



eISSN 2311-2468
Том 5, № 9. 2017
Vol. 5, no. 9. 2017

электронное периодическое издание
для студентов и аспирантов

Огарёв-онлайн Ogarev-online

<https://journal.mrsu.ru>



ЖАРКОВА Ю. В.

**МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье представлены некоторые аспекты подготовки будущего учителя-логопеда к проектной деятельности. Раскрыты основные понятия данной темы, а также представлены параметры оценки сформированности готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности и выделены ее уровни.

Ключевые слова: проектная деятельность, будущий учитель-логопед, готовность, структура готовности.

ZHARKOVA YU. V.

**THE TECHNIQUE OF STUDYING A FUTURE
TEACHER-SPEECH THERAPIST READINESS TO PROJECT ACTIVITIES**

Abstrakt. The article presents some aspects of training a future teacher-speech therapist for project activities. The author considers the basic concepts of the study, the parameters of assessing readiness of a future teacher-speech therapist to project activities and its levels.

Keywords: project activities, future teacher-speech therapist, readiness, structure readiness.

Система педагогического образования в России проходит через процессы модернизации и развивается с учетом новых ориентиров, направленных на подготовку мобильных, конкурентоспособных педагогических кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма. В данных условиях стала более значимой проектная деятельность. В связи с этим к подготовке специалистов педагогического профиля в вузе предъявляются высокие требования, так как осуществление данного вида деятельности требует от профессионала сформированности трудовых действий, направленных на создание определенного проекта.

Значимость проектной деятельности регламентируется рядом нормативно-правовых документов. А именно, в статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодательно установлено, что приоритетными признаются такие виды профессиональной педагогической деятельности как экспериментальная и инновационная, основной формой которой является реализация проектов [7]. Задачи Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы также отражают значимость проектной деятельности современного педагога. Например, приоритетом в настоящее время является поддержка инноваций в области развития и модернизации образования, в рамках которой планируется разработка и внедрение в системе высшего образования новых

образовательных технологий и технологий проектного обучения [8]. Осуществление проектной деятельности учителем-логопедом предписывается проектом Профессионального стандарта педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог) (проект), где выделены в рамках обобщенной трудовой функции «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи» такая трудовая функция, как разработка программно-методического обеспечения образовательных программ для лиц с тяжелыми нарушениями речи и программ логопедической помощи, что требует готовности учителя-логопеда к осуществлению проектной деятельности в данном направлении [9].

В данном исследовании мы рассматриваем проектную деятельность учителя-логопеда в рамках теории деятельности А. Н. Леонтьева. Согласно данной теории, элементы любой деятельности образуют систему. Вначале возникает потребность в деятельности (состояние человека, отражающее его нужду в чем-либо), затем формируется мотивация (совокупность мотивов; мотив, то, ради чего совершается деятельность), определяется цель (для чего совершается деятельность, ее желаемый результат), ставятся задачи (соотнесение субъектом деятельности цели с конкретными условиями ее достижения), с помощью операций (изменение положения или состояния субъекта, вызывающее какое-либо изменение объекта, на который направлена активность субъекта) совершаются действия (операция или совокупность операций, сознательно избранных и выполняемых субъектом для достижения определенной частной цели) по их решению. В результате возникает продукт деятельности [2, с. 273].

В такой логике, структуру проектной деятельности учителя-логопеда можно представить следующим образом: 1) потребности в осуществлении проектной деятельности (зависят от уровня развития общества, а также от специфических социальных условий их деятельности, которые конкретизируются, опредмечиваются в мотивах); 2) мотивы, побуждающие к проектной деятельности (то ради чего совершается проектная деятельность, обуславливают определение цели); 3) целеполагание (в рамках проектной деятельности цель определяется только самим субъектом); 4) целевыполнение (для проектной деятельности наполняется своим специфическим содержанием, формами, методами и средствами); 5) саморегуляция (предполагает регулирование проектной деятельности субъекта и является информационным процессом) [1, с. 243].

Продуктом проектной деятельности учителя-логопеда является проект, сущность которого зависит от специфики его профессиональной деятельности, которая в условиях современной системы педагогического образования в России становится все более сложной и разносторонней. Новые организационные формы получения образования лицами с

различными речевыми нарушениями, увеличение контингента обучающихся, необходимость психолого-педагогического сопровождения данной категории детей, получающих помощь в организациях системы здравоохранения и социальной защиты, открытие новых типов организаций – центров психолого-педагогической, медицинской и специальной помощи, служб, ранней помощи, психолого-медико-педагогических комиссий, консультативных пунктов и центров ведет к расширению круга профессиональных задач. Профессиональная деятельность учителя-логопеда как педагога-дефектолога выходит за рамки традиционной деятельности учителя, она тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной видами деятельности.

Таким образом, получив представление об особенностях и структуре проектной деятельности, а также о специфике профессиональной деятельности учителя-логопеда можно говорить о его готовности к этой деятельности. Под готовностью учителя-логопеда к проектной деятельности понимается функциональное состояние, совокупность личностных качеств, знаний, умений и установок на выполнение проектной деятельности [1, с. 244]. Структура готовности представлена тремя компонентами, а именно: личностным (наличие и проявление личностных качеств будущего учителя-логопеда, необходимых для успешной реализации проектной деятельности); когнитивным (наличие достаточно развитых познавательных процессов, а также системы знаний о сущности и способах осуществления проектной деятельности будущим учителем-логопедом); деятельностным (сформированность определенной группы умений, позволяющих будущему учителю-логопеду успешно осуществлять проектную деятельность). Раскроем сущность указанных компонентов через их составляющие характеристики.

Личностный компонент структуры готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности включает в себя следующие составляющие характеристики: 1) мотивация, которая предполагает мотивированность студента – будущего учителя-логопеда на успешное осуществление проектной деятельности; 2) ценностные ориентации, как стремление к улучшению своей профессиональной среды, за счет преобразования действительности с помощью осуществления проектной деятельности; 3) волевой потенциал, необходимый для реализации проектов; 4) способность к саморазвитию по отношению к осуществляемой проектной деятельности.

Когнитивный компонент является совокупностью следующих составляющих: 1) метазнания – своего рода знания о путях и способах познания окружающей действительности, без чего невозможно ее преобразование за счет осуществления проектной деятельности; 2) способы познания окружающей действительности через сформированность

развитых познавательных умений; 3) знания сущности проектной деятельности, позволяющие будущему учителю-логопеду грамотно осуществлять проектную деятельность и без которых ее реализация становится невозможной; 4) профессиональные знания, необходимые для осуществления проектной деятельности в соответствии со спецификой будущей профессии.

Деятельностный компонент готовности может быть охарактеризован через совокупность следующих составляющих характеристик: 1) проектировочные умения, наличие которых является необходимым условием успешного осуществления любого вида деятельности, в особенности проектной; 2) организаторские умения как совокупность практических приемов и способов организации проектной деятельности; 3) исполнительские умения, нацеленные на реализацию запланированной работы в рамках осуществления проектной деятельности; 4) оценочные умения, предполагающие оценку соответствия полученных результатов заданным целям и задачам. Данные составляющие характеристики идеально соотносятся с этапами осуществления проектной деятельности и являются необходимым условием ее успешности в каждом конкретном случае.

Исследование готовности осуществлялось с учетом выделенных критериев, показателей и уровней ее сформированности. Под критерием понимается «... признак, на основании которого проводится оценка чего-либо, мерило; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [4, с. 271]. Для каждого критерия определяются его показатели. При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует [3, с. 168].

Исследование готовности осуществлялось с учётом выделенных параметров. Были определены два параметра оценки готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности: во-первых, сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного), во-вторых, целостность структуры готовности. Охарактеризуем критерии, раскрывающие первый параметр.

Для оценки сформированности личностного компонента готовности были определены критерии, в качестве которых выступают положительная мотивация к осуществлению проектной деятельности, волевой потенциал, а также ценностные ориентации будущего учителя-логопеда. Показателями сформированности личностной готовности являются: внутренняя и внешняя положительная мотивация к осуществлению проектной деятельности; наличие организации деятельности; решительность; самообладание; самостоятельность;

преобладание ценностей познания и активной, деятельной жизни; преобладание таких качеств, как: эффективность в делах, образованность, рационализм и др.

Для оценки сформированности когнитивного компонента готовности были определены критерии, в качестве которых выступают метазнания, знания теоретических основ проектной деятельности, знания о специфике профессиональной деятельности учителя-логопеда и др. Показателями сформированности когнитивной готовности служат: полнота, глубина, системность, осознанность владения знанием.

Оценка сформированности деятельностного компонента готовности осуществлялась по критериям, которые были представлены прогностическими, проективными, а также рефлексивными умениями. Показателями сформированности деятельностной готовности являются: прогностические умения (постановка целей и задач; отбор способов достижения целей, задач; предвосхищение результата; предсказания возможных отклонений и нежелательных явлений; определение этапов проектной деятельности; приблизительная оценка предполагаемых затрат средств, труда и времени участников проектной деятельности; планирование содержания взаимодействия участников проектной деятельности); проективные умения (перевод цели и содержания проектной деятельности в конкретные задачи; обоснование способов их поэтапной реализации; планирование содержания и видов деятельности участников проектной деятельности с учетом их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, собственного опыта и личностно-деловых качеств; определение аранжированных комплекса целей и задач для каждого этапа проектной деятельности); рефлексивные умения (определение правильности постановки целей, их трансформации в конкретные задачи; оценка адекватности комплекса определенных задач имеющимся условиям; анализ соответствия содержания проектной деятельности поставленным задачам; оценка эффективности применяемых методов, приемов и средств проектной деятельности; определение причин успехов и неудач, ошибок и трудностей в процессе реализации поставленных задач проектной деятельности) [6].

При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует.

Нами выделено четыре уровня готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности: высокий, средний, низкий, несформированный. При высоком уровне готовности к проектной деятельности у будущего учителя-логопеда сформированы все группы качеств, составляющих её основу; он мотивирован на проектную деятельность в своей будущей профессии; понимает её сущность и владеет знаниями, позволяющими

осуществлять проектную деятельность. При среднем уровне готовности будущий учитель-логопед положительно относится к осуществлению проектной деятельности, у него проявляются ценностные ориентации; он владеет знаниями теоретических основ проектной деятельности, но затрудняется в способах их передачи; умеет выполнять различные виды проектов, но испытывает затруднения в процессе определения этапов осуществления проектной деятельности. При низком уровне готовности у будущего учителя-логопеда слабо сформированы все группы качеств, составляющих её основу; он владеет некоторыми знаниями сущности проектной деятельности, однако не знает способов их применения; слабо сформированы практические умения, необходимые для осуществления проектной деятельности. При несформированной готовности будущий учитель-логопед не стремится к осуществлению проектной деятельности; имеются знания, необходимые для осуществления собственной проектной деятельности, но отсутствуют знания, позволяющие решать поставленные задачи; не может перенести имеющиеся умения в практическую деятельность.

В статье Н. В. Рябовой указано, что «... исследование готовности невозможно только на основе расчленения и анализа отдельных её компонентов, так как качество целого не сводится к качеству частей целого» [5]. Поэтому значимым показателем готовности является целостность её структуры. Критерием целостности готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности является наличие каждого компонента (личностного, когнитивного и деятельностного) и их согласованность в структуре готовности. Показатели целостности: 1) уровень сформированности каждого компонента готовности; 2) присутствие основных компонентов в структуре готовности; 3) связи между компонентами структуры готовности.

Таким образом, основываясь на данных нормативно-правовой документации, регламентирующей проектную деятельность, можно сделать вывод том, что осуществление данной деятельности является важной составляющей работы учителя-логопеда. Это обуславливает необходимость изучения сущности готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности через раскрытие её структуры и ключевых понятий «проектная деятельность» и «готовность», а также выявления исходного уровня сформированности данной готовности у обучающихся вуза. Структура готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности может быть представлена тремя компонентами: личностный, когнитивный и деятельностный. С целью оценки сформированности указанных компонентов были определены критерии и показатели, что позволило выделить четыре уровня сформированности (высокий, средний, низкий, несформированный) каждого компонента готовности. Параметрами оценки готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности служили: 1) сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного); 2) целостность структуры готовности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жаркова Ю. В. Сущность и структура готовности будущего логопеда к проектной деятельности // Актуальные проблемы современных педагогических исследований: сб. науч. ст. Всероссийской научно-практической конференции 20 – 23 апреля 2016 года / ред. совет: И. В. Гладкая, Ю. С. Матросова, С. А. Писарева, Н. М. Федорова, Т. Б. Шурилова. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2016. – С. 242–246.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
3. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: В 2 ч. – Ч. 1. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – 243 с.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия: учебник для вузов / С. А. Смирнов, И. Б. Котов, Е. Н. Шиянов / под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
5. Рябова Н. В. Готовность дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 44–48.
6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд. стер. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы».
9. Проект Профессионального стандарта Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог).

МОРОЗ Н. Ю., НИКОНОВА Е. В.

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕМ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»)**

Аннотация. В статье представлена позиция авторов по выбору тематики занятий по иностранному языку со студентами-бакалаврами направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» в Московском государственном лингвистическом университете на примере немецкого языка. Профессиональная коммуникация не ограничивается общением между людьми, занятыми в одной сфере деятельности, поэтому студента необходимо научить свободному общению с представителями разных профессий. Обосновывается необходимость расширения тематики занятий за пределы узкопрофессиональных аспектов.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, теория и методика преподавания иностранных языков, направление подготовки, реклама и связи с общественностью, принципы отбора лексических единиц, типы учебных заданий.

MOROZ N. YU., NIKONOVA E. V.

**PRINCIPLES OF SELECTING TOPICS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION
CLASSES FOR STUDENTS OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS**

Abstract. The article presents the authors' idea of selecting topics for German classes for undergraduate students majoring in Advertising and Public Relations at Moscow State Linguistic University. Professional communication is not limited to communication between people working in the same professional sphere. Therefore students should be taught to communicate fluently with representatives of various professions. The article proves the necessity of extending the set of training topics beyond the scope of restricted professional aspects.

Keywords: professional communication, theory and methodology of foreign languages teaching, training program, advertising and public relations, principles of selecting lexical units, types of learning activities.

Включение аспекта «Практикум по профессиональной коммуникации первого и второго иностранного языка» в курс изучения иностранного языка в Московском государственном лингвистическом университете является одним из неотъемлемых этапов подготовки компетентных специалистов, обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью». Основой профессиональной деятельности указанных специалистов является коммуникация, поскольку коммуникативный подход к определению

«связей с общественностью» позволяет наиболее полно охарактеризовать эту сферу деятельности.

Ни один из других подходов (например, рассмотрение понятия «связи с общественностью» с позиций маркетинга и менеджмента, социокультурной, ценностной и коммуникационной точек зрения) «не учитывает в полной мере универсальную роль коммуникации в управлении общественным и корпоративным мнением. Такую универсальную модель может предложить коммуникационная концепция связей с общественностью» [1, с. 5]. Также неоспорима и коммуникативная сущность рекламы, ведь «рекламная коммуникация является разновидностью массовой коммуникации, то есть безличного общения и обмена информацией на уровне как спонтанно возникших, так и специально организованных общностей и объединений индивидов» [2, с. 12].

