

Совершенствование теории и практики в области образования

**I МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

Совершенствование теории и практики в области образования

**Сборник научных трудов
по материалам I Международной научно-практической конференции**

31 мая 2018 г.

**www.scipro.ru
Москва, 2018**

УДК 37
ББК 74

Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: Ю.О. Канаева

Совершенствование теории и практики в области образования: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 31 мая 2018 г., Москва: Профессиональная наука, 2018. - 47 с.

ISBN 978-1-387-87133-9

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы воспитания, образования, педагогики, педагогического процесса и педагогических инструментов по материалам I Международной научно-практической конференции **«Совершенствование теории и практики в области образования»**, состоявшейся 31 мая 2018 г. в г. Москва.

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: PSDgraphics

УДК 37
ББК 74



- © Редактор Н.А. Краснова, 2018
- © Коллектив авторов, 2018
- © Lulu Press, Inc.
- © НОО Профессиональная наука, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ	5
Григорьев С.В. ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ СВОЙСТВ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ.....	5
СЕКЦИЯ 2. РАННЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ	9
Ровкина О.В., Морозова О.В. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	9
СЕКЦИЯ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	15
Япарова О.Г., Полякова Н.Ф. ВЗАИМОСВЯЗЬ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И КОНФЛИКТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	15
СЕКЦИЯ 4. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	24
Гетало О.Ю. ТИПИЗАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ДВУЯЗЫЧНОГО ДОГОВОРА НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	25
СЕКЦИЯ 5. ПЕДАГОГИКА	29
Нестерова Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	29
СЕКЦИЯ 6. СОЦИАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	37
Некрестова И.Н. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	37

СЕКЦИЯ 1. УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ

УДК 343

Григорьев С.В. Проблема понимания свойств доказательств в уголовном судопроизводстве

The problem of understanding the properties of evidence in criminal proceedings

Григорьев Сергей Владимирович

Магистрант

Оренбургский Государственный Университет

Grigoryev Seregei Vladimirovich

Master's degree

Orenburg State University

Аннотация. Статья посвящена вопросу понимания свойств доказательств в уголовном судопроизводстве: относимости, допустимости, а также определению сущности термина "юридическая сила доказательств" как свойства доказательства и делается вывод о важном значении этого термина для процесса доказывания наряду с допустимостью доказательств.

Ключевые слова: уголовный процесс, доказывание, доказательство, судопроизводство.

Abstract. The article is devoted to the question of understanding the properties of evidence in criminal proceedings: relevance, admissibility, and also defining the essence of the term "legal force of evidence" as a property of evidence and concluding that this term is important for the process of proof, along with the admissibility of evidence.

Keywords: criminal procedure, proving, proof, legal proceedings.

Доказательство является единственным средством, используя которое дознаватель, следователь, прокурор и суд устанавливают наличие или отсутствие обстоятельств, подлежащих доказыванию, а также иных обстоятельств, имеющих значение[1] Доказательство в уголовном процессе должно отвечать двум правовым требованиям, предъявляемым соответственно к его содержанию и форме, - относимости и допустимости[2]. В юридической литературе широкое распространение получило определение относимости и допустимости как свойств доказательств, характеризующих соответственно их содержание и форму[3]. Такое понимание относимости и допустимости представляется неточным. Его использование на практике затрудняет собирание именно относимых и допустимых доказательств. Дело в том, что при таком подходе внимание правоприменителей акцентируется на качествах уже собранных доказательств. Этот вывод подтверждается суждением сторонников анализируемого взгляда Н.А Громова, В.А. Пономаренкова и других, согласно которому "относимость и допустимость - это критерии оценки, которым должно соответствовать каждое из доказательств, используемых

следователем, прокурором, судом для обоснования выводов по делу" [4]. Конечно, собранные доказательства с точки зрения сформировавшего их субъекта должны быть относимыми и допустимыми. С этим никто не спорит. Однако они будут таковыми лишь в том случае, если требования закона, обращенные к их содержанию и форме, будут учитываться субъектами доказывания не после того, как доказательство уже сформировано и осуществляется его проверка и оценка, а значительно раньше - еще при подготовке и проведении следственных и судебных действий, направленных на собирание доказательств. Только при соблюдении данного условия обеспечивается формирование относимых и допустимых доказательств. И именно понимание относимости и допустимости доказательств как правовых требований, предъявляемых к их содержанию и форме, и ориентирует правоприменителей на их учет тогда, когда доказательства еще только формируются, а не тогда, когда они уже сформированы, по справедливому и обоснованному уточнению Е.А. Доли[5]. Сторонники понимания относимости и допустимости как свойств доказательств вольно или невольно, но фактически исходят из существования доказательств в готовом виде[5]. На деле же ни относимость, ни допустимость не могут являться объективными свойствами, качествами доказательств в силу того, что самих доказательств (как сведений, имеющих значение для уголовного дела) в объективной действительности до производства соответствующих следственных и судебных действий просто не существует. Кроме этого, относимыми и допустимыми могут оказаться не все полученные в ходе производства по уголовному делу доказательства. И следует учитывать, что в соответствии со ст. 50 Конституции РФ, при осуществлении правосудия недопустимо использовать доказательства, полученные с нарушением федерального закона, в нашем случае УПК РФ, в противном случае нарушение установленных требований влечет недопустимость доказательств, то есть они не имеют юридической силы. В связи с тем что термин "юридическая сила доказательства" закреплен в законе как синоним допустимости и часто применяется в этом значении, Необходимо заметить, что в настоящее время термин "юридическая сила" представляет собой многогранную правовую категорию с широким и дифференцированным смыслом. Этот термин хорошо известен уголовно-процессуальному закону и используется наряду с термином "доказательства". Так, УПК РСФСР 1960 г. в ч. 3 ст. 69 содержал положение, в соответствии с которым доказательства, полученные с нарушением закона, признаются не имеющими юридической силы и не могут быть положены в основу обвинения, а также использоваться для доказывания обстоятельств, установленных Кодексом. Аналогичное положение содержится в действующем УПК РФ в ст. 75. Кроме того, этот термин применяется в ст. 455 УПК РФ: в ее названии - "Юридическая сила доказательств, полученных на территории иностранного государства" и в содержании статьи. Терминологическое словосочетание "сила доказательств" без компонента "юридическая" используется в статье, устанавливающей принцип оценки доказательств, - в положении о том, что "никакие доказательства не имеют

заранее установленной силы" (ч. 2 ст. 17 УПК РФ). Учитывая, что рассматриваемый термин имеет основополагающее значение для современного процесса доказывания, определение его понятия и сущности нам представляется актуальным. В процессуальной науке не сложилось единого подхода к определению термина "юридическая сила". Ю.К. Орлов считает целесообразным за ним это значение и оставить, в отношении же рассматриваемого свойства он предлагает использовать слово "значимость" (или "доказательственная значимость"). Это свойство доказательства выделялось и другими авторами. Так, П.А. Лупинская писала, что субъекты, осуществляющие доказывание, "приходят к убеждению о допустимости, относимости, достоверности, значении (силе) каждого доказательства и достаточности их совокупности для установления обстоятельств, входящих в предмет доказывания". С.В. Некрасов, определяя юридическую силу доказательств как "возможность, т.е. правовую состоятельность, ссылаться на них в процессе доказывания, используя их для установления обстоятельств, имеющих значение для дела, вынесения по нему приговора и иного решения"[1], фактически сводит это свойство к значимости доказательства. Вместе с тем в его представлении юридическая сила доказательств тождественна допустимости[2]. Идею о том, что юридическая сила - самостоятельное свойство доказательства и по своему значению оно неравнозначно допустимости, поддержал В. Будников. Так, он отмечает, что наряду с относимостью, достоверностью и допустимостью доказательство должно иметь дополнительное свойство, способное придавать ему определенную силу, т.е. возможность воздействовать на формирование внутреннего убеждения субъекта доказывания[3]. Это свойство, по мнению автора, может обнаруживаться, только если доказательство обладает еще одним свойством, которое он назвал конвергентностью - способностью входить в совокупность однородных доказательств, приобретать в связи с этим доказательственное значение (силу), а также способствовать установлению силы других находящихся в этой совокупности доказательств[1]. В такой трактовке происходит смещение основного акцента с оценки свойства доказательства на оценку юридической силы совокупности доказательств. Относительно категории "юридическая сила доказательств" в системе отечественного уголовного судопроизводства мы считаем верным и обоснованным суждение В. Будникова о том, что под этим следует понимать свойство совокупности взаимно проверенных доказательств, когда каждое доказательство является полноценным с точки зрения требований закона об относимости, допустимости и достоверности.[5] Допустимость, как относимость и достоверность, характеризует отдельно взятое доказательство с точки зрения соответствия требованиям уголовно-процессуального закона. Иначе говоря, по мнению В.С. Балакшина, они есть качественные нормативно закреплённые характеристики доказательства[1]. В ходе рассмотрения свойств доказательств приходим к выводам, что: - более точным, а, следовательно, и правильным представляется понимание относимости и допустимости как правовых требований, предъявляемых

соответственно к содержанию и форме доказательств. Именно такой подход реализован в нормах действующего уголовно-процессуального закона, регулирующих собирание не любых, а только соответствующих требованиям относимости и допустимости доказательств. Относимость - правовое требование, обращенное к содержанию доказательства. Требование относимости сформулировано в ч. 1 ст. 74 УПК РФ. Допустимость - правовое требование, предъявляемое к форме доказательства, законности его источника и способа собирания (формирования). Требование допустимости в общей форме закреплено в ч. 2 ст. 74 УПК РФ, согласно которой в качестве доказательств допускаются: показания подозреваемого, обвиняемого; показания потерпевшего, свидетеля; заключение и показания эксперта; заключение и показания специалиста; вещественные доказательства; протоколы следственных и судебных действий; иные документы. - категория "юридическая сила доказательств" означает свойство совокупности взаимно проверенных доказательств, когда каждое доказательство является полноценным с точки зрения требований закона об относимости, допустимости и достоверности. Не будет преувеличением сказать, что сегодня эта категория имеет базовое значение для процесса доказывания, тесно связана с проблемой доказывания-обоснования и требует дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Громов Н.А. Зайцева С.А., Гущин А.Н. Доказательства, их виды и доказывание в уголовном процессе. М., 2005.
2. См. подробнее: Некрасов С.В. Юридическая сила доказательств в уголовном судопроизводстве. Научно-практическое пособие. М., 2004.
3. См.: Некрасов А.А., Лукьянова И.Н., Некрасов С.В. Особенности доказывания в судопроизводстве. Научно-практическое пособие. М., 2004.
4. См.: Морозова Т.А. Свобода оценки доказательств в стадии предварительного расследования: автореф. дис. ...канд. юрид. Нижний Новгород, 2007.
5. См.: Гришина Е.П. Достоверность доказательств и способы ее обеспечения в уголовном процессе: автореф. дис. ...канд. юрид. М., 1996.

СЕКЦИЯ 2. РАННЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

УДК 373.24

Ровкина О.В., Морозова О.В. Дидактическая игра как средство формирования экологических представлений у детей среднего дошкольного возраста

Didactic game as a means of formation of ecological ideas of middle preschool age children

Ровкина О.В.,

студентка Педагогического института ВлГУ,

Морозова О.В.

