

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "CHRONOS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XVI МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»  
(03 июня 2017г.)**

г. Москва- 2017

© Научный журнал "Chronos"

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Chronos" по материалам XVI международной научно-практической конференции: «психологическая наука и образование» г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). –М : Научный журнал " Chronos ", 2017. – 56с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал «Chronos»

*Электронная почта:* [psychology@chronos-journal.ru](mailto:psychology@chronos-journal.ru)

*Официальный сайт:* [chronos-journal.ru](http://chronos-journal.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Белевич Н.А., Сорокина А.А. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННОСТЬ .....	4
--	---

### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Шкерица Т.А., Петрова А.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ») ....	9
Батсуурь Батчимэг СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ ЗАКОНОМЕРНОСТЯМ РУССКОГО СЛОВОПОРЯДКА .....	16

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Костылева М.В., Гончарова Ю.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УГРОЗЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	22
Магсар Р. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ В ХОДУ УМЕНИЙ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДВУХ МЕР .....	26
Амартувшин Дэлэг ОДИН ВАРИАНТ ОЦЕНКИ НА ХОДУ ИЛИ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАХА ПЕРЕД ЗАНЯТИЕМ МАТЕМАТИКИ.....	31

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Адмаев О.В. ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ИНТЕРНЕТ-ИЗУЧЕНИЕ ВАЖНЫХ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ПРОБЛЕМ ДЛЯ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ .....	37
Адмаев О.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ .....	42
Быкова Д.В. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТИПОЛОГИИ ЮНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	48

### ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Оленева Н.П. РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВЗРОСЛЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	51
--	----

## ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

### ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННОСТЬ

**Белевич Наталия Александровна**

*Кандидат психологических наук,  
Российская академия народного хозяйства и  
государственной службы при Президенте РФ,  
преподаватель, доцент кафедры управления персоналом и психологии,  
факультета социальных технологий, г. Санкт-Петербург.*

**Сорокина Анна Алексеевна**

*Российская академия народного хозяйства и  
государственной службы при Президенте РФ,  
студент факультета социальных технологий,  
г. Санкт-Петербург.*

**Аннотация:** Статья посвящена актуальной теме, затрагивающей несколько направлений в науке. Тема профориентации не перестает быть актуальной уже на протяжении многих столетий. Для нашей страны, в условиях нестабильной экономической ситуации и этот вопрос стоит особенно остро. В статье раскрыты основы исторического становления профессиональной ориентации, начиная с её истоков в далёком III тысячелетии до н.э. и до наших дней. проведен сравнительный анализ, основных этапов развития в России и за рубежом. Такая давняя история свидетельствует об актуальности данной темы и потребности в продолжении её научного развития.

**Abstract:** The article is devoted to the subject, covering several areas in science. The theme of career guidance does not cease to be relevant for many centuries. For our country, in conditions of unstable economic situation, and this issue is particularly acute. The article reveals the historical foundations of formation of professional orientation, beginning with its origins in the distant third Millennium BC to the present day. a comparative analysis of the main stages of development in Russia and abroad. This long history is testimony to the relevance of the topic and the need for continued scientific development.

Проблемы профориентации для нашей страны в сегодняшний день стоят достаточно остро. Проблемы связанные с качеством рабочей силы, мотивацией персонала, высокой текучестью кадров в организациях напрямую свидетельствуют о том, что большое количество граждан не нашли себе место работы по душе. Большое количество выпускников школ каждый год сталкиваются с проблемой выбора профессии и не могут определиться не то что с вузом, но и с направлением обучения. Как исследование, направленное на изучение сформированности профессионального определения выпускников школ, проведенное в 2016 году только 30% делают профессиональный выбор в соответствии со своими склонностями и интересами, а 32% делают выбор опираясь на мнение родителей, которые из лучших побуждений дают

свои рекомендации опираясь не на возможности ребенка и его склонности к тому или иному виду деятельности, а исходя из меркантильных соображений [1, с.109].

Эти и другие данные показывают, что направление профориентации в России практически не развито, в то время, как понятие это не новое и активно развивается во многих странах. В связи с этим интересно проследить, как происходило становление профориентации и что повлияло на тот факт, что столь востребованное направление для каждой страны оказалось не развито в России.

С чего начинается история профессиональной профориентации? Когда и кто первый задался вопросом о соответствии отдельно взятого человека к той или иной деятельности.

Профессиональная ориентация непосредственно связана с понятием труда, по отношению к которому изначально не было однозначного отношения. Известна позиция Платона, считавшего физический труд уделом рабов и занятие, недостойное свободного человека.

Но уже в те времена есть свидетельства того, что человеческие умы интересовали вопросы профессиональной ориентации. Есть упоминания о том, что в III тысячелетии до н. э. в Древнем Вавилоне профессионализму людей уделялось большое внимание, о чём свидетельствуют законы того времени: «Если врач сделает свободному человеку операцию и сделает ее неудачно, то ему надо отрубить кисть руки». Оценка знаний, умений и способностей человека – первая ступень в необходимости правильной профессиональной ориентации, важность которой осознали уже в то время. Обязательную оценку проходили выпускники школ, готовивших писцов. В то же время в Китае, нередко сам император участвовал в системе профессионального отбора людей на занятие должности правительственного чиновника. В Египте: если человек проходил определённую систему испытаний, то он имел право стать жрецом. При этом его уровень образования, личностные качества и способности подвергались серьёзному изучению. Перечислять древние государства и их особенную систему профотбора можно и дальше, но все же более серьёзное и научное исследование профориентации было гораздо позже [2, с.17].

В 1575 г. Хуан Уарте, затронувший тему профессиональной профориентации в своем труде «Исследование способностей к наукам», утверждал, что испанское государство станет более могущественным, если начнёт правильно применять знания, умения и навыки своих граждан, оценивая их природную предрасположенность к тому или иному виду деятельности. Вместе с этим меняется и отношение к труду в целом. Позже, например, М. Вебер представит «труд» как средство индивидуального преуспеяния, способного привести к самосовершенствованию.

В этот исторический промежуток времени происходит активное изучение разного рода профессий и их индивидуальных особенностей, что связано с развитием технического прогресса. В связи с этим, уже в 1849 году была написана книга «Руководство по выбору профессии», был дан старт для изучения этой области знаний.

Начало практической стороны профессиональной ориентации было положено спустя около половины столетия. Как называют его многие «пионер» профессионального консультирования Дж. Дэвис уже в конце XIX века на базе средних школ города Детройт помогал школьникам в выборе профессии. Но чаще всего окончательное возникновение профориентации относят к открытию кабинета профессиональной ориентации в городе Страсбург (Франция) в 1903 году, а также к появлению всего через пять лет в США бюро по выбору профессии в Бостоне. В дальнейшем как в теоретические, так и в практические аспекты профориентации учёные из разных стран вносили свои дополнения, а сами страны активно применяли их, изменяя свою политику в области труда [5, с.6].

В России зарождение профессиональной ориентации началось также задолго до ее изучения с научной точки зрения. От ремесленных родов, мастерских, передачи знаний «от отца к сыну» в Древней Руси, до появления в конце XIX века первых учреждений по так называемому «приисканию» работы в Российской империи. Последние занимались тем, что бесплатно указывали гражданам на подходящую работу. Поначалу они развивались только по Москве, но со временем во всех крупных промышленных центрах открывались похожие бюро, а также что-то напоминающее биржи труда, которые вскоре вошли в систему государственных организаций. В первую очередь все эти учреждения занимались профессиональной ориентацией и профессиональным консультированием подростков.

В Советской России профориентационная работа продолжала расти. В. И. Ленин уделял этому процессу особое внимание, так как считал необходимым учёт возможностей каждого отдельного человека, его склонностей к той или иной профессии. В этот период был открыт Центральный институт труда как главное научно-исследовательское учреждение по труду в стране. В нем активно занимались исследованием профессий и составлением их профессиограмм. По инициативе А. Ф. Кларка была открыта Лаборатория профконсультации. Основы работы всех касающихся профессиональной ориентации учреждений определялись на уровне государства, на этом же уровне проводился и контроль за их деятельностью [5, с.7].

Дальнейшая работа в сфере профориентации усложнялась политическими изменениями в стране: в 1936 году вся работа в этой области была свёрнута. Профориентация, как указывает Пряжникова Е. Ю., напрямую связана со свободой выбора [4, с.11], а в эпоху сталинского тоталитаризма ни о какой свободе и ни о каком выборе речь не шла, поэтому профориентация стала ненужным направлением, развращающим умы людей. В дальнейшем возможность возродиться профориентация получила только в 50-е, что ознаменовалось появлением первых диссертаций на эту тему.

В 60-е годы, работа в этой области стала вновь актуальной но период длительного застоя в разработке данной темы дал о себе знать. За тот период, пока в нашей стране действовало постановление ЦК ВКП «О педологических извращениях», за рубежом активно шла работа, направленная на разработку психологических тестов, которые стали активно использовать

для определения различий между людьми и использование полученных данных в целях профессионального отбора. очевидно, что мало того, что наша страна сильно отстала в собственных разработках в направлении профориентации, так еще и не сформировалась традиция её использования в жизни граждан. Надо признать, что возрождение профориентационной работы в 60-е годы в период брежневского правления больше было ориентировано не на потребности личности, а на нужды народного хозяйства.

Лишь в 80-е годы появились возможности для развития настоящей профориентационной работы, благодаря смене политического режима и работе таких учёных, как А. Н. Волковский, Б. А. Федоришин, А. М. Голомшток, Е. А. Климов, О. П. Апостолов и других [3, с.13].

К сожалению в 1991 г. у государства появляются новые проблемы и в сфере внешней и внутренней политики, и в сфере экономики и система школьной профессиональной ориентации, так и не успев возродиться в полном объёме, оказалась окончательно разрушена. Вся работа которая проводилась в этом направлении в последующие годы в своей основе держалась на энтузиастах и отдельных равнодушных личностях, понимающих огромное значение этого направления в жизни общества и страны .

Для наглядности в таблице 1 представлены в хронологическом порядке основные вехи становления профориентационной работы в России и за рубежом.

Таблица 1.

**Основные вехи развития профориентации в России и за рубежом**

Год	Становление профориентации в России	Становление профориентации за рубежом
1920-е годы	Создана лаборатория профориентации	Франция - Закон о повсеместном создании центров для подготовки специалистов по профориентации для детей и взрослых.
1930-е годы	Создана центральная лаборатория по профконсультации и профотбору	Решение конкретных задач по трудоустройству граждан через профориентационную работу.
1940-1950-е годы	Отмена трудового обучения в школе и запрет на профориентационную работу	Эпоха глобального "тестологического бума", определение профпригодности клиентов производится с помощью тестов.
1960-е годы	Профориентационную работу разрешили, но в рамках укрепления обороны и развития народного хозяйства.	Активное накопление опыта профориентационной работы, получение положительных результатов.

1970-е годы	Деградация профориентационной работы.	1973г. - в Великобритании принят закон, на основании которого профориентационная работа носит характер "сопровождения" школьников.
1980-е годы	Развитие трудового обучения и профориентации молодежи.	США (1981 г.) - закон о профессиональной консультации.
1990-е годы	Профориентация переходит в разряд частных услуг и теряет статус государственной программы.	Активное накопление опыта работы со школьниками в направлении профессионального ориентирования.
2000-е годы	Профориентационные услуги востребованы, но нет возможности организации масштабной работы.	Страны-лидеры - высокий уровень государственного регулирования профориентационной работы в системе образования.

Упущенное время и возможности очень сложно наверстать и сегодня. Не сложилась традиция профориентационной работы, которая могла бы отвечать потребностям именно нашей страны. В большей степени, на сегодняшний день, приходится опираться на разработки и опыт зарубежных стран. Несмотря на осознание важности профориентационной работы, и очевидность эффективности этой работы за рубежом, современные условия XXI века так до сих пор и не позволили восстановить работу с молодежью в сфере профессионального определения. То что делается сегодня имеет или коммерческую направленность или осуществляется силами энтузиастов, но даже эта работа оказывается каплей в море в масштабах большой страны.

#### Список литературы:

1. Белевич Н.А., Жолудь А.В. Психологический анализ сформированности профессионального самоопределения выпускников школ // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 103-113.
2. Волкова О.А. Основы профессиональной ориентации молодежи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т.П. Дурасановой. - Балашов: Изд-во "Николаев", 2002. - 68с..
3. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие / Е.А. Климов. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. — 320 с.
4. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 496 с.
5. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.



# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ»)

**Шкерина Татьяна Александровна**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства  
Красноярского государственного педагогического университета  
им. В.П. Астафьева*

**Петрова Анастасия Александровна**

*магистрант Красноярского государственного педагогического уни-  
верситета им. В.П. Астафьева*

**Аннотация.** На основе анализа федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) выделены и описаны две группы диагностических целей формирования коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе предметной подготовки. Описаны требования к содержанию обучения.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, цели, принципы, содержание обучения основам теории и методики обучения.

**Abstract.** On the basis of the analysis of the federal state educational standard of the higher education in the vocational training 44.03.02 Psychology and pedagogical education, the professional standard «Educational psychologist» (the psychologist in education) two groups of the diagnostic purposes of formation of communicative competence of bachelors – future educational psychologists in the course of subject training are allocated and described. Requirements to the content of training are described.