Кроме того, успешное овладение иностранным языком способствует разностороннему развитию личности, так как открывает для обучающегося новые каналы передачи и получения информации и знакомит его с национальной спецификой коммуникации. Знания об основах профессиональной коммуникации в стране изучаемого языка не только расширяют кругозор, но и вносят вклад в формирование компетенций специалиста. Иноязычная коммуникативная компетентность позволяет участвовать в международной общекультурной и профессиональной коммуникации для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных и деловых контактов, а также дальнейшего самосовершенствования.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что при разработке программы профессиональной коммуникации как отдельного предмета или дополнительного аспекта дисциплины «Иностранный язык» нельзя ограничиваться определением профессиональной коммуникации как общения исключительно между людьми, занятыми в одной и той же сфере деятельности. Разумеется, данный вид коммуникации является одним из ведущих, но также следует уделить внимание и общению с не вовлеченными в данную сферу деятельности людьми или даже организациями, коммуникация с которыми необходима для выполнения служебных обязанностей.

В рамках данной статьи мы трактуем профессиональную коммуникацию как общение и передачу информации как внутри профессионального сообщества, так и как коммуникацию, устремленную «наружу» и имеющую место в ситуациях общения специалиста с представителями других профессий в рамках исполнения им своих служебных обязанностей. При такой трактовке список изучаемых тем становится шире и охватывает не исключительно специальные тексты, посвященные профессиональным аспектам.

Рассмотрим применение этого подхода на примере преподавания немецкого языка бакалаврам направления подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Сразу оговоримся, что иностранный язык (в нашем случае – немецкий) мы начинаем преподавать «с нуля», но считаем, что декларируемый в статье подход применим и тогда, когда мы имеем дело с продолжающими изучение языка группами, так как сами по себе предлагаемые нами темы универсальны и совпадают с программой подготовки бакалавров, а лексическое наполнение в любом случае будет новым для студентов, так как для начальных курсов мы предусматриваем аспекты, не входящие в школьную программу, а для старших – отбираем темы таким образом, чтобы они не дублировались уже пройденным материалом.

С точки зрения методической системы обучения, мы обобщаем и готовимся к применению на практике теоретических знаний как об уровне подготовки студентов, так и о существующих на данный момент учебных материалах, так как «уровень исследования учебных материалов предполагает «проецирование» теоретического исследования методической системы обучения на отбор учебного материала» [3, с. 169].

Кроме того, необходимо гармонично сочетать материал по профессиональной коммуникации с уровнем владения студентами языком. Например, на первом курсе только начинается освоение языка, поэтому основная лексика, которую они используют – бытовая, не ориентированная на обсуждение абстрактных понятий или профессиональных тем.

На начальном уровне чтение специальных текстов представляется нерациональным, так как потребует слишком больших усилий от учащихся, причем эти усилия будут неоправданно велики – те же тексты, посвященные профессиональной сфере и пройденные позднее, усвоятся намного лучше и даже смогут дать материал для дискуссий и групповых обсуждений, в то время как на начальном этапе данные тексты могут быть только заучены наизусть.

Поэтому в рамках занятий по профессиональной коммуникации на первом курсе мы предпочитаем расширять словарный запас студентов и показывать возможности применения повседневной лексики в ситуациях делового общения. В большинстве своем выпускники пойдут работать на фирмы или в компании с нормированным рабочим днем, поэтому им будет интересно ознакомиться с принципами организации труда на зарубежной фирме, со структурой крупной компании, а также с нормами делового общения.

Круг тем очерчен профессиональной деятельностью сотрудника и его основными занятиями, практически без привлечения знаний по специальности. К изучению в первом семестре предлагаются такие темы, как «Знакомство», «Телефонный разговор и деловая корреспонденция», «Структура предприятия», «Командировка», «Праздники», «Распорядок

дня». Данные темы перекликаются с материалом, изучаемым на практических занятиях в рамках дисциплины «Иностранный язык (первый). Немецкий язык» и «Иностранный язык (второй). Немецкий язык», в то же время лексический материал в рамках курса профессиональной коммуникации значительно дополняет знания студентов, а также знакомит их с особенностями зарубежного делового этикета. Так, в теме «Знакомство» мы дополнительно включаем диалектально обусловленные формулы приветствий – „Grüß Gott“, „Gruezi“, „Moin“, „Servus“ и варианты обращения к собеседнику. Безусловно, правильно выбранная формула начала разговора уже является предпосылкой для успешной коммуникации, так же важны и правила оформления корреспонденции и электронных писем.

Не следует забывать о том, что студенты не просто заучивают слова, но и учатся правильно употреблять их. На начальном этапе ситуации языкового общения симулируются в форме диалогов или ролевых игр, позднее – докладов по теме или совместного решения кейсов. Таким образом, у студентов формируется определенный «языковой багаж» - запас конструкций и выражений для типичных ситуаций, который применим в реальности.

Доля исключительно профессиональной лексики на начальном этапе невелика, так как сначала вводится общепрофессиональная лексика – типичная для офисного сотрудника. Специфика в том, что больше внимания уделяется именно работе и месту PR-департамента, например, его роли в структуре фирмы в теме «Структура предприятия» и основным обязанностям PR-специалиста. Именно на этой стадии обучения искусственно создаются ситуации общения с непрофессионалами, типичные для работника – например, беседа с клиентом, так называемый «small talk» на встречах или семинарах, самопрезентация во время собеседования, как для приема на работу, так и при представлении проекта на тендер.

Второй семестр продолжает эту тенденцию. На уроке затрагиваются такие темы, как «Обеденный перерыв и приглашение в ресторан», «Отдых и организация мероприятий по сплочению коллектива», «ОТЕЛЬ и поиск квартиры», «Компьютер и интернет». В рамках занятий уже возможно проведение круглых столов для обсуждения некоторых аспектов, например, необходимости использования сети Интернет на рабочем месте, закономерности выбора отелей для проведения симпозиумов или конференций, организация корпоративных мероприятий.

С третьего семестра предлагаем начинать страноведческий блок, тесно связанный с темой политического PR – одного из важных направлений связей с общественностью. Мы рассматриваем принципы государственного устройства – структуры и виды правления, уделяем внимание государственной символике и выборным технологиям. Так как больше всего эти аспекты затрагиваются СМИ в новостных сообщениях или аналитических

материалах, то мы рассматриваем это как возможность не только обсудить представляющие общественный интерес темы, но и как один из способов познакомить студентов с видами СМИ и также сконструировать своего рода «карту» СМИ страны изучаемого языка. Также в этом семестре рассматриваются принципы работы со средствами массовой информации, организуются ролевые игры («проведение брифинга», «подготовка пресс-релиза», «пресс-конференция» и т.п.).

Программа для старших курсов бакалавриата включает в себя исключительно профессиональные темы, что дает возможность обучающимся повторить материал, пройденный на неязыковых лекциях, а также иногда найти различия в трактовке тех или иных явлений специалистами, что, безусловно, дополняет картину мира и расширяет кругозор (этому способствует, например, изучаемая одной из первых тема «Основные этапы становления PR в стране изучаемого языка и в мире»). Интересны также практические подходы, выработанные в разных странах для решения одних и тех же проблем.

Мы предлагаем начинать пятый семестр с общих тем: «Основные понятия, используемые в профессиональной деятельности», «Функции специалиста по связям с общественностью», «Роль коммуникации в связях с общественностью», «Классификация коммуникаций в PR». Далее круг тем конкретизируется. В шестом семестре внимание заостряется на маркетинговых коммуникациях, рекламе и брендировании товаров. В седьмом семестре для закрепления и расширения поля знаний о способах взаимодействия с прессой и целевой аудиторией представляется полезным рассмотреть управление медиа, планирование и реализацию кампаний в сфере рекламы и связей с общественностью, а также «событийный PR» (Event-менеджмент). В восьмом семестре в центре внимания находятся новые медиа и антикризисный пиар.

Не следует забывать о том, что главное в профессиональной коммуникации – умение правильно определить цели и донести желаемую информацию до получателя таким образом, чтобы ответная реакция последнего соответствовала ожиданиям специалиста. Именно поэтому на третьем и четвертом курсах необходимо вводить элементы «case study», когда обучающиеся решают реальную проблему, сформулированную преподавателем. Применение кейс-метода позволяет сформировать коммуникативную компетентность в следующих сферах: «когнитивно-операционной (владение лингвистическими знаниями и умениями в общекультурном и профессиональном общении) и личностно-профессиональной (демонстрация профессионально значимых личностных качеств студента и мотивации использования иностранного языка в профессиональном общении)» [4, с. 9].

В заключение следует отметить, что обучение профессиональной коммуникации при преподавании иностранных языков вносит существенный вклад в формирование компетенций будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью. Отбор тем должен осуществляться сбалансировано, и при составлении программы мы должны исходить из того, что необходимо гармонично сочетать как общение внутри профессионального сообщества, так и общение, осуществляемое при исполнении специалистом служебных обязанностей. Также следует избегать излишних сложностей для учащихся и подбирать материал в зависимости от уровня владения языком и способности студентов к ведению дискуссий на абстрактные или профессиональные темы. Рекомендуется обратить внимание на общепрофессиональную лексику, а позднее перейти к обсуждению специальных аспектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринберг Т. Э. Коммуникационная концепция связей с общественностью: модели, технологии, синергетический эффект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2013. – 53 с.
2. Потапова У. Ю. Социальная реклама: эффективность функционирования в социальной коммуникации российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону – 2006. – 22 с.
3. Цацкина Е. П. Интеграция учебной деятельности и процесса разрешения противоречий обучения математике // Интеграция образования. – 2006. – № 2 (43). – С. 167–171.
4. Малаева А. В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2012. – 24 с.

АГАФОНОВА О. В., ЦАЦКИНА Е. П.

**РОЛЬ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся формирования профессиональных компетенций у студентов социально-политических направлений подготовки в Московском государственном лингвистическом университете. Особое внимание уделяется проведению занятий в учебных ситуационных центрах, позволяющих овладеть методиками социологического, политического и политико-психологического анализа и сформировать навыки решения ситуационных задач.

Ключевые слова: учебные ситуационные центры, ситуационные задачи, профессиональная компетенция, социально-политические науки.

AGAFOVA O. V., TSATSKINA E. P.

**THE ROLE OF EDUCATIONAL SITUATION CENTRES
IN DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS AMONG STUDENTS**

Abstract. The article considers some issues regarding the development of professional skills and competences among students of social and political sciences at Moscow State Linguistic University. Special attention is paid to the description of training sessions at the University educational situation centres. These sessions are aimed at mastering the techniques of sociological, political and psychological analysis and developing skills of situational problem solving.

Keywords: educational situation centres, situational tasks, professional competence, social-political sciences.

Начало XXI века связано с переменами всех сфер жизни современного общества. В первую очередь это касается информатизации, как ведущей тенденции социально-экономического прогресса, и в связи с этим особое значение приобретают новейшие информационные технологии, которые являются ядром инновационных концепций преподавания в вузе в настоящее время. Внедрение новейших информационных технологий в образование шло по двум основным направлениям. Первое связано с их использованием в качестве средства, повышающего эффективность образовательного процесса. Второе направлено на развитие системы дистанционного обучения.

В связи с процессом интеграции России в общеевропейское образовательное пространство в настоящее время возникает противоречие. С одной стороны, необходимо формировать у будущих выпускников социально-политических направлений профессиональные компетенции, готовить их конкурентоспособными и востребованными на

современных рынках труда в России и за рубежом. С другой стороны, возникают трудности формирования профессиональных компетенций с их содержательной стороны. Связано это с тем, что в настоящее время прослеживается тенденция увеличения интереса к ситуационному подходу в управлении социально-политическими процессами. Для разрешения данного противоречия широкое распространение получили учебные ситуационные центры, обучение в которых предоставляет возможность более качественно готовить студентов социально-политических направлений с использованием современных информационных технологий [1, с. 55].

В нашей стране ситуационные центры создавались в тех местах, где в условиях дефицита времени решались задачи оперативного управления сложными процессами при значительных потоках многообразной информации от различных источников [2, с. 12]. В настоящее время ситуационные центры используются федеральными органами государственной власти (президент, правительство, федеральные министерства, агентства и др.), региональными органами субъектов РФ и местного самоуправления (краевые и областные администрации, мэрии и др.), крупными промышленными холдингами в отраслях энергетики, нефти, газа, транспорта и других, а также в различных министерствах и ведомствах. Ситуационные центры предназначены для оперативного принятия управленческих решений, контроля и мониторинга объектов различной природы, ситуаций и других функций. Кроме технического оснащения, важным компонентом ситуационных центров являются пакеты прикладных программ, которые обеспечивают решение различных задач в определенной предметной области (политология, социология). Будущих и уже работающих менеджеров всех ступеней необходимо обучать в учебных ситуационных центрах, проводить учебно-тренировочные мероприятия, формировать профессиональные компетенции и поэтапно погружать в атмосферу будущей профессии.

Отличительной особенностью профессиональной деятельности выпускников вузов в области социально-политических наук является работа с большими объемами информации, учет стремительных изменений, протекающий как в самом обществе, так и в той или иной профессиональной деятельности. Выпускники, освоившие программу бакалавриата в области социально-политических наук, должны овладеть профессиональными компетенциями, соответствующими видам деятельности, на которые ориентирована программа: научно-информационная, научно-исследовательская, проектная, организационно-управленческая, информационно-справочная, производственно-прикладная и педагогическая деятельности [3; 4].

Выбор пакетов прикладных программ для учебных ситуационных центров зависит:

– от характеристик и возможностей, предоставляемых самими программами;

- от профессиональных компетенций будущих выпускников, которые должны быть сформированы в ходе их использования;
- от степени универсальности и распространения программного продукта;
- от особенностей организации учебного процесса по данным направлениям подготовки [1, с. 56].

Учебные планы, реализуемые в МГЛУ по направлениям подготовки «Социология» и «Политология», позволяют использовать возможности учебного ситуационного центра в рамках нескольких учебных дисциплин: «Новые информационные технологии», «Методология и методика социологического исследования», «Социальная статистика», «Социальное прогнозирование и проектирование», «Анализ данных в социологии» и «Современные компьютерные технологии», «Политический анализ и прогнозирование», «Методы прикладных политических исследований», соответственно.

В настоящее время при подготовке студентов социально-политических направлений, в учебном ситуационном центре широко используются прикладные программы ВААЛ, SPSS for Windows, PaloMARS и др., которые позволяют:

- сократить время на обработку и анализ больших объемов информации;
- комплексно использовать статистические методы, демонстрируя прикладной характер математики;
- проводить контент-анализ и мониторинг СМИ;
- наглядно представлять результаты и использовать их в других исследованиях.