к.п.н., доцент,

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, РФ, г.Владимир

Rovkina O. V., student of the Pedagogical Institute of VISU,

Morozova O. V. Ph. D., associate Professor,

Vladimir state University

named after A. G. and N. G. Stoletovs, Russia, Vladimir

***Аннотация.** В статье сформулированы педагогические условия использования дидактических игр как средства формирования экологических представлений у детей среднего дошкольного возраста. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по использованию дидактических игр с целью расширения и закрепления экологических представлений детей среднего дошкольного возраста на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 4» г. Ковров Владимирской области.*

***Ключевые слова:** экологические представления, экологическая культура, средний дошкольный возраст, дидактическая игра.*

***Abstract.** In the article pedagogical conditions of use of didactic games as a means of formation of ecological ideas of middle preschool age children are formulated. The article presents the results of experimental work on the use of didactic games to expand and consolidate the environmental views of children of preschool age on the basis of the Municipal budget preschool educational institution kindergarten № 4 of Kovrov city in Vladimir region.*

***Keywords:** ecological ideas, ecological culture, middle preschool age, didactic game.*

В современном мире проблемы охраны окружающей среды приобрели первостепенное значение. Насущной задачей стало принятие мер по защите окружающей среды от загрязнения и разрушения, сохранение всего генетического разнообразия живых существ, сбережение генофонда планеты. Особо остро в сложившихся условиях встала задача экологического образования подрастающего поколения.

Теоретические основы экологического образования дошкольников представлены в исследованиях В.И. Ашикова, В.А. Зебзеевой, [1] Г. Ивановой, М.Д. Маханевой, Л.Ю. Павловой

[2] и других. В качестве результата экологического образования обычно рассматривается экологическая культура личности. Изучением ее формирования у дошкольников занимались С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, В. Сахарова, В.И. Сэротэпто и др. Одним из основных компонентов экологической культуры считаются экологические представления. Достаточно широкие возможности для их формирования имеет дидактическая игра. Она как способ познания окружающего мира дает ребенку в яркой, доступной и интересной форме представления об объектах живой и неживой природы, взаимосвязях и закономерностях, причинно-следственных связях, существующих в природе[3; с. 50].

Целью нашего исследования, выполненного в рамках ВКР, было теоретическое обоснование и апробация педагогических условий использования дидактических игр с целью формирования экологических представлений у детей среднего дошкольного возраста.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что применение дидактических игр с целью формирования экологических представлений у детей среднего дошкольного возраста будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- подбор и использование в педагогическом процессе дидактических игр, направленных на решение основных задач экологического образования в средней группе детского сада (формирование представлений о животном мире, о растительном мире, о неживой природе);
- применение дидактических игр в организованной образовательной деятельности и самостоятельной детской деятельности в рамках целостного педагогического процесса по формированию экологических представлений;
- обеспечение благоприятного эмоционального фона для восприятия детьми экологического содержания дидактической игры.

Опытно-экспериментальная апробация данных педагогических условий осуществлялась на базе МБДОУ № 4 г. Ковров Владимирской области. На начальном этапе было проведено диагностическое обследование уровня сформированности экологических представлений детей с использованием методики В.А. Зебзеевой для детей среднего дошкольного возраста[1; с. 75-78]. Данная методика предполагала проведение серии исследований:

- 1) изучение знаний детей о животных,
- 2) изучение знаний детей о растениях,
- 3) изучение сформированности экологических представлений у детей в системе «Человек – природа».

В рамках первой серии (изучение знаний о животных) в ходе подготовки к исследованию для проведения беседы с детьми были подобраны иллюстрации с изображением

животных разных групп; стадий роста и развития собаки, кошки, попугая, лягушки; обобщенные модели понятий – звери, птицы, насекомые, рыбы и т.д.

В ходе подготовки ко второй серии исследования (изучение знаний детей о растениях) были подобраны иллюстрации с изображением растений цветника, огорода, луга, леса, комнатных растений; стадий роста и развития, частей растений (цветок, стебель, лист, корень), модели понятий (трава, кустарник, дерево; живая природа, неживая природа). В процессе беседы педагог просил детей назвать изображенное растение, рассказать, где оно растет, разложить картинки по порядку (например, как растет одуванчик).

Третья серия была посвящена выявлению уровня сформированности экологических представлений у детей в системе «Человек - природа». Детям предлагалось несколько заданий по семи направлениям экологического воспитания: свойства веществ, времена года, использование природных богатств, животные, растения, человек, взаимосвязи в природе и правила поведения в природе.

Результаты диагностики выявили недостаточный уровень сформированности экологических представлений у детей как в экспериментальной группе (высокий уровень – у 16% детей; у большинства детей – средний уровень (53%); низкий уровень – у 32%), так и в контрольной группе (высокий уровень – 11%; средний – 68%; низкий 21%).

На формирующем этапе с целью реализации первого педагогического условия были подобраны и использовались в работе с детьми дидактические игры, отражающие основные задачи экологического образования в средней группе (формирование представлений о животном мире, о растительном мире, о неживой природе).

Первая группа игр была направлена на формирование представлений о животном мире. Примером такой игры может служить настольно-печатная игра «Волшебный поезд». Для игры были подготовлены два поезда, вырезанных из картона (в каждом поезде несколько вагонов с тремя окнами); два комплекта карточек с изображением животных. Мы рассказывали детям о том, что животные собрались в путешествие и им нужно правильно разместиться в вагонах. Так, в первый вагон нужно было поместить птиц, во второй – зверей, в третий – насекомых, в четвертый – рыб. В каждом окне размещался один пассажир. Тот ребенок, который первым размещал всех пассажиров, становился победителем. Кроме того, использовались игры: «Кто больше?», «Сложи животное», «Кто где живет?», «Летает, плавает, бежит, прыгает» и т.д.

В работе использовались также и словесные игры: «Отгадай, кто это?», «Найди то, о чем расскажу» и т.д. Так, например, представления о характерных признаках диких и домашних животных мы закрепляли у детей с помощью описания животного. Мы описывали животное, начиная с внешнего вида, затем его повадки, среду обитания. Дети отгадывали животное, соответствующее описанию.

Включались в педагогический процесс и игры с предметами. Например, игра «Кто чем питается?» была направлена на закрепление представлений детей о пище животных. Из мешочка дети по очереди доставали капусту, шишки, зерно, овес, морковь и другие виды кормов. Каждый ребенок, доставая продукт, называл животное, которое им питается.

Вторая группа - дидактические игры, направленные на формирование представлений о растениях. Например, настольно-печатная игра «Оживи растение», направленная на закрепление представлений детей о строении растений (стебель, лист, цветок). Для игры изготавливались специальные карточки с изображением растений. На карточках были размещены пустые квадратики в какой-либо части растения. Детям раздавались маленькие карточки с изображением отсутствующих частей растений, и давалась инструкция: для того, чтобы оживить растение нужно правильно заполнить пустые квадратики.

Часть игр была посвящена формированию бережного отношения к природе. В дидактической игре «Ухаживаем за растениями» мы закрепляли представления детей о различных способах ухода за растениями. Для игры мы использовали карточки с изображением лейки, пульверизатора, кисточки, ножниц; комнатных растений.

Так же проводились словесные игры: «Кто больше?», «Найди дерево или кустарник по описанию», «Что где растет?», «Угадай весенний цветок». В этих играх дети применяют ранее полученные знания: описывают объекты природы, выделяя их характерные признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют по различным свойствам, признакам.

Для того, чтобы закрепить представления детей о деревьях в дидактической игре «С какого дерева лист?» детям раздавались опавшие листья с различных деревьев и просили их отыскать, с какого дерева они упали. Так же проводились игры «Чудесный мешочек», «Чьи семена».

Третья группа – дидактические игры, направленные на формирование представлений о неживой природе. Представления о сезонных явлениях, объектах неживой природы формировали с помощью различных вариантов игр «Когда это бывает?», «Это когда?» (с предметами, словесные) «Времена года» с загадками и т.д. В играх с предметами: «Что это такое?», «Что из чего сделано?» определяли материалы, из которых сделаны предметы, формировали у детей представления об использовании природных богатств (уголь, нефть, лес).

Второе педагогическое условие предусматривало применение дидактических игр в организованной образовательной и в самостоятельной детской деятельности в рамках целостного педагогического процесса по формированию экологических представлений. Подобранные нами игры использовались в процессе организованной образовательной деятельности (как часть образовательной ситуации или как целое занятие). Особый интерес

вызывали у детей дидактические игры с привлечением игрушек-аналогов, с использованием литературных персонажей, таких как Винни-пух, Лесовичок, Незнайка и т.д.

Так, например, во время организованной образовательной деятельности, посвященной изучению лесных зверей и птиц, где старичок Лесовичок знакомил детей с лесом, некоторыми деревьями, вместе с ними показывал, что еще растет в лесу, детям предлагалась дидактическая игра «Кто больше?», в которой дети должны были с помощью предметных картинок заселить лес животными, но при этом нужно было правильно выбрать именно лесных жителей и правильно назвать их. Старичок Лесовичок, участвующий в игре, одобрял выполнение задания или обращал внимание детей на неверный выбор, объяснял, какую ошибку они допустили. Потом предлагал показать, как звери передвигаются: походить как медведь, прокрасться как лиса, попрыгать как зайчик и т.д.

Дидактические игры использовались не только в группе детского сада, но и на участке, на экологической тропе, во время экскурсий. Чаще всего это были словесные игры, игры с предметами. Например, на прогулке активно использовали словесные игры: «Кто больше?», «Рыба, птица, зверь», «В воздухе, в воде, на земле» и т.д. Дидактические игры с предметами («Вершки и корешки», «Чудесный мешочек», «Угадай на вкус» и др.) преимущественно использовались в теплое время года.

Также в ходе сезонных экскурсий мы подбирали игры, которые позволяли уточнять и закреплять представления детей о временах года, сезонных изменениях в природе. Так, например, на осенней экскурсии мы проводили с детьми дидактические игры «Найди пять листьев с разных деревьев и назови их», «Найди дерево или кустарник по описанию», «Собери самые красивые листья», «Найди, с какого дерева лист».

Реализация третьего педагогического условия заключалась в создании благоприятного эмоционального фона для восприятия детьми экологического содержания дидактических игр. Общение в ходе каждой игры протекало в форме равноправного доброжелательного сотрудничества взрослого с детьми. Мы каждого ребенка называли по имени, использовали индивидуальный подход, внимательно наблюдали за играющими детьми, всегда занимая такую позицию, чтобы, обращаясь к одному ребенку или нескольким детям, не выпускать из поля зрения остальных; старались так разместить детей в группе или на участке, чтобы им было удобно играть, своевременно замечать и устранять возникающие в игре недоразумения и конфликты.

При организации дидактических игр придерживались принципа добровольного участия детей и отсутствия жесткой. Дети включались в игру по собственному желанию, не несли в ходе игрового процесса никаких обязательств. Отсутствовали строгие оценки деятельности детей (что является очень важным положительным психологическим и мотивационным фактором):

неудача или ошибка во время игры не были связаны с какими-либо реальными отрицательными последствиями.

Повторная диагностика уровня сформированности экологических представлений детей среднего дошкольного возраста показала значительную положительную динамику в экспериментальной группе. По сравнению с результатами на констатирующем этапе количество детей с высоким уровнем сформированности экологических представлений выросло на 16%, со средним уровнем – на 15%, с низким уровнем уменьшилось на 31%.