**Keywords:** communicative competence, purposes, principles, content of training in bases of the theory and technique of training.

В контексте реализации идей компетентностного подхода в образовании становится актуальной проблема формирования компетенций обучающихся как результата обучения. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в качестве одной из базовых компетенций в подготовке будущего педагога-психолога заявлена способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках ... [5, с. 10].

Для формирования коммуникативной компетенции обучающихся в процессе профессиональной подготовки необходимо, чтобы составляющие

этой интегративной характеристики личности были востребованы в этом процессе и целенаправленно формировались в нем. Однако, анализ диссертационных исследований и педагогического опыта учителей и преподавателей педагогических вузов показал, что коммуникативная компетенция обучающихся формируется в процессе обучения, как правило, стихийно. Это обуславливает ее недостаточную сформированность у выпускников как общеобразовательных школ, так и педагогических вузов.

Цель настоящей статьи состоит в обосновании разработанных целей, в определении принципов и содержания обучения основам теории и методики обучения бакалавров – будущих педагогов-психологов, способствующих формированию у них коммуникативной компетенции.

Формирование коммуникативной компетенции студентов не должно идти вразрез с их предметной и профессиональной подготовкой. Данный процесс необходимо вести параллельно их основной подготовке. Выделим первую группу целей, которая должна соответствовать основным целям подготовки бакалавров – будущих педагогов-психологов.

Анализ профессионального стандарта «Педагог-психолог» и ФГОС ВО позволил выделить перечень компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения дисциплины «Теория и методика обучения»:

– готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);

– готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);

– готовность организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПК-22);

– готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-30) [4, 3].

Также, с опорой на содержание данных компетенций определены цели педагогической дисциплины «Теория и методика обучения»:

– формирование знаний различных теорий обучения и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;

– формирование знаний о педагогических технологиях (формы, методы и средства) организации совместной и индивидуальной деятельности детей с опорой на целевые ориентиры ФГОС;

– формирование знаний о сущности, структуре и способах организации совместной и индивидуальной деятельности детей с опорой на педагогические технологии;

– формирование знаний о сущности, структуре технологии проектно-исследовательского обучения (формы, методы и средства) (с опорой на целевые ориентиры ФГОС, раскрывая их развивающий потенциал);

– формирование способности проектировать методические разработки фрагментов занятий/непосредственной образовательной деятельности (НОД) с опорой на требования ФГОС, содержательные и процессуальные аспекты ООП и современные концепции обучения и развития;

– формирование способности разрабатывать методические рекомендации для педагога/педагога-психолога по организации различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой в соответствии с возрастными нормами развития детей и подростков, с опорой на требования ФГОС;

– формирование способности разрабатывать поэтапный план реализации метапредметного исследовательского проекта с выделением и характеристикой особенностей организации проектно-исследовательской деятельности детей и подростков (с опорой на возрастные особенности детей и подростков): умеет формулировать тему, выделять и характеризовать этапы, действия педагога/педагога-психолога на каждом этапе, осуществляет отбор целесообразных методических приемов (с опорой на целевые ориентиры ФГОС).

– формирование способности организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей в контексте различных видов деятельности;

– формирование ценностного отношения к освоению основных дидактических единиц и к освоению выделенных способностей.

Реализация компетентного подхода к образованию подразумевает, что в процессе обучения у студентов должны быть сформированы не только компетенции предметной области, но и надпредметные. Вслед за разработчиками ФГОС ВО по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование, выделены цели второй группы нацеленные на формирование у будущих бакалавров коммуникативной компетенции (знаний, умений, навыков, способов деятельности, ценностных ориентаций).

Вторая группа целей направлена на формирование коммуникативной компетенции студентов и достигается путем включения их в квазипрофессиональную психолого-педагогическую деятельность:

– формирование базовых знаний в сфере коммуникации как основы осуществления эффективной коммуникативной деятельности;

– развитие умений осуществлять устную и письменную коммуникацию, необходимых и достаточных для решения задач коммуникативного характера в учебной и социальной сферах;

– воспитание понимания значимости знаний, умений и опыта в сфере коммуникации для успешного существования в социуме.

Выделим основные принципы обучения, способствующие формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе предметной подготовки.

1. Принцип непрерывности и поэтапности процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Для того чтобы обучение

становилось эффективным, необходимо формировать и развивать коммуникативную компетенцию бакалавров – будущих педагогов во время всего процесса обучения. В этой связи необходимо разработать такую систему организационных форм и методов обучения, которые бы способствовали непрерывному формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов.

2. Принцип интерактивного обучения. Интерактивный (англ. «Intere» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. В процессе интерактивного обучения обучающийся находится во взаимодействии с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Таким образом, интерактивное обучение ориентировано на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения [2].

3. Принцип контекстного обучения. В процессе контекстного обучения обучающийся наглядно видит связь изучаемого предметного (дисциплина «Теория и методика обучения») и надпредметного содержания обучения со своей будущей профессиональной деятельностью. При таком обучении создаются условия для развития мотивации изучения конкретной дисциплины и приобретения личностного смысла процесса учения. Содержание образования в контекстном обучении задается проблемной ситуацией во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Эти ситуации динамически разворачиваются в совместных формах работы обучающихся, что приводит к развитию не только их профессиональной, но и коммуникативной компетенции [1].

4. Принцип «открытости обучения». Образование должно быть открытым относительно методов. Это означает привлечение в учебный процесс любых инноваций в области информационных и телекоммуникационных технологий, которые могут сделать обучение более эффективным и приятным. Тем самым использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий – помогают осваивать студентам коммуникативную компетенцию. В этой связи необходимо разработать такие формы организации учебного процесса студентов и методы обучения, которые бы способствовали активизации бакалавров к поиску и привнесению в содержание образования нужной информации посредством ИКТ.

5. Принцип коллективного характера и положительного эмоционального фона обучения – выражает необходимость создавать условия для активной организованной работы всех студентов и в то же время подходить индивидуально к каждому из них с целью успешного овладения коммуникативной компетенцией. Это предполагает применение групповой и фронтальной форм организации учебного процесса в совокупности с активными методами обучения.

В качестве содержания обучения выступают требования к содержанию, теоретический материал и комплекс компетентностно-ориентированных заданий, которые в совокупности определяют овладение учащимися необходимыми определенными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности и ценностно-оценочными отношениями:

– содержание обучения должно соответствовать структуре и целям формирования коммуникативной и профессиональной психолого-педагогической компетенции будущих педагогов-психологов;

– в содержание обучения должен быть включен специальный комплекс компетентностно-ориентированных заданий, направленный на формирование коммуникативной компетенции бакалавров – педагогов-психологов.

Исходя из того, что в процессе формирования коммуникативной компетенции необходимо развивать все ее составляющие, в комплекс компетентностно-ориентированных заданий целесообразно включать следующие виды заданий:

1. Задания дискуссионного характера.

*Пример:*

Тема занятия: «Основные концепции и подходы к обучению».

Студенты делятся на группы из трех – пяти человек. Преподаватель раздает темы по данному разделу каждой команде.

Темы:

- теория поэтапного формирования умственных действий и понятий;
- теория проблемно-деятельностного обучения;
- теория содержательного обобщения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина (развивающее обучение);
- теория программированного обучения;
- контекстное обучение.

Вопросы для обсуждения:

1. Основное содержание проблемно-деятельностной теории обучения.
2. Сущность и содержание теории поэтапного формирования умственных действий.
3. Сущность развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
4. Блочное и модульное обучение как реализация идей программированного обучения.
5. Основное содержание контекстного обучения?
6. Какие преимущества имеют данные теории обучения?
7. Какие недостатки имеют данные теории обучения?

Каждая команда должна в своей теме найти «проблему» и в режиме ток-шоу в рамках практических занятий представить ее друг другу. Это ставится их домашним заданием накануне обсуждения. Зрители вступают в обсуждение позже окончания «телевизионного шоу», высказывают свое мнение, задают вопросы участникам. Каждое выступление не должно продолжаться более 10-15 минут. Дискуссия завершается общим решением и

рекомендациями по каждой теме. Выступившие команды говорят свое заключительное слово, выделяя основные идеи состоявшегося занятия.

*Пример:*

Данное задание охватывает все разделы дисциплины и нацелено на закрепление пройденного материала по курсу.

Студенты делятся на группы и совместно готовят материал по обсуждаемой проблеме. Из каждой группы выбираются «актеры», остальные – зрители. «Актеры» играют роли собеседников, которые обсуждают какую-то проблему.

Темы для обсуждения:

- «Самый Великий Дидакт»;
- «Самая эффективная технология обучения»;
- «Самый креативный метод обучения»;
- «Самая лучшая система обучения» и др.

Задаются этапы разговора: на первом этапе один собеседник держит инициативу, а другой играет пассивную роль – слушает и поддакивает; на втором этапе пассивный собеседник должен суметь перехватить инициативу у первого и навязать ему свою точку зрения. Первый при этом должен стараться удержать за собой коммуникативное лидерство.

После каждой беседы происходит групповое обсуждение между группами, направленное на анализ возможных в такой ситуации средств «захвата коммуникативного пространства» или борьба за управление ситуацией. И может ли такое случиться в будущем в их профессиональной деятельности: где ученик или студент может попытаться перехватить «коммуникативное пространство».

## 2. Задания с дефицитом информации

*Пример:*

Тема: «Закономерности и принципы образовательного процесса как выражение его сущности».

Напишите реферат на тему «Принципы образовательного процесса как проявление должного и основной ориентир в преподавательской деятельности».

## 3. Задания, моделирующие проблемные педагогические ситуации

*Пример:*

Тема: «Современные тенденции развития образования».

Разработайте рекомендации для педагогов, работающих над формированием личностных универсальных учебных действий школьников в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) и возрастными нормами их развития.

4. Задания, предполагающие использование ресурсов локальных информационных сетей и Интернета

*Пример:*

Тема: «Образование как социальный институт. Система образования и ее характеристика».

Осуществите сравнительный анализ Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) – <http://минобрнауки.рф.pdf>, ФГОС НОО – <http://минобрнауки.рф.pdf> и ответьте на вопрос: сохраняется ли преемственность в результатах освоения основной общеобразовательной программы на ступенях дошкольного образования и начального общего образования? Дайте аргументированный ответ.

Таким образом, анализ официальных документов, диссертационных исследований, научной психолого-педагогической литературы и образовательной практики, позволил выявить предпосылки для разработки методики обучения основам теории и методики обучения в контексте формирования коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов: содержание дисциплины «Теория и методика обучения» обогащено комплексом специальных заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции студентов.

### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 2001. 276 с.
2. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы. Ростов н/Д., 2010. 315 с.
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от « 24 » июля 2015 г. №514н. URL: [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf)
4. Рабочая программа дисциплины «Теория и методика обучения». Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Профиль: «Практическая психология в образовании». URL: <http://elib.kspu.ru/document/20615>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>

# СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ ЗАКОНОМЕРНОСТЯМ РУССКОГО СЛОВОПОРЯДКА

**Батсуурь Батчимэг**

*Кандидат педагогических наук, лейтенант полиции  
13260, Монголия, Уланбаатор, Баянзурх район, VIII хороо,  
ул.Хилчин, н/я 210332*

## THE SYSTEM OF EXERCISES IN TEACHING FOR MONGOLIAN STUDENTS TO THE NORMS OF THE RUSSIAN WORD ORDER

**Batsuuri Batchimeg**

*Candidate of Pedagogic Sciences, police lieutenant  
13260, Mongolia, Ulaanbaatar, Bayanzurkh district, VIII Committee,  
Khilchin street, PO box/ X-210332*

**Аннотация:** Статья посвящена частнометодическим принципам, в том числе принципу контрастивности, который заключается в организации учебной деятельности на основе сопоставления грамматических явлений в родном и изучаемом языках с целью предупреждения и преодоления интерферирующего влияния родного языка на элементарном и базовом уровнях с точки зрения представленности в нём темы: “Порядок слов”.

**Abstract:** The article is devoted to private methods, including the principle of contrastiveness, which consists in organizing educational activity on the basis of comparison of grammatical phenomena in the native and studied languages with the purpose of preventing and overcoming the interfering influence of the native language at the elementary and basic levels Russian as a foreign language in terms of representation in these topics: “The word order”.

**Ключевые слова:** системы упражнений по словопорядку, частнометодические принципы, языковой материал, роль родного языка при обучении русскому языку, методика преподавания русского языка как иностранного.

**Keywords:** systems of exercises on the word order, private methods, language material, the role of the native language in the teaching of the Russian language, the methodology of teaching Russian as a foreign language.

Частнометодические принципы тесно связаны с собственно методическими принципами, к числу которых относится принцип учета особенностей родного языка (в другой терминологии – принцип контрастивности). Основным частнометодическим принципом, на который ссылаются ученые-методисты, является **учет родного языка учащегося** (“данный принцип предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языков учащихся” [10, с. 168].) при обучении его иностранному. Особенно это актуально, когда обучение иностранному



языку идет в группе людей – носителей одного языка. При обучении языку неизменно будет возникать явление интерференции на всех языковых уровнях, но особую трудность представляет уровень синтаксический, поскольку учащимся сложнее всего преодолеть автоматизированность навыков расположения слов, свойственного родному языку: овладевая чужим языком, мы невольно смотрим на него, по выражению Л.В. Щербы, через «призму» своего родного языка [9, с. 43]; таким образом, в речи у изучающего проявляются синтаксические ошибки в построении словосочетаний и предложений и, в частности, в порядке слов.