Самой распространенной формой проведения занятий в ситуационном центре является практическая работа. Практические занятия в учебном ситуационном центре ориентированы облегчить восприятие теоретических основ обработки данных через решение ситуационных задач, которые выступают средством формирования профессиональных компетенций. К ситуационной задаче относят задания, имитирующие события реальной действительности. Осуществляя их подбор, преподаватель должен предвидеть практический результат решения и соотносить овладение методикой их решения с конкретной профессиональной компетенцией. Ситуационные задачи можно классифицировать по уровню сложности. К первому классу отнесем рассчитанные на репродуктивную деятельность задачи, решение которых основано на применении определенного метода. Подобные задачи требуют от студента воспроизведения определенных действий в пакетах прикладных программ. Например: «Разделите совокупность объектов на две группы» или «Перекодируете имеющиеся данные в три группы». Ко второму классу задач относятся задания, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при которой, помимо известного алгоритма действий с использованием прикладных программ, студенту

необходимо осуществить анализ целесообразности применения определенного способа действий или метода статистического анализа. Например, задание: «Выявите направленность и степень взаимосвязи между переменными, уровень образованности и уровень удовлетворенностью профессией» требует от студента выбрать статистический метод выявления взаимосвязи. Второй класс ситуационных задач позволяет в конкретных практических ситуациях применять теоретические знания. Решение третьего класса ситуационных задач рассчитано на продуктивную деятельность студента. В таких задачах конкретные цели могут не ставиться, и обучаемому предоставляется возможность осуществить анализ с использованием различных методов для выявления особенностей в распределении, взаимосвязи между признаками и т.п. Подобные задания носят комплексный характер и предназначены для контроля глубины изучения темы или курса. К четвертому классу задач целесообразно отнести комплексные ситуационные задания, которые включают все основные этапы анализа данных, а именно: сбор данных и создание базы данных, визуализация данных, преобразование данных, статистический анализ данных, наглядное представление результатов, формирование выводов, практических рекомендаций и прогнозов. Данный класс задач рекомендуется выполнять в форме самостоятельных исследований (например, курсовые работы).

Выстраивая систему решения ситуационных задач по возрастающей сложности, преподаватель может добиться закрепления пройденного материала, усвоения наиболее важных приемов, системного представления об использовании пакетов прикладных программ и сформировать необходимые профессиональные компетенции [1, с. 60].

Системы подготовки и принятия решений в настоящее время являются эффективным средством решения ситуационных задач четвертого класса. Архитектура таких систем зависит от типа решаемых задач и базируется на многообразии информационных ресурсов, технологиям доступа к ним, «инструментально-моделирующих средствах и методах визуализации». Задачи принятия решений можно представить в виде $\langle X, R, F, U, G \rangle \rightarrow \min (\max) K$, где X – альтернативные варианты решений, R – риски, F – отображение X в K , U – варианты решений, G – системы предпочтения лица, принимаемого решение, K – критерий выбора [2, с. 224]. Подготовка и принятие решений происходит в несколько этапов: мониторинг ситуации (выявление и формулирование проблемы), целеполагание (определение целей), выработка вариантов решения и их ранжирование (анализ существующей системы, поиск альтернатив и их оценка), принятие решения, доведение решений до исполнителя, контроль исполнения.

Поскольку ситуационные центры представляют собой многофункциональную организационно-техническую систему, в них предусматривается проведение мастер-классов, онлайн-семинаров, телеконференций, деловых игр, и других форм организации занятий.

Десятилетний опыт использования учебного ситуационного центра при подготовке выпускников социально-политических направлений позволяет сделать следующие выводы:

- преподавание дисциплин, в учебные программы которых входит освоение статистической обработки и анализа данных, качественно улучшилось;
- эффективное использование в учебном процессе новых информационных технологий повышает заинтересованность студентов, знакомит их с современными методами и средствами прикладного анализа данных на компьютере;
- овладение методиками социологического, политического и политико-психологического анализов способствует формированию навыков решения ситуационных задач;
- погружение в атмосферу будущей профессии позволяет подготовить конкурентоспособных выпускников МГЛУ, востребованных на современном рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Половнев А. В. Использование возможностей учебно-ситуационного центра при подготовке специалистов-социологов // Учебно-ситуационные центры в вузах: опыт инновационного использования, проблемы, перспективы: тезисы научно-практической конференции, 25-26 сентября 2008 г. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2008. – С. 55–61.
2. Ильин Н. И., Демидов Н. Н., Новикова Е. В. Ситуационные центры. Опыт, состояние, тенденции развития. – М.: МедиаПресс, 2011. – 336 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 07.08.2014 г. № 939 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.03.04 Политология (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/7538>.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ 12.11.2015 г. № 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/7919>.

САЖИНА О. П., ЦЕБУЛАЕВА Ю. В., СУНДИКОВА К. А.
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАСТИЕМ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Описана система мероприятий, используемых при проведении профориентационной работы. Дано психолого-педагогическое обоснование применяемых форм и методов. Показана роль студентов в подготовке и проведении встреч с учащимися, в организации тематических мероприятий с элементами дискуссии и демонстрацией опытов, в предметных олимпиадах для школьников.

Ключевые слова: профориентация, система мероприятий, формы и методы профориентационной работы.

SAZHINA O. P., TSEBULAEVA YU. V., SUNDIKOVA K. A.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACH
TO CAREER GUIDANCE ASSISTED BY UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article presents a description of the events used in career guidance. A psychological and educational background of the applied methods and ways is provided. The authors study the role of university students in the preparation and holding meetings with school students, in the arrangement of thematic events with discussion elements and demonstration of experiments, in the assisting of subject olympiads for secondary and high school students.

Keywords: career guidance, event, methods and ways of career guidance.

Исследование и постоянное совершенствование научно-методических аспектов профориентационной деятельности в настоящее время является одной из важнейших задач. Она является неотъемлемой частью воспитательного процесса на всех этапах обучения и должна гармонично вписываться в современную систему непрерывного образования.

Профессиональная ориентация рассматривается как система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда. Профориентация осуществляется на общественном и личностном уровнях. В узком смысле слова профориентация – целенаправленная деятельность по формированию у учащихся внутренней потребности и готовности к сознательному выбору профессии. Профориентация в личностном смысле – длительный и, в достаточной степени, необратимый социальный процесс освоения личностью той или иной профессии [1].

Профессиональная ориентация – сложное и многоплановое явление, в котором сочетаются экономические процессы с социальными, образовательные с психологическими. Психолого-педагогический аспект такой работы заключается в оказании воспитательного воздействия на профессиональные интересы людей, т.е. формирование положительных мотивов выбора профессии, обеспечивающих согласование интересов личности и общества. Для сферы образования ориентация на будущее может означать задачу подготовить человека к воспроизводству и дальнейшему обогащению культуры общества, охватывающей все области жизни, к саморазвитию и реализации своих возможностей на благо общественного прогресса, исходя из реальных условий общественного развития [2].

Как известно, каждый ученик на определенном этапе встает перед проблемой выбора дальнейшей профессии. Часто проблема оказывается сложно решаемой, так как активная позиция в этом плане у многих еще не сформирована. Поэтому особую значимость приобретает помощь учителей, родителей, старших товарищей на этапе формирования готовности к профессиональному самоопределению [3]. Важно, чтобы старшеклассники были психологически готовы сделать осознанный выбор, были компетентными в области планирования карьеры.

Проблема выбора профессии известна с давних времен. К вопросам правильного профессионального определения в разное время обращались Аристотель, Т. Мор, Т. Кампанелла, Р. Оуэн, Т. Гоббс, М. Монтень, Гете, Гегель. И эта проблема, точнее, ее решение, очень важны, поскольку затрагивают интересы не только отдельно взятого человека, но и общества в целом [4].

Проблема профориентационной деятельности на современном этапе является многоплановой и может быть рассмотрена в разных контекстах. Вопросы, связанные с организацией профориентации, активно изучаются отечественными исследователями. Они едины во мнении, что система профориентации является неотъемлемой составляющей образовательной системы в целом, особенно в свете все возрастающего интереса со стороны государства к проведению профориентационных мероприятий, организации профориентационных инициатив. Авторами подчеркивается, что эта работа должна быть системной и многоступенчатой. При этом предлагается использовать различные подходы.

Гудковой Е. В. профориентация, как система, рассмотрена в двух плоскостях: как последовательная и закономерная смена этапов работы в зависимости от этапа становления профессионала и как ряд направлений работы, в зависимости от практических задач или от запроса [2]. При этом отмечено, что этапы выступают как самостоятельные профориентационные программы, а работу в каждом из направлений подчас осуществляют различные организации и учреждения.

Подробный анализ проблемных областей современной системы профориентации проведен А. А. Колесниковым [5; 6]. Предложена концепция и технология реализации профориентационного обучения иностранным языкам в условиях системы непрерывного филологического образования (этапы среднего общего и высшего образования).

Современные подходы для построения профессионального будущего учащихся проанализированы М. А. Болдиной и Е. А. Деевой. Особое внимание уделено профессиональной адаптации как важнейшему этапу профессионального определения человека, поскольку сегодня необходима подготовка специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности.

Следует отметить, что большинство научных работ посвящено рассмотрению вопросов профориентации в рамках преподаваемого предмета. Первостепенное значение в этом случае имеет правильный психолого-педагогический подход к формированию профессионального самоопределения. Как правило, это осуществляется на школьном этапе обучения. Здесь необходима специальная система психолого-педагогического воздействия, направленная на активизацию человека в формировании и самосовершенствовании психических, интеллектуальных и физических качеств, предопределяющих успешность в той или иной профессии [7].

В современном обществе все возрастающую актуальность приобретает организация профориентационной деятельности учреждениями среднего специального и высшего образования. Каждое из них разрабатывает свой комплекс мероприятий с учетом специфики направлений подготовки, ситуации на рынке труда, социальной значимости предлагаемых профессий и др. Некоторые вузы решают проблему путем организации специальных школ или малых факультетов, где осуществляется подготовка будущих абитуриентов. Другие активно поддерживают связь со средними школами и, используя свой потенциал, проводят совместные профориентационные мероприятия. В работе Безусовой Т. А. и Шестаковой Л. Г. подчеркивается важность профориентационной деятельности вуза, которая должна быть организована на основе научных принципов интеграции, регионализации, непрерывности [8].

Необходимо отметить, что в любом случае профориентационная работа должна представлять собой продуманную систему мероприятий, когда реализованы все компоненты ее структуры (психологический, организационный, содержательный), когда эти компоненты органически связаны друг с другом. О системе можно говорить в том случае, если такая работа проводится регулярно, а не от случая к случаю, и направлена на достижение конкретной цели [9].

Задачи профориентации, ее организационные формы различаются в зависимости от образовательного этапа. На протяжении всего времени обучения осуществляются профессиональное просвещение, информирование, консультирование. Частично происходит процесс профессиональной адаптации. В построении системы мероприятий на каждом этапе используются соответствующие виды и формы организации профориентационной работы: массовые, групповые, индивидуальные; пассивные и активные.

Наиболее часто профориентационную работу осуществляют учителя, преподаватели учебных заведений, специалисты с производства. В настоящее время к такой деятельности активно привлекаются студенты. Как показывает практика, участие студентов – это мощный способ повышения эффективности такой работы.

Нами разработана поэтапная система профориентационных мероприятий с активным участием студентов. На первом этапе – пассивно-поисковом – анализируются данные о школах, в которых целесообразно проводить профориентацию. Основная цель – охватить как можно большее число учащихся, способных стать потенциальными абитуриентами. Надо отметить, что ежегодно ситуация меняется. Сотрудничество с учителями общеобразовательных школ позволяет проводить постоянный мониторинг и анализировать состояние вопроса, начиная с 7 класса. При этом учитываться уровень проводимой в школе работы в контексте выбора химии и физики для дальнейшего изучения.

Затем организуются встречи профориентационной группы, состоящей из преподавателей и студентов в количестве 2-4 человек, с руководителями школ, учителями, учащимися и их родителями. На данном этапе используются массовые формы. Встречи проводятся в виде беседы с демонстрацией презентационных материалов, в которых отражены основные направления деятельности института физики и химии (ИФХ). Участники встречи задают вопросы об условиях и особенностях поступления, проходных баллах, перспективах обучения в институте. Особый интерес вызывают выступления студентов. Они рассказывают о специфике учебного процесса и о внеучебной работе, которая в институте поставлена на высоком уровне. Такая информация воспринимается более эмоционально и способствует положительному психологическому настрою.

На втором этапе отбираются учащиеся, которые желают детально ознакомиться с деятельностью Института и, возможно, продолжить здесь обучение. Для них организуются мероприятия непосредственно в ИФХ. Они включают встречу с руководством института, экскурсию по научным и учебным лабораториям. Следует отметить, что экскурсию проводят студенты совместно с преподавателями. При этом в физических лабораториях, оснащенных современным оборудованием, в выступлениях делается акцент на научную составляющую и особое внимание уделяется роли студентов, магистрантов и аспирантов в научных

достижениях, по которым институт занимает лидирующую позицию в университете. В лаборатории электронной микроскопии и малоугловой рентгеновской дифрактометрии сотрудники проводят беседу с решением познавательных задач по распознаванию различных материалов на основе снимков, сделанных на электронном микроскопе. Ребятам рассказывают о робототехнике, 3D-принтере, демонстрируют различные фигурки. Из учебных аудиторий наибольший интерес вызывают лаборатория оптики, где показывают в действии приборы и оборудование, и химические лаборатории, в одной из которых студенты проводят с учащимися тематические беседы с элементами дискуссии и демонстрацией занимательных и эффектных опытов.

Так, разработаны и успешно применяются на практике тематические мероприятия «Химия и жизнь» и «А ты хотел бы стать химиком?!». Цель первого из них – показать роль химии в жизни современного общества и в удовлетворении повседневных потребностей людей. Подчеркивается, что все сферы жизни и деятельности людей: их здоровье, питание, одежда, жилище, быт в широком смысле этого слова, самым тесным образом связаны с использованием химической продукции. Мы каждый день имеем дело с различными видами бытовой химии, начиная от обычного мыла и заканчивая красителями для машин, а также десятками видов, сотнями наименований продуктов химии, предназначенных для выполнения всех возможных домашних работ. Рассказ сопровождается демонстрацией опытов по выведению пятен от кофе, какао, чая и йода. Такое мероприятие можно проводить не только на базе института, но и на других площадках. Оно направлено на формирование у школьников убеждения, что в современной жизни химии принадлежит одна из ведущих ролей.

Второе мероприятие проводится в форме дискуссии. С учащимися обсуждаются вопросы, касающиеся положения химии в системе среднего образования, ее связи с другими естественно-научными и гуманитарными дисциплинами. Задается вопрос: можно ли считать человека образованным, если он не знает химию? Затем переходят к обсуждению главного вопроса: а ты хотел бы стать химиком? Учащимся предлагается поучаствовать в демонстрации опытов и объяснении их результатов. На подготовительном этапе отбираются и отрабатываются занимательные и эффектные опыты, не требующие особых мер безопасности. Например, «Фараонова змея», «Излечение раны», «Несгораемый платок», «Дым без огня», «Искусственный снег», «Разноцветный сад». Школьники охотно участвуют в проведении опытов и их объяснении. Такая форма проведения мероприятия вызывает особый интерес. Она повышает эмоциональный настрой и стимулирует познавательную активность, дает возможность проверить свои знания, умения и навыки в неординарной обстановке.

Тематические мероприятия, как правило, проводят два студента. На подготовительном этапе их роль заключается в отборе теоретического содержания и отработке опытов. Во время мероприятия студенты активно участвуют в дискуссии, оказывают помощь учащимся, если у них возникают трудности. На всех этапах студенты тесно взаимодействуют с преподавателями. Их присутствие является обязательным, так как могут возникать непредвиденные ситуации, которые необходимо разрешать.

После проведения массовых мероприятий наступает этап индивидуальной работы с потенциальными абитуриентами. На протяжении всего времени и студенты, и преподаватели поддерживают с ними тесную связь, используя различные социальные сети. Учащихся приглашают на внеучебные мероприятия (например, вечер первокурсника, фестиваль «Студенческая весна» и т.п.) и Дни открытых дверей.

