

**Министерство Российской Федерации
по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям
и ликвидации последствий стихийных бедствий**

Академия гражданской защиты МЧС России



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА МЧС РОССИИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОСНОВ
БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Сборник трудов секции № 17
XXX Международной научно-практической конференции
«ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ. СПАСЕНИЕ. ПОМОЩЬ»**

19 марта 2020 года

Химки 2020

УДК 378
ББК 60
П 86

Научные редакторы:

Власова Г.И., кандидат педагогических наук, доцент;

Крушинская Т.Ф., кандидат педагогических наук, доцент.

Психолого-педагогические проблемы становления личности сотрудника МЧС России и преподавателя ОБЖ: сборник трудов секции № 17 XXX Международной научно-практической конференции «Предотвращение. Спасение. Помощь», 19 марта 2020 года. – ФГБВОУ ВО АГЗ МЧС России. – 2020. – 86 с.

В сборнике представлены материалы XXX Международной научно-практической конференции «Предотвращение. Спасение. Помощь» по направлению секции № 17 «Психолого-педагогические проблемы становления личности сотрудника МЧС России и преподавателя ОБЖ». Конференция подготовлена и проведена ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России» 19 марта 2020 года. Включенные в сборник материалы содержат анализ процесса формирования социальной, культурной, психологической и экологической безопасности обучающихся в образовательных учреждениях; рассматривают вопросы профессиональной подготовки сотрудников МЧС России.

Сборник предназначен научным работникам, преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам, студентам, а также широкому кругу читателей, занимающихся проблемами безопасности жизнедеятельности.

Материалы опубликованы в авторской редакции.

Все права сохранены. Никакая часть данного издания не может быть воспроизведена или же сохранена, изменена и переведена в другой вид любыми средствами: электронными, механическими, фотокопировальными, записывающими или иными другими без разрешения издателя.

© ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Воронецкий В.В., Лукашевич П.Л. Психологический тренинг стрессоустойчивости как фактор формирования психологической устойчивости у специалистов экстремальных профессий.....	4
Гавреев С.А. Психологические проблемы профессиональной деятельности сотрудников государственной инспекции по маломерным судам МЧС России	9
Королева С.В. Адаптивность студентов среднего профессионального уровня образования в периоде ранней профессиональной адаптации (пилотное исследование).....	15
Крушинская Т.Ф. Сущность личностного развития обучающихся Академии гражданской защиты МЧС России.....	22
Крушинская Т.Ф., Пеканова Е.А. Роль средств невербального общения в педагогической деятельности	27
Крушинская Т.Ф., Максимова Е.В. Использование мультимедийных программ в процессе преподавания ОБЖ в образовательных учреждениях.....	31
Мурадисова З.Ф. О месте и стиле педагогической практики в процессе подготовки педагогических кадров Академии в очной адъюнктуре (аспирантуре).....	36
Овсянникова О.А. Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности будущих специалистов.....	39
Попова Н.Ю., Тургенев В.А. Физическая готовность сотрудников МЧС России как фактор их психологической устойчивости.....	47
Приорова Е.М., Созыкин С.М., Панфиленок В.А. Формирование экологической культуры на уроках по «Основам безопасности жизнедеятельности».....	51
Приоров Г.Е., Приорова Е.М., Кутуев Ю.И. Социально-педагогическая проблема буллинга в школе как особая форма насилия и агрессии.....	56
Роговская Н.В., Погодаева М.В. Актуальные проблемы подготовки учителя по основам безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе.....	65
Соломахина Т.Ю. К вопросу об обучении иностранному языку (русскому) иностранных обучающихся.....	71
Чибухашвили В.А. Антропоцентрический подход к овладению синтаксической нормой курсантами высших учебных заведений в процессе коммуникативно-речевой подготовки... ..	75
Шаколюкова В.Д. Психологический анализ феномена толпы при изучении основ безопасности жизнедеятельности.....	80

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАК
ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У
СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ**

Воронецкий В.В.

ведущий научный сотрудник Научно-практического центра Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации
E-mail: ww911psy@gmail.com

Лукашевич П.Л.

преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»
Тел.: +7 (499) 699-05-22
E-mail: psychohelp@bk.ru

Аннотация: в статье рассмотрены некоторые современные подходы к профессиональному стрессу, причины возникновения и способы его преодоления. Также предложены возможности использования психологического тренинга для профилактики и преодоления последствий профессионального стресса у специалистов экстремальных видов деятельности в ходе их подготовки и обучения.

Ключевые слова: специалисты экстремальных профессий; профессиональный стресс; психологическая устойчивость; стрессоустойчивость; психическая и психофизиологическая регуляция; психологический тренинг; саморегуляция.

**PSYCHOLOGICAL TRAINING OF STRESS RESISTANCE AS A FACTOR IN THE
FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STABILITY IN EXTREME PROFESSIONS
SPECIALISTS**

Voronetsky V.V.

Leading Researcher at the Scientific and Practical Center of the Military Defence Academy of the General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation
E-mail: ww911psy@gmail.com

Lukashevich P.L.

Department Assistant of Pedagogy and Psychology of Civil Defence Academy EMERCOM of Russia
Phone: +7 (499) 699-05-22
E-mail: psychohelp@bk.ru

Abstract: the article discusses some modern approaches to professional stress, causes and ways to cope with it. It also offers the possibility of using psychological training for the prevention and overcoming of professional stress consequences among professionals in extreme activities during their training and education.

Key words: specialists of extreme professions; professional stress; psychological stability; stress resistance; mental and psychophysiological regulation; psychological training; self-regulation.

В современных условиях изменения климата, увеличения количества природных и техногенных катастроф возрастает роль специалистов экстремальных профессий, к которым можно отнести профессиональную деятельность сотрудников МЧС России. Специфика деятельности сотрудников Министерства связана с повышенным уровнем эмоционально-стрессовых нагрузок, с переживанием психического напряжения во время профессиональной деятельности и повышенной ответственностью за принимаемые решения и их реализацию.

Специалисты МЧС России первыми прибывают на место происшествия и оказывают помощь в чрезвычайных ситуациях, помогают устранить их последствия. Аварийно-спасательные бригады занимаются разбором завалов в результате взрывов и обвалов, работают в зонах наводнений и пожаров, при происшествиях, связанных с пассажирским транс-

портом, в местах экологических катастроф. Активная роль при поиске пропавших людей в горах, лесу или на море принадлежит поисково-спасательным бригадам.

Выполнение профессиональных обязанностей специалистов сопряжено с психическими и физическими перегрузками, происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, также по роду деятельности сотрудники вступают в коммуникацию с самым разнообразным контингентом граждан, т.е. такая работа характеризуется высокой стрессогенностью, предъявляет к специалистам повышенные требования к их профессиональным навыкам, умениям и уровню профессионального здоровья.

Принимая во внимание различные подходы, авторы статьи под профессиональным стрессом понимают такое состояние специалиста, возникающее в процессе выполняемой профессиональной деятельности, которое характеризуется включением функциональных резервов психики и организма в целом. Оно напрямую связано с воздействием на человека всего комплекса эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов в процессе выполняемой деятельности.

Н. Водопьянова и Е. Старченкова [3; 9] выделяют различные виды стрессов, возникающие в трудовой деятельности: первый вид можно классифицировать как рабочий стресс, который связан с условиями труда и местом работы; второй вид можно классифицировать как профессиональный стресс, возникающий на основании характера и особенностей, специфики профессиональной деятельности специалиста; третий вид классифицируется как организационный стресс, это результат негативных воздействий на психику сотрудника вследствие взаимодействия структурных элементов внутри организации, в которой он работает.

Психологическая особенность стресса может зависеть не только от различных внешних факторов, при этом они могут иметь значительное влияние на человека, но и от личностного смысла и поставленных приоритетных целей в ходе деятельности, а также адекватной оценки происходящей ситуации, в которой пребывает специалист.

В связи с этим можно сказать, что трудовая деятельность и та или иная производственная ситуация могут являться не столько причиной, сколько предпосылками для наличия стрессового состояния работников.

Значимыми, по нашему мнению, являются причины, обусловленные персонификацией личности: его мировоззрение и жизненные установки, наличие потребностей, мотивов и приоритетных целей, имеющиеся стереотипы восприятия, практика межличностного взаимодействия, наличие эффективного опыта в преодолении стресса и приобретенные навыки по стрессоустойчивости, а также особенности внутриличностного развития.

Уровень различных как функциональных, так и патологических изменений у сотрудников, по направленности профессиональной деятельности связанных с экстремальными нагрузками, детерминирован устойчивостью к стрессу и наличием способностей к регуляции своего психофизиологического состояния.

Рассмотрев различные негативные последствия профессионального стресса, представим на рисунке 1 подход Н. Водопьяновой и Е. Старченковой [3, с. 15].



Рисунок 1 – Виды негативных последствий стресса у человека по Н. Водопьяновой и Е. Старченковой

Говоря о методах регуляции психического состояния специалиста экстремального профиля, представляем на рисунке 2 классификацию методов управления психофизиологическим состоянием человека, предложенную Марищуком В.Л. и Евдокимовым В.И. [5; 9].

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ ЧЕЛОВЕКА

Методы психической регуляции:

- Аутогенная тренировка,
- Специальные приемы психической регуляции, имеющие профессиональную направленность,
- Самоконтроль-саморегуляция,
- Музыкальное кондиционирование
- Ароматофитоэргономика.

Методы психофизиологической регуляции:

- Физические упражнения в период профессиональной деятельности,
- Массаж,
- Рефлексотерапия, рефлексопрофилактика (точечный массаж, иглоукальвание, иглоаппликация и др.),
- Термовосстано-вительные процедуры (сауна, баня и др.),
- Электрофизиологические методы (электростимуляция нервно-мышечного аппарата, электростимуляция центральной нервной системы, электросон) и др.

Фармакологические средства:

- Ноотропы (средства, улучшающие обмен клеток),
- Стимуляторы центральной нервной системы,
- Витамины и др.

Физиолого-гигиенические методы:

- Организация рационального режима труда, отдыха и питания,
- Активный отдых,
- Закаливание,
- Регуляция среды профессиональной деятельности и др.

Рисунок 2 – Классификация методов управления психофизиологическим состоянием человека по Марищуку В.Л. и Евдокимову В.И.

Выполнение профессиональной деятельности в условиях стресса представляет собой значительное испытание для физического и психического здоровья работника, является значительной проверкой степени его профессиональной надежности.

Таким образом, особой ролью в повышении эффективности деятельности специалистов экстремального профиля является профилактика профессионального стресса, в т.ч. психологическая, которая, на наш взгляд, является неотъемлемой частью всесторонней профессиональной подготовки специалистов.

Одним из важных методов работы в Академии гражданской защиты МЧС России по формированию у обучающихся профессиональной компетенции, включающей готовность к перенесению высокого уровня стресса и формированию психологической устойчивости, является психологический тренинг. В ходе тренинговых занятий применяются различные формы и техники психической, психофизиологической саморегуляции, когнитивные техники и установки, формирующие у курсантов и студентов навыки саморегуляции.

В рамках применения разных подходов практической психологии и психотерапии, которыми владеют преподаватели академии, в т.ч. арт-, телесно-ориентированной, гештальт-терапией, рационально-эмотивной психотерапией и психодрамой, достигаются задачи по формированию устойчивости к стрессу и оказанию помощи пострадавшим в сложных ситуациях.

Когнитивные техники и установки [4] направлены на формирование навыков по выявлению и остановке когнитивных процессов, вызывающих психоэмоциональный дискомфорт, результатом этого можно назвать торможение дальнейшего развития негативных переживаний и ощущений.

Под психологической саморегуляцией можно понимать целенаправленное изменение работы различных психофизиологических функций, для осуществления которого требуется формирование особых средств контроля за деятельностью [1; 8].

Виды психологической саморегуляции могут быть классифицированы на основании доминирующих способов воздействия на личность, к которым мы можем отнести дыхательные техники, техники движения и управления мышечным тонусом, техники аудиального воздействия, рациональные когнитивные и различные комплексные техники. Знакомство с различными направлениями саморегуляции позволяет обучающимся подобрать и освоить подходящие для них навыки саморегуляции в силу их индивидуально-психических особенностей.

