучению личностных детерминант совладающего поведения на разных стадиях психологического стресса (зарождение, развитие, проявление и преодоление) на сегодняшний день посвящено немало исследований. По их результатам можно считать, что, то как человек реагирует, воспринимает и оценивает стрессовую ситуацию обусловлено «совокупностью свойств и качеств индивида, от которых зависит тип индивидуально-поведенческой реакции человека, характер доминирующей поведенческой (рабочей) активности в этих условиях» [2]. Личностные характеристики при этом рассматриваются как общие психологические категории регулятивных, когнитивных и коммуникативных функций, и существуют тесные связи между возрастными и половыми характеристиками субъекта совладания и выбором стилей совладания (снижение числа непродуктивных стратегий в процессе взросления, предпочтение социально-ориентированных стратегий у женщин) (Т.Л. Крюкова).

В 1996 г. С. Страк и Г. Файфель в подробном обзоре (30 срезовых и 2 лонгитюдных) исследований возрастных изменений копинга, проведенных в 70—90-е гг. XX в. пришли к следующим выводам: 1) возрастные различия в совладающем поведении в ситуациях ежедневных жизненных трудностей и болезней существуют; 2) определить точно силу и направление связей копинга с возрастом пока не удалось, по причине разброса в выборках, инструментах измерения и самих стрессовых ситуаций, используемых исследователями; 3) некоторые исследователи отмечают положительную связь увеличения использования проблемно-ориентированного копинга и возраста, а некоторые отрицают эту связь; 4) «люди всех возрастов используют разнообразные стратегии, совладея со стрессом, и многие предпочитают решение проблемы всем другим тактикам» [3].

По результатам эмпирических исследований, нет копинг-стилей адаптивных во всех сложных ситуациях, но есть факты, подтверждающие, что некоторые копинг-стили продуктивнее других. Эти стили могут быть детерминированы определенными личностными чертами. Зарубежные авторы чаще исследуют личностные конструкты так называемого «среднего» уровня (оптимизм, самоэффективность, локус контроля, черты, связанные с достижениями) [4].

Другие качества, рассматриваемые в качестве компонентов рефлексии и саморегуляции (самоотношение, локус контроля, СЖО) положительно связаны с проблемно-ориентированным стилем. Напротив, личностные качества, не помогающие лучшей адаптации (депрессия, личностная тревожность, одиночество, пессимизм), не способствуют выбору проблемно-ориентированного стиля совладания, а «обслуживают» другие стили (эмоционально-ориентированный, избегание и отвлечение).

В целом, исследования Т.Л. Крюковой подтвердили результаты и выводы зарубежных исследований копинга, что диспозиционный фактор совладания (т. е. личностные черты) в большей степени влияет на выбор эмоционально-ориентированного стиля: 1) наиболее значимы сложные личностные детерминанты совладающего поведения, имеющие субъектную направленность и смысл (параметры самоотношения, уровня субъективного контроля, СЖО), что объясняется тем, что «именно они обеспечивают или препятствуют способности человека прямо воздействовать на стрессор, решая проблемы трудной жизненной ситуации» [4]; 2) по копинг-стилю *избегание* получены противоречивые результаты связи с личностными переменными, и его выбор определяется противоречивыми же качествами (эмпатией, личностной тревожностью, одиночеством, ослабленными саморукроводством, негативным отношением к себе и низким уровнем самоуправления); 3) сравнение взаимосвязей личностных характеристик с копинг-стилями в двух возрастных группах (взрослые и подростки) выявило, что у подростков они менее выражены и более противоречивы; 4) определенные стили совладания не всегда детерминированы личностными качествами, и объяснения этому пока нет, и часто человек пользуется своими возможностями и ресурсами только при высоком уровне стресса [3].

В заключение следует отметить важность проведения эмпирических исследований по изучению факторов и детерминант совладающего поведения в разные периоды взрослости, так как знание закономерностей развития и преодоления стрессовых ситуаций и выявление предпосылок для прогнозирования поведения человека в условиях стресса позволит планировать работу по профилактике и коррекции трудностей в этот период жизни.



**Список литературы:**

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
2. Бодров В.А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под. ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008.
3. Крюкова Т.Д. Психология совладающего поведения: Моногр. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
4. Крюкова Т.Л. Стили совладания с жизненными трудностями / *Актуальные проблемы психологии личности: Сб. науч. ст.— Вып. 4.—* Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2012.— С. 83—101.
5. Никольская И.М. Совладающее поведение в защитной системе человека // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под. ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. — С. 121.
6. Психология совладающего поведения: Мат-лы Междунар. науч.-практ. конфер. Кострома, 16—18 мая 2007 г.: В 2 т. / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
7. Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: Мат-лы II Междунар. науч.-практ. конфер. Кострома, 23—25 сентября 2010 г. / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
8. Психология стресса и совладающего поведения: Мат-лы III Междунар. науч.-практ. конфер. Кострома, 26—28 сентября 2013 г.: В 2 т. / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013.
9. Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* — 2013. — № 5. — С. 188—191.
10. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под. ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. — С. 21—54.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам VI международной заочной  
научно-практической конференции*

№ 4 (6)  
Апрель 2017 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 13.04.17. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 6,125. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
127106, г. Москва, Гостиничный проезд, д. 6, корп. 2, офис 213  
E-mail: [psy@nauchforum.ru](mailto:psy@nauchforum.ru)

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленного оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)