Ежегодно в институте проводится олимпиада «Юные таланты». В ней принимают участие все желающие проверить свои знания по химии. В организации и проведении олимпиады также активно участвуют студенты. Они приглашают учащихся, являются наблюдателями во время проведения, вместе с преподавателями проверяют работы и подводят итоги. Основными целями и задачами олимпиад являются выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, пропаганда научных знаний. Немаловажную роль они играют и в профориентационной работе, поскольку их результаты учитываются при поступлении в вузы.

Таким образом, в течение всего учебного года преподавателями, сотрудниками и студентами института осуществляется профориентационная работа. При этом реализуются все ее виды и формы. Проведение мероприятий с использованием различных демонстраций позволяет повышать мотивацию к более глубокому изучению физики и химии, систематически актуализировать их профориентационные возможности. Как показывает практика, важнейшим условием эффективности профориентации является участие студентов. В этом случае на всех этапах мероприятия проходят оживленно и эмоционально, вызывая у школьников инициативу и неподдельный интерес. Для студентов, в свою очередь, это возможность продемонстрировать свои умения и навыки, убедиться самим, что они в свое время сделали правильный выбор. Важно отметить, что профориентационная работа лишь тогда является эффективной, когда все участники лично заинтересованы в достижении максимального результата, осознают значимость и ценность такой работы.

Безусловно, цель профориентационной деятельности высшего учебного заведения – это привлечение как можно большего числа абитуриентов. Однако, на наш взгляд, значительно важнее помочь человеку в современной социальной обстановке найти свое

место и построить успешную карьеру. Надо принять как факт, что сегодня сравнительно небольшое количество учащихся проявляет интерес к естественным наукам, но все они, как правило, делают осознанный выбор. Во время учебы в институте никто из них не испытывает разочарования и успешно заканчивает обучение. Анализ эффективности построения карьеры выпускниками института показывает, что они легко адаптируются к постоянно меняющейся социально-экономической ситуации, способны к постоянному самосовершенствованию и самообучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профориентационная работа [Электронный ресурс].
2. Гудкова Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования: учеб. пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.
3. Безрукова С. Б. Профориентационная работа в школе [Электронный ресурс].
4. Что такое профориентация? [Электронный ресурс].
5. Колесников А. А. Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования: монография. – Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2016. – 428 с.
6. Колесников А. А. Межкультурная составляющая профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы Первой междунар. конф., Москва, 14–16 апреля 2016 г. / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М., 2016. – С. 253–258.
7. Болдина М. А., Деева Е. В. Подходы к организации профориентационной работы в образовательном учреждении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Т. 22. Вып. 1 (165). – 2017. – С. 7–17.
8. Безусова Т. А., Шестакова Л. Г. Методы профориентационной работы высшего учебного заведения [Электронный ресурс] // Novainfo.Ru. Раздел «Педагогические науки». – 2016. – Т. 2, № 54. – С. 216–226. – Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/8479>.
9. Формы и методы профориентационной работы с учащимися [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://гпоунпк.рф/doc/3_3_3_1.pdf.

ЛЮЛЬКИНА М. О., КОРОТИН А. В., ГЛАЗКОВА О. В.

**МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОСНОВА
ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ**

Аннотация. Модульная технология направлена на логичное построение содержания обучения, интеграцию различных видов и форм самостоятельной работы учащихся. Результаты проведенного авторами педагогического эксперимента показали, что использование модульной технологии при обучении химии в школе позволяет повысить эффективность усвоения знаний и учебных действий.

Ключевые слова: модульная технология, учебный элемент, блок, учебный материал, процент качества знаний, степень обученности учащихся.

LYULKINA M. O., KOROTIN A. V., GLAZKOVA O. V.

**MODULAR LEARNING AS A BASIS OF EFFICIENT ACADEMIC PERFORMANCE
OF SCHOOL STUDENTS AT CHEMISTRY CLASSES**

Abstract. The modular learning aims at building up a consistent study content as well as an integration of various types and forms of self-study work. The results of a pedagogic experiment carried out by the authors show that the use of modular learning at chemistry classes at secondary school increases the efficiency of teaching.

Keywords: modular learning, learning element, unit, learning material, knowledge quality rate, level of training.

Задачами современного образования является формирование таких качеств личности, как самостоятельность мышления, умение добывать знания и применять их в решении не только учебных, но и жизненных проблем. Поэтому в современных условиях технология классно-урочной системы становится неконкурентоспособной. Среди традиционных методов обучения в настоящее время используются такие, как лабораторные и практические занятия, самостоятельная работа учащихся, рассказ, беседа, лекция. Но у всех данных методов наряду с доказанными практикой применения преимуществами, имеются и существенные недостатки – невысокая результативность и слабое развитие самостоятельной деятельности учащихся. В младшем школьном возрасте детям свойственна любознательность, которая, к сожалению, по мере взросления существенно уменьшается. Вместе с ней падает интерес учащихся к школьным дисциплинам, а внимание детей нередко переключается на другие интересы.

Внесение ранее неиспользуемых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс требует не только привыкания ученика и его психологической

готовности к новым методикам обучения, но и изменения отношения учителя к процессу обучения, преобразования стиля поведения таким образом, чтобы имела место ситуация, где учащийся овладевает новыми знаниями сам, а педагог контролирует данный процесс. Таким требованиям во многом соответствует модульное обучение, при котором ученик частично или полностью самостоятельно работает по индивидуальной программе.

Большой вклад в разработку модульной технологии обучения внесли Третьяков П. И., Чошанов М. А., Юцявичене П. А., Шамова Т. И., определив основную цель её в содействии развитию самостоятельности учащихся, их умения работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

По мнению Макарова А. В. и Трофимовой З. П., на уроках с применением модульного обучения учителю присущи разнообразные функции: управление работой школьников, корректировка путей решения поставленных задач, консультация, поддержка и помощь учащимся. При этом учитель успевает общаться на уроке с каждым учеником [1]. В зависимости от учебных задач, степени сложности рассматриваемого содержания урока, уровня подготовки учащихся педагог может использовать информационно-рецептивный, диалогический, эвристический и другие методы обучения.

В основе модульного обучения лежит активный, деятельный и гибкий подход к построению педагогического процесса. Его результатами являются содействие развитию самостоятельности учащихся и проявление предпосылок для индивидуализации учебной деятельности. Также данный вид обучения помогает работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала (письменное выражение своего мнения, работа с различными текстами, умение давать развернутую характеристику знаний учащихся, формирование критериев оценки этих знаний) [2].

Любая технология обучения предполагает не только специфическую переработку содержания, но и новую организацию учебного процесса. На данный момент учителя оказывают предпочтение таким педагогическим технологиям, которые формируют и развивают личность ребенка, его мышление, речь, самостоятельность, и которые призывают к активной познавательной деятельности и общению в процессе обучения [3].

Цель нашего исследования заключалась в разработке методических приемов, направленных на повышение познавательной активности учащихся на основе использования технологии модульного обучения химии в 9 классе средней общеобразовательной школы. Для достижения поставленной цели на основе данной технологии были разработаны уроки по химии для девярых классов. Они были применены на практике для выявления эффективности усвоения нового учебного материала. Были предложены модульные уроки по

следующим темам школьного курса химии: «Соединения галогенов», «Кислород», «Сера. Соединения серы», «Азот», «Кислородные соединения азота», «Фосфор и его соединения».

Обучение в выбранных для педагогического эксперимента классах не предполагало углубленного изучения химии. Ни в одном из классов не было учеников, участвующих в предметной олимпиаде, из чего можно сделать вывод, что выбранные классы по уровню знаний химии были равнозначны.

Уроки с использованием модульной технологии состояли из нескольких блоков (модулей), а именно из пяти. Первый блок – сообщение цели и задач урока. Второй блок – повторение пройденного материала и обобщение на основе проверки домашнего задания. Изучение нового материала подразделялось на два следующих блока: один из них – теоретическая часть, другой – проведение демонстрационных опытов с целью теоретического объяснения учениками увиденных ими явлений и химических процессов. Последний блок представлял собой закрепление изученного материала для выявления эффективности проведенного урока. В этом блоке ученикам предлагались разнообразные задания: составить несколько уравнений превращений на основе предложенной схемы, повторить химические свойства изучаемого соединения на основе мысленного эксперимента и решить расчетные или экспериментальные задачи.

В основу структуры модуля положены учебные элементы (УЭ), среди которых важное значение отводится тем, которые связаны с раскрытием дидактических целей, обобщением информационного материала и блоку, позволяющему проконтролировать усвоение материала модуля. Так, при изучении темы «Сера. Соединения серы» были сформулированы следующие интегрирующие дидактические цели.

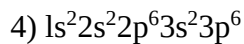
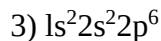
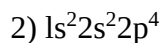
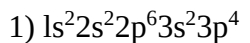
- 1) Рассмотреть строение атома серы и на его основе определить основные степени окисления, проявляемые серой.
- 2) Изучить состав и физические свойства серы и её основных соединений.
- 3) Используя лабораторный эксперимент, добиться усвоения кислотно-основных и окислительно-восстановительных свойств серы и её соединений.
- 4) Познакомиться с применением важнейших соединений серы.

Для проверки усвоения знаний первого учебного элемента для самоконтроля были предложены задания

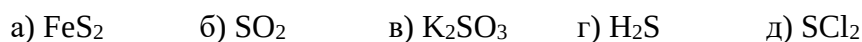
Задание 1. Атомы серы отличаются от атомов кислорода:

- а) массой;
- б) размерами;
- в) числом протонов;
- г) числом энергетических уровней;
- д) числом валентных электронов

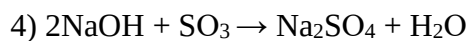
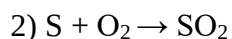
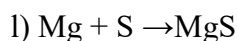
Задание 2. Электронное строение атома серы ...



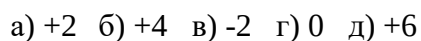
Задание 3. Укажите формулу соединения, в котором сера имеет свою минимальную степень окисления:



Задание 4. В какой реакции сера является окислителем?



Задание 5. Какая степень окисления у атома серы в соединении $(NH_4)_2SO_3$?



Если при проверке заданий учащийся набирает более 6 баллов, то он приступает к изучению следующего учебного элемента. Если менее 5 баллов, ученик возвращается к первому УЭ для более внимательной его проработки.

По такой технологии необходимо пройти все УЭ, количество набранных баллов определяет оценку школьника по данному модулю.

В результате проведенного педагогического эксперимента были получены и проанализированы суммы баллов, полученные в ходе выполнения предложенных заданий, которые впоследствии были помещены в специально разработанные таблицы, содержащие следующую информацию: имя и фамилия ученика, виды заданий, полученная оценка за урок. Далее эти данные подвергались математической обработке, целью которой служило выявление эффективности модульной технологии обучения химии в средней общеобразовательной школе. Среди основных критериев эффективности урока были рассмотрены средний балл, процент качества усвоения знаний, степень обученности учащихся (СОУ).

Для выявления эффективности уроков, проводимых по модульной технологии, необходимо было сравнить процент качества знаний учащихся класса, где для обучения использовалась традиционная методика по темам с процентом качества знаний учащихся, обучение которых строилось на использовании модульной технологии. Между данными типами уроков существует принципиальная разница. В первом варианте обучения уроки проводились в классической форме, и ученикам не хватало времени для самостоятельной

работы, так как сначала их долго опрашивали, новый материал объяснялся учителем, а все задания выполнялись преимущественно только у доски. Модульные уроки существенно отличаются, прежде всего, более организованной и продуктивной самостоятельной работой учеников.

До введения модульной технологии обучения химии ученики не сталкивались с данной формой организации урока, поэтому им было трудно перейти к полностью самостоятельной работе. Тем не менее, был выявлен большой интерес к изучению нового материала. Ученики, знавшие химию на достаточно высоком уровне, быстро приняли такую форму обучения. Остальные ученики некоторое время привыкали к такой форме урока. Через некоторое время у них тоже начал проявляться интерес, что ранее не наблюдалось. Задания учителя на первых уроках они выполняли не активно, задавали много уточняющих вопросов, необходимость которых в дальнейшем отпала.

Внедрение разработанной системы модульной технологии обучения химии в практику преподавания оказало положительное влияние не только на формирование знаний и умений учащихся, но и на развитие их мышления. Об этом свидетельствуют результаты педагогического эксперимента: степень обученности учащихся (СОУ) в 9 классе составила 56,9% по сравнению со средним значением данного показателя по четвертям – 46,8% (традиционная методика обучения); средний процент качества знаний по четвертям в 9 классе составил 37,2%, а по модульной технологии обучения – 37,8%.

Однако данную технологию обучения рекомендуется применять в профильных классах, специализированных на изучении естественных наук и химии. В них ученики целенаправленно изучают данную дисциплину, так как уверены, что она понадобится им в будущем. В этом случае эффективность модульных уроков должна быть намного выше. В общеобразовательных классах по модульной технологии следует проводить лишь часть урока, выбирая отдельные блоки из модуля. Эффективность уроков будет значительно выше, если применять элементы модульной технологии, начиная с пятого класса.

Модульная технология дает ряд преимуществ по сравнению с классической формой обучения: она позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому ученику, повышает долю самостоятельной деятельности учащихся и их мотивацию, увеличивает глубину, осознанность и значимость полученных знаний. Стоит отметить, что при применении такой формы урока учащийся знает качество и объем материала, который нужно усвоить, плодотворно использует свои способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимова Н. А. Использование модульной технологии на уроках химии как средство формирования компетентностей. – Минск: БГУ, 2009. – 42 с.
2. Чошанов М. А. Еще раз о блочно-модульном обучении: уроки внедрения // Учитель. – 2005. – № 4. – С. 59–65.
3. Берсенева Е. В. Современные технологии обучения химии: учеб. пособие. – М.: Центрхиммпресс, 2004. – 132 с.
4. Балакирева О. И., Тутушкина А. В., Глазкова О. В. Методические подходы к повышению уровня валеологических знаний школьников на занятиях по химии // Развитие науки и образования в современном мире: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть IV. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 15–17.

АЛЯМКИНА И. А., ТАРАСОВА О. В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты использования кейс-технологии при изучении химии в школе. Приведены примеры кейсов по теме «Оксид углерода (II), его влияние на человека». Представлены критерии оценки выполнения заданий.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс, структура кейса, оксид углерода (II), экологические аспекты химии.

ALYAMKINA I. A., TARASOVA O. V.
CASE-STUDY IN TEACHING ECOLOGICAL ASPECTS OF CHEMISTRY

Abstract. The article considers the methodical aspects of using case-study at chemistry classes. Sample cases on the topic of "Carbon oxide (II) and its effect on humans" are presented. Criteria for the assessment of student's performance are provided.

Keywords: case-study, case, case structure, carbon oxide (II), ecological aspects of chemistry.

Кейс-технологии появились в начале XX века в Гарварде. Ученые бизнес-школы для подготовки юристов и экономистов предложили разрабатывать и использовать практический материал, ориентированный на конкретные ситуации и заставляющий искать возможные пути разрешения возникающих проблем на основе имеющихся у обучающихся теоретических знаний. Название технологии произошло от латинского «casus» – нестандартная, трудноразрешимая ситуация или от английского «case» – случай, ситуация.