Преимуществом метода саморегуляции можно считать тот факт, что упражнения доступны каждому и для их выполнения не требуется каких-то особых условий, специального оборудования. Саморегуляция включает в себя самомониторинг, дыхательную релаксацию, мышечную релаксацию, активирующие техники [4; 5; 6].

Умение человека использовать методики психической саморегуляции приводит к управлению психическими процессами, расслаблению по своему желанию скелетных мышц, умению создавать нужные эмоциональные состояния, влиять на образные представления, связанные с ранее пережитыми и эмоционально окрашенными ощущениями [5; 7].

Опыт применения тренинговой работы в АГЗ МЧС России сформировался в рамках преподавания следующих дисциплин: психологическая устойчивость в чрезвычайных ситуа-

циях, психология общения, профилактика аддиктивного поведения; а также в рамках работы отдела психологического обеспечения по сплочению воинских коллективов.

Это является одним из значимых факторов формирования профессиональной идентичности специалистов и наличия комплекса эффективных действий в стрессовых ситуациях.

Возможными проблемами внедрения тренинговой методики по профилактике и психофизиологической устойчивости к стрессу можно назвать: недостаток специалистов, имеющих практические навыки психологической тренинговой работы, знающих специфику деятельности сотрудников подразделений МЧС России; ограниченность материально-технической базы обеспечения тренингов, не позволяющая полноценно использовать ресурсы тренинговой формы обучения; возможное отсутствие у руководителей базового представления о возможном преимуществе такого вида работы и принятия позитивного результата тренинга с целью его включения в учебный процесс.

Литература

1. Багадирова С.К., Юрина А.А. Психология личности: учеб. пособие: в 2-х ч. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 163 с.
2. Власова Г.И. Особенности первичного профессионального самоопределения студентов младших курсов педагогических специальностей вуза МЧС/ Г.И.Власова // Психолого-педагогические проблемы становления личности сотрудника МЧС России и преподавателя ОБЖ: сборник трудов секции № 17 XXIX Международной научно-практической конференции. М.: ФГБВОУ ВО АГЗ МЧС России, 2019. С. 8-13.
3. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
5. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
6. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Телесные технологии. 2-е изд. / М.Е.Сандомирский. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
7. Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г., Корехова М.В., Новикова И.А. Профессиональный стресс и стрессоустойчивость специалистов экстремального профиля деятельности: учеб. пособие. – Архангельск: СГМУ, 2017. – 161 с.
8. Фопель К. Технология ведения тренинга: Теория и практика / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.
9. Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2019. – 272 с.

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИИ ПО
МАЛОМЕРНЫМ СУДАМ МЧС РОССИИ**

Гавреев С. А.

кандидат психологических наук, главный специалист-эксперт отдела спасательных работ на водных объектах и организации подводных работ Управления безопасности людей на водных объектах МЧС России

Тел. 8(926)560-04-10

E-mail: S.Gavreev@mchs.gov.ru

Аннотация: в статье кратко рассматриваются личностные психологические проблемы, возникающие под влиянием профессиональной деятельности у сотрудников Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России. Проводится анализ основных стрессогенных факторов, способствующих акцентуации психологических проблем, а также даются предложения по снижению негативного влияния стрессовых факторов на психику сотрудников.

Ключевые слова: психологические проблемы; стресс; маломерные суда; подбор персонала; психологическая поддержка; психология кризисных состояний.

**PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITY
OF EMPLOYEES OF THE STATE INSPECTORATE FOR SMALL VESSELS
OF EMERCOM OF RUSSIA**

Gavreev S.A.

Ph.D, Associated Professor, Chief Specialist-expert of Department of Rescue Operations on Water Objects and Organization of Underwater Works of the Department of Human Safety on Water Objects EMERCOM of Russia

Phone:8(926)560-04-10

E-mail: S.Gavreev@mchs.gov.ru

Abstract: the article briefly discusses personal psychological problems that arise under the influence of professional activities of employees of the State Inspectorate for small vessels of the Russian emergencies Ministry, analyzes the main stress factors that contribute to the accentuation of psychological problems, and offers suggestions for reducing the negative impact of stress factors on the psyche of employees.

Key words: psychological problems; stress; small vessels; GIMS; recruitment; psychological support; psychology of crisis states.

Государственная инспекция по маломерным судам МЧС России (далее – ГИМС) в 2020 году подверглась серьёзным изменениям. Изменения коснулись кардинального пересмотра всей структуры ГИМС в субъектах Российской Федерации и затронули личный состав сотрудников. Подразделения ГИМС представлены во всех 85 субъектах Российской Фе-

дерации и насчитывают свыше 5000 сотрудников, из числа инспекторского состава и сотрудников, задействованных в сопровождении деятельности ГИМС. Стоит отметить, что сотрудники ГИМС – единственные из всех сотрудников МЧС России, кто вовлечен в процесс оказания государственных услуг гражданам, исполнение контрольно-надзорной функции, а также в процесс разностороннего взаимодействия с гражданами, в части обеспечения безопасности на водных объектах, при пользовании маломерными судами, отдыхе на воде и в прибрежной зоне. Все эти виды профессиональной деятельности требуют от сотрудников ГИМС различных психологических качеств и сопровождаются рядом психологических проблем, о которых пойдет речь в данной статье.

В массе научных работ, посвященных психологическим проблемам выполнения должностных обязанностей сотрудниками МЧС России, объектом анализа выступают сотрудники противопожарной службы или спасатели. Деятельность сотрудников ГИМС сопряжена с определенными рисками и опасностью, а также определенными психологическими проблемами, возникающими на их фоне, о которых крайне мало научной информации. Вкратце можно встретить упоминание о смежных психологических проблемах лишь в работах, посвященных психологическим проблемам моряков и капитанов, например, в работах И.В. Дмитриева, С.В. Козика, О.В. Стрелковой. Сотрудники ГИМС представляют весьма специфическую группу сотрудников МЧС России, с весьма специфическим перечнем психологических проблем, необоснованно недостаточно раскрытым и описанным.

Основная цель проведенного данного исследования – это раскрыть основные психологические проблемы и предложить возможные направления внедрения психологической практики для дальнейшего эмпирического изучения, психологической поддержки и коррекции. Также цель данной работы – обратить внимание на необходимость психологического сопровождения сотрудников ГИМС, аналогично другим подразделениям МЧС России, задействованных в мероприятиях, сопряженных с повышенным уровнем опасности и риска.

Основным методом исследования является наблюдение, при котором были задействованы сотрудники инспекторского состава ГИМС (государственные инспектора ГИМС, старшие государственные инспектора ГИМС). Также используется контент-анализ имеющейся научной литературы по изучаемой теме.

Основной задачей исследования ставится рассмотрение психологических проблем, сопровождающих профессиональную деятельность сотрудников, которые разделены на две группы: организационные и профессионально-личностные.

Под организационными проблемами понимаются социальные, социально-психологические и психологические проблемы, которые относятся к организации самой деятельности ГИМС как структуры МЧС России, и влекущие за собой формирование и акцентуацию личностных психологических проблем. Сотрудники ГИМС взаимодействуют с выстроенными внутриорганизационными структурами, которые прямо или косвенно влияют на характер внутриличностных процессов, таких как адаптация, принятие норм и правил поведения, организация процесса труда, групповая динамика и т. д.

Профессионально-личностные проблемы – это непосредственно комплекс психологических проблем, связанных с профессиональной деятельностью сотрудников ГИМС. В ходе профессиональной деятельности сотрудники ГИМС сталкиваются с различными факторами риска, как техногенного, так и социального характера. Психологические проблемы личности

формируются и актуализируются под влиянием профессиональной деятельности, при этом проявление их будет варьироваться в зависимости от личностных психологических особенностей каждого сотрудника. Причем стоит отметить, что отдельные личностные проблемы могут актуализироваться уже после прекращения профессиональной деятельности (увольнения) сотрудника.

Первая проблема, с которой необходимо начать, напрямую влияет на качество персонала и потенциально возникающие у сотрудников психологические проблемы – это проблема отбора сотрудников и формирование психологического портрета сотрудника ГИМС. Подбор сотрудников представляет собой выстроенную систему оценки профессионально важных качеств и компетенций, которыми должен обладать соискатель. Подбор сотрудников крайне проработанная проблема в трудах отечественных и зарубежных специалистов в области управления персоналом, к примеру, М. Райли, В.М. Маслова, Ю.Д. Романовой, Х.А. Абдуханова и т. д. Также важную роль в отборе сотрудников играет метод, выбранный для оценки соискателей на различных этапах подбора: интервью, контент анализ резюме, кейс-интервью, тестирование и т. д. Немаловажную роль играют навыки специалиста, проводящего процедуру оценки. Одним из наиболее доступных и востребованных методов первичного отбора сотрудников является анализ резюме соискателей (контент-анализ резюме) [3]. Он достаточно прост в освоении, позволяет быстро обрабатывать большой объем соискателей, систематизировать и составить собственный кадровый резерв. При анализе резюме крайне важны маркеры (индикаторы), которые закладываются как значимые или основные. Одним из наиболее значимых применяемых маркеров является наличие профильного профессионального образования в сфере морского и речного транспорта [4]. В данном случае речь идет о исторически сложившемся стереотипе отбора сотрудников на основе имеющегося профессионального образования. Данный стереотип во многом уже опровергнут в ряде работ, посвященных подбору персонала, к примеру, в работах Ю. Лим и Т.Ю. Базарова. Использование данного маркера как доминирующего, приводит к возможному искажению представления о кандидате и его профессиональном потенциале. Эффект доминирования полученного образования над личностными качествами, которые могут противоречить работе в МЧС России, например, предрасположенность к риску или низкий уровень коммуникативных навыков. Следующим по значимости маркером является опыт работы в смежных отраслях, служба в Вооруженных Силах Российской Федерации и различных силовых ведомствах. Данный маркер позволяет снять ряд проблем, связанных с работой и адаптацией к работе в условиях жестких субординационных отношений, однако не несет нагрузки в виде наличия у сотрудников профессионально важных компетенций. Опыт работы без сомнения относится к основным маркерам. Однако без учета психологических качеств соискателя, например, скорости обучения, ригидности к новому и уровня профессионального (эмоционального) выгорания на предыдущем месте работы, может дать ложную информацию [2]. Следующая по важности группа маркеров, описывает личностные качества соискателя, такие как: стрессоустойчивость, склонность к коррупционному, девиантному или противоправному поведению. Данная группа маркеров, реже применяемая как основная, при отборе сотрудников носит уточняющий характер. Такие понятия, как стрессоустойчивость или склонность к девиантному поведению в их прямом «чистом» значении потеряли свою актуальность с приходом более качественных методик оценки (интервью с экспертом, психологические, профессио-

нальные тесты, презентация, деловая игра, описание профессиональных достижений, индивидуальный анализ конкретных ситуаций (бизнес-кейсов), экспертное наблюдение и т. д.) [3]. Последняя группа маркеров в резюме в меньшей степени связана с психологическими качествами соискателя и в большей степени связана с социальными (место проживания соискателя, наличие у него опыта эксплуатации маломерного судна, отсутствие у него вредных привычек и т. д.). Данные маркеры могут быть приняты во внимание, и даже, быть факторами принятия решения в отношении кандидата, однако делать их основными ошибочно. И как показывает практика, при отборе сотрудников, лица, задействованные в отборе соискателей, используют один или два маркера, при этом лица, проводящие интервью с соискателями не обучены их проводить, или пользуются устаревшими методами.

Решением проблемы подбора сотрудников ГИМС могло бы стать создание карты компетенций или психологического портрета сотрудника ГИМС с учетом различных специфических профессиональных, личностных и психологических качеств, которыми должен обладать сотрудник ГИМС. В качестве инструмента оценки возможно создание различных тестовых и кейсовых методик отбора, позволяющих всесторонне изучить поведение кандидата, в том числе, и в ситуациях, моделирующих различные стрессовые или не типичные состояния. Немаловажным фактором является повышение компетенции сотрудников, задействованных в отборе персонала.