Большие затруднения при усвоении явлений любого уровня русского языка испытывают учащиеся при отсутствии данных явлений в системе исходного языка. Интерференция создает специфические трудности усвоения соответствующего материала русского языка, приводит к типичным ошибкам. Влияние системы исходного языка на формирование системы русского языка происходит при усвоении любого языкового явления на всем протяжении изучения русского языка. Особенно детально представляется материал, не имеющий аналогий в исходном языке; например, такие конструкции, как словосочетания с управлением: *борьба за мир, рубить топором, план уборки*; словосочетания с примыканием: *громко говорить, поехать учиться*.

Включены правила-отрицания, указывающие на отсутствие в языке учащихся того или иного явления при его наличии в русском языке (случай неупотребления словосочетания с согласованием; русских предложений, имеющих линейно-динамическую структуру «**сказуемое (Т) // подлежащее (Р)**»): *Раздались // торжественные звуки государственного гимна, [и все встали]; [Олимпиада по русскому языку прошла прекрасно]. Первое место занял // студент из Албании*.

Самое пристальное внимание в процессе работы преподаватель должен уделять явлениям, совпадающим в родном и русском языках частично, как наиболее трудным для усвоения, поскольку здесь проявляется отрицательное влияние родного языка, например, конструкции типа *Боксер // ловко увернулся от удара противника* (в состав ремы входит развернутое сказуемое), *Головные боли появились у него // недавно* (рема выражена детерминантом-наречием), *Отменяются спортивные мероприятия //из-за массовых беспорядков*. Ошибки, возникающие в речи на базе такого переноса, особенно стойки, и преподаватель должен уделить этим конструкциям большое внимание.

Активное использование сравнительного анализа русского и монгольского языков позволяет оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения монгольских студентов нормам словопорядка в письменной и устной речи в русском языке, так как «дает возможность достигать его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения; способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, предупреждая и ограничивая совершение типичных ошибок,

повышает интерес к изучаемому языку и мотивированность его изучения» [3, с. 33].

Выявление языковых и речевых несоответствий в контактируемых языках, избежание появления процесса интерференции в процессе обучения становится возможным лишь при сопоставительном анализе русского и монгольского языка.

Способы представления языкового материала определяются в соответствии с характером межъязыковых соотношений. Устанавливается потребность и мера осмысления учащимися представляемого языкового материала, место и форма использования исходного языка, целесообразность проведения сопоставления, его направленность (от русского языка или исходного); последовательность изложения материала (от формы или от содержания); использование при представлении материала дедукции или индукции. Сопоставительный аспект дает возможность однозначно определить требуемую оптимальную последовательность предъявления учебного языкового материала. Подводя учащихся к требуемым выводам, преподаватель максимально активизирует их мыслительную деятельность, что способствует запечатлению в памяти данного языкового материала. Сопоставительный способ заключается в опоре на имеющиеся у учащихся навыки расположения слов в предложении монгольского языка и рекомендуется как весьма эффективный в случаях, когда некоторые варианты линейно-динамической структуры в русском языке эквивалентны и близки соответствующему словорасположению родного языка.

Одним из практических методов обучения построению словопорядковых конструкций на уровне словосочетания и предложения является метод имитативный, предполагающий работу по аналогии. В данном случае используются упражнения, которые предлагают студентам строить предложения, соответствующие тем или иным коммуникативным заданиям, по приведенному образцу. Неоднократное повторение изучаемого материала помогает исключить возникновение ошибочного усвоения способов использования различных словопорядковых конструкций на уровне словосочетания и предложения на начальном этапе обучения, что, без сомнения, положительно влияет на дальнейшее формирование речевых умений и навыков. При этом, как отмечает И.А.Зимняя, «если в условиях изучения родного языка эти действия успешно автоматизируются в результате многократных повторений, то в условиях изучения иностранного языка их необходимо отрабатывать специально» [4, с. 11].

При разработке системы упражнений по словопорядку в русском предложении в монгольской аудитории необходимо было осмыслить, что понимать под термином «упражнение». «Упражнение – это структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе» [1, с. 322]. Ведь только через упражнения знание переходит в навык. Психологи связывают понятие «упражнение» с самостоятельной ак-

тивностью субъекта, которая может выражаться в “многократном выполнении определенных действий или видов деятельности, имеющих целью их освоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой” [7, с. 38]. Так как конечной целью обучения монгольских студентов является практическое овладение языком, формирование навыков устной и письменной речи, актуальным для решения вопроса обучения навыкам словорасположения является деление упражнений в зависимости от формы речи: это упражнения, связанные с формированием навыков устной речи и навыков письменной речи. Такое деление не является единственно возможным; существуют и иные подходы к созданию типологии упражнений. Е.И. Пассов, например, классифицирует упражнения “по составу и по формулировке заданий”; он выделяет “языковые упражнения, упражнения в переводе, речевые и вопросно-ответные упражнения” [6, с. 58-67]. Наиболее ценными для овладения учащимися русским языком являются **ситуативные и тематические упражнения**. Если в формально-речевых упражнениях речевая деятельность направлена от формы к содержанию, то в ситуации, наоборот, учащиеся, выражая свои мысли, т.е. отправляясь от содержания, должны употребить те или иные формы и конструкции. Ситуативные упражнения воспроизводят процесс естественной речи человека. **Конструктивно-творческие упражнения** предназначены для активного выполнения и способствуют закреплению у студентов навыков построения словосочетаний разных структур и структурно-семантических предложений различных функциональных типов, сознательному применению ими теоретических навыков в практическом общении, развитию самостоятельности в речи.

К ним близки **творческие упражнения**. Для решения творческих заданий (“задание – это письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами, которая является одним из *средств обучения*; формулировки задания во многом определяют эффективность упражнений” [1, с. 70]) учащиеся должны иметь знания и владеть навыками успешного применения их на практике. Важной дидактической целью творческих упражнений является выработка у учащихся умения применять приобретенные знания и навыки. В отличие от тренировочных упражнений, для творческих заданий не предусматривается готовый материал. Его нужно найти, придумать, создать. Эти задания имеют различное содержание, но объединяет их одно – творческое решение.

Именно творческие задания широко используются при изучении иностранного языка. К ним можно отнести задания на образование словосочетания, составление предложений или рассказов с включением ситуаций на изучаемые правила, а также небольшие рассказы, сочинения с конкретными грамматическими заданиями. “Творческие задания способствуют выработке у учащихся творческого подхода к применению приобретенных знаний и навыков на практике. Могут быть использованы упражнения в виде вопросов, требующих творческого мышления и умения конструировать

предложения по определенной схеме (по образцу), по инструкции и по заданию” [5, с. 152].

Любая информация будет усвоена легче и более прочно, если имеется опора на уже имеющиеся в сознании представления. В этом отношении незаменимы “упражнения с опорой на родной язык учащихся, требующие сопоставить, сравнить, найти аналогию на фактическом материале. Весьма эффективны и упражнения на перевод с родного языка на русский и наоборот” [6, с. 68].

Анализ учебников, учебных пособий и программ, предназначенных для работы с различными категориями учащихся на разных этапах обучения, свидетельствует о том, что в большинстве из них тема «Порядок слов» либо совсем отсутствует, либо представлена отдельными упражнениями, причем лишь в нескольких учебниках, где в определенной системе даны только некоторые конструкции, иллюстрирующие отдельные нормы русского словорасположения в предложении, например: *По воскресеньям она играет в теннис, – Музей не работает по вторникам* [2, с. 97]; *Учительница работает в школе № 10, – В квартире №5 Иван Иванович читает газету; Он хорошо играет в шахматы, – Эта девушка выглядит хорошо* [там же, с. 104].

Полагаю, что тема “Порядок слов в русском языке” требует значительно большего внимания и более тщательной разработки системы упражнений и заданий, направленных на достижение следующих целей: а) сформировать новые знания о закономерностях порядка слов в русском языке; б) сформировать знания об отличиях этих закономерностей от закономерностей словорасположения в монгольском языке; в) выработать прочные навыки правильного словорасположения в словосочетаниях различного типа и в предложениях с различной коммуникативной направленностью; г) на их основе научить словопорядковому оформлению высказываний в соответствии с определенным замыслом в условиях определенной конситуации.

Учащийся должен знать, при каких условиях, для выражения каких значений, в соответствии с каким коммуникативным заданием используется та или иная линейно-динамическая структура (в некоторых работах в этом же значении употребляется термин “словопорядковая конструкция” [8, с. 221-226]), или, наоборот, какая из конструкций должна быть использована для выражения того или иного коммуникативного задания. При разработке методики обучения русскому порядку слов учитывалось функционирование этого языкового явления на двух уровнях: на уровне предложения (где основным фактором, определяющим нормы порядка слов, является актуальное членение предложения), и на уровне словосочетания (где основными факторами являются типы синтаксической связи и частеречные свойства компонентов).

### Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во “ИКАР”, 2009. – 448 с.
2. Батсуурь Б. Лингводидактические основы обучения монгольских студентов нормам русского порядка слов – Канд.дис. 2013. – 170 с.
3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. – М.: Изд-во “Флинта”, 2001. – 382 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Изд-во “Просвещение”, 1978. – 159 с.
5. Онищук В.А. Дидактика современной школы. – Киев: Изд-во “Радянська школа”, 1987. – 350 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методы, приемы, результаты. – М.: Изд-во “Русский язык”, 2010. – 199 с.
7. Петровский А. В. Общая психология. – М.: Изд-во “Просвещение”, 1976. – 479 с.
8. Хавроница С.А. Лингводидактические основы обучения иностранцев порядку слов в русском языке // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Изд-во “РУДН”, 2002. – С.175-180.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Изд-во “Учпедиз”, 1974. – 427 с.
10. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во “Флинта”, 2006. – 285 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УГРОЗЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Костылева Мария Викторовна**

*ВГУ, факультет философии и психологии, 2к.*

*Россия, г. Воронеж*

**Гончарова Ю. А.**

*Науч. рук. – к. пед. наук, доцент*

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются различные угрозы психологической безопасности образовательной среды. Рассматривается проявление психологических угроз в образовательном пространстве школы. Первую группу угроз образуют угрозы психологического насилия. Во вторую группу угроз входит непризнание референтной значимости образовательной среды. Третью группу образует отсутствие удовлетворенности в лично-доверительном общении. В четвертую группу входят неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении. Пяту группу образует эмоциональное выгорание педагогов. Психологические угрозы актуальны для образовательной среды школы. Важнейшим направлением является разработка механизма снижения рассматриваемых угроз.

**Annotation:** This article examines various threats to the psychological security of the educational environment. The manifestation of psychological threats in the educational space of the school is considered. The first group of threats is formed by threats of psychological violence. The second group of threats includes non-recognition of the reference importance of the educational environment. The third group is characterized by a lack of satisfaction in personal-trusting communication. The fourth group includes the underdevelopment of the system of psychological assistance in the educational institution. The fifth group forms emotional burnout of teachers. Psychological threats are relevant for the educational environment of the school. The most important direction is the development of a mechanism to reduce the threats under consideration.

**Ключевые слова:** образовательная среда; психологическая безопасность; угроза; психологическое насилие.

**Key words:** educational environment; psychological security; threat; psychological violence.

Проблема безопасности в современном мире стоит очень остро, в том числе и в системе образования. Созданию безопасного образовательного пространства в последнее время уделяется достаточно большое внимание. Актуальность изучаемой проблемы к тому же обусловлена и тем, что она

изучается относительно недавно. Это связано с тем, что проблема психологических угроз в образовательной среде как многогранное явление требует неоднозначных и разносторонних подходов при её решении. При этом психологическая безопасность трактуется как такое состояние, когда обеспечено успешное психическое развитие ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью.

Угроза – это совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности и общества. Образовательная среда школы, а также её участники могут подвергаться внешним и внутренним угрозам, как на уровне личности, так и на уровне образовательной среды. К внутренним угрозам относятся внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, психологическое неблагополучие, нарушение и нестабильность психического здоровья и развития, нарушение порядка и спокойствия в школе, трудности в общении участников образовательной среды, негативное отношение к школе. Внешние угрозы включают в себя: неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и групп, неудовлетворенность психологическими характеристиками образовательной среды, криминализация общественных отношений и чрезвычайные ситуации в технической, социальной и экологической сферах [3, с.15].

Психологические угрозы обладают некоторыми особенностями. Во-первых, они менее «видимые», а потому их сложно проконтролировать. Психологические угрозы по своей силе воздействия на психику оцениваются всегда субъективно: то, что является нормальным или безопасным для одного ребёнка – для другого будет разрушающим. Угрозы достаточно глубоко и серьёзно переживаются детьми, подростками и юношами, иногда даже без видимых проявлений до определенного момента, пока у ребёнка не начинают наблюдаться эмоциональные срывы, реакции-протесты и аддитивное поведение [3, с.16].