В среднем образовании России метод кейсов стал использоваться в конце XX века, что связано с поиском новых эффективных методов обучения. Иванова О. А., Якунина И. И. в работе [1], рассматривая сущность кейс-метода, определяет его как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных задач или рассмотрения проблемных ситуаций. Еремин А. С. в работе [2], проанализировав общие особенности метода кейсов, приходит к выводу, что кейс – это комплект учебно-методических материалов, содержащих описание реальной ситуации или практической проблемы, требующей решения.

Хороший с дидактической точки зрения кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели обучения;
- иметь соответствующий уровень трудности, ограничиваемый дидактическим принципом доступности;
- иллюстрировать несколько аспектов химической проблемы;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию.

При составлении кейсов в качестве источников информации учитель может использовать сведения их научных, учебных, учебно-методических пособий; документальные данные, исторические факты, сведения из газет, интернет-ресурсов. Содержание кейсов должно быть эмоционально окрашено, понятно и иметь практическое значение для каждого ученика.

Структура каждого кейса состоит из сюжетной, информационной и методической частей. В работе Слепцовой С. С., Алямкиной Е. А., Пашковой Е. В. [3] предлагается в сюжетной части описывать проблему с указанием условий ее развития и источника получения данных, в информационную включать информацию, которая позволит правильно понять развитие проблемы и возможных путей ее решения, а в методическую – задания по анализу кейсов для учеников и критерии оценивания для учителя.

При работе с кейсами учащиеся делятся на рабочие группы по 3–4 человека в каждой. При этом учитель может столкнуться с ситуацией, когда в решении нестандартных задач учащиеся ориентируются на более успевающих учеников, подражают их типу мышления, а свое не развивают. Для того чтобы избежать этого, задания для учеников в методической части должны быть различными при одинаковой сюжетной части.

В качестве примера представим кейс «Оксид углерода (II), его влияние на человека». Сюжетная часть знакомит учащихся с источниками угарного газа, его влиянием на организм человека и свойствами. В информационной части представлен рисунок, показывающий, что происходит в организме человека при вдыхании оксида углерода (II) и разъясняющий меры первой доврачебной помощи пострадавшим от угарного газа. Методическая часть содержит задания по вариантам, которые должны выполнить учащиеся, а также критерии оценивания выполненной работы для учителя.

Сюжетная часть.

Угарный газ является одним из наиболее токсичных компонентов продуктов горения. Отравление им является одним из критических состояний человека, влекущее порой за собой летальный исход. Угарный газ совершенно не имеет ни запаха, ни цвета, ни вкуса, отравление угарным газом может произойти очень незаметно, а образуется он везде, где есть процесс горения, даже в духовке. К сожалению, его жертвами зачастую становятся люди.

Как правило, отравление угарным газом наступает в результате неисправной работы печного отопления, при нахождении человека в очаге пожара, в закрытом автомобиле с включенным двигателем. Процесс отравления оксидом углерода (II) в народе издавна называли угоранием, отсюда произошло бытовое название этого газа – угарный газ. Угарный газ или монооксид углерода, оксид углерода (II) часто называют «молчаливым убийцей». Его невозможно обнаружить «на глазок», и для жертвы его присутствие так и остается незамеченным. При этом распространяется газ быстро, смешиваясь с воздухом без потери своих отравляющих свойств.

Основная причина образования оксид углерода (II) – недостаток кислорода в зоне горения. И тогда вместо совершенно безобидного углекислого газа – продукта полного сгорания топлива – образуется угарный газ. Поступая в организм при дыхании, он проникает из легких в кровеносную систему, где соединяется с гемоглобином. В результате кровь утрачивает способность переносить и доставлять тканям кислород, и организм очень быстро начинает испытывать его недостаток. В первую очередь страдает головной мозг, но возможно поражение и других органов – в зависимости от общего состояния здоровья.

Решающим моментом, позволяющим распознать отравление угарным газом, может быть одинаковое проявление признаков отравления у большого количества людей одновременно в одном здании и наступление улучшения после того, как человек его покинул. Первые признаки отравления угарным газом – это ухудшение зрения, снижение слуха, легкая боль в области лба, головокружение, ощущение пульсации в висках, снижение координации и мышления. При этих ощущениях нужно немедленно покинуть помещение, выйти на свежий воздух.

При тлеющем горении древесины 1/5 всей имеющейся в ней целлюлозы ($(C_6H_{10}O_5)_n$) окисляется до угарного газа и воды. При концентрации угарного газа, равной 10^{-3} г/л, у человека возникает нарушение дыхания, острое отравление наблюдается при концентрации, большей на порядок.

Оксид углерода (II) может также образовываться при работе двигателя автомобиля в условиях недостатка кислорода.

Информационная часть.



Рис. 1. Информационный плакат «Отравление угарным газом».

Методическая часть.

Вариант 1

Задание 1. Используя сведения из сюжетной и информационной частей кейса, запишите уравнение реакции, протекающей при неполном окислении целлюлозы.

Задание 2. Оцените, какому риску подвергают себя люди, если они закроют задвижку в печной трубе при условии, что: 1) в печке осталась тлеющая древесина массой 3 кг; 2) массовая доля целлюлозы в древесине равна 0,5; 3) размер закрытого помещения 4×3×3 м; 4) утечкой газа за пределы помещения можно пренебречь.

Задание 3. Предложите меры оказания первой помощи людям, отравившимся оксидом углерода (II).

Вариант 2

Задание 1. Используя сведения из сюжетной и информационной частей кейса, запишите схему процесса, протекающего при неполном окислении углерода, содержащегося в бензине, до оксида углерода (II).

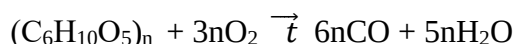
Задание 2. Оцените концентрацию оксида углерода (II) (моль/л) и сравните ее с концентрацией, при которой у человека возникает нарушение дыхания ($3,6 \times 10^{-5}$ моль/л). Условия расчета: а) при закрытых дверях гаража и автомобиля водитель включит двигатель автомобиля и через пять минут его выключит; б) размер гаража $5 \times 3 \times 3$ м; в) скорость расхода бензина 20 мл/мин, плотность 0,75 г/мл; г) доля бензина, сгорающего с образованием оксида углерода (II), равна 0,3; д) массовая доля углерода в бензине 0,85; е) утечкой газа из гаража в течение этого времени пренебречь.

Задание 3. Предложите меры оказания первой помощи людям, отравившимся оксидом углерода (II).

После выполнения заданий кейсов представитель из каждой группы предоставляет полученные результаты с их объяснением. Если у учащихся возникают вопросы, то ответ на них могут дать как сами ученики, так и учитель.

Приведем в качестве примера критерии оценивания выполнения заданий первого варианта.

Задание 1 (1 балл). Записано уравнение реакции:



Задание 2 (3 балла)

Рассчитана масса целлюлозы в 3 кг древесины:

$$3000 \cdot 0,5 = 1500 \text{ г.}$$

Рассчитана масса целлюлозы, сгорающей до CO и H₂O:

$$1500 \cdot 1/5 = 300 \text{ г.}$$

Рассчитана масса CO, образующегося из 300 г целлюлозы:

$$m(\text{CO}) = \frac{300 \cdot 168n}{162n} = 310 \text{ г.}$$

Рассчитана концентрация CO в г/л:

$$C = \frac{m(\text{CO})}{V(\text{помещения})} = \frac{310}{36 \cdot 10^{-3}} = 8,6 \cdot 10^{-3} \text{ г/л}$$

Сделан вывод о превышении концентрации CO, при которой у человека возникает нарушение дыхания, в 8,6 раза.

Задание 3 (1 балл)

Предложены меры оказания первой помощи людям, отравившимся CO: пострадавшего вывести на свежий воздух, освободить от стесняющей дыхание одежды. Если пострадавший потерял сознание, дать ему понюхать ватку, смоченную нашатырным спиртом. Вызвать врача.

Деятельность учителя при использовании метода case-study включает в себя две стадии. Первая стадия представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Особое внимание следует обратить на разработку методического обеспечения самостоятельной работы учащихся по выполнению заданий кейсов. Вторая фаза включает в себя деятельность учителя в классе при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад учащихся в выполнение заданий кейса.

Разработанные методические рекомендации могут быть использованы как на уроках химии и рассчитаны на 45 минут, так и при проведении факультативов и внеклассных занятий. В этом случае число заданий кейса и время, отводимое на их выполнение, может быть увеличено.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова О. А., Якунина И. И. Об использовании кейс-метода // Химия в школе. – 2013. – № 2. – С. 13–23.
2. Еремин А. С. Кейс-метод // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 67–81.
3. Слепцова С. С., Алямкина Е. А., Пашкова Е. В. Использование кейс-технологии при формировании метапредметных умений на уроках химии в 9 классе // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях (биология, экология и химия): материалы II Всероссийской заочной студенческой научно-практической конференции, Саранск, 26 марта 2015 г. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2015. – С. 91–96.

БАЛАНДИНА А. В., ГЛАЗКОВА О. В., КАЛМЫКОВА Т. С., САЖИНА О. П.
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
НА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ХИМИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. На примере организации лабораторно-практических занятий по школьному предмету «Химия» (9 класс) показана возможность использования индивидуального подхода при подготовке и проведении ученического эксперимента с целью развития умений и навыков школьников. Предлагаемые методические приемы способствуют реализации исследовательского метода обучения химии в школе.

Ключевые слова: индивидуальный подход, лабораторно-практические занятия, тестовый контроль, исследовательский метод.

BALANDINA A. V., GLAZKOVA O. V., KALMYKOVA T. S., SAZHINA O. P.
INDIVIDUALIZED APPROACH TO STUDENT'S NEEDS
AT LABORATORY CHEMISTRY CLASSES AT SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article considers the use of the individualized approach while preparing and conducting an experiment at laboratory chemistry classes aimed at developing school students' skills and knowledge. The proposed techniques facilitate the realization of the research approach to teaching chemistry at secondary school.

Keywords: individualized approach, laboratory classes, test control, research approach.

Практика показывает, что в достижении успехов обучения школьников наряду с другими факторами важную роль играет учет индивидуальных особенностей каждого ученика. Одни школьники целиком справляются с предложенными заданиями в отведенное время, другие, правильно приступив к решению задач, не успевают их выполнить вовремя, третьи могут начать работу только после консультации с учителем, четвертые не справляются с заданиями и после того, как им была оказана помощь учителем на уроке. Это говорит о неравномерной подготовке учащихся к эффективному обучению. Неравномерность является следствием разной работоспособности, особенностей памяти, мышления, внимания, неодинаковых умений и навыков.

Зона доступности и мера трудности для каждого человека индивидуальны. Отсюда следует, что дидактические принципы доступности и обучения на оптимальном уровне трудности обязательно должны сочетаться с принципом индивидуального подхода к обучению учащихся [1].

Учет особенностей учащихся определяет технологию индивидуализированного обучения, в рамках которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. Основные принципы данной технологии заключаются в следующем.

1) Обучение применительно к каждому школьнику может быть развивающим только в том случае, если оно будет обеспечивать максимальную продуктивную работу каждого ученика, полнее мобилизовать их способности, интересы, что достигается с помощью индивидуализации учебной работы.

2) Чтобы исходить из достигнутого уровня развития, необходимо его предварительное выявление у каждого ученика. Под уровнем обучения учащегося понимается обучаемость (предпосылки к учению), обученность (приобретенные знания) и скорость усвоения (показатель темпа запоминания и обобщения).

3) Развитие умственных способностей школьников необходимо осуществлять с помощью специальных средств обучения – развивающих заданий.

4) Высокая эффективность обучения зависит не только от характера предъявленных заданий, но и от активной познавательной деятельности учащегося.

5) Важным фактором, стимулирующим ученика к учебной деятельности, является учебная мотивация, которая определяется как направленность учащегося на различные виды учебной деятельности [2].

Результативность процесса обучения во многом зависит от тщательно разработанной методики контроля знаний. Контроль в системе обучения – это, прежде всего, средство управления учебной деятельностью учащихся и в рамках него индивидуальный подход может быть эффективно применен. Для того чтобы наряду с функцией проверки реализовать и функции обучения, необходимо создавать определенные условия, важнейшее из которых – объективность оценки знаний. При этом предполагается корректная постановка контрольных вопросов, вследствие чего появляется возможность отличить правильный ответ от неправильного. Желательно также, чтобы форма проверки знаний позволяла легко и оперативно выявить результаты. Одним из путей решения проблем индивидуального разноуровневого обучения, а также оперативной оценки знаний учащихся является применение тестовых заданий. Тесты дают учащимся возможность лучше понимать общие и отличительные качества изучаемых объектов, легче классифицировать различные явления. Тестовые задания позволяют организовать программированное обучение и самоконтроль, как формы индивидуализации обучения. Кроме того, большинство технических средств контроля рассчитано на применение именно тестовых заданий.

Как известно, тестовый контроль включает проверку не только теоретических, но и практических знаний, то есть направленных на овладение экспериментальными умениями и навыками. Такими знаниями учащиеся овладевают в ходе выполнения практических и лабораторных работ.

Анализ деятельности учащихся показал, что большинство из них должным образом к практическим работам не готовятся: 30% учащихся приходят на урок, не зная, о чем говорится в работе, какие требования выдвигаются к её выполнению; 40% учащихся лишь бегло знакомятся с текстом инструкции. Такое отношение к процессу подготовки к практическим работам влечет за собой нарушение правил безопасности, снижение эффективности выполнения работы, а в целом – приводит к ухудшению результатов обучения.

С целью повышения эффективности проведения практических работ целесообразно вводить тестовый контроль в начале занятия. Предварительная подготовка к практическим занятиям предполагает повторение определенных теоретических сведений по теме, некоторых экспериментальных умений (правил сборки приборов, проверки установки на герметичность, правил использования металлического штатива, нагревательных приборов, способов собирания газов, методов их обнаружения и т.д.). Тестовые задания, предлагаемые перед проведением практического занятия, включают все эти сведения. Нами разработаны тесты по ряду экспериментальных работ школьного курса химии и их эффективность проверена в педагогическом эксперименте.

Так, в 9 классе при изучении соединений азота перед проведением лабораторной работы «Аммиак и его свойства» учащимся предлагается ответить на следующие вопросы и выполнить тестовые задания:

1. Для получения аммиака в лаборатории необходимо провести реакцию:
- а) $\text{NH}_4\text{OH} \xrightarrow{\quad t \quad}$; б) $\text{NH}_4\text{Cl}_{(\text{п-п})} + \text{Ca(OH)}_{2(\text{п-п})} \xrightarrow{\quad t \quad}$;
- в) $\text{NH}_4\text{Cl}_{(\text{тв})} + \text{Ca(OH)}_{2(\text{тв})} \xrightarrow{\quad t \quad}$; г) $(\text{NH}_4)_2\text{CO}_3 \xrightarrow{\quad t \quad}$.

2. Собранную для опыта установку необходимо проверить на герметичность. Для этого пробирку с вставленной в неё газоотводной трубкой:

- а) нагревают;
- б) нагревают, опустив конец газоотводной трубки в воду;
- в) погружают в воду.

3. О герметичности устройства можно судить по ...

4. Для проведения опыта пробирку с реактивами следует закреплять горизонтально, так как:

- а) аммиак легче воздуха;
- б) реакционная смесь лучше прогревается;
- в) аммиак имеет молекулярную массу близкую к молекулярной массе воздуха;
- г) выделяющаяся в ходе опыта вода не должна попадать на нагреваемую смесь.