Второй важной психологической проблемой, относящейся к организационной группе, относится слабо развитая система мотивации сотрудников. О мотивации сотрудников есть масса современных и актуальных работ, к примеру, в работы О. Берг, П.С. Даниленко, С.В. Баженова. Понимание системы мотивации зачастую подменяется системой материального поощрения или стимулирования, что в корне неправильно. Отдельно стоит упомянуть профессиональные награды и соревновательные мероприятия среди сотрудников. Они, без сомнения важны, однако в контексте данной статьи речь идет о мотивационной системе, выстраиваемой на местах и поддерживаемой сотрудниками и руководством. Если рассматривать классическую концепцию управления персоналом, то мотивационная модель часто выстраивается на основе нашедшей мотивационной теории А. Маслоу (Пирамида потребностей по Маслоу), которая ставит материальные потребности на самые нижние уровни (витальные потребности). В связи, с чем использование только материальной мотивации или поощрений быстро сводит на «нет» всю систему мотивации. Тем более, если брать такой важный аспект работы любой государственной организации, как противодействие коррупции, то использование только материальной мотивации быстро «заполняет» витальный уровень, не создавая предпосылок к переходу к более высоким уровням потребностей. Вследствие чего, можно сделать вывод, что необходимо проводить различные мотивационные мероприятия с коллективом на постоянной основе, поднимать социальную значимость выполняемой работы, создавать условия карьерного роста и развития сотрудников.

Профессионально-личностные проблемы.

За период навигации каждый инспектор ГИМС патрулирует свыше 1000 часов. При этом в ходе патрулирования возможны различные ситуации, связанные с риском для жизни, здоровья или целостностью вверенного имущества, а также иные ситуации, связанные с повышенным риском и опасностью. К основным рискам, которым могут быть подвержены инспектора ГИМС, относятся: опасность смерти или получения травм, вследствие несчаст-

ного случая; риски, связанные с длительным нахождением на водоеме (переохлаждение, гелиоз, ультрафиолетовые ожоги и т. д.), влекущие формирование или обострение хронических физиологических заболеваний; риски социального и криминогенного характера.

Основная проблема, с которой сталкивается любой сотрудник ГИМС, – это стресс [7].

Одним из важных элементов в работе инспектора ГИМС является участие в поисково-спасательных операциях. Как правило, данные мероприятия сопряжены с извлечением останков человеческих тел со следами насильственной смерти или следами разложения. У большинства людей вид мертвого человеческого тела вызывает нормальную психологическую защитную реакцию отвращения. Психические защитные механизмы и их проявления во многом индивидуальны: от фрустрации и страха, до обморока и неэпилептического припадка. Так же частое проживание различных стрессовых ситуаций может привести к акцентуации стагнированных или купированных психических проблем (травм) и возникновению пост-травматического стрессового расстройства (далее – ПТСР). ПТСР, в отличие от острой реакции на стресс, возникает спустя определенный период времени. ПТСР – специфическая, отсроченная во времени форма нарушения психики, вызванная однократным или повторяющимся (накопленным) воздействием стресс-фактора, выходящего за пределы жизненного опыта личности, субъективно воспринимаемого, как необычный и вызывающий, как правило, необычные сильные эмоциональные реакции [8].

При сравнении работы инспектора ГИМС и, к примеру, пожарного или спасателя, есть один очень важный момент в части переживания профессионального стресса. И он заключается в том, что при тушении пожара или при проведении спасательной операции, человек уже психологически и физиологически готов к различным травмирующим психику ситуациям – его психика мобилизовалась, а выработка соответствующих гормонов компенсирует влияние стрессогенного фактора на организм.

В ходе патрульной деятельности часто встречаются ситуации стрессового характера, обусловленные социальным фактором. Речь идет о ситуациях, связанных с взаимодействием с гражданами активно противодействующим требованиям инспекторов ГИМС и нарушениями требования действующего законодательства. К примеру, в период навигации, на водоемах нередки случаи конфликтного взаимодействия с лицами, находящимися в состоянии алкогольного (или наркотического) опьянения, оказывающих активное противодействие и сопротивление сотрудникам ГИМС. В таких ситуациях сотрудники помимо психологической устойчивости, должны обладать навыками коммуникации и убеждения.

Основным решением выше обозначенных проблем является психологическая гигиена, выражающаяся в регулярных встречах с психологами, проработка травмирующих ситуаций, диагностика стрессовых состояний, рекреационные мероприятия. Также, весьма важную роль в формировании и поддержании навыков, могут играть тренинги с моделированием и отработкой различных ситуаций, возникающих в ходе профессиональной деятельности.

Самой острой проблемой, с которой сталкиваются сотрудники ГИМС, вовлеченные в трудовой процесс, сопряженный с повышенным уровнем стресса – это эмоциональное выгорание. Про профессиональное выгорание есть масса исследований, к примеру, исследования: С.А. Бабанова М.В. Баробановой С.П. Безносова, И.М. Слободчикова, Н.В. Вареевой. Профессиональная деятельность сотрудника ГИМС относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей. Постоянные

стрессовые ситуации, в которые попадают сотрудники ГИМС, в процессе сложного взаимодействия с людьми, постоянная необходимость в процессе общения с людьми разбираться в сути возникающих проблемных ситуаций, личная и личностная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье сотрудника. Исследователи сходятся во мнении, что негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса – профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, что в целом отрицательно сказывается на профессиональном развитии личности [5].

Эффективными способами борьбы с эмоциональным выгоранием являются организованные рекреационные и релаксационные мероприятия, проведение различных мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетенции, а также перераспределение работников на различные участки работы.

В данной статье рассмотрена лишь часть психологических проблем типичных для сотрудников ГИМС. Различные всесторонние исследования данной группы сотрудников МЧС России способствовали бы выработке новых эффективных методов отбора и адаптации сотрудников, повысило бы эффективность их профессиональной деятельности, а также в дальнейшей перспективе способствовало бы профессиональному росту и развитию специалистов в системе МЧС России.

Литература

1. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. Управление персоналом. – М.: ЮНИТИ, 2015. С. 112-134.
2. Даниленко П. С. Реформы системы мотивации персонала в ОАО РЖД. – М.: Московский государственный университет, 2018. С. 185-186.
3. Лим А. Хорошими сотрудниками не рождаются. Методика развития персонала. – М.: Издательские решения, 2019. – 105 с.
4. Лукаш Ю.А. Работа по подбору, оценке и контролю персонала: Учебно-практическое пособие. М.: Юстицинформ, 2015. – 200 с.
5. Молокоедов А. В., Слободчиков И. М., Удовик С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности – М.: ООО Левъ, 2018. – 220 с.
6. Тибилова Т. М., Кузьмин В. А. Как качественно оценить человека. Настольная книга менеджера по персоналу. – СПб.: Питер, 2010. – 208 с.
7. Шойгу Ю.С., Елисеева И.Н., Ершова Е.С., Казенная Е.В., Макарова О.Л., Пыжьянова Л.Г., Тимофеева Л.Н., Варфоломеева Е.И. Настольная книга психолога МЧС. Экстренная психологическая помощь. – М.: ФГБУ Объединенная редакция МЧС России, 2012. – 320 с.
8. Шойгу Ю.С., Елисеева И.Н., Лернер Т.В., Петрачук А.Н., Фетисова М.А., Евстратова А.В., Копытова О.Л., Соколова А.А. Методические рекомендации «Психологическая подготовка специалистов МЧС России (на примере психологической подготовки спасателей в рамках повышения классности). – М., 2009. – 389 с.

УДК 612.8+628.5:613.6

**АДАПТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ
ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОДЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
(ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

Королева С.В.

профессор кафедры основ гражданской обороны и
управления в ЧС ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-
спасательная академия ГПС МЧС России» доктор
медицинских наук, доцент
Тел. +79158440797
E-mail: drqueen@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы деятельностной адаптивности студентов среднего профессионального образования при обучении на базе вуза МЧС России в контексте формирования профессиональной адаптации. Полученные данные свидетельствуют о наличии определенного стрессового воздействия на уровне среднего профессионального образования в вузе МЧС России как на первом, так и на втором году обучения. Склонность респондентов к риску, как наиболее отвечающая требованиям профессии характеристика, не нашла значимой взаимосвязи со стратегиями совладающего поведения на обоих анализируемых годах обучения. Пилотные результаты показали, что исследования следует проводить в динамике, более точно во взаимосвязи с профессиональными нагрузками.

Ключевые слова: профессиональная адаптация; адаптивность; эмоционально-деятельностная адаптивность; склонность к риску; копинг-стратегии; среднее профессиональное образование; вузы МЧС России.

**ADAPTABILITY OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL LEVEL OF
EDUCATION IN PERIOD OF EARLY PROFESSIONAL ADAPTATION (PILOT STUDY)**

Koroleva S. V.

- Professor Department of Civil Defence and Emergency
Management Ivanovo Fire and Rescue Academy
 - of State Fire Service of EMERCOM of Russia
- Phone: +79158440797
E-mail: drqueen@mail.ru

Abstract: in the article the issues of activity adaptability of students of secondary vocational education during education on the basis of the university of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the context of formation of professional adaptation are considered. The obtained data show that there is a certain stress impact at the level of the secondary vocational education in the university of the Ministry of Emergency Situations of Russia both at the first and second years of study. Respondents' tendency to risk, as the most appropriate characteristic of the profession, did not find a significant relationship with strategies of responsible behavior in both analyzed years of training. The pilot results showed that the studies should be carried out in dynamics, more pointedly in relation to occupational loads.

Key words: professional adaptation; adaptability; emotional-activity adaptability; risk tendency; copying strategies; secondary vocational education; universities of the Emercom of Russia,

Подготовка специалистов экстремального профиля в последнее время актуализировала задачу ранней профессионализации и специализации высшей школы. Одной из форм решения данной задачи является своеобразное «включение» среднего профессионального уровня образования (далее – СПО) в высшее. Обучение на базе вуза позволяет не только в моделируемых условиях наиболее эффективно сформировать необходимые компетенции, но и потенциально оценить готовность обучающихся к выполнению задач по предназначению. Стандартные протоколы медицинской оценки здоровья не в состоянии оценить «коридор адаптации» обучающихся и объективные маркеры дезадаптации, тем более профессионально значимые (их в принципе можно оценить только при влиянии профессиональных опасностей, реальных или моделируемых). Поэтому совершенствование системы профессионального отбора, в том числе, при получении СПО на базе вузов – актуальная и потенциально важная задача психологического становления будущего сотрудника МЧС России.

Динамичность нашей жизни в целом, усложнение производств и, соответственно, возросшие требования к специалистам экстремального профиля, – все это обусловило потребность в объективной оценке тех психофизиологических качеств человека, которые не просто свидетельствуют о его адаптации в конкретный момент времени, но и определяют его потенциальные способности к развитию, коммуникации, когнитивные и деятельностные аспекты профессионализации, т.е. адаптивность. В современных реалиях профессионального долголетия недостаточно просто суммы полученного «багажа знаний» в вузе и 5-7 лет хорошей практики на местах, позволяющих до пенсии соответствовать требованиям профессии. Постоянное внедрение новых принципов управления, обновление материальной и нормативной баз, активное привлечение научных разработок, – все это требует готовности к изменениям, гибкости, стремлению и умению их эффективно освоения. Без такого подхода говорить о перспективах и траекториях развития не только пожарно-спасательного дела, но и безопасности российского общества в целом бессмысленно.

Введение ЕГЭ и требований к минимальному уровню освоения «точных» дисциплин для поступления в вуз «отсекли» часть обучающихся по признаку уровня технических знаний. Но ранее проведенными исследованиями однозначность этого критерия оценивания поставлена под сомнение [1]. Очевидно, что «включение» СПО в начальный этап подготовки на базе вузов позволит активизировать процессы «научения» студентов, становление интеллекта и когнитивные средства познания в профессиональном русле.