В контрольной группе значительных изменений не произошло. Так, в частности, количество детей с высоким уровнем сформированности экологических представлений увеличилось на 5%, со средним уровнем осталось без изменений, с низким уровнем – снизилось на 5%.

Таким образом, мы можем говорить о результативности проведенной работы, и, следовательно, эффективности выдвинутых нами педагогических условий использования дидактических игр с целью формирования экологических представлений детей среднего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Зебзеева, В.А. Теория и методика экологического образования детей. Учебно-методическое пособие/В.А. Зебзеева. – М.:ТЦ Сфера, 2015. – 288с.
2. Павлова, Л.Ю. Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром. Для занятий с детьми 4-7 лет/Л.Ю. Павлова. – М.: Мозаика-синтез, 2015. – 80 с.
3. Федосеева, П.Г. Игровая деятельность на занятиях по экологии. Средняя группа/П.Г. Федосеева. – М.: Корифей, 2009. – 164 с.

СЕКЦИЯ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37

Япарова О.Г., Полякова Н.Ф. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и конфликтности у старших подростков

The relationship between the sovereignty of psychological space and conflict in older adolescents

Япарова Ольга Георгиевна

канд.психол.наук, доцент

Полякова Наталья Федоровна

Магистрант 2 курса

ХГУ им. Н.Ф. Катанова

г. Абакан, Республика Хакасия

Yaparova Olga Georgievna

candidate of science, associate professor

Polyakova Natalya Fedorovna

Secondary year student

KSU them. N.F. Katanova

Abakan, Republic of Khakassia

Аннотация. Статья посвящена изучению суверенности психологического пространства и конфликтности у старших подростков. Практика показывает, что подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, и в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции. Для снижения остроты подобных явлений и более продуктивного разрешения межличностных конфликтов, необходимо их психологическое сопровождение. Успешность взаимодействия с подростками учителя и школьного психолога во многом определяется пониманием возрастной специфики конфликтности и избранием адекватных средств и способов работы с ними.

Ключевые слова. Суверенность, конфликтность, старшие подростки.

Abstract. The article is devoted to the study of the sovereignty of psychological space and conflict in older adolescents. Practice shows that adolescents do not know how to resolve emerging conflicts, and in their conflicts, destructive tendencies prevail. To reduce the severity of such phenomena and more productive resolution of interpersonal conflicts, their psychological support is necessary. The success of interaction with teenagers of the teacher and school psychologist is largely determined by understanding the age specificity of conflict and the selection of adequate means and ways of working with them.

Keywords. Sovereignty, conflict, senior teenagers.

Несмотря на то, что подростковый возраст в психологии XX столетия изучался достаточно подробно, современные подростки отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально - психологических особенностей. Среди них исследователями отмечается повышенная конфликтность подростков в условия школы в целом и в

педагогическом процессе в частности. Современные подростки чаще стали демонстрировать девиантное и даже делинквентное поведение. Одной из составляющих конфликтной ситуации является ее образ – то, как воспринимают друг друга и ситуацию участники конфликтного взаимодействия [1]. Собственное представление о конфликте и способах его разрешения оказывает определяющее влияние на общение подростков, поскольку человек реагирует не на реальность, а на то, как он ее себе представляет. На это создание этого представления влияют механизмы психологической защиты. Эти механизмы как бы предохраняют осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, способствуют сохранению психологического гомеостаза, стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях. [2]

Объектом исследования стала суверенность психологического пространства, как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство

Мы предположили что, существует взаимосвязь между суверенностью психологического пространства и конфликтностью у старших подростков.

В своем исследовании мы опирались на положение С.К.Нартовой-Бочавер о том, что психологическое пространство включает в себя комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек отождествляет себя (территория, предметы, привязанности, установки). В то время как психологическая суверенность определяется, как способность человека контролировать, защищать и развивать это психологическое пространство[3].

Положение А. Г. Ковалева о том, что конфликт это естественное противоречие, возникающее между людьми, порождается проблемами личной и социальной жизни, противоречиями интересов, взглядов, социальных установок людей.

Поэтому для решения задач нашего исследования мы использовали

-Опросник «Суверенность психологического пространства» С.К.Нартовой-Бочавер.

-Тест «Оценка уровня конфликтности личности» В.И.Андреева.

Наше исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Качульская средняя общеобразовательная школа», на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Нижнекуратская средняя общеобразовательная школа» . Участники исследования учащиеся 9-10 классов в возрасте 14-15 лет. В исследовании приняли участие 60 подростков.

Данные по количественному соотношению подростков с разными уровнями суверенности по разным измерениям психологического пространства по опроснику

«Суверенность психологического пространства» С.К.Нартовой-Бочавер представлены на рисунке 1.

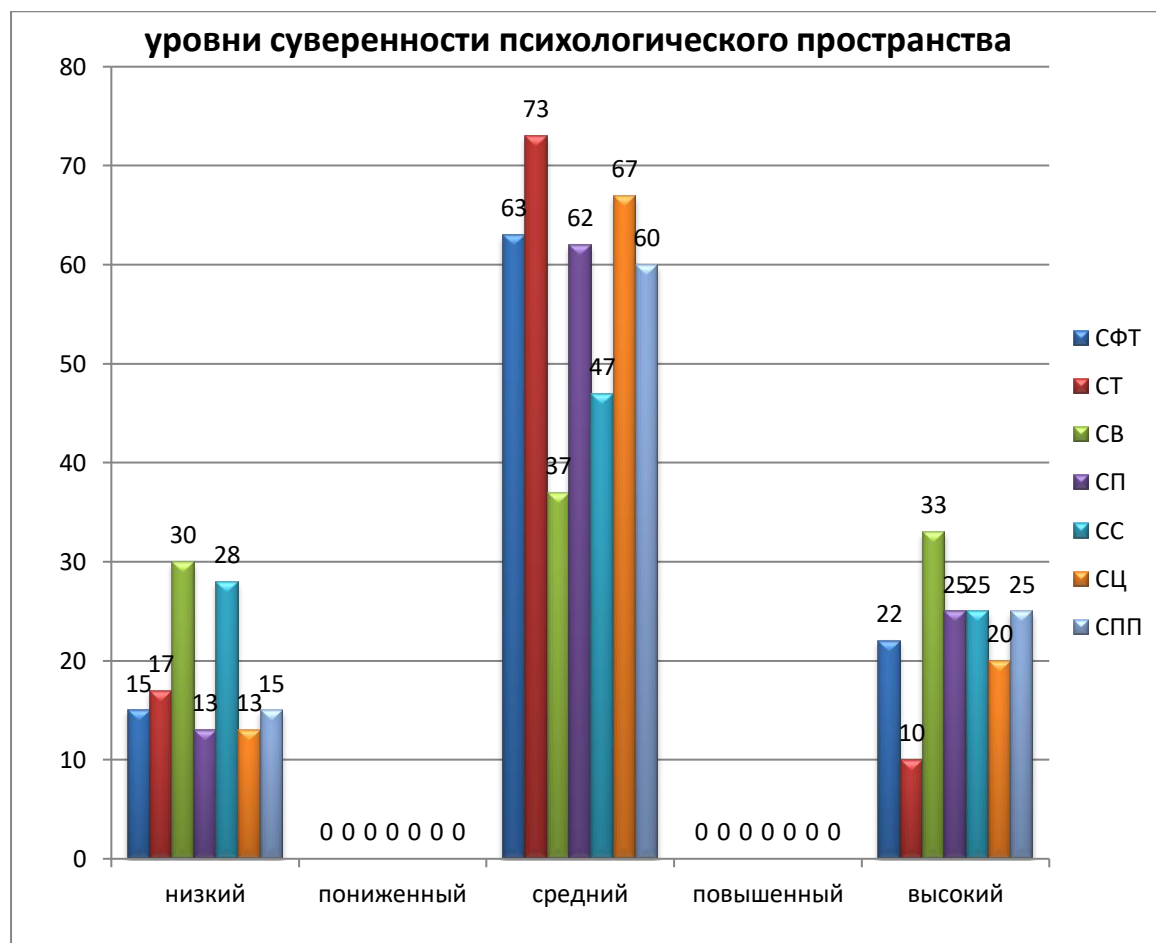


Рисунок 1. Процентное соотношение выявленных уровней суверенности психологического пространства у старших подростков

По представленной диаграмме видно, что выражены только три уровня суверенности: низкий, средний и высокий.

Представим результаты выявленных уровней в таблице 1.

Таблица 1

Уровни суверенности психологического пространства (по опроснику «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер)

Показатели суверенности	Уровни суверенности					
	низкий		средний		высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Физического тела	9	15	38	63	13	22
Суверенность территории	10	17	44	73	6	10
Суверенность вещей	18	30	22	37	20	33
Суверенность привычек	8	13	37	62	15	25
Суверенность социальных связей	17	28	28	47	15	25
Суверенность ценностей	8	13	40	67	12	20
Общая суверенность психологического пространства	9	15	36	60	15	25

Из таблицы видно, что низкий уровень общей суверенности психологического пространства выявлен у 15% подростков. При этом, наименьшее количество депривированных подростков, оказалось по отношению к измерениям «привычки» (13%) и «ценности» (13%), а наибольшее – по отношению к измерениям «личные вещи» (30%) и «социальные связи» (28%). Это может косвенно указывать, во-первых, на то, какие измерения своего пространства исследуемая группа подростков контролирует более успешно, а какие – менее; а, во-вторых, на степень субъективной значимости того или иного измерения. Депривированные подростки легко становятся жертвами чужого вторжения, они следуют воле других людей. Обнаруживаются затруднения в поиске тех содержаний жизненного хронотопа, с которыми человек себя идентифицирует: он ощущает себя «на чужой территории» и «не в своем времени».

У 36 подростков выражен средний уровень общей суверенности психологического пространства, что составило 60%. Высокий уровень показали 25% подростков. Средний и высокий уровни свидетельствуют о том, что таким подросткам: присуще тенденция к отсутствию особых попыток нарушить соматическое благополучие личности, переживание безопасности физического пространства, на котором находится человек (личной части или собственной комнаты, игровой модели жилья), уважение к личной собственности человека, распоряжаться которой может только он, признание его права иметь личные вещи, принятие временной формы организации жизни человека, отсутствие насильственных попыток изменить комфортный для субъекта распорядок, признание права личности иметь друзей и знакомых,

которые могут не одобряться близкими, свобода вкусов и мировоззрения, повышенный общий уровень суверенности психологического пространства личности.

Следующая часть нашего исследования – это исследование уровня конфликтности подростков. Выявленные уровни по тесту «Оценка уровня конфликтности личности» В.И.Андреева представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни конфликтности у старших подростков (по тесту «Оценка уровня конфликтности личности» В.И.Андреева)

Уровень конфликтности	Старшие подростки	
	Кол-во	%
Низкий (конформизм)	2	3
Средний (норма)	40	67
Высокий (зона риска)	18	30

Анализ результатов показал, что 67% подростков имеют средний уровень конфликтности, что соответствует нормальному состоянию личности. Такие подростки способны соподчиняться цели деятельности, условиям и способам взаимодействия.