Во-вторых, психологические угрозы действуют комплексно, непрерывно и длительно, а их источник – взаимодействие педагога с детьми. В-третьих, как учителя, так и родители школьников не всегда вовремя обращают внимание на проблемы ребёнка. В результате снижается способность ребенка противостоять неблагоприятным факторам внешней среды, необходимая для обеспечения его психологического здоровья. В дальнейшем нарушается физическая и психическая активность личности, развитие становится дисгармоничным, искажаются представления о себе.

Л. А. Регуш к опасностям и угрозам для здоровья школьников относит: несоответствие уровня требований возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя, пассивную позицию учеников в процессе обучения, отсутствие интеграции между различными предметами, а также сложности в выполнении домашних заданий. Такое обучение будет ориентировано, скорее, на передачу знаний, нежели на личностное развитие. Отсутствие психологической безопасности в отношениях учителей и учеников в

итоге приводит школьников к нежеланию просить о помощи и к изоляции [2, с.32].

Анализируя источники по проблемам психологической безопасности образовательной среды, можно выделить в качестве основных угроз психологической безопасности участникам образовательной среды следующие [1, с.84]:

1. Психологическое насилие в процессе взаимодействия.

Психологическое насилие – это физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально-организованное), которое снижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему различные физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия. В результате психологического насилия ребёнок получает психологическую травму, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью. Последствия психологического насилия вызывают нарушения в познавательной сфере, способствуют снижению продуктивности психической деятельности, провоцируют тревожные и депрессивные переживания, что, в свою очередь, отражается на поведении ребёнка и его взаимоотношениях с окружающими.

Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании, предъявлении чрезмерных требований и принуждении делать что-либо против желания.

2. Непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения.

Референтная группа это реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя, как с эталоном, и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и самооценке. Референтные группы способствуют социализации, формированию самооценки, самореализации ребёнка, а также являются механизмом соответствия общественным нормам. Вследствие непризнания референтной значимости образовательной среды ребёнок начинает отрицать ценности и нормы школы.

3. Отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды.

Общение в жизни детей играет важную роль. Именно в общении дети усваивают основные нравственные принципы общества и социальной среды. Чаще всего социально-эмоциональные нарушения возникают из-за воздействия на ребенка травмирующих ситуаций, нарушений межличностных отношений с взрослыми и сверстниками, что в свою очередь повышает неуверенность в себе и формирует личностную тревожность.



Вследствие отсутствия удовлетворенности в личностно-доверительном общении дети подвергаются эмоциональному дискомфорту, испытывают неуважительное отношение к себе, невнимательность к просьбам и предложениям, не высказывают свою точку зрения и мнение, не обращаются за помощью. Таким образом, неудовлетворенность потребности ребенка в личностно-доверительном общении приводит к возникновению деструктивного поведения, ощущения незащищенности, отчуждения и негативного отношения к школе и ее ценностям.

4. Неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении.

В любом образовательном учреждении всегда существуют определенные проблемы и трудности, которые без психолога практически невозможно разрешить. Однако в современной образовательной системе служба психологического сопровождения развита недостаточно. Причинами данного положения дел являются: непонимание многими педагогами и администрацией роли и значения психологической работы в школе, безразличие к условиям работы психолога, отсутствия государственной социально-экономической поддержки, профессиональная некомпетентность. В результате, можно утверждать, что система психологической помощи в школе находится в состоянии кризиса. Вследствие этого психологическое сопровождение ребёнка в школе становится малоэффективным и даже в какой-то степени является угрозой психологическому здоровью школьника.

5. Эмоциональное выгорание педагогов образовательного учреждения.

Проблема эмоционального выгорания на современном этапе развития образовательной системы становится наиболее острой. Данный синдром возникает у педагогов по нескольким причинам: трудное материальное положение, отсутствие социальной защищенности, ощущение непрестижности профессии. Эмоциональное выгорание зачастую приводит к профессиональной деформации учителей. Деятельность таких педагогов нарушает психологическую атмосферу в классе, что, в свою очередь, приводит к ухудшению как психического, так и физического здоровья школьников.

Таким образом, анализируя сложившуюся в современном образовательном пространстве ситуацию, можно говорить о необходимости создания психологически безопасной образовательной среды, свободной от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Такая среда должна обладать следующими характеристиками: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии, удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении, укрепление психического здоровья, предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности, организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников процесса.

### Список литературы:

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 271 с.
2. Регуш Л. А., Орлова А. В. Педагогическая психология: учебное пособие / Л. А. Регуш – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – С. 31-36.
3. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды : Учебно-методическое пособие. – Уфа: ИРО РБ, 2011. – С. 3-30.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ В ХОДУ УМЕНИЙ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДВУХ МЕР

**Магсар Р.**

*(Преподаватель Пединститута при МГУО,  
г. Улан-Батор, Монголия)*

В рамках обновления МГУО (Монгольского государственного университета Образования) заканчивается деятельность по обновлению учебных стандартов, программ и планов, разворачивается процесс по их экспериментированию. Тут выдвигаются вопросы об оценке знаний, умений и воспитания учащихся, каждый преподаватель осуществляет его на определенном уровне. В настоящей статье мы хотели показывать результаты исследования процесса оценки в ходу умений студентов по решению задач с использованием знаниевых и познавательных мер.

**Ключевые слова:** оценка в ходу, таксономия Блума, фактические знания, концептуальные знания, процедурные знания, метакогнитивные знания, этапы решения задачи, способы решения задачи.

### **Введение**

Плодотворная система оценки содержит в себе обратную связь оценки на ходу или рекомендацию для учащихся, самооценку, окончательную оценку, критерий баллов и подобные показатели.

С целью определения понимания учащихся при каждой оценке проверяют продвижение или сдвиг в обучении, проводят оценки в ходе занятий. Создание новых знаний учащимися, формирование определенных умений и соответствующих воспитательных подходов становятся и оценкой на ходу. Оценки в ходе занятий охватывают все виды информации учащихся.

Ход занятий выражают данными, чтобы достичь следующих целей с помощью обратной информационной связи, осуществляемой между учителем и учащимся, их взаимодействием следует собирать все сдвиги или продвижения и проводить в них анализ. В частности:

1. Весь класс и учащийся обмениваются обратной информационной связью и исправление ошибок. Это и является оценкой на ходу со стороны обучения.

2. Планируется изменения в методике и соответствия ей. Это и есть оценка на ходу со стороны обучения.

3. Информировать знания, умения и воспитательные подходы, собирать продолжающиеся данные для оказания поддержки, вконец определять сдвиги, достижимые в ходе обучения. Это и тоже является оценкой на ходу со стороны обучения. [1].

Чтобы узнавать, как учащиеся понимают данное содержание в ходе обучения, исполняются ли ваши директивы, соответствует ли оно закономерностям обучения, как учащиеся выражают обученность творческими путями личности, надо проверять и обучение. Проверять следует системными и комплексными заданиями. Ответственность по регистрации сдвигов учащихся выражаются тремя терминами: оценка, оценка-выводы и отчет. В частности:

**Оценка:** Понимание того, что направлено на краткосрочные и ближайшие цели, сбор материалов, свидетельствующих сдвиги.

**Оценка-выводы:** достигло ли понимания у учащихся, анализ уровня мастерства, приобретенного в результате долгого времени и направленного на цели обучения, вынесет решения.

**Отчет:** Сообщить другим на основе фактичности результатов, реальности исполнения и регистрации выводов.

Каждая ответственность по регистрации сдвигов учащихся направлена на выполнение своеобразных заданий для измерение, определение и отчитывание их результатов и успехов. Для этого мы создавали систему комплексных заданий по измерению действий по решению задачи с условиями, согласно таблице новой классификации Блума и давали студентам поработать.

### **Методология**

Относительно действий для решения задачи оценку на ходу мы сделали в следующем порядке. В частности:

- Оценка
- Оценка-выводы
- Отчет.

**Оценка:** Собрали свидетельства, измеряющие сдвиги в действиях по решению задачи с условиями разных уровней у некоторых студентов – третьекурсников Педагогического института при МГУО.

**Оценка-выводы:** Анализируются действия решения задачи с условиями по порядку действий и уровни решения ее разными способами, вынесет решения для выпуска конечной продукции.

**Отчётная деятельность:** Материализируются факты, выполненные разными способами по порядку действий, показывая другим на одном конкретном примере и таким образом выпускается продукция.

Нами была создана Таблица новой классификации таксономии Блума для решения задачи с условиями, была экспериментирована в рамках

студентов 2-ого курса в 2014-2015 уч. году, в 2015-2016 году переэкспериментирована с целью улучшения и проведено исследование на действиях при решении задачи. Показываем общую схему системы своеобразных заданий:

Обновленная версия таксономии Блума для знаний и познания [2].

Мера для знаний	Меры для познания					
	1.помнить	2.Понимать	3.Применять	4.Анализировать	5.Оценивать	6.Создавать
А. Фактические знания	A1	A2	A3	A4	A5	A6
В. Концептуальные знания	B1	B2	B3	B4	B5	B6
С. Процедурные знания	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Д. Метакогнитивные знания	D1	D2	D3	D4	D5	D6

### **1. Помнить**

В рамках припоминания А1 или фактических знаний:

- Запоминали ли вы условия данной задачи?

В рамках В1 или концептуальных знаний:

- Припоминать основные этапы решения задачи. В частности:

1. Понимать
2. Изобразить
3. Планировать
4. Выполнять
5. Проверять пройденное

В рамках припоминания С1 или процедурных знаний:

- Припоминать различные способы решения задачи с условиями.

В рамках припоминания D1 или метакогнитивных знаний:

- Правильно ли запоминал условия задачи? – знать точно.

### **2. Понимать**

В рамках понимания А2 или фактических знаний:

- Переписать элементы основной структуры данной задачи.

В рамках понимания В2 или концептуальных знаний:

○ Знать в соответствии с каждым основным этапом решения задачи. В частности:

1. Понимать
2. Изобразить
3. Планировать
4. Выполнять
5. Проверять пройденное

В рамках понимания C2 или процедурных знаний:

○ Выявить возможности применения разных способов /арифметических и алгебраических/ решения задачи с условиями.

В рамках припоминания D2 или метакогнитивных знаний:

○ Проверять выдвинутую гипотезу о способах

### **3. Применять**

В рамках применения A3 или фактических знаний:

○ Придумайте и запишите другую задачу, подобную элементам основной структуры данной задачи.

В рамках применения B3 или концептуальных знаний:

○ Эту и подобную задачи решить основными этапами. В частности:

1. Понимать
2. Изобразить
3. Планировать
4. Выполнять
5. Проверять пройденное

В рамках применения C3 или процедурных знаний:

○ Эту и подобную задачи решить основными этапами и разными способами.

В рамках припоминания D3 или метакогнитивных знаний:

○ Проверять свое решение задачи, давать оценку своей работе.

### **4. Анализировать**

В рамках анализа A4 или фактических знаний:

○ Расписать элементы основной структуры данной задачи.

В рамках анализа B4 или концептуальных знаний:

○ Анализируются каждые шаги решения данной и подобной задачи основными этапами. В частности:

1. Понимать
2. Изобразить
3. Планировать
4. Выполнять
5. Проверять пройденное

В рамках анализа C4 или процедурных знаний:

○ Анализируются и оцениваются различные способы решения данной и подобной задачи основными этапами.

В рамках анализа D4 или метакогнитивных знаний:

○ Понимание того, что узнавали благодаря анализу своего решения задачи.

### **5. Оценивать**

В рамках оценки А5 или фактических знаний:

○ Определяются объем данных для решения данной задачи.

В рамках оценки В5 или концептуальных знаний:

○ Оценивают как решена задача согласно шагам решения задачи. В частности:

1. Понимать
2. Изобразить
3. Планировать
4. Выполнять
5. Проверять пройденное

В рамках оценки С5 или процедурных знаний:

○ Оценивают решения данной и подобной задачи разными способами и основными этапами.

В рамках оценки D5 или метакогнитивных знаний:

○ Оценивают, что узнали при своем решении задачи.

### **6. Создавать.**

В рамках создания А6 или фактических знаний:

○ Формулировать обратную, общую и отдельную задачу данной задачи.

В рамках создания В6 или концептуальных знаний:

○ Выполнять решение обратной, общей и отдельной задачи согласно шагам решения задачи. В частности:

1. Понимать
2. Изобразить
3. Планировать
4. Выполнять
5. Проверять пройденное

В рамках создания С6 или процедурных знаний:

○ Решают обратную, общую и отдельную задачу основными этапами и разными способами.

В рамках создания D6 или метакогнитивных знаний:

○ Что ты будешь знать в рамках обратной, общей и отдельной задачи.

### **Результаты**

В результате исследования была разработана нами схема общих заданий по решению задачи с условиями. Ею мы проводили оценки учащихся на ходу занятий, активизировалась их деятельность решения задач с условиями.

### **Обсуждение**

Раньше нами были разработаны типовые задания для оценки на ходу занятий по математической дидактике для студентов 3-его курса, мы снова взялись за их улучшение и создали схему для типовых заданий

относительно других тем. Итоги этого исследования возможно использовать относительно других дисциплин в качестве примерной ориентации.

### **Выводы**

Разработанная нами схема общих заданий по решению задачи с условиями для оценки на ходу содействует повышению активности у детей с малых лет и формированию психологической и методической подготовки к обучению. Повысится методика преподавания учителей начальных классов. Возможно даже ее применение в повышении квалификации учителей.