Таким образом, объект исследования – студенты СПО, обучающиеся на базе вуза МЧС России, предмет исследования – психофизиологические параметры адаптивности (социальной и эмоционально-деятельностной) выбранной группы во взаимосвязи с профессионально-значимыми копинг-стратегиями.

В ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» первый набор в Центр опережающего обучения (колледж) был проведен в 2018 г. На базе нашего вуза реализуется программа СПО (профильная специальность 20.02.04 «Пожарная безопасность», базовая подготовка «Техник»). Обучающиеся не привлекаются к суточным дежурствам в Учебной пожарной части, нарядам, но активно участвуют в общеакадемических мероприятиях (построениях, всероссийских тренировках и т.д.), проходят стажировку на базах пожарных частей на втором году обучения. Отличительной особенностью является про-

ведение занятий преподавателями вуза, на специфическом оборудовании в специализированных аудиториях, включение в общую сетку занятий по профессионально-значимым дисциплинам (пожарная тактика, техника, организация и ведение аварийно-спасательных работ и т.д.). Можно сказать, что период ранней адаптации к условиям обучения СПО проходит в особых условиях если не моделирования физической и психологической нагрузки, сравнимой с уровнем высшего образования, то в непосредственной близости к нему.

Способы снижения (копинг-стратегии) стрессовой нагрузки могут применяться разные. Очевидно, что они во многом зависят от социальной и эмоционально-деятельностной адаптивности, но исследований по этим механизмам в доступной литературе не встретилось.

Копинг-поведение – это осознаваемая индивидом стратегия действий, направленная на собственную адаптацию к конкретной ситуации [4]. При стрессе, особенно связанным с реальным риском для жизни, требуются нетривиальные усилия для адаптации к потенциальным рискам угрозы, потери или ущерба (вне зависимости – моделируемым или представляемым) [1]. Стрессогенным условиям соответствуют определенные комбинации используемых копинг-стратегий, способных снизить стрессовую нагрузку в период ранней адаптации обучающихся, и такой механизм можно учитывать как стресс-лимитирующий, отражающий в определенной мере профессиональную адаптацию [2; 5; 9].

Обследование студентов было проведено в академии, в условиях научно-исследовательской лаборатории «Медицина катастроф». К исследованию были привлечены 10 студентов факультета СПО Института безопасности жизнедеятельности Академии – 8 юношей и 2 девушки первого года набора (2018) и 19 студентов – 17 юношей и 2 девушки второго года набора (2019). Все студенты были информированы (согласие участия), средний возраст составил $18,3 \pm 0,2$ года, группы не различались по возрасту и полу. Исследования проводились в течение тестовых занятий по дисциплинам медико-биологического профиля (т.е. было исключено влияние моделируемых условий ЧС на занятиях по профильным дисциплинам).

Были применены:

1) методика «Копинг-тест Лазаруса». Процедура проведения: испытуемому предлагаются 50 утверждений, касающихся поведения в трудной жизненной ситуации [10]. В пилотных экспериментах были выделены профессионально значимые копинги [6], способствующие профессиональной адаптации обучающихся в вузах МЧС России. Установлен дезадаптивный уровень стратегий по копингам: самоконтроль (усилия по регулированию своих чувств и действий – САМ); планирование решения проблемы (произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме – ПРП); положительная переоценка (усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности – ПП).

Подростковый возраст наряду с особенностями обучения в нашей академии, требующими значительных психофизиологических ресурсов от обучающегося, – приводит к несовершенным технологиям совладания:

2) бегство-избегание (мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на бегство от проблемы или избегание проблемы – бег/изб);

3) поиск социальной поддержки (поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки – ПСП).

Выявлены сильные коррелятивные взаимосвязи обратной направленности, установленны у копинга «Бегство/избегание» и «Планирование решения проблемы» [8]. Можно предположить, что у обучающихся первых курсов теряется (не формируется) способность анализировать ситуацию с целью ее самостоятельного разрешения. Были применены:

методика определения социально-психологической (СПА) и эмоционально-деятельностной адаптивности (ЭДА). Предлагается 38 утверждений, отражающих отношение респондента к окружающей действительности;

методика определения склонности респондента к риску (опросник Г. Шуберта). Предлагается 25 утверждений, позволяющих оценить готовность респондента к созданию и участию в рискованных событиях.

Использовано лицензированное и сертифицированное оборудование ООО «Нейрософт» (г. Иваново) – комплекс «НС-Психотест» в базовой комплектации. Результаты обработаны стандартными методами медико-биологической статистики. Учитывая немногочисленность групп (2018 и 2019 гг. набора), при сравнении использованы непараметрические методы статистики, представлены в виде 2 квартиля (Мода). Уровень достоверности принят 5%.

При сравнении копинг-стратегий в выбранных группах было установлено, что у студентов СПО наблюдается средний уровень напряжения копингов в верхнем пограничном состоянии по большинству стратегий в обеих обследованных группах. Определены дезадаптивные копинги (выше 12 ед.) по 3 стратегиям: «Самоконтроль», «Планирование решения проблемы – «План. РП», «Положительная переоценка», как и у курсантов первого года обучения (рисунок 1).

При анализе в динамике обучения установлено, что дезадаптивный уровень копинга «Самоконтроль» наблюдается только в первом обследовании в обеих группах наблюдения. В подгруппе 2018 года набора в конце 1 курса и на 2 году обучения значение копинга снижается до среднего уровня. Можно предположить компенсирующий характер данной реакции: сверхнапряжение копинга «Самоконтроль» позволяет быстрее адаптироваться к стрессогенным условиям обучения.

Копинг «Планирование решения проблемы» сохраняет высокий уровень напряжения во всех исследованиях в обеих подгруппах, возрастая при третьем исследовании 2018 года набора. Данная картина свидетельствует о высоком уровне стрессогенности модулируемых условий при обучении, не снижающихся на всем анализируемом периоде. На незначительном отрезке времени использования данная стратегия способна снизить стрессовую нагрузку, но при длительном напряжении – несет риск дезадаптивных расстройств. Для второго года обучения напряжение копинга может рассматриваться формирующее психофизиологическую профессиональную дезадаптацию, проявляющуюся чрезмерной рациональностью, недостаточной эмоциональностью, спонтанностью и непредсказуемостью в поведении (рисунок 1).

Умение студентов «подняться над ситуацией», оценить ее как бы «со стороны», отражено в копинге «Положительная переоценка». Для 2018 года набора данный копинг находится на дезадаптивном уровне во всех трех исследованиях (не компенсируется в отдаленном периоде адаптации). Но 2019 год набора продемонстрировал более сбалансированный копинг-портрет, без предельного напряжения. Интерпретация данного феномена требует отдельного исследования.

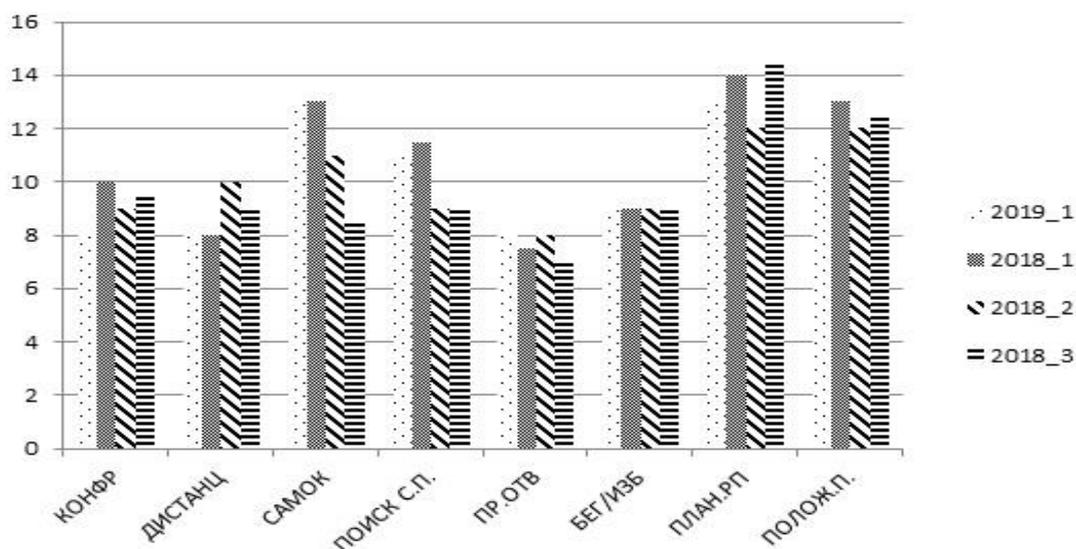


Рисунок 1 – Копинг-стратегии студентов СПО (2018 г. набора в 1, 2 и 3 семестрах, 2019 года набора в 1 семестре)

Полученные результаты позволяют констатировать, что в краткосрочной перспективе «перераспределение» копингов в общем копинг-портрете можно рассматривать как адаптивную реакцию. Но сохраняющееся предельное напряжение копинга «Планирование решения проблемы» более 1 года (для 2018 г. набора) уже не может оправдывать реакции раннего периода адаптации. Данный феномен требует дальнейшего наблюдения и контроля, а в перспективе – рассматриваться маркером профессиональной адаптируемости для СПО.

Представленная диаграмма также наглядно демонстрирует динамику «перехода» всех дезадаптивных копингов у студентов первого года набора в адаптивный «коридор» значений (ниже 12) с разной интенсивностью. Выявленные феномены свидетельствуют о незавершенности и неустойчивых характеристиках периода ранней адаптации, что можно рассматривать риском возникновения дезадаптивных состояний.

Для курсантов академии характеристика склонности к риску ранее была определена, как профессионально-ориентированная, отражающая уровень профессиональной адаптации. Целесообразная же деятельность по совершенствованию значимых для профессии адаптивных форм поведения и предметных действий, формирование новых форм активности, полезных для экстремальной деятельности, – все это можно объединить в характеристиках адаптивности.

Наглядно продемонстрировано, что студенты 1 года обучения испытывают значительные трудности в периоде ранней адаптации к условиям обучения: рост дезадаптации «поддерживается» напряжением большинства копингов. Полученные результаты представлены на рисунках 2 и 3.

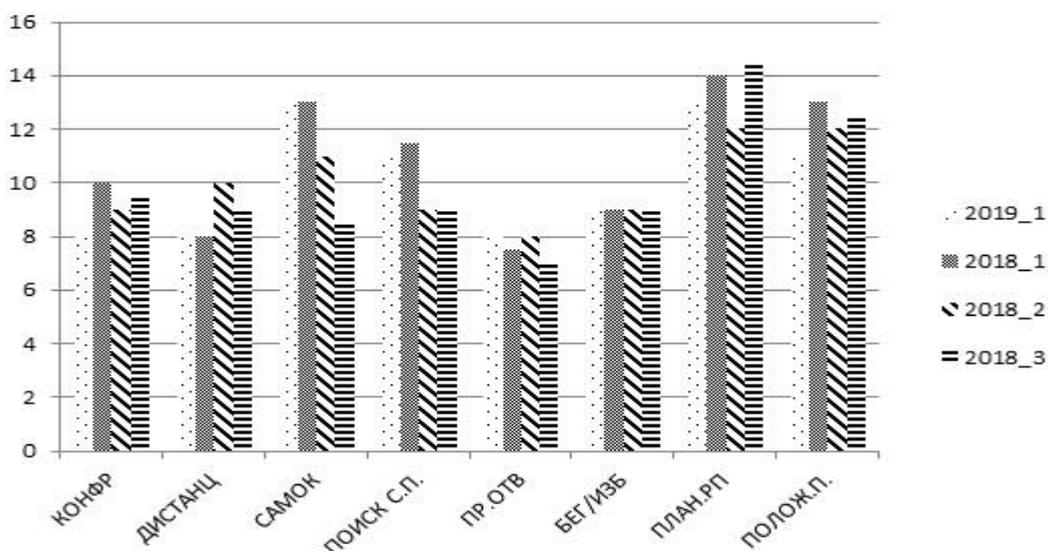


Рисунок 2 – Корреляционные взаимосвязи профессионально-ориентированных копингов с внешним критерием готовности респондента к риску и уровнями адаптивности студентов 2018 г. набора

Рассмотрим данные копингов «Поиск социальной поддержки» и «Дистанцирование» значимо (больше 0,3) коррелирует со всеми профессионально-значимыми копингами, а «Бегство/избегание» и «Принятие ответственности» – с копингом самоконтроля. Данные соотношения можно рассматривать свидетельством практического отсутствия механизмов снижения напряжения с использованием собственных ресурсов. Обратной направленности корреляционная взаимосвязь с профессионально значимым копингом «Планирование решения проблемы» определена только для копинга «Бегство-избегание», не достигающем значимой величины ($r = -0,2$) (рисунок 3).