У 30% подростков выявлен высокий уровень конфликтности. Подростки с таким уровнем склонны чаще прибегать к конфликтному общению при взаимодействии с другими людьми, им свойственно стремление найти поводы для споров, большая часть которых излишня.

И 3% показали низкий уровень конфликтности, что говорит о конформном уровне конфликтности. Такие подростки скорее согласятся с неправомерными требованиями сверстников, чем станут отстаивать свою позицию. Низкий уровень конфликтности предполагает наличие у подростков системных знаний о природе конфликта, его возможных причинах и способах разрешения, но они не применяются им на практике. Они сознательно отдают предпочтение безоговорочным уступкам или компромиссу. Тем не менее, страх и неуверенность в себе сопутствуют конфликту, вызывая чувство психологического дискомфорта. Такие подростки осознанно отказываются от выбора поступка по внутреннему убеждению и избегают риска, связанного с принятием решений.

Далее на основании проведенных исследований, для подтверждения или опровержения выдвинутых гипотез, был использован корреляционный анализ. Для установления значимости (значения коэффициента в взаимосвязи мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи суверенности психологического пространства и конфликтности у старших подростков по Пирсону (n=60)

Уровни суверенности психологического пространства (r)	Уровни конфликтности (r)		
	Низкий (конформизм)	Средний (норма)	Высокий (зона риска)
Низкий уровень СФТ	0,463*	-0,515**	0,347**
Средний уровень СФТ	-0,239	0,562**	-0,456**
Высокий уровень СФТ	-0,097	-0,180	0,194
Низкий уровень СТ	0,406**	-0,586**	0,435**
Средний уровень СТ	-0,299*	0,790**	-0,706**
Высокий уровень СТ	-0,61	-0,464**	0,522**
Низкий уровень СВ	0,239	-0,363**	0,315*
Средний уровень СВ	-0,139	0,496**	-0,432**
Высокий уровень СВ	-0,130	-0,028	0,30
Низкий уровень СП	0,404**	-0,531**	0,392**
Средний уровень СП	-0,232	0,493**	-0,376**
Высокий уровень СП	-0,106	-0,124	0,124
Низкий уровень СС	-0,077	-0,259*	0,336**
Средний уровень СС	-0,170	0,657**	-0,602**
Высокий уровень СС	-0,101	-0,162	0,171
Низкий уровень СЦ	0,342*	-0,455**	0,358**
Средний уровень СЦ	-0,298*	0,635**	-0,575**
Высокий уровень СЦ	-0,055	-0,419**	0,474**
Низкий уровень СПП	0,375**	-0,564**	0,432**
Средний уровень СПП	-0,222	0,582**	-0,474**
Высокий уровень СПП	-0,106	-0,153	0,159

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Анализ результатов корреляции суверенности психологического пространства и конфликтности у старших подростков показывает следующее:

1. Выявлена умеренная положительная связь между низким уровнем суверенности психологического пространства и конформным уровнем конфликтности ($r=0,375$). Данная корреляционная связь имеет среднюю силу статистической значимости ($p=0,003$).

2. Получена умеренная положительная связь между низким уровнем суверенности психологического пространства и высоким уровнем конфликтности ($r=0,432$). Данная корреляционная связь имеет высокую статистическую значимость ($p=0,001$).

3. Умеренная положительная связь высокой статистической значимости между средним уровнем суверенности и средним уровнем конфликтности ($r=0,582$).

4. Обнаружена умеренная отрицательная связь между низким уровнем суверенности психологического пространства и средним (норма) уровнем конфликтности ($r=-0,564$). Данная корреляционная связь имеет высокую статистическую значимость ($p=0,000$).

5. Умеренная отрицательная связь высокой силы значимости между средним уровнем суверенности и высоким уровнем конфликтности ($r=-0,474$).

6. Не установлена статистически значимая связь между средним уровнем суверенности психологического пространства и низким уровнем конфликтности, потому как p -уровень $>0,05$, а именно $p=0,088$. Так же не выявлена взаимосвязь между высоким уровнем суверенности психологического пространства и конформным ($p=0,419$), средним ($p=0,243$) и высоким ($p=0,226$) уровнями конфликтности.

Таким образом, корреляционный анализ показал связь по общей суверенности психологического пространства, так и по измерениям пространства:

Так, низкий уровень конфликтности имеет взаимосвязь:

-прямую: с низким уровнем суверенности физического тела ($r=0,463$), низким уровнем суверенности территории ($r=0,406$), низким уровнем суверенности привычек ($r=0,404$), низким уровнем суверенности социальных связей ($r=0,342$);

-обратную: со средним уровнем суверенности территории ($r=-0,299$), средним уровнем социальных связей ($r=-0,298$).

Нормальный уровень конфликтности имеет взаимосвязь:

-обратную: с низким уровнем суверенности физического тела ($r=-0,515$), низким ($r=-0,586$) и высоким ($r=-0,464$) уровнями суверенности территории, низким уровнем суверенности вещей ($r=-0,363$), низким уровнем суверенности привычек ($r=-0,513$), низким уровнем суверенности социальных связей ($r=-0,259$), низким ($r=-0,455$) и высоким ($r=-0,419$) уровнями суверенности ценностей;

- прямую: со средним уровнем суверенности физического тела ($r=0,562$), средним уровнем суверенности территории ($r=0,790$), средним уровнем суверенности вещей ($r=0,496$), средним уровнем суверенности привычек ($r=0,493$), средним уровнем суверенности социальных связей ($r=0,657$), средним уровнем суверенности ценностей ($r=0,635$).

Высокий уровень конфликтности имеет взаимосвязь:

-прямую: с низким уровнем суверенности физического тела ($r=0,347$), низким ($r=0,437$) и высоким ($r=0,522$) уровнями суверенности территории, низким уровнем суверенности вещей ($r=0,315$), низким уровнем суверенности привычек ($r=0,392$), низким уровнем суверенности социальных связей ($r=0,336$), низким ($r=0,358$) и высоким ($r=0,474$) уровнями суверенности ценностей;

- обратную: со средним уровнем суверенности физического тела ($r=-0,456$), средним уровнем суверенности территории ($r=-0,706$), средним уровнем вещей ($r=-0,432$), средним

уровнем суверенности привычек ($r=-0,376$), средним уровнем суверенности социальных связей ($r=-0,602$), средним уровнем суверенности ценностей ($r=-0,602$).

На основании полученных результатов исследования можно сказать о том, что существуют значимые различия между уровнями суверенности психологического пространства у старших подростков. Сравнения результатов исследования представим в таблице 4.

Таблица 4

Попарные сравнения результатов исследования между уровнями суверенности психологического пространства (по опроснику «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер)

Измерения психологического пространства	Средние значения показателей уровней суверенности			U-критерий Краскела-Уоллиса
	низкий	средний	высокий	
Физического тела	9	54	92	0,000
Суверенность территории	11	52	88	0,000
Суверенность вещей	13	49	90	0,000
Суверенность привычек	13	49	92	0,000
Суверенность социальных связей	7	49	94	0,000
Суверенность ценностей	17	53	96	0,000
Общая суверенность психологического пространства	14	50	86	0,000

Анализ результатов показал, что значимые различия уровней суверенности психологического пространства у старших подростков выявлены по всем уровням.

Качественный анализ показывает, что депривированные подростки, чей уровень низкий, достоверно чаще давали ответ «Да» на такие утверждения, как «Случалось, что я был вынужден носить одежду, которая мне не нравилась», «Решение о проведении каникул и выходных чаще принималось без меня», «У нас было в порядке вещей, если родители переключали телевизор на свой канал, когда я его смотрел», «Часто мне приходилось терпеть, когда родственники тискали и целовали меня», «Я раздражался, если во время стирки мама вытряхивала мои вещи из карманов», «В нашем доме запрещалось подкрепляться, «перехватывая куски» между завтраком, обедом и ужином», «Я расстраивался, когда не мог доиграть из-за того, что взрослые звали меня к себе», «Мне не нравилось, когда взрослые в детстве любили меня пощекотать или ущипнуть», чем подростки со средним и высоким уровнем суверенности психологического пространства. И ответ «Нет» депривированные подростки давали значимо чаще на утверждения «Я всегда имел уголок для игры, который мог обустроить по собственному вкусу», «Уже в раннем детстве я отказывался носить неудобную одежду»,

«Обычно родители не запрещали слушать музыку, которая мне нравится, даже если она их раздражала», «Если друзья предлагали мне переночевать у них, родители обычно не возражали», «Мне задавалось обычно устроить детский праздник так, как хотелось», «Во время обеда, если суп был горячим, я мог сначала съесть второе, и родители это не запрещали», чем подростки со средним и высоким уровнем.

Так подростки с высоким уровнем суверенности психологического пространства значимо чаще давали ответ:

-«Да», чем подростки со средним уровнем, на такие утверждения: «Меня в детстве не стригли, не спросив на то моего желания», «Я всегда имел уголок для игры, который мог обустроить по собственному вкусу», «Обычно родители не запрещали слушать музыку, которая мне нравится, даже если она их раздражала», «Обычно меня спрашивали, что я хотел бы на завтрак, обед или ужин», «При покупке вещей родители всегда учитывали мое мнение», «Я всегда был уверен, что, когда я с кем-то разговариваю по телефону, никто не прервет и не подслушает нашей беседы». И

-ответ «Нет» на такие отвержения: «Решение о проведении каникул и выходных чаще принималось без меня», «Помню, что я сильно грустил оттого, что мне не разрешали ложиться спать чуть позже, чем это было принято», «Мне не нравилось, если без разрешения брали мою чашку или расческу», «Взрослые почему-то считали, что могут войти в ванную или туалет, когда там ребенок, и не разрешали закрывать дверь на замок».

Далее покажем значимые различия уровней конфликтности подростков в таблице 5.

Таблица 5

Попарные сравнения уровней конфликтности у старших подростков (по тесту «Оценка уровня конфликтности личности» В.И.Андреева)

Название	Средние значения показателей уровней конфликтности			U-критерий Краскела-Уолмиса
	низкий	средний	высокий	
Конфликтность	21	28	35	0,000

Подростки с конформным уровнем конфликтности значимо чаще отвечали, чем подростки со средним и высоким уровнями:

-«Нет» на такие вопросы: «Характерно ли для Вас стремление к доминированию, то есть к тому, чтобы подчинить своей воле других», «Есть ли в Вашем коллективе люди, которые Вас побаиваются, а, возможно, и ненавидят»;

- «чаще бы советовался с людьми» на вопрос «Что для Вас было бы наиболее характерно, если бы Вы возглавили новый для Вас коллектив».

Подростки с высоким уровнем конфликтности значимо чаще давали следующие ответы, чем подростки со средним уровнем:

- «часто» на вопрос «Как часто Вам приходится выступать с критическими суждениями»;
- «Да» - «Относите ли Вы себя к людям, которым лучше сказать горькую правду в глаза, чем промолчать»;
- «Пессимизм» - «В случае неудач, какое состояние для Вас наиболее характерно»;
- «Предприимчивы» - «Кто Вы в большей степени».