### **Библиография**

1. Нэнси П. Галлаван. Гуйцэтгэлд суурилсан үнэлгээ боловсруулах нь. Бага анги К-5. 2009 он.
2. Антони Ж.Нитко. Сюзан М.Брукхарт. Суралцагчдын эзэмшсэн боловсролыг үнэлэх аргагүй. 2014 он.
3. Р.Магсар., Д.Амартувшин. Бага ангийн багш нарын заавал бодох угуулбэртэй 500 бодлого. 2014 он. УБ.

## **ОДИН ВАРИАНТ ОЦЕНКИ НА ХОДУ ИЛИ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАХА ПЕРЕД ЗАНЯТИЕМ МАТЕМАТИКИ**

**Амартувшин Дэлэг**  
*Пединститут при МГУО*

### **Абстракт**

Многие исследователи неоднократно показывали количественными показателями недостаточность умений по решению задачи у поступивших в педагогический институт. Одной из причин неуспеваемости по математике – это боязнь или страх у учащихся перед математикой.

На простом уровне нами был поставлен диагноз о трудностях такого рода для 134 студентов – третьекурсников пединститута, гарантированы его результаты и сделан качественный анализ: определенная часть студентов носит такую боязнь перед занятием математики, она сможет оказывать отрицательное влияние на результаты занятий по математике, такая отрицательная вероятность остается высокой.

### **Введение**

Боязнь или страх перед математикой по-разному охарактеризовалась в странах мира. Возьмем некоторые популярно применяемые определения:

- Лазарус (1974) "Боязнь перед математикой – это ненормальная боязнь";
- Тобайс (1978) "Это и есть интеллектуальная беспорядочность, парализация, безвыходность, переплох";

- Химбри (1990) “Это напряженность, раздражение, чувство страха, возникающие при решении математических задач или расчетов”;
- Дамон Бахр, Лиз Анн ди Гарсиа (2010) “Боязнь перед математикой проявляется нежеланием к математике, неохотой принятия помощи других, неуверенностью в себе, растерянностью и стыдливостью”;
- Макарена Пеллисони, Мария Изабел, Анжилс Коломе (2015) “Это и есть психологическая реакция по оказанию отрицательного воздействия на исполнение людей при работе с математикой”.

Судя по данным характеристикам боязнь или страх перед математикой – это проявление неблагоприятного состояния, возникающего в зависимости от психологических особенностей у некоторых людей при решении математических заданий или расчётов.

Факторы, повлияющие на появление боязни перед математикой, таковы:

- Отношения учителя начальных классов, давление, требования, боязнь самого учителя и т.д.
- Боязнь или страх родителей перед математикой: влияние неблагоприятных воспоминаний типа: “мы плохо учились по математике”, “в детстве я плохо разбирался в математике”, неправильное понимание в роде: “Девочки не добиваются успехов в математике”.
- Могут быть и наследственные данные.

Преподавателям следует знать простые способы по диагностике таких трудностей и выявлять их у учащихся, далее разрабатывать меры и решения по действиям устранения этих трудностей и осуществлять их в жизни.

### **Изученность**

Существует и несколько тестов и способов по выявлению этих вопросов, применяемых и утвержденных на международном уровне. В частности: MARS - Тест по оценке страха перед математикой, изданный в 1972 году Ричардсоном и Суином; SMARS или Краткий тест по измерению боязни перед математикой, разработанный в 1989 году Александром и Мартреем, SIMA или тест по оценке страха перед математикой, разработанный в 2013 году авторами (Макарена Пеллисони, Мария Изабел, Анжилс Коломе) и содержащий задания только по математике. При разработке этих тестов учитывали возможность выявления ими страха перед математикой у учащихся, что было установлено в ходе исследования.

Одним из учёных, осуществивших весьма значимые исследования по страху перед математикой, был Ашкрафт (Ashcraft, 2002).

Исследователем Мариленом Бурнсом было установлено, что 70% населения США имеет страх перед математикой (Burns, 1998).

### **МЕТОДОЛОГИЯ**

В 2015-2016 учебном году были охвачены нашим исследованием 134 студента-третьекурсника пединститута, на первом и втором курсах они изучали теорию математики, с второго семестра второго курса – методику преподавания математики. Значит, наши студенты 13 лет изучают



математику: в общеобразовательной школе – 10 лет, в пединституте - 3 года. При поступлении в пединститут они тоже сдавали экзамен по математике, их средние баллы по математике были равны 406.

### Методика исследования

С целью выявления пяти основных признаков страха или боязни перед математикой нами были использованы опрос, далее беседа с обучающимися для получения открытого ответа на вопросы, чтобы подтверждать результаты опроса. В исследовании кроме опроса мы использовали сокращенные тесты Ричардсона и Суина по выявлению страха перед математикой.

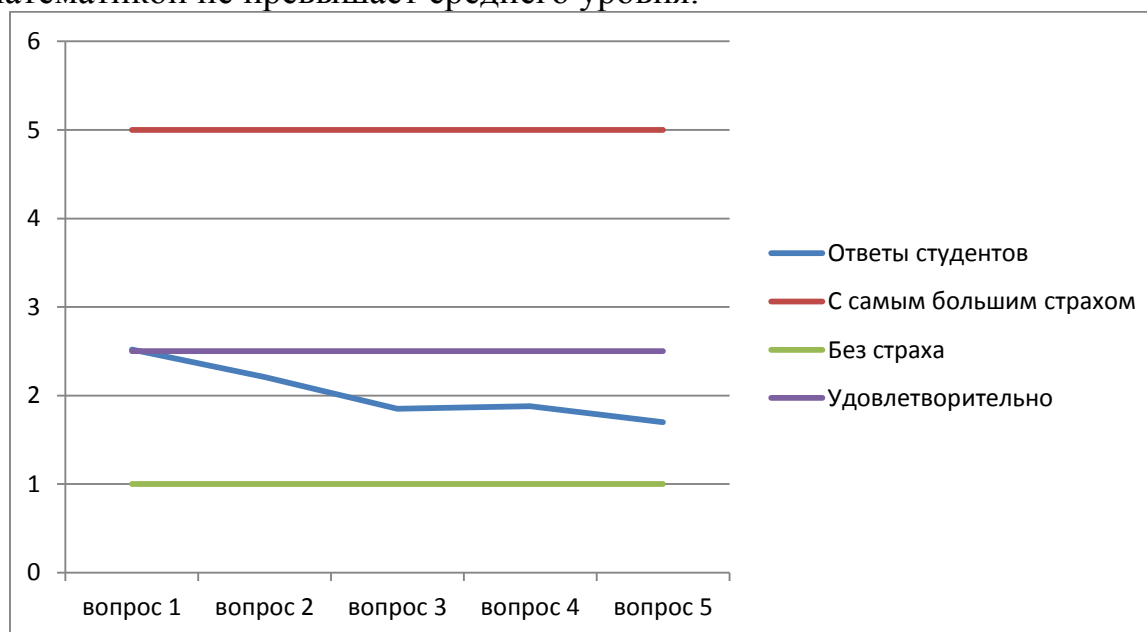
### Процедура

Для узнавания на простом уровне страха перед математикой сначала мы задавали вопросы по Дамон Вахр, Лиза Анн де Гарсиа (2010), определяющие основные признаки страха перед математикой и рассчитывали результаты. Потом задавали вопросы тем студентам – участникам опроса, получали открытые ответы и рассчитывали их соответствия с прежними результатами. В конце исследования мы установили с помощью сокращенного теста, изданного в 2012 году Ричардсоном и Суином, уровень страха перед математикой у студентов, охваченных исследованием. А также мы сделали количественный и качественный анализы полученным данным в результате исследования.

### Результаты

Нами были анализированы данные, собранные в результате исследования, и выданы количественные и качественные оценки. В частности:

Используя ответы 134 студента на опросы, мы сможем создавать следующий график. Судя по нему видно, что уровень страха перед математикой не превышает среднего уровня.



• Открытые ответы были получены на следующие вопросы. В частности:

1. Больше пугающее слово учителя математики?
2. Какое слово учителя математики больше вдохновляет?
3. Если ты считаешь себя отсталым по математике, когда оно и началось?
4. Назовите виды математических задач, чего боитесь и не любишь их решать?

Обобщая ответы студентов на данные вопросы, мы получаем следующие результаты.

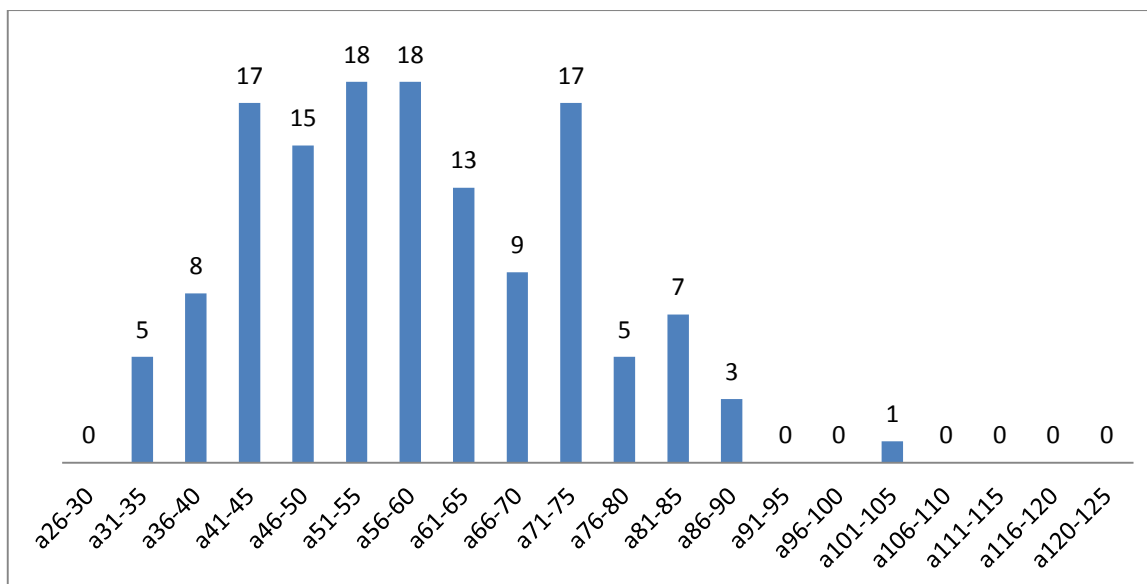
1. Большинство студентов ответили на вопрос “Больше пугающее слово учителя математики”: “Принимаем экзамен”, “Оценка будет неудовлетворительной”, “Не учишь математику, ничего не сможешь делать, математика основа всех”, “Не сможешь решать такую легкую задачу, о, ужас”, только 2 студента ответили, что не слышали таких слов.

2. Самыми вдохновляющими словами называли все студенты: “Ты сможешь”, “Эта задача нетрудная”, “Этим способом решают и другие задачи”. Один студент ответил: “Будьте как ... из нашего курса”. Опрашиваемые не называли оценочные слова “Очень хорошо”, “Молодец” и т.д.

3. Не было ни одного студента, считавшего себя не отставшим по математике. Большинство дало ответы: “При поступлении в средние классы из начальных классов”, “из-за отсутствия учителя математики и смены учителей”, “из-за болезни или пропуска занятий математики сроком больше месяца”, “с времени смещения цифры и букв” и др. ответы.

4. К нежелаемым видам задач студенты отнесли задачи с условиями, задачи по геометрии и теории вероятности. Один студент назвал задачи по тригонометрии.

• При построении графика согласно ответам сокращенного текста по оценке страха перед математикой или A-MARS распределили учащемуся без страха – 25 очков, учащемуся с самым большим страхом – 125 очков, промежутки были сделаны на каждые 5 баллов. Другими словами 25-30 очков, 31-35 очков и т.д. Судя по графику 72% студентов относится к промежутку 40-75 очков. Самое высокое очко – 101, самые низкие очки – 33 очки.



### Обсуждение

Определение уровня страха перед математикой у студентов-будущих учителей является актуальной задачей: оно и становится обязательной и необходимой методикой, усвоение такой методики поможет выявлять неуспевающих учеников по математике и осуществлять соответствующую методику для них.

Мы разрабатывали методику по установлению страха именно у монгольских учащихся: определение уровня страха и факторов, влияющих на страх, взаимосвязь и зависимость этих факторов, уровня страха и уровня усвоения математических умений, выявление способов и приемов по снижению страха перед математикой. Все эти перечисленные выше проблемы должны находиться в центре внимания исследователей.

### Выводы

В результате исследования мы пришли к следующим выводам. В частности:

1. В результате опроса среди студентов нам не видно, что страх перед математикой и задачей с условиями слишком большой. Однако судя по открытым ответам на опросы, студенты думают, что отставали по математике, у них имеются какие-то задачи, решение которых вызывают страх или боязнь.

2. У 72% студентов, охваченных опросным исследованием A-MARS, имеется страх выше среднего уровня. Это и есть результат исследования. Значит, значительная часть студентов носит страх или боязнь перед математикой, этот факт должен находиться в центре внимания работников образования.

3. При этом следует установить воздействующие факторы на возникновение страха перед математикой и отразить в программу подготовки учителей вопросы по снижению их воздействий. Этим самым открывается возможность поддержки каждого учащегося по творению знаний способом или методом, соответствующим ему.