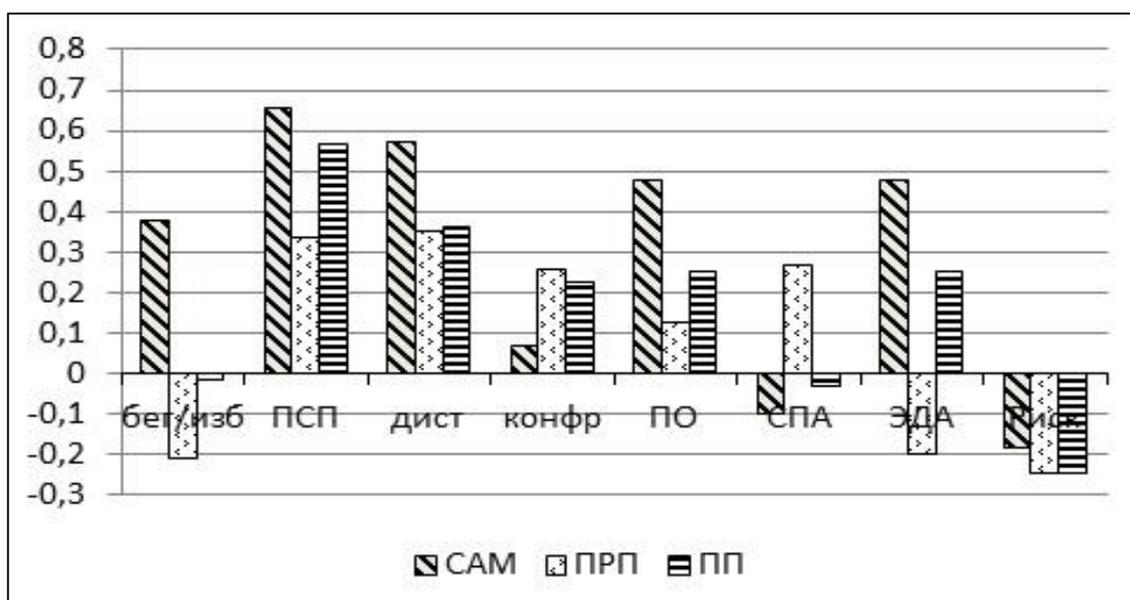


Рисунок 3 – Корреляционные взаимосвязи профессионально-ориентированных копингов с внешним критерием готовности респондента к риску и уровнями адаптивности студентов 2019 г. набора

Адаптивность на 1 году обучения также испытывает значительные трудности – только по показателю копинга «Самоконтроль» установлена корреляция значимой силы для эмоционально-деятельностной адаптивности, свидетельствующая об ухудшении формирования новых видов деятельности (обучаемости) при усилении уровня напряженности самоконтроля.

Значимый уровень корреляции близких по психологическому смыслу критериев подтверждает гипотезу – способность эмоционально-деятельно участвовать в психологической профессиональной адаптации зависит от самоорганизации респондента, его усилий по контролю своих эмоций и включенности в работу команды в оптимальном, недезадаптивном, коридоре значений. Можно резюмировать, что целесообразные предметные действия по профессиональному отношению к работе, выработке алгоритма действий, соответствующих понятию «профессионализации», требует адаптивного уровня напряжения копинга «Самоконтроль», и в меньшей степени – других копингов.

Студенты 2 года обучения, прошедшие этап ранней адаптации, сохраняют дезадаптивные формы стратегий, хотя и в значительно меньшей степени. Например, «детский» копинг «Бегство-избегание» применяется в качестве инструмента снижения профессионально-значимых «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка». В то же время, отличительной чертой можно отметить «суммирование» вклада копингов «Планирование решения проблемы», «Принятие ответственности» и «Поиск социальной поддержки», что требует гибкого моделирования педагогических подходов. Для эмоционально-деятельностной адаптивности уровень напряжения копинга самоконтроля носит односторонний, как и у группы сравнения, характер. Но в отличие от студентов 1 года обучения, сохраняющееся на дезадаптивном уровне напряжение копинга «Планирование решения проблемы» коррелирует с высокой эмоционально-деятельностной адаптивностью. Можно предположить, что широкий круг интересов, попытки «объять необъятное» не способствуют формированию управленческих, аналитических компетенций и могут рассматриваться значимым стрессогенным фактором.

Полученные результаты в связи с малой выборкой не могут быть экстраполированы на всю систему среднего профессионального образования на базе вузов. Но проведенное пилотное исследование свидетельствует о наличии определенного стрессового воздействия обучения на уровне СПО в вузе МЧС России. При этом показатели интеллектуального развития, оценки по точным наукам не однозначны в прогнозировании успешности и эффективности профессиональной деятельности – требуемый уровень адаптации может оказаться выше пороговых психофизиологических возможностей. Эмоционально-деятельностная адаптивность в контексте формирования профессиональной адаптации наиболее показательна по копингу «Планирование решения проблемы» и «Самоконтроль», но результаты показали низкую информативность. Склонность респондентов к риску, как наиболее отвечающая требованиям профессии характеристика, не нашла значимой взаимосвязи со стратегиями совладающего поведения на обоих годах обучения. Пилотные результаты показали, что исследование следует проводить в динамике, более точно во взаимосвязи с профессиональными нагрузками. Это станет целью наших дальнейших исследований.

Литература

1. Ашанина Е. Н. Ведущие копинг-стратегии и психодиагностические технологии оценки и прогноза копинг-поведения сотрудников ГПС МЧС России // Вестник психотерапии. СПб, 2007. – №24 (29). С. 30-33.
2. Ашанина Е. Н. Психология копинг поведения сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России (концепция, модель, технологии). СПб, дис. ... д-ра пс.наук. 2011. 240 с.
3. Королева С.В., Долинская А.А. Тест Беннета для ГДЗС и копинг-портрет студентов среднего профессионального образования в раннем периоде адаптации к условиям вуза ГПС МЧС России // Актуальные вопросы профессиональной подготовки пожарных и спасателей: мат. III межвузовской научно-практической конференции (19.04.19). Иваново: ФГБОУ ВО ИПСА ГПС МЧС России. 2019. С.126–128.
4. Крюкова Т. Л., Куфтык Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журн. практического психолога. 2007. – № 3. С. 93–112.
5. Конокпаева И. С. Стратегии совладания студентов первого курса // Вопросы науки и образования, 2018. – №10 (22). С. 226–228.
6. Королева С. В. Совладающее поведение как критерий профессионализации специалиста экстремального профиля // Современные проблемы гражданской защиты. 2018. – №3. С. 57–60.
7. Королева С. В., Мигунова Ю.С., Данилов П.В. Методические подходы к оценке готовности сотрудника МЧС России к работе в оперативной дежурной смене ЦУКС // Пожарная и аварийная безопасность. 2019. №3. С.43–50.
8. Королева С. В. Психофизиологические риски ранней профессионализации при получении среднего профессионального образования на базе вуза // Известия Российской Военно-медицинской академии (Т.38). 2019. – № 3. – С. 69–74.
9. Рыбников В. Ю., Ашанина Е. Н. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий: монография. С-Пб; Политехника сервис, 2011. – 120 с.
10. Lazarus, R. S. The concept of coping emotion / R. S Lazarus, S. Folkman // Stress, Appraisal and Coping. New York, 1991. P. 189-206.

УДК 378.016

СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ АКАДЕМИИ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ МЧС РОССИИ

Крушинская Т.Ф.

кандидат педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Академия гражданской защиты
МЧС России»
Тел.: 8(499) 699-05-22
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется определение понятия «личностное развитие» в трудах известных психологов, таких как К. Хорни, К. Роджерс, А. Маслоу и др. Приводятся основные характеристики данного процесса, актуальные для повышения его динамики у

обучающихся Академии гражданской защиты МЧС России. Указывается, что проблема личностного развития в образовательном учреждении встает при условии, что природу человека педагог видит позитивной и стремится к реализации внутреннего потенциала обучающихся.

Ключевые слова: личностное развитие; самоактуализация; самосовершенствование личности; позитивная оценка психического мира; позитивные изменения в личности; раскрытие внутреннего потенциала человека.

THE ESSENCE OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF CIVIL DEFENCE ACADEMY EMERCOM OF RUSSIA

Krushinskaya T. F.

Ph.D, Professor of Department of Pedagogy and

Psychology of Civil Defence Academy

EMERCOM of Russia

Phone: 8(499) 699-05-22

E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Abstract: the article examines the definition of "personal development" in the works of famous psychologists, such as K. Horney, K. Rogers, A. Maslow, etc. Are the main characteristics of this process, relevant to improve the dynamics among students of Civil Defence Academy EMERCOM of Russia. It is indicated that the problem of personal development in an educational institution arises if the teacher sees the human nature as positive and strives to realize the internal potential of students.

Key words: personal development; self-actualization; self-improvement of the individual; positive assessment of the mental world; positive changes in the individual; disclosure of the inner potential of a person.

Проблема личностного развития обучающихся в образовательных учреждениях высшего образования в настоящее время актуальна в связи с тем, что принятая в Российской Федерации концепция личностно-ориентированного обучения в сочетании с компетентностным психолого-педагогическим подходом нацеливают на придание особого внимания повышению динамики личностного развития обучающихся.

Понятие психологии «личностный рост» («личностное развитие») было сформулировано Карен Хорни в работе «Невроз и личностный рост: Борьба за самоосуществление». Разработано данное понятие в рамках гуманистической концепции К. Роджерса и А. Маслоу.

Личностное развитие нацелено на самоактуализацию личности, раскрытие внутреннего потенциала человека. Как правило, данные процессы форсируются в сложных жизненных ситуациях. Поступление и обучение в Академии гражданской защиты МЧС России относятся к важным и сложным ситуациям в жизни человека, поэтому перед педагогическим коллективом академии стоит задача оказывать педагогическую поддержку обучающихся, создавать условия для успешной подготовки специалиста. «При благоприятных условиях энергия людей идет на осуществление их собственного потенциала, то есть на воплощение в действительность всей совокупности возможностей, которые потенциально им присущи, – пишет К. Хорни о личностном росте. – Такое развитие далеко от единообразия. В соответствии со своим особым темпераментом, способностями, пристрастиями, условиями детства и даль-

нейшей жизни человек может стать мягче или жёстче, осторожнее или доверчивей, уверенным или не слишком уверенным в себе, созерцательным или общительным, он может проявить свои особые дарования. Но в какую бы сторону он ни направился, он будет развивать свои, именно ему присущие задатки» [4, с. 6].

Проблема личностного развития встаёт в том случае, если природу человека исследователь видит позитивной, только тогда можно говорить о реализации внутреннего потенциала. Разработка проблем повышения динамики личностного развития является результатом научных установок, определяющих подход к личности. Позиция К. Хорни в отношении самосовершенствования личности основывается на позитивной оценке психического мира человека: «...человек по природе своей добровольно стремится к самоосуществлению, и его система ценностей вырастает из этого стремления. Ясно, что он не может раскрыть свой человеческий потенциал, если не верит в себя, не активен и не продуктивен, если он не строит отношения с людьми в духе взаимности, если отдаётся «поклонению темному идолу Я» и постоянно приписывает свои недостатки несовершенству окружающих» [4, с. 8]. К. Хорни считает, что самоактуализирующаяся личность ответственность за позитивные изменения в себе возлагает на саму себя.