Таким образом, наше исследование подтвердило гипотезу о том, что, существует взаимосвязь между суверенностью психологического пространства и конфликтностью у старших подростков

Библиографический список

1. Буравцова, Н. В. Суверенность психологического пространства как фактор, способствующий развитию ценностно – смыслового пространства личности [Текст] / Н. В. Буравцова // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Психология. – 2008. – Т. 2, № 1. – С. 45 – 49.
2. Володина, Ю. А. Проблема определения границ психологического пространства личности [Текст] / Ю. А. Володина // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 137 – 141.
3. Нартова-Бочавер С.К. Опросник –Суверенность психологического пространства – новый метод диагностики личности [Текст] // Психологический журнал. –М.: Изд-во «Генезис», 2004. -Т. 25. № 5. - С. 77–89.
4. Смирнова Е. О. Конфликтные дети [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. -М: Изд-во «Эксмо», 2009. –С.176с.

СЕКЦИЯ 4. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

Гетало О.Ю. Типизация трудностей при составлении двуязычного договора на английском и русском языках

Typical bilingual English-Russian contract drafting difficulties

Гетало Ольга Юрьевна,

Кандидат экономических наук, доцент кафедры английского языка №4,
Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства
иностраннных дел Российской Федерации
Getalo Olga Yurievna,
Ph.D., Associate Professor, English Language Department 4,
Moscow State Institute of International Relations(University) of Ministry of Foreign Affairs of Russian
Federation

***Аннотация.** Обучение составлению двуязычного, англо-русского контракта — сложный комплексный процесс, и трудности его могут быть определенным образом типизированы.*

***Ключевые слова:** двуязычный контракт, англо-американское право, договорное право, трудности обучения языку контракта*

***Abstract.** Teaching to draft a bilingual English-Russian contract is a complex process, having a number of typical difficulties.*

***Keywords:** bilingual contract, English-Russian contract, Common law, contract drafting.*

Трудности обучения языку двуязычного (русско-английского) контракта.

В практике обучения юристов языку профессии, одним из самых серьезных, практически применимых и востребованных аспектов, остается обучение навыкам составления двуязычного договора. Предлагаем сосредоточиться на наиболее типичной ситуации — контракт с параллельным русским и английским текстом.

Пожалуй, основной трудностью для преподавателя является поиск рыб «живых» договоров, близких к практике.[4] Решив эту проблему (кстати, можно порекомендовать англоязычные договоры с сайта onecle.com), мы выходим на круг вопросов, которым и посвящается данная статья.

Представляется важным осуществить типологизацию трудностей при обучении юристов работе с двуязычными контрактами.

1. Студенты должны четко понимать, кто является их контрагентом. В случае, если английский для второй стороны родной или второй официальный в стране язык, необходимо понимать, что они столкнутся с менталитетом стран системы общего права.

Самыми важными последствиями будут: иное, чем у нас, понимание того, что должно быть включено в договор, и каков объем прописывания прав и обязанностей сторон. Мы, будучи из страны континентального права, будем ожидать, что договор пропишет только основные обязанности и права сторон, каркас же данной формы договора будет подразумеваться таким, как прописано в Гражданском кодексе Российской Федерации.

Ожидаемый объем 1,5 – 2, для сложных ситуаций порядка 10 страниц.

Юрист, воспитанный в рамках общего права, понимает, все положения договора, в том числе наиболее общие, должны быть прописаны в нем самом, он будет ожидать объемный документ в несколько десятков страниц. Поэтому разумно рекомендовать определиться, прежде всего, с применимым правом и с вопросом, будут ли оба текста, русский и английский, равноправными, или, в случае возникновения разночтений, превалирует один из них. Если этот вопрос решен, можно двигаться дальше.

2. С чисто лексической точки зрения, если мы пишем контракт с англоязычной фирмой, то необходима терминология, применяемая в англо-американском праве. Вступая в договорные отношения с представителями других культур, у которых, как и у нас, английский второй, рабочий язык, следует, вероятно, сделать выбор в пользу искусственного, понятного всем неносителям, более простого, «конвенционного» английского. Это будет означать употребление терминов, которые проще понять тому, у кого английский второй язык. Англ.: period of limitations – срок исковой давности, Венская конвенция: time bar, аналогично: форс-мажор – acts of God, в Венской конвенции нейтрально: contingency, т.е. обстоятельства непреодолимой силы.[5]

3. Есть сферы, и, следовательно, договоры, где будет отличаться английская и американская терминология. Один из самых ярких примеров – корпоративное право. В наименовании акционерных обществ, скажем, соответствием русскому термину «публичное акционерное общество» будет соответствовать «open (openly held) corporation» в США, «public limited company» в Великобритании, более того, и те, и другие употребят «open joint-stock company» для любого иностранного общества этого типа. Внешне простой вопрос о том, как перевести «Устав общества», имеет весьма сложный ответ. Ситуация была прозрачна, пока в российской и в английской практике каждая компания имела Учредительный договор и Устав, которым соответствовали Memorandum of Association and Articles of Association. Затем ситуация изменилась, остался обязательным только Устав. В американской практике употребляется до сих пор три термина: Articles of Incorporation, Charter, Bylaws. Все три переводятся «устав». Исторически было деление на «Charter» и «Bylaws», при этом эти документы не равны европейским. Charter – комбинация учредительного договора и части устава, а Bylaws – оставшейся части устава и правил внутреннего распорядка и должностных инструкций. Сейчас Charter чаще всего будет заменен на «Articles of Incorporation», а Bylaws остались существовать.[3]

4. Отсутствие в языке или системе права соответствующего понятия приводит к необходимости договориться о терминологии и уточнить все термины на обоих языках. Так, немалую путаницу вносит наименование государственных арбитражных судов. Для любого англоязычного контрагента – arbitration – это коммерческий третейский суд, арбитраж. [2]

Поэтому для него, если он не знает российскую систему, Moscow Arbitration Court – МКАС, т.е. коммерческий арбитраж, а не Государственный московский арбитражный суд, как для русского контрагента. Часто предлагаемое наименование «Moscow Commercial Court» способно запутать еще больше. Сами англоязычные партнеры решили для себя проблему весьма оригинальным способом: они обозначают третейский суд arbitration, а государственный – arbitrage или даже arbitrazh.

5. Неизменно сложны те сферы, где не совпадает ни термин, ни его содержание. Часто, не углубляясь в проблему, российские фирмы прописывают в контракте применимым правом английское (еще одна, типичная, кстати, ошибка – британское, которого просто не существует: есть право Англии и Уэльса и право Шотландии, отличное от них по своей природе). Обозначив применимым правом английское право, российская сторона часто бездумно включает в договор российские реалии.

Обычные подводные камни:

- российская сторона настаивает на неустойке, в английский текст включается, за неимением полного соответствия, liquidated damages, или, что еще хуже, penalty clause. В случае обращения в арбитраж, российский контрагент внезапно выясняет, что штрафные убытки не исполняются через суд, так как англо-американское право придерживается мнения, что наказывать стороны может суд, а не они друг друга. Многие не до конца понимают и природу заранее оцененных убытков, считая, что их размер можно доказывать. Более того, неожиданностью оказывается и тест на то, что это действительная попытка оценить возможные убытки, а не попытка наказать сторону, нарушившую договор; [4]

- сложным для понимания юриста, особенно ин-хауз, выросшего в системе континентального права, является соотношение между понятиями форс-мажор и Acts of God.[1]

6. Пишущий договор юрист должен быть готов к тому, что ему придется включать в договор характерные для данной отрасли специфические английские термины. Например, работая на российском рынке, компании, оказывающие услуги в нефтегазовой отрасли, часто прописывают «knock for knock indemnity», которые переводят транслированным термином «компенсации «нок фо нок», поскольку точного российского соответствия нет. Это способ деления ответственности между сторонами, когда каждая из них сама отвечает за смерть и увечья своих сотрудников, ущерб своей собственности.

7. Не следует забывать, что при отсылке к английскому праву, юрист обязан понимать, что речь идет не только о материальном праве, но и о процессуальном праве.

8.Ряд проблем возникает в ходе переговоров до заключения договора или в ходе подготовки к решению возникшего спора. Например, стороны обсуждали договор о правах интеллектуальной собственности на товарный знак. Сторона из страны общего права уточняла, можно ли получить права на товарный знак дешевле, не платя за регистрацию. Российские

юристы искренне не понимали, как можно не регистрировать товарный знак. Переговоры продолжались, пока консультант не объяснил сторонам, что по российскому праву права на знак должны быть зарегистрированы, в то время как в англо-американской системе может быть приобретение прав путем использования, без регистрации.

Вышеперечисленные затруднения представляются нам наиболее типичными подводными камнями, встречающимися на пути начинающего работать с двуязычными контрактами юриста.

Таким образом, составление двуязычного контракта — комплексный процесс, требующий от юриста целого спектра знаний и компетенций, как правовых, так и языковых. Обучение работе с двуязычными договорами не может, в силу этого, быть осуществлено только специалистами в сфере договорного права Российской Федерации, необходимо участие специалистов в международном частном праве и преподавателей английского языка для профессиональных целей.

Библиографический список

1. Громова Н.М. Внешнеторговый контракт. - М.: Юрист, 2014 — с. 116
2. Огнева Н.В. Английский язык для юристов. Грамматические трудности перевода. - М.: Проспект, 2015 — с. 136
3. Robert W. Emerson Business Law. - NY.: BARRON'S, 2009 – с.130
4. Kathleen Mercer Reed, Henry R. Cheeseman, John J. Schlageter III Contract Law for Paralegals. Traditional and E-Contracts. - NY.: Pearson, 2013 – с. 443
5. cisg.ru

СЕКЦИЯ 5. ПЕДАГОГИКА

УДК 373

Нестерова Н.В. Организация совместной работы с родителями как условие формирования диалогической речи детей дошкольного возраста

Organization of joint work with parents as a condition for the formation of a dialogical speech of children of preschool age

Нестерова Наталья Владимировна

студентка 4 курса, Института психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

Nesterova Natalia Vladimirovna

4-year student, Institute of Psychology and Pedagogy
FGBOU V Sakhalin State University

Аннотация. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, сегодня на первом месте стоит задача развития ребенка, которое позволит сделать более эффективным процесс обучения и воспитания. Установка на развитие – современная стратегия обучения родному языку детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: фольклор, речь, дошкольный возраст, дети, родители, психология

Abstract. In accordance with GEF preschool education, today the first priority is the development of the child, which will make it possible to make the process of education and upbringing more effective. Installation for development is a modern strategy for teaching the mother tongue of pre-school children.

Keywords: folklore, speech, preschool age, children, parents, psychology

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Одной из задач ФГОС дошкольного образования является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования.

Семья и детский сад – два важных института социализации детей. Воспитательные функции их различны, но для всестороннего развития личности ребенка необходимо их взаимодействие. В условиях реализации ФГОС ДО задача детского сада «повернуться лицом» к семье, оказать ей педагогическую помощь, привлечь на свою сторону в плане единых подходов

в воспитании ребенка. Необходимо, чтобы детский сад и семья стали открытыми друг другу и помогли раскрытию способностей и возможностей ребенка.

Взрослые – хранители опыта, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры. Передать этот опыт можно не иначе как с помощью языка. Язык – «важнейшее средство человеческого общения».

В отечественной психологии общепринятым является подход, к исследованию речи в контексте общения, так как речь возникает в процессе общения, выступает как средство общения. Этот подход связан с такими именами как: Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.