### Библиография

1. Alexander,L., &Martray,C.(1998). The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22,143-150.
2. Ashcraft, M.H.(2002). Math Anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.
3. Bahr.D, &Garsia,L.(2010). Elementary Mathematics is anything but elementary. Wadsworth.
4. Burns,M. (1998). *Math: Facing American Phobia*. Sausalito, CA: Math Solutions.
5. Macarena,S., Isabel, M.,& Colome,A.(2015). Math anxiety:A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. *Psychonomic Society*. Springer.
6. Hembree,R.(1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 33-46.
7. Richardson,F.C., &Suinn, R.M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ИНТЕРНЕТ-ИЗУЧЕНИЕ ВАЖНЫХ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ПРОБЛЕМ ДЛЯ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

**Адмаев Олег Васильевич**

*кандидат физико-математических наук, доцент,  
Союз журналистов Красноярского края,  
г. Красноярск*

5 мая мировое сообщество отмечает Международный день борьбы за права инвалидов. Свою историю эта дата ведет с 1992 года, когда 5 мая люди с ограниченными возможностями одновременно в 17 европейских странах провели день борьбы за соблюдение равных прав инвалидов и против дискриминации людей с физическими, психическими или сенсорными ограничениями.

К важным социально-значимым проблемам необходимо отнести воспитание ВИЧ-инфицированных детей. Для полноты ее понимания осуществим подготовительный литературный обзор.

#### **ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫЕ ДЕТИ: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ**

[http://www.u-hiv.ru/hiv\\_children\\_vich-u-detej.htm](http://www.u-hiv.ru/hiv_children_vich-u-detej.htm)

Как и в большинстве стран мира, в России люди, живущие с ВИЧ, вынуждены скрывать свой диагноз от окружающих, соседей, коллег по работе, друзей, в том числе и от самых близких людей. Опасаясь разглашения ВИЧ-положительного статуса ребенка, родители нередко предпочитают не отдавать его в детский сад, сами ограничивают общение ребенка со сверстниками, что, безусловно, негативно отражается на его развитии и социализации.

Чтобы не допустить ограничения прав детей, живущих с ВИЧ-инфекцией, на получение образования, во многих странах в 1990-х годах были разработаны и приняты специальные законодательные акты, а также положения, регламентирующие порядок приема и обучения ВИЧ-положительных детей в дошкольных учреждениях и в общеобразовательных школах.

Положение об обучении ВИЧ-инфицированных детей основывается:

- на праве родителей не разглашать свой диагноз и диагноз ребенка при зачислении его в образовательное учреждение;
- на правиле соблюдения персоналом учебного заведения конфиденциальности, то есть неразглашения сведений о состоянии здоровья ребенка, полученных от родителей или ставших известными другим путем;
- на требовании соблюдать основные гигиенические правила и универсальные меры профилактики.

Сегодня в большинстве стран мира дети, живущие с ВИЧ, ходят в обычные детские сады, учатся в обычных школах, отдыхают вместе с остальными детьми на обычных курортах и в летних лагерях.

За годы распространения эпидемии ВИЧ-инфекции нигде в мире, в том числе и в России, не было зарегистрировано ни одного случая передачи вируса от одного ребенка другому в условиях детского сада или школы. Право на сохранение в тайне медицинского диагноза, в том числе диагноза «ВИЧ-инфекция», предусмотрено законодательством.

### **ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ**

Российские законы гарантируют ВИЧ-положительным взрослым и детям те же права, что и всем остальным гражданам Российской Федерации, без всяких ограничений. Право ВИЧ-положительных детей на обучение и воспитание реализуется в рамках действующего законодательства, согласно которому ВИЧ-положительный ребенок должен быть принят в любое учебное заведение на общих основаниях. Наличие ВИЧ-инфекции у ребенка не может служить основанием для отказа в приеме его в дошкольное учреждение или начальную школу, равно как и исключения из них.

### **СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ – ЕДИНСТВЕННЫЙ КРИТЕРИЙ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕСТА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ВИЧ- ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕБЕНКА**

Вопрос о посещении ребенком детского сада или общеобразовательной школы решают его родители вместе с врачом, который наблюдает ребенка. С учетом общего состояния здоровья, уровня психомоторного, речевого и физического развития ребенка определяется оптимальная форма его обучения в раннем, дошкольном и школьном возрасте.

При удовлетворительном состоянии здоровья ВИЧ-положительные дети могут посещать обычные образовательные учреждения, детские кружки, спортивные секции на общих основаниях, так как они не представляют инфекционной опасности ни для других детей, ни для персонала образовательного учреждения.

Если по состоянию здоровья ВИЧ-положительному ребенку трудно посещать школу, то родители ребенка вместе с лечащим врачом и специалистами органа управления образованием решают вопрос о его временном или постоянном надомном обучении. В таких случаях также возможен перевод ребенка в учебное заведение санаторного типа.

### **ПРАВО РОДИТЕЛЕЙ НА СОХРАНЕНИЕ ТАЙНЫ ДИАГНОЗА РЕБЕНКА**

При поступлении в дошкольные образовательные заведения или школу от родителей не требуется сообщать диагноз ребенка администрации образовательного учреждения. Ни одно официальное лицо (включая директора образовательного учреждения, руководителя районного или городского отдела образования, воспитателей и педагогов и т.д.) не имеет права требовать от родителей справки о наличии или отсутствии у ребенка ВИЧ-инфекции или принуждать родителей к объявлению диагноза ребенка.

Право на сохранение в тайне медицинского диагноза, в том числе диагноза «ВИЧ-инфекция», предусмотрено законодательством не случайно. Население в целом и работники образования в частности недостаточно информированы о ВИЧ-инфекции, а неверные представления о природе заболевания и необоснованные опасения заразиться ВИЧ широко распространены. Поэтому высока вероятность того, что в школе или детском саду к ВИЧ-положительному ребенку будут относиться с опаской, а часто – и откровенно негативно, с презрением и негодованием требовать, чтобы его удалили из группы или класса. Информирование руководителя и персонала учебного заведения о наличии у ребенка ВИЧ-инфекции возможно только в добровольном порядке.

Родители могут сообщить персоналу образовательного учреждения диагноз ребенка, например, в том случае, когда ребенку назначены АРВ-препараты и их прием приходится на время пребывания ребенка в детском саду или школе.

### **ПРАВИЛО СОБЛЮДЕНИЯ КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТИ**

Медицинские и другие работники образовательных учреждений, которым стало известно о ВИЧ-положительном статусе ребенка, несут дисциплинарную, административную, а в некоторых случаях – и уголовную ответственность за разглашение сведений, составляющих врачебную тайну, к которой относится диагноз ребенка и его родителей.

Если работнику образовательного учреждения стало известно о наличии у конкретного ученика ВИЧ-инфекции или о том, что в школе есть ВИЧ-положительный ученик, ему не следует сообщать об этом остальным воспитателям, учителям или родителям – разглашение таких сведений преследуется по закону.

### **ТРЕБОВАНИЕ СОБЛЮДАТЬ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ**

Противоэпидемический режим в учреждениях образования регламентируют документы Минздравсоцразвития РФ (Санитарно-эпидемиологические правила СанПиН 2.4.2.1178-02 «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях. Гигиена детей и подростков. Учреждения общего среднего образования. Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», утвержденные Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации, Первым заместителем Министра здравоохранения Российской Федерации 25 ноября 2002 г. Дата введения: 1 сентября 2003 г.).

Сегодня ВИЧ-инфекция может коснуться каждого. Люди могут годами жить с вирусом и не подозревать о его наличии из-за отсутствия у них каких-либо признаков заболевания. Для того чтобы предотвратить возможность инфицирования ВИЧ, гепатитами, другими инфекциями, передаваемыми через кровь, всем необходимо соблюдать простые меры профилактики.

Оборудование и оснащение аптечки первой помощи медицинского кабинета образовательного учреждения регламентируют Санитарные правила

и нормы (СанПиН 2.4.2.117802 – «Примерный перечень оборудования и инструментария медицинского кабинета»). Использование содержимого аптечки контролирует медицинский работник учреждения образования.

С универсальными мерами профилактики при оказании первой помощи, в том числе самим себе, должны быть ознакомлены также воспитанники и ученики образовательного учреждения в объеме и форме, которые доступны пониманию в их возрасте. Воспитатели и учителя должны научить детей правилам оказания первой помощи при травмах и соблюдению универсальных мер профилактики.

### **ЕСЛИ О ВИЧ-ИНФЕКЦИИ У РЕБЕНКА СТАЛО ИЗВЕСТНО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Если о наличии ВИЧ-инфекции у ребенка или у его родителей никому в школе или детском саду не известно и сам ребенок об этом не знает, то проблем, связанных с этой стороной его жизни, в учебном заведении, как правило, и не возникает.

Однако рано или поздно родители расскажут ребенку о том, что у него или у них самих ВИЧ-инфекция. Может случиться и так, что ребенок сам догадается или узнает от других о своем заболевании – ведь его регулярно приводят в СПИД-центр или к врачу-инфекционисту на обследование, он смотрит телевизор, слышит разговоры взрослых. Когда ребенок уже знает о том, что у него или у его родителей ВИЧ-инфекция, как правило, родители просят его хранить это в тайне, но очень беспокоятся, сможет ли он это сделать.

Необходимость сохранения тайны и постоянный страх, что она будет раскрыта, могут отрицательно сказаться на психическом и физическом здоровье ребенка. Он может замкнуться в себе, перестать дружить с детьми, стать нервным, капризным. Тем не менее, страх общественного осуждения, требования забрать ребенка из детского сада или школы вынуждают большинство ВИЧ-положительных родителей тщательно скрывать свой диагноз и диагноз ребенка.

### **ЕСЛИ О ДИАГНОЗЕ РЕБЕНКА СООБЩИЛИ РОДИТЕЛИ**

Медсестре, воспитателю, классному руководителю, заведующей детсадом или завучу школы, которым родители сообщили о диагнозе ребенка, важно помнить, что без согласия родителей они не имеют права говорить об этом другим сотрудникам образовательного учреждения, а также родителям других детей и что они несут ответственность за разглашение этих сведений третьим лицам.

Задача заведующей детским садом или завуча начальной школы – определить ребенка в группу или класс к чуткому и внимательному воспитателю или классному руководителю, с которым впоследствии родителям будет легче установить доверительные отношения.

Профессионально зрелый, чуткий и грамотный воспитатель или педагог может и должен стать партнером родителей в борьбе за здоровье и психологическое благополучие ребенка.



## **ЕСЛИ О СВОЕМ ДИАГНОЗЕ РАССКАЗАЛ САМ РЕБЕНОК**

Возможно, что ребенок сам расскажет воспитателю или учителю о своей болезни. Он может назвать свое заболевание или просто сказать, что болен, что ежедневно принимает лекарства, что больна его мама или отец.

В этом случае ребенка надо заверить в том, что взрослый, которому он доверился (воспитатель или учитель), ему друг, готов ему помочь и поддерживать его и никому не расскажет о том, что стало ему известно. Педагог должен предложить ребенку обязательно рассказать родителям о том, что он сообщил учителю или воспитателю о своем заболевании, и попросить ребенка пригласить родителей для беседы.

В ходе этой беседы педагогу вместе с родителями ребенка необходимо выработать тактику дальнейшего сохранения диагноза ребенка в тайне или, если есть необходимость, – процедуру раскрытия диагноза, выяснить, какую помощь он может оказать для поддержания в хорошей форме физического и психоэмоционального здоровья ребенка. Очень полезной в данном случае может оказаться помощь школьного психолога – при условии, что родители ВИЧ-положительного ребенка согласятся принять ее, а психолог владеет достаточной и достоверной информацией по проблеме.

## **ЕСЛИ ИЗВЕСТНО, ЧТО КТО-ТО ИЗ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ, ИНФИЦИРОВАН ВИЧ**

На нынешнем этапе эпидемии, когда в нее вовлечены все слои населения независимо от их образа жизни, ВИЧ-инфекция может затронуть самую добропорядочную семью. Если стало известно, что, возможно, у кого-то из детей ВИЧ-инфекция, воспитатели и учителя не должны поддерживать эти слухи, тем более – расспрашивать «подозреваемых» родителей о ВИЧ-статусе их ребенка.

Подобные расспросы не только незаконны, но могут поставить родителей ВИЧ-положительного ребенка в неловкое положение, спровоцировать нежелательное раскрытие диагноза, что может привести к негативным последствиям как для самого ребенка и его родителей, так и для излишне любопытного работника образования.

## **ЕСЛИ СТАЛО ИЗВЕСТНО О ВИЧ-ПОЛОЖИТЕЛЬНОМ СТАТУСЕ КОНКРЕТНОГО РЕБЕНКА ИЛИ СОТРУДНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Чаще всего, особенно в небольших городах, работники образования будут сталкиваться с ситуацией, когда о том, что у ребенка, его родителей или какого-либо сотрудника образовательного учреждения есть ВИЧ-инфекция, сообщат не родители или сам ребенок, а посторонние – соседи, знакомые, медицинские работники.

В этом случае задача сотрудника образовательного учреждения (воспитателя или учителя) – поговорить с «источником информации»: объяснить, какие трагические последствия для ребенка и его семьи может иметь распространение подобных слухов, подробно разъяснить, что знание ВИЧ-статуса конкретного ребенка или сотрудника образовательного учреждения

вовсе не обязательно для обеспечения безопасности остальных детей и учителей, напомнить об универсальных мерах профилактики.