В рассуждениях о природе личностного роста и причинах неврозов К. Хорни приходит к мысли, что принуждение не может способствовать личностному росту, оно блокирует конструктивную энергию, может даже перенаправить её в неконструктивное русло. Человеку надо верить, а дисциплинарные методы воздействия на личность вредят росту.

Самоактуализирующаяся личность, по мнению К. Хорни, обязана трудиться постоянно над развитием духовности: «Искомая трансформация зависит от нашего желания работать над собой и происходит настолько, насколько серьезно мы относимся к нашему росту. Теряя невротическую одержимость собой, мы обретаем свободу роста, освобождаемся для любви и заботы о других людях. Мы хотим обеспечить им возможность для нестеснённого роста, пока они молоды, и помочь им любым возможным путем найти и осуществить себя, когда они заблокированы в своем развитии» [4, с. 7].

К. Роджерс формулирует проблему личностного развития через призму установления с человеком таких отношений, которые способствовали бы данному позитивному процессу. Для построения продуктивных отношений, по К. Роджерсу, необходимо выполнение важных условий.

Во-первых, нужна неподдельная искренность, правдивость в процессе общения. Во-вторых, к человеку надо относиться по-доброму, принимать его, относиться к нему как к ценности, с теплом и пониманием, независимо от его состояния и взглядов. Третьим условием, считает К. Роджерс, является наличие эмпатии.

Человеческие отношения, по К. Роджерсу, напрямую влияют на динамику личностного развития: «В той степени, в какой учитель создает эту атмосферу, ученик становится более самообучающимся, творческим, дисциплинированным, менее беспокойным и управляемым другими. Если управляющий, военный или руководитель на производстве создаст такой климат в организации, его служащие станут более ответственными, творческими, более способными справляться с новыми проблемами; по существу, они будут лучше сотрудничать» [3, с. 292].

Достойный вклад в разработку проблемы личностного развития внёс Абрахам Маслоу. В своих трудах данный психолог формирует позитивный взгляд на психическую сущность личности.

Здоровое развитие личности сопровождается отказом от уловок. Уловки нужны ребёнку, так как из-за слабости он вынужден приспособливаться к взрослым. Самоактуализирующийся человек становится сильным, независимым, должен стать «родителем» с интериоризованными нормами поведения (по терминологии Эрика Берна). Человек должен обрести свою собственную совесть, стать ответственным, заменить страх деятельностью.

Теорию самоактуализирующейся личности Абрахам Маслоу развивает в работе «Дальнейшие рубежи развития человека» (в другом переводе «Новые рубежи человеческой природы») [2]. Все самоактуализирующиеся личности, считает Маслоу, преданы любимой работе, которую воспринимают как определяющую характеристику своего Я, с которой они отождествляются, сливаются, сродняются.

Бытийные ценности (ими А. Маслоу называл высшие ценности личности, такие как правда, добро, справедливость и так далее) и патогенную депривацию (от англ. deprivation – лишение; слово обозначает недостаточность чего-либо, в приложении к психической депривации – недостаточность удовлетворения основных психических потребностей, в данном контексте – отсутствие определённой ценности) и метапатологии Абрахам Маслоу представляет в работе «Дальнейшие рубежи развития человека» [2]. Истине он противопоставил бесчестность как патогенную депривацию, недоверие, подозрение как специфические метапатологии; жизненности – мертвенность, роботизацию, пустоту переживаний; справедливости – несправедливость, беспокойство, гнев, полный эгоизм, недоверие, «закон джунглей»; простоте – вводящую в замешательство сложность, непонятность, конфликт и так далее.

Реализация бытийных ценностей повышает потенциал личности, а патогенные депривации, специфические патологии снижают человечность, потенциал личности.

В образовательном процессе реализация бытийных ценностей способствует саморазвитию обучающихся. Причем А. Маслоу неоднократно указывал на то, что хорошим образованием можно назвать то образование, которое стимулирует личностное развитие человека.

Личностное развитие, выражающее доминирующие интересы, цели, принципы, выполняет две важные функции:

- 1) позволяет человеку обрести себя в профессии и в мире в целом;
- 2) обрести точку зрения на жизненные явления;
- 3) дать оценку событиям и людям, так как в основе имеет формирование и сохранение ценностных ориентаций в сознании;
- 4) мотивирует профессиональную деятельность.

Привитие в академии студенту, курсанту любви к будущей профессиональной деятельности является залогом их успешности в жизни.

«Ценности-цели» каждого человека отражают уровень развития личности. Субъективируясь, они влияют на «ценности-средства», такие как исполнительность, образованность, ответственность, воспитанность, самоконтроль, терпимость, которые формируются в результате учебно-профессиональной деятельности студентов и курсантов Академии гражданской защиты МЧС России.

Все психологические концепции, разрабатывающие вопросы, связанные с личностным развитием человека, можно дифференцировать по взгляду на природу индивида.

В соответствии с позицией на сущность человека решается вопрос о том, как правильно изменять личностные характеристики человека. При неверии в человека его природу надо корректировать, исправлять. Так считают представители психоанализа, бихевиоризма. Достаточно распространена позиция бихевиористов, которые считают, что внешние влияния создают человека и что от этих формирующих влияний и зависит сущность индивида. В данном подходе о личностном росте говорить сложно, это, скорее, формирование, воспитание.

При экзистенциальном подходе взгляд на человека осторожный: В. Франкл и Дж. Бьюдженталь считают, что человек изначально не имеет сущности, но в ходе самосозидания обретает её.

При гуманистическом подходе становится ясно то, что надо помочь личности раскрыться, осуществить свободный выбор. В данном подходе личностный рост естествен. «Это внутренняя тенденция, – пишет Гарри Л. Лэнгрет, – она не мотивируется извне, и научить этому невозможно» [1, с. 63]. Действительно, научить личностному развитию невозможно, но в образовательном процессе следует учитывать то, что оно может замедляться или даже приостанавливаться под влиянием негативного окружения и, наоборот, ускоряться при позитивном окружении.

Анализ психологической литературы приводит к следующему определению понятия «личностное развитие»: личностное развитие – это процесс, нацеленный на самореализацию, увеличение потенциала личности, совершенствование личностных характеристик, достижение высшего уровня организационной лояльности, укрепление профессионально значимой системы ценностей, в которой будущая профессия – воплощение высших ценностей. Проблема личностного развития в образовательном учреждении встает при условии, что природу человека педагог видит позитивной и стремится к реализации внутреннего потенциала обучающихся.

Литература

1. Лэнгрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / перевод с англ.; предисл. А.Я. Варга. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. 368 с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / перевод с англ. М.: Смысл, 1999. 425 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека / перевод с англ. М.М. Исениной; под ред. Е.И. Исениной. М.: Прогресс, 1994. 478 с.
4. Хорни К. Невроз и личностный рост: Борьба за самоосуществление / К. Хорни; перевод с англ. Е.И. Замфир. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. 280 с.

УДК 378.016

РОЛЬ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Крушинская Т. Ф.

кандидат педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии,
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты
МЧС России»
Тел.: 8(499) 699-05-22
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Пеканова Е. А.

студентка 475 учебной группы
факультета (гуманитарного)
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты
МЧС России»
Тел.: 8(925) 538-83-40
E-mail: ekaterinapekanova@gmail.com

Аннотация: в статье доказывается важность овладения педагогами знаниями и умениями в области невербальной коммуникации, предлагается классификация жестов. Представлены результаты исследования в Академии гражданской защиты МЧС России по интерпретации поз и жестов педагога. Проанализированы результаты опроса «Педагогические жесты», проведенного среди курсантов и студентов Академии.

Ключевые слова: педагогический жест; интерпретация поз и жестов; жесты-регуляторы; жесты самовыражения; жесты-информаторы; анкетирование.

THE ROLE OF NONVERBAL COMMUNICATION TOOLS IN TEACHING ACTIVITIES

Krushinskaya T. F.

Ph.D, Professor of the Department of Pedagogy and
Psychologies of Civil Defense Academy
EMERCOM of Russia
Phone: 8(499) 699-05-22
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Pekanova E. A.

student 475 of the study group
faculty (Humanities)
of Civil Defense Academy EMERCOM of Russia
Phone: 8(925) 538-83-40
E-mail: ekaterinapekanova@gmail.com

Abstract: the article proves the importance of teachers' acquisition of knowledge and skills in the field of non-verbal communication, and offers a classification of gestures. The results of a study in the Civil Defense Academy EMERCOM of Russia on the interpretation of poses and gestures of a teacher are presented. The results of the survey "Pedagogical gestures" conducted among cadets and students of the Academy are analyzed.

Keywords: pedagogical gesture; interpretation of postures and gestures; gestures-regulators; gestures of self-expression; gestures-informants; questionnaires.

Актуальность изучения педагогических жестов и исследования их интерпретации заключается в том, что многие преподаватели в высших учебных заведениях, учителя в школах ищут способы, как правильно построить свой урок (свое занятие), как сделать запоминание информации более эффективным, атмосферу на уроке (занятии) доброжелательной, как незаметно, не акцентируя на этом внимания, привлекать учащихся к работе на уроке (занятии), как расположить к себе учеников (студентов). Оказывается, одним из способов достижения вышеперечисленных целей является знание о невербальной коммуникации и умение владеть педагогическими жестами. Если преподаватель будет уверен в том, что его жесты будут пра-

вильно интерпретированы, то ему будет проще взять ситуацию на уроке под свой собственный контроль [4].

Однако не каждый преподаватель в силу разных обстоятельств на уроке задумывается о своих жестах, своей мимике. Одни преподаватели в силу возраста и уже отработанной схемы проведения классического традиционного урока не задумываются о том, как они жестикулируют. Другие же, наоборот, в силу своей неопытности, маленького педагогического стажа даже не подозревают о том, что на качество проведения урока и на получение определенных результатов очень влияют жесты.

«Педагогические жесты – это преднамеренно воспроизводимые значимые телодвижения и позы, мимика, рассчитанные на восприятие участниками педагогического процесса (обучающимися), предназначенные для передачи эмоциональной и интеллектуальной информации, а также регулирующие педагогическое общение – взаимодействие учителя с классом или с одним конкретным учеником» [3]. Определение, данное психологом Е. А. Петровой, указывает на важную роль жестов в деятельности педагога, однако часто учителя на уроке акцентируют внимание учащихся на собственной речи, на содержании занятия, на форме подачи материала, не контролируя при этом свои позы и жестикуляцию.

Педагогу полезно помнить, что жесты выполняют различные функции в процессе общения. Педагогические жесты можно классифицировать на три группы в зависимости от выполняемой функции (рисунок 1).



Рисунок 1 – Классификация педагогических жестов

Для того чтобы преподавателю понимать, какую жестикуляцию лучше использовать для достижения определенной цели, необходимо знать, как интерпретируются его позы и жесты учениками в классе [1].

В Академии гражданской защиты МЧС России в 2019 году было проведено исследование среди студентов и курсантов. Выборка исследования составила 51 человек. Метод сбора информации – опрос студентов и курсантов Академии гражданской защиты МЧС России в форме анкетирования: ответы обучающимися вносились в электронную анкету. Студентам и курсантам была предложена электронная анкета (опросник), содержащая 24 вопроса.

В ходе проведения исследования было выявлено, что подавляющее большинство педагогических жестов интерпретируются обучающимися неправильно. Для примера приведем результаты обработки ответов на седьмой, восьмой и девятый вопросы (рисунки 2, 3, 4).

7) Как Вы думаете, как интерпретируется поза учителя - "педагог сидит на краешке стула, склонившись вперед, голова слегка наклонена и опирается на руку"?