5. Выделяющийся в ходе опыта аммиак можно обнаружить:

- а) по запаху;
- б) с помощью влажной индикаторной бумаги;
- в) по цвету газа;
- г) тлеющей лучиной;
- д) горячей лучиной.

6. Для собирания аммиака в сосуд использовать метод вытеснения воды нельзя, так как:

- а) газ легче воздуха;
- б) газ тяжелее воздуха;
- в) газ реагирует с водой;
- г) газ не реагирует с водой.

7. При погружении пробирки, наполненной аммиаком, в кристаллизатор с водой, наблюдается заполнение её водой. Это происходит потому, что аммиак:

- а) очень хорошо растворяется в воде;
- б) не растворяется в воде;
- в) частично растворяется в воде;
- г) вытесняет воду из кристаллизатора.

8. В ходе изучения химических свойств аммиака необходимо проделать реакции, доказывающие его:

- а) кислотные свойства;
- б) основные свойства;
- в) окислительные свойства;
- г) восстановительные свойства;
- д) высокую химическую активность;
- е) малую химическую активность.

Если школьники в ходе предлабораторного контроля набирают более 50% правильных ответов, им предлагается инструкция к выполнению опытов с элементами исследования. Если же выполнение тестовых заданий показало невысокую результативность, учащиеся выполняют эксперимент по методике, предложенной в учебнике к данной лабораторной работе [4]. Такая работа носит в большей степени репродуктивный характер, так как деятельность осуществляется по точным предписаниям выполнения эксперимента. В случае продуктивной деятельности учащиеся сами определяют ход эксперимента, выбирают

реактивы, например, для получения аммиака из предложенного набора или для доказательства проявляемых газом химических свойств. Такое выполнение практической работы предполагает объединение учащихся в группы по уровню усвоенных знаний и соответствующей мотивации к учению. Выполнение эксперимента по самостоятельно определенному плану повышает также познавательное значение эксперимента, то есть делает его источником новых знаний [3].

Далее проводится краткий инструктаж по работе, но правила безопасности уже не оговариваются, так как учащиеся показали их знание в ходе тестового контроля. Даются рекомендации по оформлению работы, обращается внимание на выполнение особо сложных действий. В некоторых случаях тестовые задания могут быть использованы при проверке знаний учащихся, формируемых в ходе практической работы после её проведения.

При успешном овладении навыками получения аммиака, изучения его физических и химических свойств в последующей индивидуальной работе учащимся могут быть предложены проблемные вопросы или задания, решение которых основано на мысленном эксперименте. Например, предлагается определить возможность использования аммиака в качестве восстановителя для получения металлов из их оксидов.

Применение индивидуального подхода на лабораторно-практических занятиях позволяет учащимся реально оценить собственные возможности, а также увидеть свои достижения. В результате повышается интерес к предмету, устраняется формализм знаний, между учителем и учащимися устанавливаются партнерские отношения, снижается психологическое напряжение учащихся на уроках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев В. И., Басова Л. В. Сущность и особенности реализации принципа доступности обучения школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 112–114.
2. Ильясова О. А. Индивидуальный подход к учащимся при обучении химии // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета. – 2012. – № 1. – С. 109–113.
3. Химия. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / В. В. Еремин, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздов, В. В. Лунин. – М.: Дрофа, 2012. – 214 с.
4. Жилин Д. М. Химический эксперимент в российских школах // Журнал российского химического общества им. Д. И. Менделеева. – 2011. – Т. 45, № 4. – С.48–56.

ЛЮБИМОВА Е. О., САЖИНА О. П., ТАРАСОВА О. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РАССМОТРЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматривается использование технологии развития критического мышления при изучении исторических аспектов химии в школе. Приведен методический материал, используемый при изучении темы «Жизнь и научная деятельность В. В. Марковникова».

Ключевые слова: мышление, критическое мышление, технологии обучения, стадия вызова, стадия осмысления, стадия рефлексии, синквэйн.

LYUBIMOVA E. O., SAZHINA O. P., TARASOVA O. V.

CRITICAL THINKING AT TEACHING HISTORICAL ASPECTS OF CHEMISTRY

Abstract. The article considers the use of the technique of critical thinking while teaching the historical aspects of chemistry at secondary school. The authors provide an original teaching guidance used at a chemistry class on the topic of "The life and research work of V. V. Markovnikov".

Keywords: thinking, critical thinking, teaching technique, evocation stage, realization of meaning, reflection, cinquain.

Современное динамично развивающееся общество выдвигает повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству людей. Сущность образования уже не сводится к получению готовых знаний по химии, актуальным становится умение решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы. Широкие возможности для этого открывают разнообразные технологии обучения химии, предусматривающие:

- 1) тщательно продуманную модель учебного процесса, отражающую четко сформулированный методический замысел и спланированный конечный результат;
- 2) специально методически преобразованное химическое содержание;
- 3) систему методов и средств обучения химии, ориентированную на развитие мышления обучаемых, учета их интересов и потребностей;
- 4) достаточно точный временной режим;
- 5) диагностику достижений результатов [1].

Одной из современных образовательных технологий является технология развития критического мышления, которая сформировалась в конце 80-х годов XX века в США. В основу ее положены идеи и положения теории Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии

ребенка [2], Л. С. Выготского о проблемах обучения и умственного его развития [3], К. Поппера об основах формирования и развития критического мышления [4] и др.

В России технология развития критического мышления появилась в конце 90-х годов XX века. В практике преподавания ее используют многие ученые и практики из Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода, Новосибирска и других городов.

Критическое мышление – процесс сопоставления информации, полученной из внешних источников, с имеющимися у человека знаниями; возможность выработки решения, которое можно принять, дополнить или отвергнуть. Критическое мышление учит активно действовать, находить возможные пути решения возникающих проблем в соответствии с полученной информацией.

Данная технология предполагает прохождение нескольких этапов – вызова, осмысления и рефлексии. Задачами этапа вызова являются овладение навыками общения, активное участие каждого обучаемого в использовании того, что они уже знают по данной теме, активизация и мотивация каждого обучаемого, определение цели рассмотрения темы. Информация, полученная от учащихся на данном этапе, выслушивается, записывается, обсуждается.

На этапе осмысления происходит поддержание интереса и активности, созданных на предыдущем этапе, поддержание усилий обучаемых по отслеживанию и описанию собственного понимания, создание условий для активного восприятия новой информации и ее систематизации. Ученики непосредственно и индивидуально знакомятся с новой информацией (текстом, лекцией, фильмом, материалом учебника).

На этапе рефлексии происходит возвращение к предыдущим представлениям и их активная перестройка с включением новых понятий, закрепление полученных знаний и формирование долговременного знания, творческая переработка, анализ, интерпретация, оценка изученной информации.

В ходе работы по данной системе учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли четко, понятно для других, уверенно и корректно по отношению к окружающим [5].

Нами был разработан учебно-методический материал по теме «Жизнь и научная деятельность В. В. Марковникова» с использованием технологии развития критического мышления. В соответствии с данной технологией класс делится на группы, каждой из которых на стадии вызова выдается портрет В. В. Марковникова и предлагается подумать, кто изображен на фото или хотя бы определить век, год, время, когда было сделано фото.

После высказывания учениками своих предположений учитель сообщает, что на портрете изображен выдающийся русский химик Владимир Васильевич Марковников. Каждой рабочей группе выдаются ключевые слова (офицер батальона, юридический факультет, А. М. Бутлеров, неорганическая химия, аналитическая химия, магистр химии, лаборатория Г. Кольбе, казанский университет, кавказская нефть, международный нефтяной конгресс, русско-турецкая война, ветлянская чума, химическое общество) и предлагается составить по ним связанный рассказ о В. В. Марковникове. На данный вид работы отводится 10 минут.

После составления рассказа представитель от каждой группы выступает с рассказом у доски. Учитель ничего не говорит о правильности или неправильности рассказа.

На следующем этапе ученикам даются несколько утверждений, которые нужно оценить «ложно» – «верно»: «Представляем Вашему вниманию несколько утверждений о В. В. Марковникове. Обсудите в группе, согласны Вы с ними или нет. Свою оценку Вы строите на имеющихся у Вас предположениях. Напротив утверждений поставьте значки «+» – правда, «-» – не правда, «?» – не уверен.

- 1) Среднее образование Владимир Васильевич Марковников получил в Казанском университете.
- 2) На третьем курсе В. В. Марковников приступил к практическим занятиям в химической лаборатории.
- 3) Учителем и наставником В. В. Марковникова был А. М. Бутлеров.
- 4) В. В. Марковников никогда не занимался неорганической химией.
- 5) В. В. Марковников разработал теорию химического строения.
- 6) В. В. Марковников слушал лекции в Гейдельбергском и Берлинском университетах и работал в лаборатории Г. Кольбе в Лейпциге.
- 7) В. В. Марковников никогда не был за границей.
- 8) В. В. Марковников и В. Н. Оглоблин совместно исследовали кавказскую нефть.
- 9) В. В. Марковников принимал участие в Международном нефтяном конгрессе.
- 10) В. В. Марковников решительно отказался от вознаграждения в 400 рублей золотом в месяц за участие в военных действиях».

После обсуждения и выполнения задания (в течение 5 минут) представитель каждой группы рассказывает у доски о своих результатах.

Роль преподавателя на этапе вызова заключается в стимулировании учащихся к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, к обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Если заявленная тема незнакома учащимся и у них нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений, то можно попросить их высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения. В случае успешной реализации стадии вызова у учебной аудитории возникает мощный стимул для работы на следующем этапе – этапе получения новой информации.

На стадии осмысления (15 минут) ученикам дается текст о жизни и научной деятельности В. В. Марковникова. Его необходимо прочитать внимательно и отметить знаком «+» то, что им было уже известно, «-» – неизвестное, «?» – то, что вызывает сомнения. Учитель в этом случае контролирует степень активности и внимательности каждого ученика. Полученные результаты обсуждаются в группе.

На данном этапе учитель также может непосредственно излагать новый материал. Его изложение должно быть интересным и эмоционально окрашенным.

Для реализации стадии осмысления необходимо выделить достаточное время. Его должно хватить даже для повторного прочтения текста. Это нужно для того, чтобы прояснить некоторые вопросы, необходимо увидеть текстовую информацию в различном контексте.

На стадии рефлексии учащимся предлагается составить синквэйн (10 минут).

Рассмотрим правила написания синквэйнов.

- 1) В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).
- 2) Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).
- 3) Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы, деепричастия...)
- 4) Четвертая строчка – это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме.
- 5) Последняя строчка – это синоним (метафора) из одного слова, который повторяет суть темы.

Синквэйны очень полезны для синтеза сложной информации как средства оценки понятийного багажа учащихся и творческой выразительности. Ниже приведем пример синквейна.

В. В. Марковников
Образованный, разносторонний
Изучал, исследовал, обучал
Разработал правило о влиянии атомов
Химик

В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится усвоенной, превращается в собственное знание. Анализируя функции двух первых фаз технологии развития критического мышления, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы. Однако рефлексия на фазах вызова и реализации имеет другие формы и функции. На третьей же фазе рефлексия процесса становится основной целью деятельности школьников и учителя.

Разработанные методические рекомендации к проведению занятия на основе технологии развития критического мышления могут использоваться как на уроках химии в школе (рассчитаны на 45 минут), так и при проведении дополнительных занятий. В этом случае продолжительность занятия может быть увеличена до 90 минут.

Технологию развития критического мышления можно считать интегрирующей, в ней обобщены наработки многих технологий: она обеспечивает и развитие мышления, и формирование коммуникативных способностей, и выработку умения самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернобельская Г. М. Теория и методика обучения химии. – М.: Дрофа, 2010. – 318 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
4. Поппер К. Р. Предположения и опровержения: рост научного знания. – М.: АСТ, 2004. – 638 с.
5. Грудзинская Е. Ю., Мариго В. В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.

ПОДЛЕСНОВА Е. А.

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ИНФОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена выявлению способов формирования межкультурной компетенции посредством аутентичного иноязычного художественного текста. Разработана методическая схема, которую можно использовать для развития у студентов навыка анализа психологии описываемых в художественных текстах персонажей.

Ключевые слова: аутентичный художественный текст, межкультурная компетенция, методическая схема, персонаж.

PODLESNOVA E. A.

FOREIGN LANGUAGE FICTION TEXT AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION: INFORMATIVE PROPERTIES

Abstract. The article considers the ways of forming intercultural competence through a foreign language fiction text. The author provides an original outline of story analysis aimed at developing student's skill of analyzing psychologies of book characters.

Keywords: original fiction text, intercultural competence, methodological scheme, book character.

В современном мире неуклонно повышается роль межкультурной коммуникации, успешное осуществление которой зависит от межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция вырабатывается на базе различных источников, одним из которых является художественная литература.

Отдельным вопросом в оптимизации межкультурной коммуникации является методический аспект, предполагающий выход на какую-либо определенную аудиторию. В настоящей статье рассматривается вопрос о развитии межкультурной компетенции в студенческой аудитории через преподавание определенного цикла предметов, так или иначе касающихся художественной литературы. Сюда относятся сам иностранный язык, где обучение частично строится на базе художественных текстов, литература страны изучаемого языка, история литературы, культура и история страны изучаемого языка и т.д.

Рассмотрение этого вопроса предполагает выяснение культурных потребностей современной молодежи. Познавательные потребности играют большую роль в системе субкультуры молодежи. Учеными выделено три сферы их проявления: система получения знания, чтение, средства массовой информации и искусства. Первая сфера удовлетворения

познавательной потребности молодежи реализуется, как правило, государственными и негосударственными учебными заведениями высшего и среднего профессионального образования, а также различных курсов по повышению квалификации, семинаров и т.д. Удовлетворение потребности в средствах массовой информации и искусства в настоящее время усложняется из-за «плюрализма», господствующего в СМИ и в сфере художественной жизни и из-за отсутствия должных нравственных норм, засилья низкопробной рекламы и произведений сомнительной художественной ценности [4]. В отношении современной молодежи к литературе и чтению можно выделить следующие основные тенденции:

- предпочтение отдается низкосортной, «бульварной» литературе;
- популярностью пользуется специальная, научно-популярная литература в связи с освоением новых профессий;
- большое воздействие на выбор литературы подростками и молодежью оказывают реклама, пропаганда и мода;
- существенную роль в выборе литературы играет приверженность групповым интересам и стереотипам [10].

Анализ научных статей выявляет следующую закономерность: каждый автор выделяет какой-то определенный аспект в развитии межкультурной компетенции на базе преподавания художественного текста. Так, В. В. Тартынских считает, что именно в художественном тексте отображается действительность того времени, о котором повествует произведение. По ее мнению, формирование межкультурной компетенции у учащихся происходит за счет анализа героев и персонажей и их отношения к происходящим событиям и друг другу [7]. Большое внимание в анализе художественного текста уделяется деталям, а именно предметно-бытовым деталям, так как именно предметная детализация выступает в качестве основного приема для формирования межкультурной компетенции. Через нее студенты знакомятся с историей и культурой страны изучаемого языка, учатся правильно выбирать и употреблять стилистические средства языка в речи [8].