Формируясь у ребенка по мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов. При этом отмечается в целом роль коммуникативного фактора в становлении и развитии речи (Н.М. Аксарина, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.М. Щелованов и др.). Особое место в этих исследованиях занимают работы М.И. Лисиной, где изучалась роль коммуникативного фактора в процессе развития детей дошкольного возраста, в котором был выделен ряд аспектов, влияющих на становление речи. В результате этих работ установлена связь развития речи с содержанием потребности в общении, а именно подчеркивается роль эмоционального общения и делового сотрудничества.

Отношение ребенка с миром взрослых, является ведущим на протяжении всего этапа взросления. Оно может выступать как фактор реальной полноценной адаптации ребенка в его взаимоотношениях с окружающим миром, увеличения его активности, самостоятельности в межличностных контактах с окружающими, а может быть и источником психической травмы личности, уменьшения его активности в субъект-субъектных взаимоотношениях.

В психологии детского возраста существует немало работ, подчеркивающих принципиальную важность связей и отношений между ребенком и взрослым (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Е.О. Смирнова, и др.) и признающих, что именно взаимодействие между ребенком и взрослым является стержневым в психическом развитии ребенка. Педагогическая и социальная психология располагает значительным количеством исследований, изучающих влияние и взаимосвязь педагогического общения с разными стилевыми особенностями в системе межличностных отношений «Учитель-Ученик» (Б.А. Вяткин, Н.С. Зубарев, В.А. Кан-Калик и др.). В системе дошкольного воспитания данный аспект частично рассматривается в работах А.Г. Исмагиловой, Т.А. Репиной, Т.И. Чирковой и др., где показано, что характер стиля общения с дошкольниками во многом определяют развитие личностных качеств ребенка.

Значимость вопроса для современных условий обусловили выбор темы и позволили определить параметры настоящего исследования.

Цель исследования состояла в выявлении форм, методов работы с родителями в образовательном процессе ДОУ; исследовании уровня развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ.

В основу исследования была положена гипотеза: использование различных форм и методов взаимодействия с родителями может повысить уровень развития диалогической речи дошкольников, при соблюдении следующих условий: учёт возрастных и индивидуальных особенностей; развитие умения стоять диалог; вовлекать в диалогическое общение родителей.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования психолого-педагогического исследования:

1. Анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Диагностика уровня диалогической речи (автор О. С. Ушаковой).
3. Метод математической статистики.

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения детский сад «Золушка» города Холмска Сахалинской области. В нем приняли участие 32 испытуемых в возрасте от 3 до 4 лет. Для проведения эксперимента были определены 2 группы испытуемых: контрольная «Веснушки» – 16 человек и экспериментальная «Подсолнухи» - 16 человек.

Исследование проходило в три этапа. На констатирующем этапе (октябрь-ноябрь 2017 г.) определены тема, параметры исследования, проведен «первый срез» с помощью наблюдения. На формирующем этапе исследования шел процесс развития диалогической речи младших дошкольников на основе взаимодействия с родителями. В работу с детьми (декабрь 2017 – февраль 2018 г.) была разработана и внедрена авторская программа по развитию диалогической речи детей с использованием малых форм фольклора. На заключительном этапе (февраль – март 2018 г.) использовались те же методы диагностики, что и на констатирующем этапе исследования. Проанализированы полученные результаты и обработаны при помощи метода математической статистики: Манна-Уитни, критерий Вилкоксона, t- критерий Стьюдента.

Для реализации цели исследования в экспериментальной и контрольной группах проводилось наблюдение. Согласно программе наблюдения были определены следующие критерии:

- 1) отвечать на вопросы по содержанию картины и составлять короткий рассказ совместно со взрослыми;
- 2) воспроизводить текст хорошо знакомой сказки;
- 3) составлять рассказ из личного опыта ребенка;
- 4) пользоваться словами, обозначающими речевой этикет (спасибо, пожалуйста,

здравствуйте).

Наше наблюдение показало, что у многих детей из контрольной и из экспериментальной групп диалогическая речь сформирована не на достаточном уровне, присутствуют жесты, артикуляционный аппарат не сформирован, соотношение картинки со словом нет.

При определении уровня развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста использовалась диагностика О.С. Ушаковой, Е.М. Струнина. Данный метод основывается на собственном наблюдении за детьми в течении всего дня.

Для определения уровня развития диалогической речи было выделено три уровня развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

Таким образом, анализ результатов, подведённых экспериментами показал.

- высокий уровень развития диалогической речи имеют 2 детей из экспериментальной (12%) и у 2 детей из контрольной 12%.
- средний уровень развития диалогической речи - у 6 детей из экспериментальной (38%) и у 7 детей из контрольной 44%.
- низкий уровень развития диалогической речи - у 8 детей из экспериментальной (50%) и 7 детей из контрольной 44%.

Представим результаты в виде диаграммы (рис.1, 2).

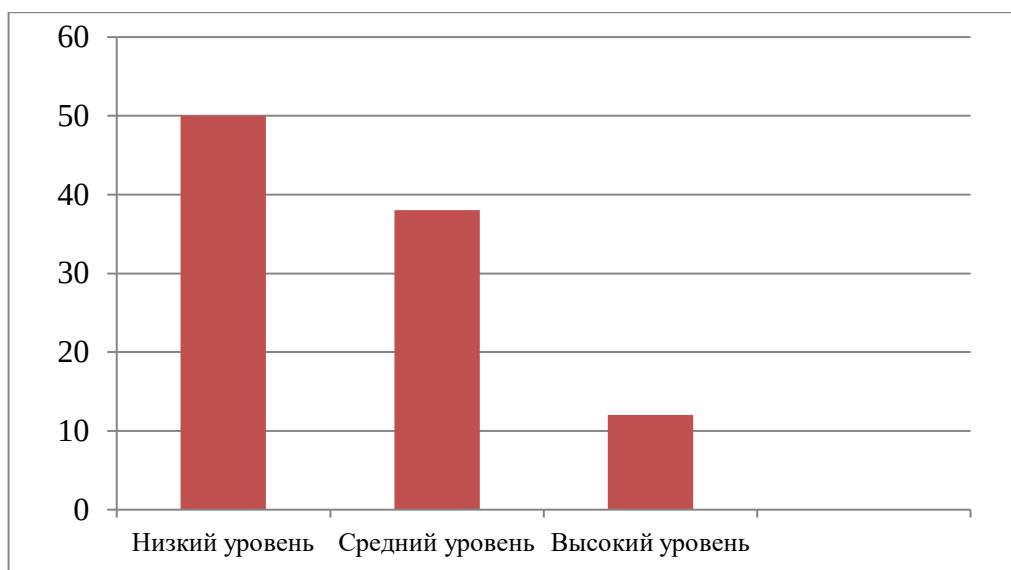


Рисунок 1. Диаграмма уровня развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе на констатирующем этапе

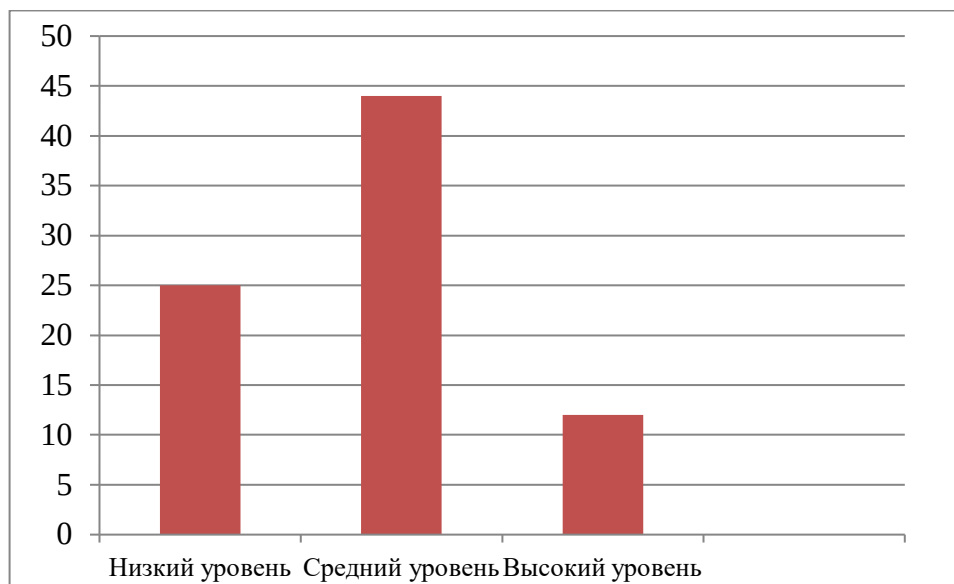


Рисунок 2. Диаграмма уровня развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста в контрольной группе на констатирующем этапе

После проведения наблюдения, диагностических методик и обобщения результатов, в течении трёх месяцев реализовывалась программа по развитию уровня диалогической речи детей младшего возраста в рамках малого фольклора. Данные занятия проводились в период с декабрь 2017 года, 2 раза в неделю в рамках учебной деятельности.

Результаты повторно проведенной методики показали, что у 4 человек из экспериментальной (25%) и 5 (31%) из контрольной групп низкий уровень диалогической речи отстаёт от возрастной норм, дети не отвечают на вопросы по содержанию картины и не составляют короткий рассказ совместно со взрослым, не воспроизводят текст хорошо знакомой сказки, не составляют рассказ из личного опыта ребенка, не пользуются словами, обозначающими речевой этикет.

У большинства детей, 9 человек (56%) из экспериментальной и (50%) из контрольной групп средний уровень развития диалогической речи, т.е. у этих детей возникли трудности в ответах на вопросы по содержанию картины и составлению коротких рассказов совместно со взрослым, не всегда воспроизводят текст хорошо знакомой сказки, составляют рассказ из личного опыта ребенка, иногда пользуются словами, обозначающими речевой этикет (спасибо, пожалуйста, здравствуйте).

У 3 человек (19%) из экспериментальной и 3 (19%) из контрольной групп высокий уровень развития диалогической речи, всегда отвечают на вопросы по содержанию картины и составляют короткий рассказ совместно со взрослым, воспроизводят текст хорошо знакомой сказки, составляют рассказ из личного опыта ребенка, всегда пользуются словами, обозначающими речевой этикет.

Для наглядности представим результаты в виде диаграммы (рис 10).