51 ответ

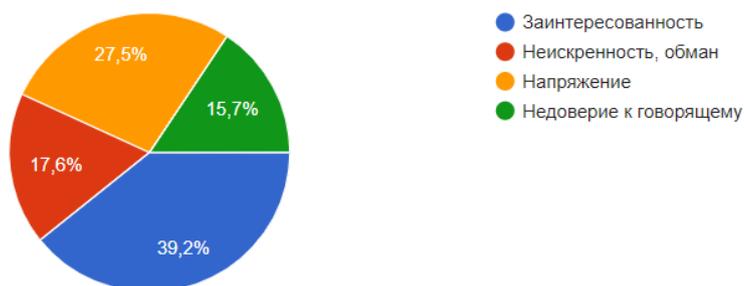


Рисунок 2 – Диаграмма результатов ответов на седьмой вопрос опросника

На вопрос «Как Вы думаете, как интерпретируется поза учителя – «педагог сидит на краешке стула, склонившись вперед, голова слегка наклонена и опирается на руку»?» лишь 39,2% опрошенных респондентов ответили правильно – «заинтересованность». Остальные 60,8% ответили неверно, а именно, 15,7% считают, что это означает «недоверие к говорящему», 17,6% - «неискренность, обман» и 27,5% ответили «напряжение».

8) Как Вы думаете, как интерпретируется поза учителя - "голова слегка наклонена набок"?

51 ответ



Рисунок 3 – Диаграмма результатов ответов на восьмой вопрос опросника

На вопрос «Как Вы думаете, как интерпретируется поза учителя – «голова слегка наклонена набок»?» лишь 35,3% опрошенных респондентов ответили верно – «внимательное слушание». Остальные 64,7% опрошенных респондентов ответили неверно, а именно, по

13,7% ответили «критическая оценка» и «сомнение, недоверие к учащемуся», 37,3% ответили – «обдумывание решения».

9) Как Вы думаете, как интерпретируется поза учителя - "педагог опирается подбородком на ладонь, указательный палец вдоль щеки, остальные пальцы ниже рта"?

51 ответ



Рисунок 4 – Диаграмма результатов ответов на восьмой вопрос опросника

На вопрос «Как Вы думаете, как интерпретируется поза учителя – «педагог опирается подбородком на ладонь, указательный палец вдоль щеки, остальные пальцы ниже рта»?» 27,5% опрошенных респондентов ответили правильно – «критическая оценка», остальные 72,5% опрошенных обучающихся Академии гражданской защиты МЧС России ответили неверно, а именно, 7,8% ответили – «желание уйти», 27,5% опрошенных ответили – «искренность, открытость» и 37,3% - «желание выиграть время, подготовка к ответу, сопротивление».

В ходе проведения исследования были выявлены и проанализированы основные педагогические позы и жесты, которые вызывают затруднения при интерпретации их обучающимися. Был проведен опрос, который помог оценить количество правильно интерпретированных поз. По результатам опроса, можно сделать вывод: подавляющее большинство педагогических поз и жестов интерпретируются обучающимися неверно.

Согласно исследованиям психологов, посвящённым интерпретации педагогических поз и жестов, каждая поза или жест имеет конкретное значение [2]. Например, когда у педагога руки раскрыты ладонями вверх, то это означает, что он доверяет аудитории, искренен и открыт для общения; когда у педагога пиджак расстегнут (или снят), то это показывает дружеское расположение к учащимся; если преподаватель спрятал руки за спину, в карманы, то это свидетельствует о напряженном восприятии ситуации в аудитории; скрещение рук на груди говорит о том, что педагог закрыт от общения с классом; когда у педагога руки сжаты или пальцы вцепились в какой-нибудь предмет так, что побелели суставы, то это демонстрирует неудовлетворенность ситуацией, оборону от обучающихся в аудитории [5].

Для того что эффективно и результативно провести урок, учителю необходимо не только продумывать учебный материал по определенной теме, но создавать позитивное эмоциональное состояние, планировать жесты и мимику. Именно с помощью жестов и мимики можно располагать к себе детей, активизировать их познавательную деятельность на занятии, а также доступнее объяснять материал.

Литература

1. Айслер-Мертц К. Язык жестов / К. Айслер-Мертц. – М.: ФАИР-Пресс, 2001. 160 с.
2. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / отв. ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 112 с.
3. Дмитриева Л. И. Словарь языка жестов / Л.И. Дмитриева, Л.Н. Клокова, В.В. Павлова. М.: АСТ, Астрель, Ермак, Русские словари, 2003. 320 с.
4. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8159.php> (дата обращения: 14.03.2020).
5. Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли окружающих по их жестам / А. Пиз. М.: Эксмо-Пресс, 2004. 267 с.

УДК 378.016

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЖ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Крушинская Т. Ф.

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогической и психологии,
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»
Тел.: 8(499) 699-05-22
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Максутова Е. В.

студентка 465 учебной группы факультета (гуманитарного)
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»
Тел.: 8(910) 625-35-45
E-mail: elizaveta.maksutova@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется роль мультимедийных программ в процессе преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных учреждениях. Дано определение мультимедийного программного обеспечения, предлагаются возможности его использования. Представлены результаты исследования в Кадетском пожарно-спасательном корпусе Академии гражданской защиты МЧС России по применению мультимедийных программ на уроках ОБЖ. Проанализированы результаты опроса, направленного на изучение мотивационных аспектов учебной деятельности кадетов.

Ключевые слова: мультимедийная программа; информационные технологии; повышение интереса; учебная мотивация; отношение к предмету ОБЖ; средство обучения; иллюстрация; анкетирование.

USE OF MULTIMEDIA PROGRAMS IN THE PROCESS OF TEACHING LIFE SAFETY BASICS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Krushinskaya T. F.

Ph.D, Professor of the Department of Pedagogy and Psychologies of Civil Defence Academy
EMERCOM of Russia
Phone: 8(499) 699-05-22
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Maksutova E. V.

student 465 of the study group
Faculty (Humanities)
of Civil Defence Academy EMERCOM of Russia
Phone: 8(910) 625-35-45
E-mail: elizaveta.maksutova@mail.ru

Abstract: the article analyzes the role of using multimedia programs in the process of teaching the subject "Fundamentals of Life Safety" in educational institutions. The definition of multimedia software is given, the possibilities of its use are offered. The results of a study in the Cadet Fire and Rescue Building of the Civil Defense Academy EMERCOM of Russia on the use of multimedia programs in life safety classes are presented. The results of a survey aimed at studying the motivational aspects of training activities of cadets are analyzed.

Keywords: multimedia program; information Technology; increased interest; educational motivation; attitude to the subject of life safety basics; learning tool; illustration; questioning.

Постоянная смена образовательных стандартов в современной школе требует от учителей поиска новых нетрадиционных методов и средств обучения, способствующих повышению уровня учебной мотивации к преподаваемому предмету, в том числе «Основам безопасности жизнедеятельности». Приходится констатировать, что культура безопасности жизни сегодня находится на низком уровне, что учащиеся не видят значимости данного предмета, считают его ненужным и бесполезным, следовательно, у них отсутствует интерес и мотивация к изучению предмета. Актуальность данной проблемы побуждает искать способы её решения.

Обучающиеся видят, какое разнообразие опасных и чрезвычайных ситуаций может встречаться в жизни. При изучении тем, связанных с подобными вопросами, педагогу нужно создавать для обучающихся представление ситуационных проблем посредством визуальной и аудиальной информации для того, чтобы научить детей принимать обоснованные решения в случае возникновения опасности в реальной жизни. Именно тогда обучающиеся смогут сохранить свое здоровье и здоровье людей, окружающих их.

Современное обучение должно строиться таким образом, чтобы у обучающихся появлялся интерес к знаниям, росла потребность в более емком и глубоком их усвоении, появлялась инициатива и самостоятельность в работе. В процессе получения знаний обучающиеся должны не только овладевать установленной системой знаний, умений и навыков, но и совершенствовать свои познавательные и творческие способности. Для этого нужно, чтобы в школе уделяли внимание таким формам занятий, которые дают возможность каждому обучающемуся принимать активное участие в каждом уроке, повышали интерес к образовательному процессу и вырабатывали дисциплину и ответственность школьников за результаты учебного труда.

XXI век – это век информационных технологий. В полной мере развиты всевозможные компьютерные технологии, которые позволяют создавать и использовать мультимедийные программы. Каждый современный специалист не может обойтись без компьютерных технологий и программ. Они повышают мотивацию в любой работе. Ведь легче показать и увидеть, чем услышать и не понять. А в работе с учащимися это лучший способ донести информацию и привлечь к ней внимание.

Благодаря использованию мультимедийных программ изучение предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее – ОБЖ) становится более наглядным и интересным, активизируется познавательная деятельность учащихся. Поэтому использование мультимедийных программ стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Важно, что

применение мультимедийных учебных программ подразумевает изучение материала предмета активным методом обучения.

Существует множество средств обучения, но мультимедийные учебные программы обрели невероятную популярность. Благодаря этому в образовательном процессе происходят существенные изменения в структуре преподавательской деятельности, а также в функциях преподавателя в учебном процессе. При построении хода урока педагогу необходимо применять различные активные способы стимулирования учебной деятельности обучающихся при изучении предмета ОБЖ посредством использования мультимедийных программ не только на практических, но и на теоретических занятиях. Как известно, продуктивность обучения напрямую зависит от практической значимости содержания обучения, но и теоретическая информативность учебного-воспитательного процесса относится к важным аспектам обучения.

Мультимедиа технологии являются широко распространенным вариантом дополнения образовательного процесса запоминающейся и наглядной информацией с помощью аппаратных средств, а также пакетов прикладных программ (рисунок 1).

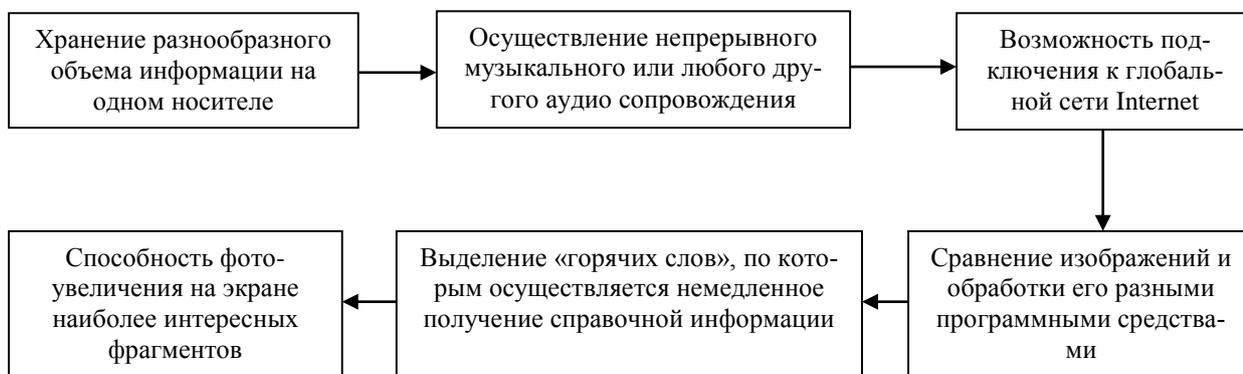


Рисунок 1 – Возможности мультимедийного программного обеспечения

«Мультимедийное программное обеспечение – это программные средства, предназначенные для создания или воспроизведения мультимедийных документов и объектов (звуковая карта, дисковод, CD-ROM и звуковые колонки). В качестве программных средств создания и воспроизведения мультимедийных документов и объектов применяется текстовые редакторы и процессоры, редакторы растровой, векторной и трехмерной графики, программы-аниматоры, системы видеомонтажа, монтажа звука, программные проигрыватели, браузеры» [3]. Всплеск интереса технологии мультимедиа в гуманитарной области в конце 1980 годов связан с именем Билла Гейтса, которому принадлежит идея создания «мультимедийного продукта на основе служебной базы данных с использованием изображений, звука, анимации, гипертекстовой системы» [3].

В настоящее время количество созданных компьютерных средств измеряется тысячами наименований. Изучив большое количество применяющихся в настоящее время средств и технологий мультимедийного программного обеспечения, можно сделать вывод, что они дают возможность повышения эффективности школьного обучения и усиления познавательной мотивации обучающихся за счет применения различных способов преподнесения информации.

Компьютерные классы, имеющиеся в настоящее время в каждой школе, позволяют обеспечить работу по использованию на уроках мультимедийных программ. Использование такого класса облегчает возможности в проведении внеклассной работы, каких-либо тематических кружков, а также различных дополнительных и дистанционных занятий (рисунок 2).