Если велика вероятность того, что эти слухи будут распространяться и дальше, целесообразно побеседовать с родителями ребенка, объяснить им ситуацию и, не задавая прямого вопроса о том, действительно ли ребенок или сами родители ВИЧ-положительные, предложить помощь и совместно выработать тактику дальнейшего поведения.

### **ЕСЛИ О ВИЧ-ПОЛОЖИТЕЛЬНОМ СТАТУСЕ РЕБЕНКА УЗНАЛИ РОДИТЕЛИ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДАННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**

Родители могут обратиться к учителю, воспитателю или руководителю учреждения с просьбой разъяснить, не опасно ли присутствие ребенка с ВИЧ-инфекцией в классе или группе, или же сразу потребовать, часто в категоричной, ультимативной форме, чтобы ВИЧ-положительного ребенка исключили из образовательного учреждения.

Родителям можно дать почитать буклеты информационных кампаний по солидарности с людьми, живущими с ВИЧ, а также буклеты с общими сведениями о ВИЧ-инфекции и ее профилактике. Такую беседу можно провести с одним или несколькими родителями. И в том, и в другом случае родителей надо успокоить и попросить не распространять слухи дальше.

Если родителей много, то целесообразно провести с ними общую беседу, к которой надо тщательно подготовиться: разработать план беседы, продумать ответы на возможные вопросы, обязательно пригласить для участия в беседе руководителя и медицинского работника образовательного учреждения, а при возможности – специалиста из местного Центра по профилактике и борьбе со СПИДом или врача-инфекциониста. Исследования показывают, что в подобных случаях люди больше доверяют информации, полученной от медицинского работника.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ**

**Адмаев Олег Васильевич**  
*кандидат физико-математических наук, доцент,  
Союз журналистов Красноярского края,  
г. Красноярск*

Рассмотрим следующую педагогическую задачу – необходимо взять на воспитание несколько детей. При этом дети могут быть инвалидами, причем с не только явно выраженными признаками – ДЦП, синдром Дауна, возможные ранения или ампутация, если речь идет о детях-сиротах, вывезенных из районов боевых действий, но и страдающими внешне незаметными заболеваниями, например, ВИЧ-инфицированные дети.

Очень большая ответственность ложится на приемных родителей, как на непосредственных воспитателей. Именно они должны разработать и осуществить стратегию благополучного функционирования, как данной ячейки общества, так и каждого ее участника. При этом нужно понимать, что у них почти не будет возможности на исправление каких-либо своих педагогических или организационных действий. Лучше всего сразу устранить все надежды на исправление ошибок – ошибок просто не должно быть совсем. Так будет легче в дальнейшем.

Данную задачу целесообразно рассматривать с позиции нейтрального наблюдателя, даже, возможно, с позиции шахматиста, знающего все свойства каждой фигуры и особенности ее местоположения. Наверное, это покажется прагматичным, но нельзя отставать без ежедневного контроля и анализа возможные ситуации в такой семье.

Сформулируем цель и задачи: из больных, ранее не знакомых между собой детей, должна быть создана семья, в которой все ее члены заботятся, поддерживают друг друга и при этом дорожат своим семейным коллективом не только на протяжении сколь угодно длительного периода времени, но и генерируют семейную привязанность внутри себя.

Это означает, в частности, что подросшие дети могут и, наверное, должны финансово содержать не только себя, но и своих близких. К этому нужно стремиться. Таким образом пока представляются цель и задачи.

### **Открытые вопросы**

Какова должна быть духовная концепция воспитания? На каких примерах воспитывать детей? Какие задачи перед ними ставить? Каков порядок выбора детей? Какие условия должны быть выполнены перед приемом в семью первого и каждого следующего ребенка?

Трудно сразу отвечать на такие вопросы. Наверное, нужно двигаться пошагово, присматриваясь к ответной реакции детей, к их выбору. Например, можно построить воспитание на решении экологических проблем, в том числе через экологическую деятельность самих детей - подарить, сохранить жизнь растению, цветку, дереву, покинутому или больному животному. Как это организовать – примерно понятно: дети-инвалиды – сами будущие организаторы помощи всем нуждающимся. Значит, их можно начинать воспитывать врачами, санитарями, лесниками, садоводами. Отсюда – семейное чтение в раннем возрасте про Доктора Айболита, девочку Элли и ее друзей, обязательно подкрепленное делами.

Но приемным родителям в такой семье нужно заранее готовиться к вопросам уже взрослеющих детей-инвалидов. Наверное, их будет много и они не будут легкими. Какая литература, художественные фильмы, театральные постановки помогут ответить уже на такие вопросы?

Собственный пример приемных родителей также очень важен.

## **Возможности Красноярска**

Важная задача, которая является обязательной к решению – взаимодействие с государственными социальными службами, как федерального, краевого уровня, так и города Красноярска.

В Законодательном Собрании Красноярского края решением соответствующих проблем занимается Комитет по охране здоровья и социальной политике (<http://www.sobranie.info>).

Можно отметить федеральные, краевые и городские государственные социальные службы: Министерство социальной политики Красноярского края (<http://szn24.ru>); Фонд социального страхования по Красноярскому краю (<http://www.r24.fss.ru>); библиотеки Красноярска; действующие организации, структуры, такие, например, как WorldSkills, Абилимпикс, Сибирский Федеральный Университет.

В начале 2015 года главой г. Красноярска Э.Ш. Акбулатовым была поставлена задача – поэтапно модернизировать библиотечную сеть города, состоящую из 44 муниципальных библиотек. Стартовал проект с модернизации библиотеки имени Н.А. Добролюбова, в которой теперь обеспечен безбарьерный доступ людям с повышенными потребностями здоровья.

С обновлением библиотеки имени Николая Островского, отличительный профиль которой — реализация инклюзивных программ, начался новый этап профессионального развития: занятия с особенными детьми. Дети с особенностями здоровья должны иметь возможность побывать на уроке изучения, например, «Молодой гвардии» или на творческом занятии, посвященном понравившимся мелодиям, подчас не имея возможности выйти за пределы своего дома.

В частности, в Сибирском федеральном университете инклюзивному образованию уделено очень большое внимание - с 1996 года в Торгово-экономическом институте Сибирского Федерального университета (<http://www.sfu-kras.ru>) реализуется научно-образовательный проект «Профессиональное образование в системе непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Рассмотрим примеры деятельности в Красноярске и России.

### **Танцевальный фестиваль Inclusive Dance**

В Красноярске 12-13 мая 2017 года впервые прошел международный танцевальный фестиваль Inclusive Dance для людей с ограниченными возможностями здоровья. Это крупнейшее событие по инклюзивному танцу, которое объединяет танцоров из разных городов России и мира.

12 мая в Гранд-холле «Сибирь» состоялось торжественное открытие межрегионального этапа V Международного благотворительного танцевального фестиваля «Inclusive Dance Siberia». Официальное открытие началось с парада участников фестиваля. В нём приняли участие 24 коллектива из Красноярского края, Липецкой, Кировской, Новосибирской, Курганской,

Челябинской, Свердловской, Московской областей и других регионов России – всего 212 участников. Соревновались по 9-ти танцевальным направлениям в номинациях «инклюзивная пара» и «инклюзивный коллектив» категориях – дети и взрослые.

Программа фестиваля была насыщена яркими событиями. Показательные выступления, мастер-классы, лекции, встречи - обсуждения, круглые столы, где желающие смогли обсудить вопросы развития инклюзивного танца с организаторами фестиваля.

### **«Виктория» – вектор развития**

В Норильске реализуется отраслевой проект, в рамках которого в учреждениях социальной сферы проводятся дни открытых дверей для коллег.

19 мая Реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Виктория», пригласил коллег в увлекательное путешествие «Виктория» – вектор развития». Гостям было предложено самим побыть немного детьми, поиграть в пиратов и найти настоящий клад – опыт, знания, которыми с удовольствием делились специалисты Центра.

Педагоги-психологи предложили коммуникативный тренинг «Море смеха», а в «Городе мастеров» прошел мастер-класс по изготовлению подарочной упаковки для сладостей.

Такие мероприятия способствуют эффективному взаимодействию специалистов учреждений, установлению личных контактов и обмену опытом в сфере оказания социальных услуг.

### **Родительский клуб «Мы вместе» в Можайском социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних**

Перед специалистами Можайского социально-реабилитационного центра, осознавшими необходимость серьезной работы с родителями «особенных» детей, встал вопрос о разработке специальных технологий и программ, поскольку известно, что многие семьи испытывают значительный стресс от непредсказуемого поведения ребенка и связанных с этим проблем в социальном и межличностном общении. В наибольшей степени переживаниям подвержены матери. Из-за сверхзависимости детей у них ограничена личная свобода, они имеют низкую самооценку, эмоционально истощены, раздражительны, агрессивны – все это проявляется в общении со специалистами.

В результате была разработана концепция и методическое обеспечение родительского клуба «Мы вместе». Сегодня здесь создана социотерапевтическая среда, в которой подопечные семьи могут свободно общаться друг с другом, делиться опытом, получать поддержку. Хорошие результаты дает метод психолого-педагогического воздействия с акцентом на современные креативные методологии, такие как: арт-терапия, игротерапия, музыкотерапия, релаксационный практикум, мозартикатерапия, сказкотерапия.

### **«Наша действующая модель»**

«Для интеграции в общество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особую значимость имеет постинтернатное сопровождение выпускников детских домов, - пишут Людмила Низова и Анфиса Усолова в первом номере журнала «Социальная защита» за 2017 год (стр. 112-114). - У нас (Республика Марий Эл) успешно реализована республиканская целевая программа «Социальная (постинтернатная) адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников образовательных организаций и детей из замещающих семей на 2011-2015 годы». А с 2014 года мероприятия этой программы включены в подпрограмму «Комплексное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Действующая в Республике Марий Эл модель постинтернатного сопровождения включает в себя как обязательный элемент подготовку детей-сирот к самостоятельной жизни и обучение правильному жизнеустройству, ведению домашнего хозяйства, планированию бюджета, организации досуга.

Журнал «Социальная защита» размещает на своих страницах информацию о Федеральных законах, например, таких как «Об опеке и попечительстве», «О страховых пенсиях». Читатели обсуждают правительственные документы, в частности, Государственный доклад Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 17 ноября 2011 г. "О положении детей в Российской Федерации" (2008-2009 годы), Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в российской федерации, 2015 год.

В рассмотренном ниже списке литературы представлен широкий спектр диссертаций пока отечественных ученых и пока в области педагогики, психологии, медицины, напрямую имеющих отношение к больным и одиноким детям. Расширение этого списка, плодотворное изучение научных работ, обобщение накопленного авторами опыта, применение его на практике, без сомнения, позволит решить поставленную в начале статьи задачу.

### **Список литературы**

1. Багина, Лариса Валерьяновна. Управление семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Барнаул, 2012.
2. Болтivec, Сергей Иванович. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных санаторных школах-интернатах для детей с психоневрологическими заболеваниями: (На материале Украинской ССР). Киев, 1991.
3. Виноградова, Елена Васильевна. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах. Москва, 1992.

4. Воробьева, Елена Анатольевна. Формирование здоровья детей с перинтальными поражениями центральной нервной системы, воспитывающихся в домах ребенка и детских домах, профилактика его нарушений. Иваново, 2008.
5. Гибадуллин, Наиль Вазыйхович. Формирование семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях замещающей семьи. Омск, 2015.
6. Головкин, Наталья Викторовна. Специфика формирования эго-защитных механизмов и состояния здоровья у детей, воспитывающихся в детских домах. Санкт-Петербург, 2004.
7. Канунников, Роман Игоревич. Развитие эмоциональной сферы и ее динамика у детей, воспитывающихся в детских домах. Москва, 2003.
8. Лобачева Ольга Владимировна. Тьюторское сопровождение воспитания доброты у детей младшего школьного возраста в детском доме. Смоленск, 2011.
9. Митяев, Леонид Львович. Детская деревня SOS как развивающая среда для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Москва, 2005.
10. Орлянская, Ростислава Ростиславовна. Педагогические условия развития речевой активности детей раннего возраста в домах ребенка. Москва, 2010.
11. Орасаг, Юлия Витальевна. Проектирование содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период их социально-профессиональной адаптации. Вологда, 2007.
12. Осьмак, Любовь Петровна. Психологические особенности самоутверждения подростков: (в условиях семейного воспитания и воспитания в школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей). Киев, 1990.
13. Пискунова, Галина Викторовна. Репродуктивное здоровье девочек, оставшихся без родительского попечения, воспитывающихся в детских домах и интернатах. Томск, 2009.
14. Плешивцев, Виктор Владимирович. Воспитание самостоятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Москва, 2010.
15. Плясова, Галина Ивановна. Воспитание будущего семьянина в условиях детского дома. Барнаул, 2008.
16. Пыхтина, Людмила Артемьевна. Формирование здоровья детей раннего возраста с задержкой нервно-психического развития, воспитывающихся в семье и домах ребенка, профилактика и коррекция его нарушений. Иваново, 2011.
17. Строева, Елена Владимировна. Интегративный подход к методике формирования здоровья детей 6-7 лет в коррекционных детских домах средствами физической культуры. Смоленск, 2006.
18. Танас, Елена Исаковна. Социально-педагогическое сопровождение ресоциализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях социально-реабилитационного центра. Москва, 2010.