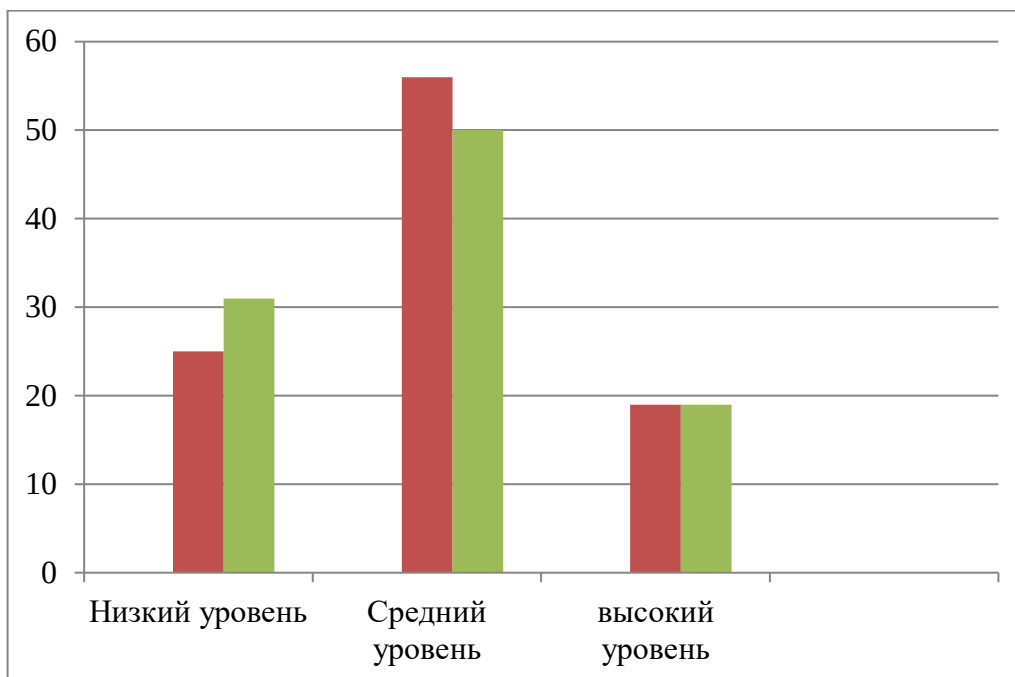


Рисунок 3. Диаграмма уровня развития диалогической речи по результатам методики в экспериментальной и контрольной группах на заключительном этапе

Для проверки эффективности реализованной программы на экспериментальной группе, мы воспользовались методом математической статистики Т-критерием Вилкоксона. После внедрения программы результаты в экспериментальной группе значительно улучшились: у детей повысился интерес к произведениям малого фольклора, они стали использовать в своей речи пословицы, поговорки, потешки, и т.д., замечен интерес к слушанию колыбельных песен, сказок.

Следует отметить, что качественное развитие диалогической речи детей младшего возраста невозможно в одностороннем порядке. Помимо групповых занятий в детском саду, необходима систематическая индивидуальная речевая работа с ребёнком дома. В связи с этим крайне важно тесное сотрудничество между родителями и воспитателями детского сада. Учитывая индивидуальные способности детей, так как это крайне важно. У родителей также замечен повышенный интерес к использованию малых форм фольклора в развитии диалогической речи детей дома. Такое взаимодействие окажет положительное влияние на формирование у детей устойчивого интереса к произведениям малого фольклора, как средству развития диалогической речи. Таким образом, использование малых форм фольклора в развитии диалогической речи детей вполне оправдывает нашу гипотезу.

На основе после полученных результатов педагогам были даны следующие методические рекомендации по теме исследования;

1. На третьем году жизни для малыша характерна ситуативная, произвольная речь. Следовательно, организуя игры с детьми, необходимо предоставлять им свободу волеизъявления, выражения чувств. Нужно давать детям возможность действовать новыми предметами, игрушками, картинками по своему усмотрению: обследовать их, произвольно высказываться, выражать свои чувства, впечатления.
2. В воспитательно-образовательной работе с детьми использовать интегрированную форму работы, как на НОД так и в процессе совместной и самостоятельной деятельности (игра, досуг, отдельные режимные моменты).
3. На занятиях необходимо конкретизировать и уточнять знания об окружающем, вносить в ближайшее окружение элементы новизны чрез потешки, поговорки, сказки ит.
4. Необходимо делать режимные моменты и все виды самостоятельной деятельности детей содержательными, развивающими, а следовательно, результативными для развития активной речи. (показывая детям, какие-либо объекты во время режимных моментов, воспитатель называет их, а иногда, эмоционально обыгрывая ситуацию потешками, поговорками, зазывалочками).
5. Целесообразно переводить эмоциональные, двигательные, мимические и речевые реакции. Иногда имеет смысл разыграть ситуацию через пальчиковые гимнастики, чтобы ребёнок повторял действия с ними.
6. Необходимо использовать приём активизации речи ребёнка – приём поручений. Например, спрашивать: «Что ты принёс? Куда положил? Что у тебя в руках? Где ты взял?»
7. На этапе 3-4-го года жизни крайне важно организовывать деятельность детей так, чтобы она отличалась ритмичностью. Речь идёт об играх организованных объединяющих всю группу, подгруппу, или индивидуальных.
8. Следует побуждать детей к участию в совместных играх со взрослым, вызывать желание подражать, повторять.
9. В ходе знакомства с потешками использовать пальчиковые гимнастики, что способствует развитию речи как средство общения, что является наиболее лучшим развитию мелкой моторики, а в последствии речи, и приобщении к малым формам фольклора.
10. Через дидактические игры развивать умение пользоваться диалогической речью.
11. В процессе разучивания колыбельных песен, формировать развитие артикуляционного и голосового аппарата, отчётливого произношения изолированных гласных и согласных звуков.
12. С помощью театрализованных представлений развивать умение следить за действием игрушек, сказочных героев, способствовать навыкам перевоплощения в образы сказочных героев, звукоподражание.

13. Расширять словарный запас через русские народные сказки, сопровождая показом картинок тем самым способствовать запоминанию текста произведений и персонажей сказок.

И так, целенаправленное и систематическое использование малых форм фольклора в работе с детьми младшего дошкольного возраста помогает им овладевать первоначальными навыками самостоятельной художественно-речевой работы, можно сделать вывод, что необходимо развивать у детей умение строить диалог (спросить, ответить, объяснить, попросить, дать реплику, поддержать) с использованием разнообразных языковых средств в соответствии с ситуацией. Самое главное, что все навыки и умения, которые формировались в процессе диалогической речи, необходимы ребенку и для развития монологической речи.

Таким образом, с помощью малых форм фольклора можно решать практически все задачи методики развития диалогической речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал.

Библиографический список

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. – №5. – С. 51-61.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
3. Гербова В. Занятия по развитию речи в младшей группе // Дошкольное воспитание. – 2000. – №3. – С. 78-80.
4. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Современность. 1999. – 363 с.
5. Программа и методика развития диалогической речи детей дошкольного возраста в детском саду Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений Автор-составитель Ушакова О. С. Струнина Е.М. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
6. Ушакова О. Развитие речи детей 3-4 лет // Дошк. воспитание. 1995. №1. с. 59-66.
7. Ушакова О., Струнина Е. Методики выявления уровня речевого развития детей дошкольного возраста // Дошк. воспитание. – 1998. – №9. с.71–78.
8. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237 с.

СЕКЦИЯ 6. СОЦИАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37

Некрестова И.Н. Представления о различных профессиях у обучающихся с умственной отсталостью

Perceptions of different professions among students with mental retardation

Некрестова Инна Николаевна,

Студентка 4 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое образование),
Курский Государственный Университет.

Научный руководитель

Гусева И.Н., к.п.н., доцент кафедры СМиРЯ,

Курский Государственный Университет

Nekrestova Inna Nikolaevna,

4 course student, training direction defectological education,

Kursk State University.

Guseva I.N., docent, Department of Special methods and Russian language,

Kursk State University

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности сформированности представлений о различных профессиях у обучающихся с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями, коррекционное обучение и воспитание.*

***Abstract.** The article discusses the features of notion formation about the different professions among students with mental retardation.*

***Keywords:** the training and education of children with intellectual violations, remedial training and education.*

Основным содержанием профессиональной ориентации в 5-9 классах специальных (коррекционных) школ является формирование у обучающихся с интеллектуальными нарушениями любви и добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развитие интереса к профессиям [1, с.78].

В современных условиях проблема профессиональной ориентации имеет большое значение. При выборе профессии информированность - это залог успеха, она обеспечивает осознанное и обоснованное планирование профессиональной карьеры. В связи с этим нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения уровня сформированности представлений о различных профессиях у обучающихся с умственной отсталостью. Базой исследования явилось Областное казенное общеобразовательное учреждение «Курская школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», в нем приняли участие 10 учащихся 6 класса в возрасте 12 – 13 лет.

Программу исследования составили следующие диагностические методики.

Методика диагностики знаний детей о профессиях «Что такое профессия», автор Е.И. Медвецкая [2].

Цель: выявление знаний детей о профессиях.

Исследование проводилось индивидуально в виде беседы. Экспериментатор спрашивал ребенка с интеллектуальными нарушениями, какие профессии он знает. По каждой названной профессии экспериментатор уточнял, какие орудия труда использует человек данной профессии. Далее экспериментатор просил описать процесс работы по данной профессии.

Ответы ребёнка с интеллектуальными нарушениями оценивались в соответствии с определенными критериями, за каждый ответ ребёнок может получить 0 или 1 бал.

Таблица 1

Критерий ответа	Содержание правильного ответа (примерное)	Бал
Ребенок имеет четкие представления о разнообразии профессий	Профессия – швея.	1
Ребенок обладает подробными знаниями о современной технике, машинах и механизмах, задействованных в труде человека, об их роли	Швее необходима швейная машинка, нитки, иглолка.	1
Ребенок умеет строить модель трудового процесса конкретной профессии	Швея шьёт одежду.	1
Ребенок имеет общие представления о работе близких людей	Мама работает швеей, она шьёт одежду, подшивает её.	1
Ребенок понимает материальную ценность труда для людей	Получение зарплаты.	1

Далее определялся уровень знаний о профессиях:

- высокий – 4 – 5 баллов;
- средний – 2 – 3 балла;
- низкий – 0 – 1 бал.

Тест «Знаешь ли ты профессии?» [3]

Цель: диагностика уровня сформированной знаний о профессиях.

Оборудование: бланк с вопросами.

Испытуемый получает бланк с вопросами, каждый из которых содержит три варианта ответа. Ребёнку надо выбрать один ответ из трех предложенных, который более всего соответствует их представлениям. Каждый вариант ответа оценивается определенным количеством баллов. Полученный средний балл позволяет отнести учащегося по данному критерию к одному из трех уровней проявления когнитивного критерия.

Если у испытуемых возникают сложности, методику можно провести индивидуально.

1. Как называется профессия, представитель которой занимается покрасочными работами?

А) художник;

Б) оформитель;

В) маляр – 1 балл.

2. Чем занимается хлебороб?

А) печет хлеб;

Б) выращивает хлеб – 1 балл;

В) сеет зерно.

3. Как называется профессия, представитель которой проектирует здания?

А) строитель;

Б) чертежник;

В) архитектор – 1 балл.

4. Представитель какой профессии лечит животных?

А) врач;

Б) животновод;

В) ветеринар – 1 балл.

5. Назови профессии, которые ты знаешь. Чем занимаются люди – представители этих профессий? (за каждый правильный ответ – 1 балл, ответов должно быть несколько).

Далее подсчитывалось общее количество баллов и определялся уровень знаний о профессиях:

- высокий – 15 и более баллов;

- средний – 10 – 14 баллов;

- низкий – 9 и менее баллов.

Методика неоконченных предложений [4].

Цель: диагностика особенностей отношения к трудовой деятельности, интереса к той или иной профессии, наличия потребности участвовать в трудовой деятельности.

Методика проводится индивидуально. Ребёнку с интеллектуальными нарушениями предлагаются незаконченные предложения, которые он должен продолжить. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Дополни предложения своими взглядами и отношениями к труду и профессии».

Я считаю, что люди должны трудиться, потому что...

Труд должен приносить людям...

Я хотел(а) бы выбрать профессию..., потому что...