Многие ученые выступают за использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку. Это связано с тем, что изучение иностранного языка направлено на ситуации межкультурного взаимодействия [2]. Н. Л. Ушакова считает, что использование аутентичных текстов в процессе обучения обладает рядом существенных преимуществ: авторская индивидуальность, разнообразие лексики и грамматических форм, национальная специфика, разнообразие стиля и тематики, использование языка в естественном социальном контексте в форме, принятой его носителями [9]. Согласно Т. Е. Воронковой, «работа на уроке иностранного языка с подобными текстами позволяет учащимся увидеть страну

изучаемого языка глазами представителя другой национальности и не формирует у них ложные стереотипы о культуре этой страны» [1]. По мнению О. А. Леонгард, работа с аутентичными текстами дает возможность обучаемым лучше узнать иноязычную культуру, чужие обычаи и традиции, научиться понимать, ценить и уважать как чужую культуру, так и свою собственную, являясь при этом субъектами межкультурного общения [5].

Т. М. Денисова также является сторонницей использования в процессе обучения иностранному языку аутентичных текстов, аргументируя это тем, что:

- чтение адаптированного текста в будущем может усложнить понимание текста, взятого из реальной жизни;
- упрощенные тексты не отражают авторскую индивидуальность и национальную специфику;
- аутентичные тексты сильнее мотивируют учащихся на дальнейшее изучение иностранного языка;
- аутентичные тексты наиболее полно раскрывают особенности культуры страны изучаемого языка.

Однако Т. М. Денисова также упоминает то обстоятельство, что людям, изучающим иностранный язык непрофессионально, лучше использовать адаптированные или дигестированные тексты, так как они не владеют в должной мере языком оригинала [3]. Она отмечает, что до сих пор не существует единой системы адаптирования художественных текстов, но подробный анализ практики и опыта дигестирования дал ученым возможность разработать определенные требования к такого рода произведениям: отсутствие произвольных сокращений и добавлений, соблюдение норм языка, сохранение ритмико-организационной структуры оригинала, передача особенностей индивидуального стиля, соответствие сюжетно-композиционной структуре оригинала, соотнесение стилистической сложности текста с языковой подготовкой адресата [6].

В современных условиях чтение художественной литературы не является особенно популярным. Помимо этого, современная литература характеризуется определенным своеобразием, прежде всего, с точки зрения содержащейся в ней внеязыковой и лингвострановедческой информации.

В настоящей статье акцент при повышении межкультурной компетенции посредством художественного текста сделан на особом информативном блоке художественного текста, который может представлять интерес для молодежи. Для этой цели необходимо выделить в разных художественных текстах прежде всего описания, характеристики молодых людей, ситуации с их участием, а потом на этой основе выделить факты, которые могут быть

приняты молодыми к сведению и как-то учтены ими как в их профессиональной деятельности, так и в общении с иностранцами, а также при посещении зарубежных стран, то есть фактически, как такого рода информация может обогатить их межкультурную компетенцию.

Анализу был подвергнут рассказ Джулиана Барнса *“The Fruit Cage”*, в котором говорится о жизни одной семейной пары глазами их сына, Криса, который начинает свое повествование с того детского эпизода, когда он случайно обнаружил некое противозачаточное средство, используемое его родителями. Это стало для него большим открытием. Затем он вкратце рассказывает о себе и о долгих беседах его, уже взрослого, со своими родителями о реальностях старения, завещаниях и их будущих похорон. Рассказчик делится с нами воспоминаниями о своем детстве, о типичном для сельских жителей образе жизни своих родителей, как бы случайно, мимоходом, вспоминает как-то увиденный синяк на голове у отца, причина появления которого так и не была установлена и т.д. Также он упоминает о знакомстве своих родителей с семейством Ройсов, которые стали их хорошими друзьями. Правда, после смерти Джима Ройса родители перестают общаться с его женой, Элси, так как мать главного героя ее недолюбливает. Вскоре обнаруживается факт измены отца Криса с той самой Элси, более того, он переезжает жить к ней после 50 лет брака. Разговор с родителями наталкивает Криса на различные размышления о том, как на самом деле жили его родители, были ли они счастливы, из-за чего произошел разрыв в их семье. Чтобы прояснить ситуацию он отправляется поговорить с Элси, которая утверждает, что его мать била его отца, но сам отец все отрицает. После его переезда мать Криса не давала его отцу спокойно жить, постоянно привлекая его к работе по дому, хотя при этом утверждает, что это он сам изъявляет желание помогать ей, так как его мучает совесть и он хочет вернуться. В один прекрасный день отец рассказчика попадает в больницу, так как падает со стремянки и ударяется головой о бетонный пол. Элси уверена, что это его бывшая жена специально сделала так, чтобы он упал и долго не вызывала скорую, мать Криса утверждает, что, наоборот, сделала все чтобы спасти его. Но как бы то ни было, отец теперь лежит в больнице, у него парализована правая сторона туловища, практически полная потеря памяти и нарушение речи. Элси и мать главного героя по очереди навещают его, и каждый раз он произносит только одну фразу: *“My wife, you know. Many happy years.”* [11].

Мы можем сделать вывод, что этот рассказ интересен тем, как современная западная молодежь осмысляет прошлое своей жизни и прошлое своих близких. Мы знакомимся с психологией современной молодежи Запада через их суждения в настоящем, и именно их комментарии и должны приниматься к сведению. Таким образом, мы можем расширить

свою межкультурную компетенцию в следующих направлениях: система ценностей западных молодых людей, их взаимоотношения с родителями и с окружающим миром, их переживание семейного кризиса, построение межличностных отношений между мужчиной и женщиной, и многие другие.

С нашей точки зрения представляется актуальным разработать методическую схему анализа рассказа в студенческой аудитории с целью развития у них навыка анализа психологии описываемых в художественных текстах персонажей.

В методическом отношении этот текст в студенческой аудитории может быть проработан в соответствии со следующей схемой:

I. Введение.

1. Сообщите сведения об авторе и его творчестве (о данном конкретном произведении, определите роль заголовка). В данном случае мы анализируем рассказ современного английского писателя Джулиана Барнса *“The Fruit Cage”* из сборника рассказов *“The Lemon Table”*. Этот сборник опубликован в 2004 году. Название анализируемого рассказа очень символично, так как хоть фруктовая клетка и является всего лишь деталью быта, здесь она выступает символом, отражающим всю жизнь главных героев, живущих в своем доме словно в клетке.

II. Основная часть.

1. Передайте краткое содержание произведения (обозначьте место и время действия, определите главные события, главные действующие лица). Здесь действие происходит в наши дни в одном из сельских пригородов Лондона. Главные действующие лица – Крис, его родители и Элси Ройс.

2. Выделите эпизоды текста, раскрывающие мысли, суждения, взгляды молодых людей на целый ряд бытовых проблем и явлений. В рассказе это, например, описание рассказчиком его бесед с родителями по поводу их похорон и завещаний, и его отношение к этому: *“I organized a sit-down lunch for their fortieth wedding anniversary, inspected sheltered housing, discussed their wills. Ma even told me what she wanted done with their ashes. I was to take the caskets to a cliff-top on the Isle of Wight where, I deduced, they had first declared love for one another. Those present were to cast their dust into the wind and the seagulls. I already found myself worrying what I was to do with the empty caskets. You couldn't exactly toss them off the cliff after the ashes; nor could you keep them for storing, I don't know, cigars or chocolate biscuits or Christmas decorations. And you certainly couldn't stuff them into some waste-bin at the car park which my mother had also thoughtfully circled on the Ordnance Survey map. She had pressed it on*

me when my father was out of the room and would occasionally confirm that I was keeping it in a safe place.” [11].

3. Скажите, какие моменты были вам уже знакомы до рассказа, и что вы примите к сведению после его прочтения. Было выяснено из опроса студентов, что они обратили внимание на следующие моменты: в нашем обществе, как правило, родители и дети общаются более тепло и близко, в отличие от героев данного рассказа: *“Our way of conversing was long-established: companionable, chummy, oblique; warm, yet essentially distant. English, oh yes it’s English, by Christ it’s English. In my family we don’t do hugging and back-slapping, we don’t do sentimentality. Rites of passage: we get our certificates for those by mail order.”* [11]. Также они обратили внимание на тот факт, что на Западе родители также предпочитают не распространяться о своей личной жизни в разговорах со своими, пусть даже выросшими, детьми: *“There’d always been a kindly distance to our dealings since I became an adult; things were left unsaid, but an amiable equality presided. Now there was a new gulf between us. Or perhaps it was the old one: my father had become a parent again, and was reasserting his greater knowledge of the world.”* [11].

4. Какие ситуации быта упоминаются в связи с опытом главного героя и какие реалии быта при этом названы? В этом рассказе упоминается очень много реалий, по преимуществу бытовых, таких, как *bungalows, inspected sheltered housing, county surveyor’s office, Brasso, seville oranges, Morris Minor, fruit cage, beer-traps, Scrabble, snooker, telly, a pint of mild-and-bitter* и т.д. [11].

III. Заключительная часть.

1. Выразите вашу точку зрения по отношению к прочитанному. Большинству опрошенных студентов рассказ очень понравился, так как затрагивает актуальные для них вопросы, помогает лучше понять своих родителей и по-новому взглянуть на вечную проблему отцов и детей.

Использование аутентичных художественных текстов, несомненно, помогает формированию межкультурной компетенции. Но для того, чтобы работа над ними была более эффективной, необходимо не только подбирать тексты, интересные для данной конкретной аудитории, но и правильно организовывать работу над этими текстами. Именно в этом случае студенты будут полностью вовлечены в учебный процесс, а анализ проблемных вопросов послужит дополнительной мотивацией для дальнейшего изучения иностранного языка и поможет формированию их межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова Т. Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 37–40.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2006. – 130 с.
3. Денисова Т. М. Роль аутентичных художественных текстов в формировании межкультурной компетентности при обучении иностранному языку // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – № 2. Т.13 – С. 207–209.
4. Кухтевич Т. Н. Культурные миры молодых россиян: три жизненные ситуации. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – С. 191–197.
5. Леонгард О. А. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения чтению аутентичных текстов // Вестник ТГУ: Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (105). – С. 91–93.
6. Орлянская Т. Г. Лингводидактика художественного текста // Межкультурная коммуникация. Сборник учебных программ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 334 с.
7. Тартынских В. В. Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранных студентов // Вестник университета (ГУУ). – 2012. – № 16. – С. 269–273.
8. Тартынских В. В. Художественный текст как средство формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранных студентов // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи: Изд-во СГУ, 2014. – № 19. – С. 181–184.
9. Ушакова Н. Л. Аутентичный текст как средство формирования межкультурной компетенции // Лингвистика. Обучение. Культура: сборник статей / под ред. В. Я. Мыркина. – Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 2007. – № 1. – С. 278–283.
10. Чистюхина Е. В. Художественная культура молодежи: результаты экспериментального исследования // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 99–102.
11. Barnes J. The Lemon Table. – London: Jonathan Cape, 2004. – 112 p.

МОРОЗОВА Н. Н., БУТУЕВА М. А.

**ИППОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ**

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим проблемам детей и подростков, воспитывающимся в дисфункциональных семьях. Описаны эмпирические данные констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, проведенных с воспитанниками социального приюта, которые показывают эффективность иппотерапии (коррекционно-развивающей верховой езды) в социально-психологической реабилитации детей и подростков из дисфункциональных семей.

Ключевые слова: иппотерапия, дисфункциональная семья, социально-педагогическая поддержка, психологическая реабилитация, коррекция.

MOROZOVA N. N., BUTUEVA M. A.

**HIPPOTHERAPY AS A MEANS OF SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT
AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION
OF CHILDREN FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES**

Abstract. The article is devoted to psychological and educational problems of children and adolescents living in dysfunctional families. The authors provide the results of summative, formative and control assessments of children living in welfare shelters. The assessments show the effectiveness of hippotherapy (therapeutic horse riding) in socio-psychological rehabilitation of children and adolescents from dysfunctional families.

Keywords: hippotherapy, dysfunctional family, socio-educational support, psychological rehabilitation, correction.

В настоящее время проблема семейного неблагополучия и социального сиротства является одной из самых актуальных для современного общества. В дисфункциональных семьях выполнение супружеских, родительских, материально-бытовых и других функций оказывается нарушенным, в силу чего в данных сферах жизнедеятельности не достигаются цели членов семьи и общества в целом. Главнейшим критерием дисфункциональной семьи большинство авторов считают ее разрушительное влияние на формирование и развитие личности ребенка (М. И. Буянов, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Л. Б. Шнейдер и др.). Кризис семьи ставит ребенка в экстремальное, часто угрожающее его жизни положение, препятствует его личностному росту и блокирует потребность в самоактуализации [1; 5-6].

В основных направлениях государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации в качестве главной цели выделяется обеспечение социализации детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах, их полноценной реабилитации, в том числе социальной и психологической, и успешной интеграции в общество. В этой ситуации государственные учреждения социального обслуживания, социальные детские приюты призваны не только выполнять образовательно-воспитательные функции, но и способствовать нормальной социализации личности ребенка, ее полноценному развитию, обеспечивать правовую и психологическую защищенность воспитанников. В связи с этим актуальными становятся исследования, в которых изучаются инновационные методы социально-психологической реабилитации, позволяющие воспитанникам учреждений социально-педагогической поддержки самостоятельно определять пути своего развития [8 – 12].

К подобным методам следует отнести иппотерапию – новое направление психокоррекционной и психотерапевтической работы, которое, используя опыт различных специалистов, соответствует широкому спектру потребностей личности и уделяет особое внимание ее психосоматической целостности. Иппотерапия – это метод терапии и реабилитации с помощью лошади, который воздействует на организм через два мощных фактора: психологический и биомеханический. Данный метод, соответственно, оказывает одновременное воздействие на физический и психосоциальный статус занимающегося. Кроме того, лошадь выступает как посредник в общении специалиста и ребенка, что особенно важно для детей с эмоциональными и коммуникативными нарушениями.

Большинство детей из дисфункциональных семей воспитываются в условиях психической депривации, негативные последствия которой были выявлены и подтверждены многими исследователями – О. С. Пименовой, Т. А. Ушаковой, А. А. Шумейко, Л. Б. Шнейдер, А. С. Шубиной [5; 9 – 11; 13].

Иппотерапия обеспечивает ребенку возможность тесного телесного контакта с живым существом и получения ощущений, подобных тем, которые в раннем детстве дает малышу прикосновение близкого взрослого человека. Такая «экскурсия в свое прошлое», по мнению ряда авторов (А. А. Силяева, В. Я Эскин, Т. Е. Левицкая и др.) позволяет ребенку при помощи специалиста получить все то, что обычно получает ребенок при естественном развитии и чего лишен ребенок, воспитывающийся в дисфункциональной семье [2; 4; 8; 14].

Теория сенсорной интеграции, разработанная Джин Эйерс, также находит применения в иппотерапии. Согласно представлениям Эйерс любое развитие основано на цикле повторяющихся сенсорных и сенсодвигательных переживаний. При нормальных условиях мозг ребенка организует сенсорную информацию таким образом, что ребенок реагирует на

ощущение упорядоченно, эффективно, получая при этом удовлетворение. У детей с нарушением сенсорной интеграции мозг не упорядочивает ощущения автоматически, что следует учитывать при создании терапевтической среды в работе с детьми из неблагополучных семей. Метод иппотерапии предоставляет ребенку интенсивные сенсомоторные стимулы, которые помогают ему преодолеть нарушения на уровне переработки сенсорной информации [3].