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТИПОЛОГИИ ЮНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Быкова Дарья Владимировна**

*Старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический  
университет»  
Г.Княгинино, Россия*

**Аннотация.** В статье описаны аспекты типологии К.Юнга в применении к сфере профориентационной работы с обучающимися в ВУЗах. Также представлено понятие психокоррекции и психорегуляции в педагогическом процессе и во взаимодействии со студентами в образовательных учреждениях в рамках федеральных государственных стандартов.

**Ключевые слова:** Карл Густав Юнг, личность, образовательное учреждение, профессиональная ориентация, студент, типология, человек, федеральный стандарт.

**Annotation.** This article describes the aspects of Jung's typology in application to the field of career guidance with students in High Schools. Also it is presented the concept of psychotherapy and psychoanalyze in the pedagogical process and in the interaction with students in educational institutions in the framework of the Federal state standards.

**Keywords:** Carl Gustav Jung, personality, educational institution, professional orientation, student, typology, man, Federal standard.

Профессиональная ориентация, профориентация, выбор профессии или ориентация на профессию (лат. *professio* — род занятий и фр. *orientation* — установка) — система мер, направленных на оказание помощи молодёжи в выборе профессии [7].

Федеральный государственный стандарт высшего образования нового поколения определяет необходимость профориентации. Во ФГОС отмечается, что обучающиеся должны ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы. Основной целью профориентационной работы в должно стать социально-педагогическое и психологическое сопровождение социально-профессионального самоопределения обучающихся с учетом личностных особенностей, способностей, ценностей и интересов, с одной стороны, общественных потребностей, запросов рынка труда – с другой. В образовательном учреждении важно создать специальную социально-педагогическую профориентационную среду и социально-педагогические условия: социокультурные, личностные, организационно-управленческие, организационно-методические, воспитательные, организационно-педагогические [6].



Что касается практического применения типологии, начало которой было положено К.Г.Юнгом, то это психорегуляция и психокоррекция. Положительный эффект соционики состоит в том, что она объясняет человеку многие из его проблем, а также и в том, что она обращает внимание на сильные стороны, которые у большинства мало используются.

Каждый из типов есть носитель определенной социальной функции. Тип человека – это его «информационная профессия», все они в равной степени нужны, и один тип не хуже другого. Самым главным психотерапевтическим советом, который следует из теории простейших соционических советов, будет привычный по форме, но наполняющийся в контексте инфопсихоанализа новым смыслом.

Юнг советует быть собой, то есть развивать сильные стороны своей собственной личности и пользоваться ими на благо свое и других людей. Нет необходимости забывать о слабых функциях. Лучшим вариантом является то, что они не отставали от сильных сторон личности. Таким образом, вы дадите возможность личности существовать в свойственном ей стиле, а следовательно развиваться. Окружающие, по мнению Юнга, должны помочь человеку преодолевать слабости для того, чтобы осознание проблемы серьезной не возникало или уходило. Проявления типа можно заметить во всем, что делает человек. Знание типов предоставляет широкие возможности. Ведь ими во многом определяются и отношения между людьми.

Согласно [4], «типология представляет собой теорию, идеально подходящую для профориентации, профкоррекции и психологических консультаций на производстве» Однако практическое применение теории К.Юнга требует высокой квалификации.

В соционистической теории профориентации есть некоторые положения. Все множество человеческих профессий делится на четыре области. Подразделение это основано на том, что в большинстве профессий можно выделить особенности, соответствующие тем или иным признакам типов личности. Все отрасли, связанные с техникой, более подходят в качестве профессий объективикам. Наоборот, в гуманитарной сфере проявляются способности субъективиков. Материальное производство и распределение – зона успешной деятельности конкретиков.

Сфера нематериальная - для абстрактивов. Профессии можно с пользой продолжать классифицировать и по остальным признакам, однако распределение профессий и по этим четырем признакам очень существенно.

Ввиду важности этих групп типов, они имеют специальные названия.

Объективики – конкретики или продактики. Сфера промышленного производства, финансы, строительство, хирургия, военное дело.

Объективики – абстрактивы или сциентики. Естественные и технические науки, программирование, долговременное планирование на производстве, инженерно – конструкторская работа.

Субъективики – конкретики или трейдики. Торговля, сфера обслуживания, арт – и шоу –бизнес, терапия, дипломатия.

Субъективники – абстрактики или лингвиники. Гуманитарные науки, журналистика, психотерапия, поэзия.

Приведенная классификация служит принципиальной основой профориентации. В реальности все намного сложнее. Практика показывает, что в любом коллективе для нормальных отношений желательно присутствие всех типов. Есть еще две причины, по которым время от времени должны делаться исключения из правил профориентации. Во– первых, в любой отрасли всегда есть «примеси» всех остальных. В науке, например, есть области, в которых область производства очень весомо представлена. Естественно, здесь могут оказаться полезными конкретики. Во – вторых, даже если ситуация с точки зрения соционической профориентации выглядит достаточно «чистой», среди десяти работающих не по призванию, найдется один, привносящий что–то новое. Ведь такой человек обладает совершенно оригинальным взглядом на дело, которым ему приходится заниматься.

Таким образом, руководствуясь вышесказанным, можно заключить, что целенаправленная профориентационная работа способствует:

- улучшению информированности обучающихся о профессиях, рынке труда;
- формированию критериев и показателей социально-профессионального самоопределения обучающихся;
- формированию профориентационных компетенций обучающихся;
- осуществлению осознанного профессионального выбора на основе понимания обучающимися профессиональных предпочтений, интересов, склонностей, а также потребностей рынка труда.

### Список литературы

1. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее. / К.Г. Юнг, Э. Самюэлс, В. Одайник, ДЖ. Хаббэк; сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. – М.: Мартис. 1997. – 320с. – (Классики зарубежной психологии).

2. Богомаз С.А., Исаева Т.М. Исследование интERTипных отношений в студенческих группах // Сибирский психол. журн.- Томск, 1996.-Вып. 1.- С. 40.

3. Онуфриенко И.Д. Как реализовать ваши сильнейшие психические функции // Соционика.- Информ.-реф. бюлл. N1.- Новосибирск, Киев.- 1991.- С. 35-42.

4. Сандомирский М., Гуленко В. Соционическая модель личности и возможности ее применения в психотерапии / В сб. "Этюды о новой психотерапии.- Мн., 1995.- С. 95-106.

5. Седых Р.К. Информационный психоанализ. Соционика как метапсихология.- М., 1994.- 256 с.

6. <http://kem-edu.ucoz.ru/index/fgos/>

7. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональная\\_ориентация](https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональная_ориентация)

**ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.  
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И  
МЕТОДИКИ**

**РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ  
ДЕЙСТВИЙ ВЗРОСЛЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ  
ЯЗЫКУ**

**Оленева Надежда Павловна**

*Уральский государственный педагогический университет,  
РФ, Свердловская область, г. Екатеринбург*

**THE DEVELOPMENT OF THE REGULATORY UNIVERSAL  
EDUCATIONAL ACTIONS OF ADULTS IN ENGLISH LANGUAGE  
TEACHING**

**Oleneva Nadezhda Pavlovna**

*Ural State Pedagogical University,  
Russia, Sverdlovsk Region, Ekaterinburg*

**Аннотация:** статья посвящена изучению понятия «регулятивные универсальные учебные действия» и их влияние на образовательную деятельность взрослых при изучении английского языка.

**Abstract:** the article is devoted to the concept "regulatory universal educational actions" and their impact on the educational activities of adults in English language learning.

**Ключевые слова:** регулятивные универсальные учебные действия, андрагогика, взрослые, самостоятельность, способ обучения.

**Keywords:** regulatory universal educational actions, andragogy, adults, independence, way of learning.

Формы жизни в современном мире стремительно меняются и с нарастающим темпом усложняются, адаптироваться к ним приходится гораздо быстрее, тем самым, значительно увеличивается ответственность взрослых за своевременное понимание и принятие всевозможных решений для устранения возникающих проблем.

По этой причине, в условиях мощного развития образовательных услуг, предлагаемых взрослым, сформировалось относительно новое направление образовательной сферы – андрагогика.

Определение андрагогики впервые введено К. Каппом (1833) как «одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых» [1, с. 10].

В дальнейшем эту мысль развивает В.И. Астахова, которая считает андрагогику «одной из обозначений отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых (в возрасте от 18-20 лет до глубокой старости)» [1, с. 13].

Позднее, В.М. Полонский утверждает, что андрагогика – это «область педагогики, в которой рассматриваются теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, культурных, образовательных и профессиональных запросов, преобладания самообразования и самовоспитания и др.) в системе непрерывного образования» [2, с. 20].

В следствие результатов анализа научных определений, следует, что одной из важнейших задач образования взрослых является приобретение человеком необходимых знаний и умений, которые выступают значимыми компонентами для успешной жизнедеятельности в современном стремительно развивающемся обществе.

Развитие человека в системе образования происходит через усовершенствование универсальных учебных действий, которые выступают базовыми единицами в образовательном и воспитательном процессе.

Взрослый человек, в отличие от ребенка, является полностью сформированной личностью, со своей жизненной позицией, тем самым требуя к себе применения особых подходов в процессе обучения.

В сфере образования обучение взрослого человека отражается в следующих особенностях: способность самостоятельно формировать направленность своей деятельности; возможность выбора способа обучения; осознанное занятие той или иной позиции в процессе обучения; зависимость от собственной мотивации и саморегуляции; готовность немедленного воплощения своих возможностей и знаний на практике. Задача преподавателя при обучении взрослых состоит как раз в учете ранее названных особенностей.

Так же, как и формирование у школьников универсальных учебных действий предоставляет возможность самостоятельного успешного приобретения новых знаний, умений и навыков, включая организацию усвоения, то есть умения учиться, взрослые, руководствуясь заложенными на более ранних этапах своей жизни навыками, организуют свой процесс обучения, успешность осуществления которого зависит от степени развитости этих универсальных действий.

Существенную роль в развитии умения учиться занимают регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности.

По Гальперину, показателями развития регулятивных универсальных учебных действий могут служить параметры структурно-функционального анализа деятельности, включая ориентировочную, контрольную и исполнительную части действия [3, с. 64].

Итак, организация учебной деятельности является одним из основополагающих факторов в обучении, в таком случае, следует выделить следующие функции регулятивных универсальных учебных действий: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Каждый учебный предмет, в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся, раскрывает определенные возможности для развития регулятивных универсальных учебных действий.

В особом спектре это проявляется при изучении английского языка. Соответственно, этапы занятия в данном случае могут рассматриваться следующим образом:

1. Этап сообщения целей и задач. На данном этапе у обучающихся происходит осмысление предложенной цели и совершение тех действий, которые необходимы для организации учебной деятельности. К примеру, в самом начале занятия создаётся проблемная ситуация, из которой обучающиеся самостоятельно формулируют цель урока. Для того чтобы цель урока стала принадлежностью каждого, важно ответить на вопросы: «Where and when can we use this knowledge?» «Why do we need to know this sound\word\theme e.t.c?».

2. Этап планирования и прогнозирования. В данном пункте перед обучающимся стоит задача, заключающаяся в обосновании необходимости использования определенной операции на конкретном этапе, используя предыдущий опыт в данном процессе. После создания плана учебных действий обучающийся совершает прогнозирование, в результате чего он должен увидеть разницу между началом и завершением своей деятельности. Наиболее подходящим методом развития данного навыка эффективны упражнения, связанные с восприятием речи на слух, т.е. аудированием

3. Контроль и коррекция. Для развития регулятивных универсальных учебных действий обучение нужно организовывать так, чтобы учащийся умел контролировать свои учебные действия пооперационно, в соответствии с изучаемой темой, только при данных условиях, обучаемые получают желаемый результат. Успешность совершения задания должна зависеть от внимательного отношения учащегося к своей работе. В таком случае, приоритет отдается письменной форме контроля нежели устной

4. Оценка и самооценка. Рефлексия. Оценка во время и при завершении занятия помогает учащимся понять степень освоения материала, соотнести результат полученных знаний с поставленной целью, другими словами, обучающиеся совершают рефлексия пройденного материала.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем полагать, что развитие регулятивных универсальных учебных действий взрослых при изучении английского языка может производиться при помощи предложенных ранее ал-

горитмов, используемых на разных этапах занятия, в результате чего, взрослый обучающийся учится принимать, а затем и самостоятельно организовывать работу с новым языковым материалом.

#### **Список литературы:**

1. Глоссарий современного образования. Под ред. В.И. Астаховой и А.Л. Сидоренко. – Харьков, 1998. – 272 с.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004. – 512 с.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 112 с.

#### **References:**

1. Glossary of modern education. Ed. by V. I. Astakhova and A. A. Sidorenko. – Kharkov, 1998. – 272 p. (In Russian).
2. Polonsky V. M. Dictionary of education and pedagogy. – M., 2004. –512p. (In Russian).
3. Galperin P. Y. Lectures on psychology: textbook for students of universities – M.: Book house "University", 2000. – 112 p. (In Russian).