Анализ результатов:

Определяется уровень отношения к трудовой деятельности, интереса к той или иной профессии, наличия потребности участвовать в трудовой деятельности:

- высокий: ребёнок с интеллектуальными нарушениями понимает, что труд должен приносить пользу людям, чувство удовлетворения себе. У учащегося имеются определенные профессиональные интересы;

- средний: ребёнок с интеллектуальными нарушениями представляет трудовую деятельность как средство достижения материального благополучия. У учащегося имеются определенные профессиональные интересы;

- низкий уровень: у ребёнка с интеллектуальными нарушениями отсутствуют представления о значении труда для него самого, для окружающих. У ребенка нет осознанных профессиональных интересов.

Комплекс подобранных диагностических методик, на наш взгляд, позволил провести всестороннюю оценку уровня сформированности представлений о различных профессиях у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (представления о разнообразии профессий, технике, машинах и механизмах, задействованных в труде человека, умения строить модель трудового процесса конкретной профессии, понимание материальной ценности труда, осознанность отношения к труду, интерес к профессиям, потребность в труде).

В таблице 1 отражены показатели знаний о профессиях у детей с интеллектуальными нарушениями (по методике «Что такое профессия»).

Таблица 2

Показатели знаний о профессиях у детей с интеллектуальными нарушениями (по методике «Что такое профессия»)

Критерий ответа	Испытуемые									
	Максим А.	Дарья С.	Ирина А.	Юрий Ц.	Сергей В.	Игорь Ю.	Оксана В.	Иван Б.	Алексей П.	Елена Б.
Четкость представлений о разнообразии профессий	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0
Четкость представлений о технике в труде человека	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0
Умение строить модель трудового процесса профессии	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1
Общие представления о работе близких людей	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
Понимание материальной ценности труда для людей	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1
Общее количество баллов	3	5	3	2	4	5	1	5	3	3

Анализ данных, представленных в таблице 1, результаты наблюдений за детьми показали, что дети 6 класса в целом имеют познания о труде взрослых. 4 ребенка (40 %) назвали

много разных профессий, как общеизвестных (доктор, столяр, учитель, строитель, водитель, продавец, полицейский, швея, слесарь), так и редко встречающихся (актер, манекенщица, балерина, банкир, дворник, ремонтник телефонов). При этом было замечено, что в числе названных детьми профессий были и те, которым дети обучаются в школе. Также эти дети привели примеры профессий своих родителей или ближайших родственников (программист, охранник, контролер, медсестра, парикмахер, строитель и другие).

При ответах на вопрос, что делает представитель той или иной профессии, эти дети в целом продемонстрировали знание основных функций разных профессий, например: врач – лечит людей, учитель – учит детей, водитель – перевозит людей или разные грузы, продавец – продает в магазине продукты, полицейский – ловит преступников или хулиганов, актер – снимается в кино, манекенщица – ходит и показывает одежду, балерина – танцует в балете, дворник – убирает во дворе и в доме на лестнице, ремонтник телефонов – ремонтирует сотовые, учитель – учит детей, рассказывает и другие.

У 5 детей (50 %) ответы были менее разнообразными. Так, они называли значительно меньше профессий, причем это были общеизвестные профессии: врач, повар, учитель, водитель, продавец, строитель, полицейский. Заданные вопросы о профессиях родителей показали, что большинству детей не известны профессии их родителей, лишь некоторые дали ответ на этот вопрос: работает в магазине, продает телефоны (описали действия родителей, а не называли профессию).

Отвечая на вопрос о том, что делает человек той или иной профессии, дети или не давали никакого ответа, или их ответы были однословными, например: врач – лечит, повар – готовит, учитель – учит, водитель – едет, продавец – продает, строитель – строит, полицейский – защищает. 1 ребенок (10 %) негативно воспринял исследование, долго молчал, отказывался отвечать на вопросы, дал всего один ответ, который не позволил отнести его даже к среднему уровню знаний о профессиях.

В целом большинством испытуемых названо профессий было немного, ответы о процессе работы и орудиях труда были мало распространенными, что указывает на малую осведомленность этих детей о труде взрослых.

Несмотря на то, что данную методику можно проводить фронтально, она с испытуемыми проводилась индивидуально, что дало возможность вести с каждым ребенком диалог и выявить в ходе него особенности его знаний. В таблице 3 отражены результаты знаний о профессиях у детей с интеллектуальными нарушениями.

Таблица 3

Показатели знаний о профессиях у детей с интеллектуальными нарушениями (по тесту «Знаешь ли ты профессии?»)

Вопрос теста	Испытуемые									
	Максим А.	Дарья С.	Ирина А.	Юрий Ц.	Сергей В.	Игорь Ю.	Оксана В.	Иван Б.	Алексей П.	Елена Б.
1. Как называется профессия, представитель которой занимается покрасочными работами?	11	11	00	00	00	11	00	00	11	11
2. Чем занимается хлебороб?	11	01	11	00	11	11	00	11	11	00
3. Как называется профессия, представитель которой проектирует здания?	11	1	11	00	11	11	00	11	00	11
4. Представитель какой профессии лечит животных?	11	11	10	00	11	11	00	11	11	11
5. Назови профессии, которые ты знаешь. Чем занимаются люди – представители этих профессий?	77	111	58	55	99	111	44	88	66	114
Общее количество баллов	111	115	110	55	112	115	44	111	9	117

В таблице 4 отражены уровни сформированности знаний о профессиях у детей с интеллектуальными нарушениями.

Таблица 4

Уровни сформированности знаний о профессиях у детей с интеллектуальными нарушениями (по тесту «Знаешь ли ты профессии?»)

Испытуемые	Уровни сформированности знаний о профессиях		
	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	3	5	2
% детей	30	50	20

3 ребенка (30 %) продемонстрировали высокие показатели по этой методике. Однако важно заметить, что детям при ответах на 1 – 4 вопросы требовались дополнительные разъяснения вопросов.

5 детей (50 %) продемонстрировали несколько меньшие знания о профессиях. Вошедшие в эту группу дети допустили больше ошибок, отвечая на вопросы теста.

2 ребенка (20 %) показали низкие знания профессий. Они неверно ответили на 1 – 4 вопросы теста, при ответе на пятый вопрос назвали 1 – 4 профессии, при этом не всегда могли пояснить, чем занимаются эти люди (врач, продавец, учитель).

Далее проводилась диагностика по методике неоконченных предложений. Примеры ответов детей представлены в таблице 5.

Таблица 5

Показатели особенностей отношения к трудовой деятельности, интереса к той или иной профессии, наличия потребности участвовать в трудовой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями (по методике неоконченных предложений)

№ п№	Испытуемый	Неоконченные предложения / ответы детей		
		Я считаю, что люди должны трудиться, потому что...	Труд должен приносить людям...	Я хотел(а) бы выбрать профессию..., потому что...
1	Максим Л.	...нельзя быть ленивым и чтобы были деньги	...что-то труд приносит, всем разное: один трудится и дом строит, другой трудится в магазине и тоже что-то делает	...водитель самолетов, что летать
2	Дарья С.	...надо ходить на работу, как мама и папа и другие все	-	...шить
3	Ирина Д.	...когда все вырастают, они работают и ходят на работу и помогают людям	...работу, усталость	...не знаю
4	Юрий Ц.	-	...трудно	...не знаю...врач
5	Сергей В.	...чтобы работать	...приносить новые вещи и игрушки	...я буду работать сажать деревья на даче
6	Игорь Ю.	...все так делают, но многие не любят работать	...ничего не приносит, просто все потом идут и что-то покупают или едут куда-то, вот мы ездили на море у папы была зарплата, а раньше не ездили из-за зарплаты	...столяра, чтобы все делать и ремонтировать и делать шкафы, стулья и кровать, и домой тоже сделаю, и в магазин
7	Оксана В.	...потому что надо так	-	...повар, буду еду готовить
8	Иван Б.	...чтобы работать и чтобы была зарплата и можно было купить еду и вещи и все другое и даже машину новую	...труд не приносит, это же люди сами труд делают	...моя профессия будет строитель, я буду строить дома и школу могу тоже, на кране высоко
9	Алексей П.	...потому что надо чем-то заниматься нужным	...чтобы трудиться и стать хорошим	...не знаю пока, может, как в кино в полиции, чтобы был пистолет и поймать всех плохих людей и преступников
10	Елена Б.	...чтобы деньги были и профессия	...если много работаешь, что становишься больше знаешь и умеешь	...профессия на компьютере работать и печатать

В таблице 5 отражены результаты отношения к трудовой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями.

Методика неоконченных предложений вызвала у учащихся с интеллектуальными нарушениями наибольшие сложности, прежде всего, за счет того, что требовала от детей выразить свои мысли четко, подробно, развернуто. В силу сложности этой методики ни один из испытуемых не смог выполнить задания на высоком уровне.

Трудности выполнения заданий могут быть обусловлены не только наличием интеллектуальных нарушений, но и возрастом детей (12 – 13 лет), в котором они еще всерьез не задумываются о будущей профессиональной деятельности, в связи с чем, у большинства детей отсутствуют представления о значении труда для них самих, для окружающих, окончательно не сформированы осознанные профессиональные интересы.

Нами были подсчитаны средние показатели по трем методикам, что позволило определить у испытуемых уровни сформированности представлений о различных профессиях и выяснилось, что 76% испытуемых имеют низкий и средний сформированности представления о разных профессиях.

В ходе исследования мы выявили, что обучающиеся с умственной отсталостью 6 класса имеют следующие особенности знаний о профессиях:

- у испытуемых преимущественно средний уровень сформированности представлений о разных профессиях (50 %): наличие поверхностных знаний о профессиях;
- дети с интеллектуальными нарушениями знают наиболее известные профессии (врач, учитель, водитель, продавец, повар, швея, строитель, столяр), умение выделить 1 – 2 орудия труда, характерные для определенных профессий, умение кратко описать действия людей;
- обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не знают распространенных профессий (архитектор, хлебороб, ветеринар). Дети называют профессии, на которых работают их родители и близкие, перечисляют необходимые для работы инструменты;
- отношение к труду у обучающихся с интеллектуальными нарушениями часто как к необходимости, как к чему-то такому, что делают все взрослые, отождествление трудящегося человека с хорошим человеком;
- наличие у детей нестойких интересов к какой-либо профессии, возникающих на основе просмотренного фильма, ориентации на профессию взрослого, на школьное профессиональное обучение.

Библиографический список

1. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный, 5-9 классы / Под редакцией В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2004.
2. Васильева М.А. Трудовое воспитание / М.А.Васильева // Школьное воспитание. - 2005. - №4. -67-72 с.
3. Козлова С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие / С.А.Козлова, Н.К.Дедовских, В.Д.Калишенко и др.; Под ред. С.А.Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 144 с.
4. Барлас Т.В. Психологический практикум для начинающих Введение в профессиональную психологию. - М.: Независимая фирма "Класс", 2001. - 176 с.

Электронное научное издание

Совершенствование теории и практики в области образования

сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической
конференции

20 апреля 2018 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN 978-1-387-87133-9



90000



9 781387 871339

Формат 60x84/16. Усл. печ. Л 2,1. Тираж 100 экз.

Lulu Press, Inc. 627 Davis Drive Suite 300
Morrisville, NC 27560

Издательство НОО Профессиональная наука
Нижний Новгород, ул. Ломоносова 9, офис 309