Традиционные подходы, стимулирующие развитие речи, предъявляют достаточно высокие требования и часто неприменимы к детям, имеющим значительную задержку речевого развития. С помощью иппотерапии они получают возможность формировать моторную (экспрессивную) речь [2].

Терапевтическая среда при проведении иппотерапии организована таким образом, что ребенок может наблюдать причины и следствия разнообразных событий. Точность движений, необходимых для поддержания равновесия и совершения контролируемых действий, показывает сидящему на лошади ребенку как можно сочетать движение и запланированное действие таким образом, чтобы получить нужный результат. Эти упражнения, когда их демонстрируют постепенно, развивают способность логического решения проблем.

Иппотерапия затрагивает также эмоциональную сферу психологически травмированного ребенка. С одной стороны, иппотерапевтическая работа помогает преодолевать негативные эмоциональные реакции за счет психологической нейтральности лошади, которая воспринимается ребенком, как источник безопасности и безусловного принятия. С другой стороны, общение с лошастью способствует активизации сильнейшей, разноплановой мотивации, которая помогает ребенку преодолеть страх, обрести уверенность в своих силах. В целом, интенсивные взаимоотношения терапевта, ребенка и лошади создают безопасную поддерживающую среду, в контексте которой дети учатся доверию, самостоятельности и инициативе [8].

По мере того, как ребенок берет на себя ответственность за свои эмоции, он начинает работать над следующими целями: учится сотрудничеству с другими и взаимодействию со сверстниками. Кроме того, иппотерапия располагает возможностью вовлечения в процесс реабилитации опекающих ребенка лиц, например, братьев сестер или одного из родителей, разумеется, если в пользу этого говорят системные аспекты.

Целью нашего исследования было изучение возможностей использования иппотерапии как средства социально-психологической реабилитации детей, воспитывающихся в дисфункциональных семьях.

Исследование проводилось на двух базах ГКУСО «Республиканского социального приюта для детей и подростков «Надежда» и ГУСО «СРЦН «Радуга» в 2016 году. В исследовании принимали участие 30 воспитанников младшего школьного возраста (7–10 лет) и 30 воспитанников подросткового возраста (13–15 лет).

Для проведения констатирующего эксперимента использовались следующие психодиагностические методики: для обеих возрастных групп применялись «Комплексная экспресс-диагностика социально-педагогической запущенности детей» (Р. В. Овчарова), проективный тест «Несуществующее животное», «Методы нейропсихологического обследования» (В. С. Семенович); для диагностики детей младшего школьного возраста использовались методики «Лестница оценок»; для подростков – методика изучения самооценки (Дембо – Рубинштейн), методика «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина), тест «Самооценки психических состояний» (по Айзенку) [6].

Анализ результатов констатирующего эксперимента, позволил выявить следующие психологические проблемы воспитанников младшего школьного возраста (в процентах от числа детей данного возраста): несформированность ориентации в трехмерном пространстве (37,7%); несформированность ориентации в схеме собственного тела – (33,3%); несформированность моторного планирования (76,7%); неадекватно завышенная самооценка (20%); неадекватно заниженная самооценка (63,3%); высокая тревожность (73,3%); социально-педагогическая запущенность (96,7%); повышенная агрессивность (40%); демонстративность (26,7%). Среди воспитанников подросткового возраста были выявлены следующие психолого-педагогические проблемы: высокая тревожность (33,3%); агрессивность (53,3%); демонстративность (20%); неадекватно завышенная самооценка (23,3%); неадекватно заниженная самооценка (56,7%); несформированность моторного планирования (40%); социально-педагогическая запущенность (83,3%).

На стадии формирующего экспериментального исследования испытуемые каждой группы были поделены на контрольную и экспериментальную группы по 15 воспитанников. С испытуемыми контрольной группы продолжалось проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием традиционных методов, которые используются в ГКУСО «Республиканского социального приюта для детей и подростков «Надежда» и ГУСО «СРЦН «Радуга». С испытуемыми экспериментальной группы кроме данной реабилитационной программы проводились иппотерапевтические занятия и занятия по развивающей лечебной верховой езде. Занятия проводились 3 раза в неделю, по 30 минут с каждым воспитанником экспериментальной группы. Преимущественно использовались индивидуальные занятия с включением групповых форм работы.

Коррекционно-развивающая программа с использованием методов иппотерапии включала в себя IV этапа:

I. *Адаптационный этап*. Здесь применялись упражнения классической иппотерапии с использованием в основном пассивных взаимодействий с лошадью. Данный этап необходим с целью адаптации ребенка к непривычному положению тела, к движениям лошади, преодолению страха высоты и т.д.

II. *Диагностический этап* был необходим для оценки возможностей и перспектив развития ребенка, а также с целью построения отношений воспитанника с инструктором. На данном этапе использовались упражнения различной сложности, аналогичные физкультурным упражнениям.

III. *Основной этап коррекции* включал в себя упражнения в зависимости от поставленных задач. С целью формирования адекватной самооценки применялись упражнения на достижение: езда быстрыми аллюрами, управление лошадью, элементы вольтижировки.

IV. *Этап социальной адаптации* проходил в виде групповых занятий, которые имели своей целью обучение сотрудничеству с другими людьми, а также взаимодействию со сверстниками. С целью восстановления взаимоотношений с родителями, применялись совместные детско-родительские занятия. В подобных групповых занятиях принимали участие также матери некоторых воспитанников. Занятия иппотерапией ребенка вместе с матерью помогали приобрести обоим участникам совместные положительные переживания, которые способствовали укреплению детско-родительских отношений.

На этапе контрольного эксперимента использовались вышеуказанные психодиагностические методики и метод математической статистики критерий φ^* – угловое преобразование Фишера.

С помощью «Комплексной экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей» было установлено, что среди воспитанников младшего школьного возраста общий процент социально-педагогической запущенности в экспериментальной группе снизился на 26,7 %, тогда как в контрольной группе – на 13,3%.

Результаты, полученные по ряду других методик, представлены в таблицах 1–8.

Таблица 1

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников младшего школьного возраста по результатам проективной методики «Несуществующее животное»

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Экспериментальная группа, %	
	До	После	До	После
Неадекватно завышенная самооценка	20(3)	13,3(2)	33,3(5)	6,7(1)
Адекватная самооценка	20(3)	40(6)	13,3(2)	73,3(11)
Неадекватно заниженная самооценка	60(9)	46,7(7)	53,3(8)	13,3(2)
Высокая тревожность	73,3(11)	66,7(10)	73,3(11)	46,7(7)
Истероидность, демонстративность	26,7(4)	20(3)	26,7(4)	13,3(2)
Агрессивность	40(6)	33,3(5)	40(6)	20(3)

Таблица 2

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников младшего школьного возраста по результатам проективной методики «Лестница оценок»

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Критерий Фишера	Экспериментальная группа, %		Критерий Фишера
	До	После		До	После	
Неадекватно завышенная самооценка	20(3)	13,3(2)	0,496	33,3(5)	6,7(1)	1,936*
Адекватная самооценка	20(3)	40(6)	1,21	13,3(2)	73,3(11)	3,585**
Неадекватно заниженная самооценка	60(9)	46,7(7)	0,734	53,3(8)	13,3(2)	2,437**

Примечание: $\varphi^* \leq 1,64$ ($p \leq 0,05^*$); $\varphi^* \leq 2,31$ ($p \leq 0,01^{**}$).

Результаты нейропсихологического обследования на этапе контрольного эксперимента позволяют сделать выводы о позитивных изменениях в решении психологических проблем младших школьников экспериментальной группы: ориентация в трехмерном пространстве, ориентация в схеме собственного тела сформировалась у всех участников эксперимента; проблемы моторного планирования имеют место у 26,7% участников, что на 53,3% больше по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

Анализ результатов контрольного эксперимента, проведенного с воспитанниками подросткового возраста, выявил следующие показатели по конкретным методикам.

С помощью «Комплексной экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей» установлено, что общий процент социально-педагогической запущенности среди воспитанников среднего звена составил 60% в контрольной группе, что на 13,3% выше, чем в группе эксперимента.

Таблица 3

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников подросткового возраста по результатам проективной методики «Несуществующее животное»

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Экспериментальная группа, %	
	До	После	До	После
Неадекватно завышенная самооценка	33,3(5)	13,3(2)	33,3(5)	6,7(1)
Адекватная самооценка	20(3)	53,3(8)	13,3(2)	73,3(11)
Неадекватно заниженная самооценка	46,7(7)	33,3(5)	53,3(8)	20(3)
Высокая тревожность	33,3(5)	26,7(4)	33,3(5)	20(3)
Истероидность, демонстративность	20(3)	13,3(2)	20(3)	6,7(1)
Агрессивность	53,3(8)	40(9)	53,3(8)	13,3(2)

Таблица 4

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников подросткового возраста по результатам проективной методики Дембо-Рубинштейн

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Критерий Фишера	Экспериментальная группа, %		Критерий Фишера
	До	После		До	После	
Неадекватно завышенная самооценка	33,3(5)	13,3(2)	1,323	33,3(5)	6,7(1)	1,936*
Адекватная самооценка	20(3)	53,3(8)	1,944*	13,3(2)	73,3(11)	3,585**
Неадекватно заниженная самооценка	46,7(7)	33,3(5)	0,753	53,3(8)	20(3)	1,942*

Примечание: $\varphi^* \leq 1,64$ ($p \leq 0,05^*$); $\varphi^* \leq 2,31$ ($p \leq 0,01^{**}$).

Согласно данным нейропсихологическому обследования отмечено заметное улучшение в отношении кинестетического и динамического праксиса среди подростков экспериментальной группы в сравнении с контрольной (на 20%).

Таблица 5

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников подросткового возраста по результатам методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханина)

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Критерий Фишера	Экспериментальная группа, %		Критерий Фишера
	До	После		До	После	
Реактивная тревожность	33,3(5)	13,3(3)	1,325	40(6)	13,3(2)	1,706*
Личностная тревожность	40(6)	26,7(4)	0,778	33,3(5)	13,3(2)	1,325

Примечание: $\varphi^* \leq 1,64$ ($p \leq 0,05^*$); $\varphi^* \leq 2,31$ ($p \leq 0,01^{**}$).

Таблица 6

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах подростков по результатам теста «Самооценки психических состояний» (по Айзенку)

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Критерий Фишера	Экспериментальная группа, %		Критерий Фишера
	До	После		До	После	
Высокая тревожность	33,3(5)	26,7(4)	0,397	33,3(5)	20(3)	1,325
Фрустрация	60(9)	26,7 (4)	1,881*	60(9)	13,3(2)	2,81**
Агрессивность	53,3(8)	40(3)	1,942*	53,3(8)	13,3(2)	2,437**
Регидность	33,3(5)	20(3)	0,83	33,3(5)	6,7(1)	1,936*

Примечание: $\varphi^* \leq 1,64$ ($p \leq 0,05^*$); $\varphi^* \leq 2,31$ ($p \leq 0,01^{**}$).

Таблица 7

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников младшего школьного возраста (в %)

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Экспериментальная группа, %	
	До	После	До	После
Социально-педагогическая запущенность	100	86,7	93,3	66,7
Несформированность ориентации в трехмерном пространстве	40	26,7	33,3	-
Несформированность ориентации в схеме собственного тела	33,3	13,3	33,3	-
Несформированность моторного планирования	73,3	60	80	26,7
Неадекватно завышенная самооценка	20	13,3	33,3	6,7
Неадекватно заниженная самооценка	60	46,7	53,3	13,3
Высокий уровень общей тревожности	73,3	66,7	73,3	46,7
Демонстративность	26,7	20	26,7	13,3
Агрессивность	40	33,3	40	20

Сводная таблица показателей в контрольной и экспериментальной группах воспитанников подросткового возраста (в процентах)

Психологические критерии	Контрольная группа, %		Экспериментальная группа, %	
	До	После	До	После
Социально-педагогическая запущенность	80	60	86,7	46,7
Несформированность моторного планирования	40	26,7	40	6,7
Неадекватно завышенная самооценка	33,3	13,3	33,3	6,7
Неадекватно заниженная самооценка	46,7	33,3	53,3	20
Высокий уровень общей тревожности	33,3	26,7	33,3	20
Демонстративность	20	13,3	20	6,7
Агрессивность	53,3	40	53,3	13,3

Обобщая полученные результаты, можно отметить, что применение метода иппотерапии в социально-педагогической поддержке и психологической реабилитации воспитанников социальных приютов из дисфункциональных семей позволяет решить ряд проблем, характерных для данной категории детей и подростков: сформировать у воспитанников младшего школьного возраста ориентацию в схеме собственного тела и трехмерном пространстве; сформировать основы моторного планирования у детей и подростков в соответствии с возрастными нормами; содействовать формированию позитивной “Я”-концепции”, повысить уверенность в себе, приблизить самооценку к адекватному уровню; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на общение воспитанников приюта; снизить общий уровень тревожности; обеспечить эффективное эмоциональное реагирование, снизить тенденции агрессивных проявлений; обеспечить возможность проявления индивидуальности, а также сформировать способы адекватного самовыражения.

Таким образом, изучение коррекционных возможностей метода иппотерапии и развивающей лечебной верховой езды в реабилитационном процессе детей и подростков из дисфункциональных семей является перспективным направлением в социально-психолого-педагогической отрасли реабилитационной работы учреждений социально-педагогической поддержки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 154 с.

2. Доронина Т. В. Иппо-тренинг: социально-психологический тренинг с участием лошадей // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 135–147.
3. Джосвик Ф. и др. Вопросы и ответы. Пособие по терапевтической верховой езде / пер. с англ. – М.: Московский конноспортивный клуб инвалидов, 2000. – 232 с.
4. Лобатюк В. В. Применение иппотерапии при реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Вестник молодых ученых. Серия: Исторические науки. – 2016. – № 1. – С. 259–262.
5. Пименова О. С. Социально-педагогическая, психологическая и воспитательная и воспитательная работа в приюте // Воспитание школьников – 2003. – № 5. – С. 20-27.
6. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – 2-е изд. – СПб., 2005. – 233 с.
7. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
8. Силяева А. А. Феномен отчуждения детей: генезис, виды, иппотерапия // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2014. – № 10. – С. 170–175.
9. Социальная дезадаптация. Социальная педагогическая запущенность. Характеристика девиантного поведения детей // Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей. – М.: Сфера, 2005. – С. 92–100.
10. Ушакова Т. А., Шумейко А. А. Адаптация и реабилитация детей из неблагополучных семей как психолого-педагогическая проблема // Материалы XXXVIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов КГПУ, 20–21 декабря 2015 г. / под ред. Е. В. Опеваловой; КГПУ им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 25–29.
11. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – Изд. 2-е. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
12. Штуккерт А. Л. Иппотерапия как средство развития позитивной жизненной ситуации // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 22–23 окт. 2014 г. / редкол.: Г. В. Бугаев, О. Н. Савинкова; ВГУ. – Воронеж, 2014. – С. 446–450.
13. Шубина А. С. Педагогическая работа с детьми из неблагополучных семей // Ежеквартальный научно-практический журнал. – 2006. – Вып.4. – С. 24–25.
14. Эскин В. Я., Левицкая Т. Е. Иппотерапия как комплексный метод реабилитации и восстановления // Сибирский медицинский журнал. – 2015. – Т. 24, № 2. – С. 61–63.