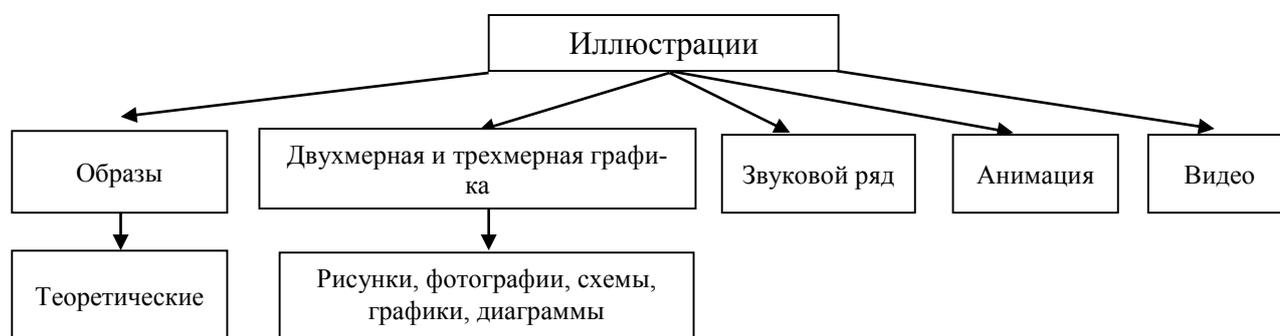


Рисунок 2 – Виды представления информации

В Кадетском пожарно-спасательном корпусе Академии гражданской защиты МЧС России (далее – АГЗ МЧС России) в 2020 году было проведено исследование среди кадетов 10-х классов. Выборка исследования составила 67 человек. Метод сбора информации – опрос учащихся Кадетского пожарно-спасательного корпуса АГЗ МЧС России. Опрос был проведён в форме анкетирования: ответы учащимися вносились в анкету на бумажном носителе. Кадетам была предложена анкета (опросник), содержащая 10 вопросов.

В ходе проведения исследования (таблица 1) было выявлено, что большинство кадетов любят смотреть на уроках обучающие видеоролики (94,02%), решать интерактивные тесты и кроссворды (53,73%).

Таблица 1

Ответы учащихся Кадетского пожарно-спасательного корпуса АГЗ МЧС России на вопрос о содержании деятельности на уроках ОБЖ

Вопрос 9. Что Вам нравится делать на уроках ОБЖ?		
Вариант ответа	Ответы	Доля
выполнять самостоятельную работу	4	5,97%
изучать новый материал	20	29,85%
решать интерактивные тесты, кроссворды	36	53,73%
смотреть обучающие видеоролики	63	94,02%
работать с учебником	3	4,47%
получать практические навыки	52	77,61%

На вопрос «Нравятся ли Вам уроки ОБЖ с использованием мультимедийных программ? Если нравятся, то почему?» подавляющее большинство опрошенных ответили «да», обосновав свой ответ такими словами: «при таком изучении материала он качественнее усваивается», «уроки становятся интересными и легко воспринимается информация», «проще запоминать материал» (рисунок 3). В таблице 2 представлены результаты ответа на вопрос о роли мультимедийных программ на уроке ОБЖ.



Рисунок 3 – Диаграмма результатов ответов учащихся Кадетского пожарно-спасательного корпуса АГЗ МЧС России на шестой вопрос опросника

Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование мультимедийных программ в процессе преподавания ОБЖ повышает интерес к изучению предмета, увеличивает наглядность и делает усвоение материала более качественным.

Таблица 2

Ответы учащихся Кадетского пожарно-спасательного корпуса АГЗ МЧС России на вопрос о роли мультимедийных программ на уроке ОБЖ

Вопрос 10. Оцените роль мультимедийных программ на уроке ОБЖ?		
Вариант ответа	Ответы	Доля
способствуют усвоению содержания учебного материала	57	85,07%
помогают запомнить учебный материал	55	82,08%
увеличивают наглядность	63	94,02%
повышают интерес к предмету	35	52,23%
отвлекают меня и моих одноклассников от самого урока	5	7,46%
другое	2	2,98%

Таким образом, исходя из результатов опроса, можно сделать вывод, что обучающиеся желают видеть на уроках как можно чаще мультимедийные средства обучения. Но, к сожалению, не в каждой школе есть современное оборудование, а если и есть, то его не используют учителя в той степени, в которой это хотелось бы школьникам.

Стоит отметить, что основополагающим критерием при использовании новых информационных технологий являются не только количество и качество компьютеров, но и непосредственная организация занятия, подход к общению с учащимися и способы подачи преподавателем информации на уроке. Эффективность обучения зависит от того, насколько будет близок процесс обучения условиям практического применения полученных знаний, уме-

ний и навыков. При достижении этих задач возникает ряд проблем, на процесс преодоления которых влияет компетентность педагога, способного грамотно использовать современные информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования – новая учебная дисциплина // Применение новых технологий в образовании: материалы XVI Международной конференции. – Троицк: МОО ФНТО Байтик, 2015. С. 102–104.
2. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании: Теоретические основы и методика использования / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: КрГУ, 2013. С. 57.
3. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М.И. Беляев, В.М. Вымятнин, С.Г. Григорьев и др. – Томск: Томский университет, 2002. 86 с.

УДК 378.048.2

О МЕСТЕ И РОЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ АКАДЕМИИ В ОЧНОЙ АДЬЮНКТУРЕ (АСПИРАНТУРЕ)

Мурадисова З.Ф.

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»

Тел.: 8(926) 490-79-19

E-mail: muradisovaz@yandex.ru.

Аннотация: статья посвящена описанию порядка прохождения педагогической практики адъюнктами (аспирантами) Академии гражданской защиты МЧС России. Кратко описываются проблемные вопросы, касающиеся порядка организации и проведения педагогической практики и всего процесса подготовки адъюнктов (аспирантов) в целом, а также излагаются основные направления их решения. Подчеркивается необходимость применения комплексного подхода в части, касающейся планирования процесса подготовки научно-педагогических кадров в очной адъюнктуре (аспирантуре).

Ключевые слова: педагогическая практика; адъюнктура; подготовка специалистов; проблемные вопросы; стратегия развития.

ABOUT THE PLACE AND ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PROCESS OF TRAINING THE ACADEMY'S TEACHING STAFF IN FULL-TIME ADJUNCT (POSTGRADUATE) COURSES)

Muradisova Z.F.

Ph.D, Senior Researcher Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Phone: 8(926) 490-79-19

E-mail: muradisovaz@yandex.ru.

Abstract: the article is devoted to the description of the procedure for passing pedagogical practice by adjuncts Of the Academy of civil protection of the Ministry of emergency situations of Russia. The author briefly describes the problematic issues related to the organization and conduct of pedagogical practice and the entire process of training adjuncts in General, and outlines the main directions for their solution. The necessity of applying an integrated approach to the planning of the process of training scientific and pedagogical personnel in full-time adjuncture is emphasized.

Keywords: pedagogical practice; adjunct studies; training of specialists; problematic issues; development strategy.

На фоне изменений, произошедших в системе образования Российской Федерации за последнее десятилетие, значительную трансформацию претерпела также система подготовки научно-педагогических кадров.

Качественная подготовка научных кадров в ведущих образовательных учреждениях и научных центрах является одной из сторон, наиболее точно характеризующей уровень развития общества. Проблема качественной подготовки научных кадров имеет на сегодняшний день решающее значение для прогрессивной динамики развития страны [3]. Следует отметить, что при этом сами научно-педагогические кадры в настоящее время могут рассматриваться как своего рода «драйверы», обеспечивающие стабильный рост и инновационное развитие.

Особенно данное обстоятельство важно для образовательных организаций министерств и ведомств силового блока, поскольку от успешности реализуемых программ подготовки преподавательских кадров зависит по сути проблема решения вопросов обеспечения целостности и суверенитета государства.

В настоящее время главная сложность заключается в том, что результаты подготовки специалистов не видны сразу, невозможно определить правильность тех или иных решений в некоторой близкой перспективе. Об этом, в частности, могут свидетельствовать сухие факты, касающиеся «Траектории для офицеров СВФ МЧС России»: подготовка в Академии – 4-5 лет; служба в подразделениях МЧС на первичных офицерских должностях – минимально 7 лет; обучение по программам магистратуры – 2 года (либо заочно 3 года); обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров – 3 года [1].

И лишь в случае успешного завершения обучения в адъюнктуре и защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук можно считать, что подготовленный специалист является полноценным педагогическим работником. Таким образом, без учета докторантуры сроки подготовки одного специалиста, способного осуществлять педагогическую деятельность, составляют минимально 16 лет.

Следует иметь в виду, что с точки зрения формирования педагогических компетенций решающий вклад вносит обучение в адъюнктуре (аспирантуре). Всего на подготовку в рамках обучения в адъюнктуре (аспирантуре) отводится 240 зачетных единиц. Особенностью формирования программ подготовки является тот факт, что образовательная организация сама устанавливает объем зачетных единиц в пределах элементов программы подготовки. При этом каждый элемент программы и модуль (дисциплина/практика) вносят свой вклад в формирование тех или иных компетенций адъюнкта (аспиранта). Решающую роль в реализации

требований федеральных государственных образовательных программ и формировании педагогических компетенций для становления адъюнкта (аспиранта) как преподавателя играет педагогическая практика.

Во время педагогической практики адъюнкт (аспирант):

а) закрепляет свои знания, полученные в рамках образовательной составляющей программы подготовки при организации и проведении ряда открытых занятий с курсантами, студентами и слушателями Академии;

б) получает и совершенствует свои навыки в процессе учебно-методической, научной деятельности (структурирования и преобразования научного знания в учебный материал, систематизации учебных и воспитательных задач);

в) овладевает техникой применения методов и приемов при постановке задач, разработке упражнений, тестов по различным темам, изложении устного и письменного предметного материала, использовании образовательных технологий.

Педагогическая практика в Академии реализуется в объеме 3 зачетных единиц (108 часов). Завершением практики является прохождение промежуточной аттестации на кафедре (в подразделениях, где осуществлялась практика) [2].

Педагогическая практика предусматривает, что обучающиеся за время ее прохождения: ознакомятся с порядком организации учебно-воспитательного процесса на кафедре; проведут стажировку в роли преподавателя, при этом приобретут опыт в проведении учебных занятий по учебной дисциплине; поймут порядок (и самостоятельно разработают) подготовки планирующей документации (планы, методические разработки и т.п.); овладеют приемами индивидуальной и воспитательной работы с обучаемыми.

Можно сказать, что период прохождения педагогической практики является своего рода некой стажировкой, в ходе которой, с одной стороны, обучающийся оценивает свои силы в качестве преподавателя и дает объективную оценку своим способностям, с другой стороны, непосредственно заведующий кафедрой (и весь коллектив кафедры) оценивают обучающегося именно как будущего сотрудника кафедры, способного осуществлять преподавательскую деятельность.

Помимо вышеназванных компетенций в ходе прохождения педагогической практики обучающиеся должны получить навыки в межличностных и деловых отношениях с коллективом кафедры, где непосредственно осуществляется педагогическая практика.

Таким образом, можно еще раз подчеркнуть важность педагогической практики с точки зрения воспроизводства педагогических кадров, которая, к сожалению, часто сталкивается с рядом объективных и субъективных проблем, подробный перечень которых периодически вскрывается (прежде всего, отделом, ответственным за подготовку научно-педагогических кадров), поэтому он и приведен, в частности, в данной работе [2].

Решение проблемных вопросов, касающихся в том числе и прохождения педагогической практики как наиболее эффективного метода формирования педагогических компетенций научно-педагогических кадров Академии, возможно только при консолидации усилий всех лиц, заинтересованных в их качественной подготовке. Для чего необходимо:

провести комплексный анализ процесса планирования и порядка прохождения педагогической практики и подготовки научно-педагогических кадров в очной адъюнктуре (аспирантуре);

на основе проведенного анализа определить оптимальные по содержанию программы подготовки, обеспечивающие, с одной стороны, овладение всеми компетенциями, предусмотренными федеральными государственными образовательными стандартами, с другой стороны, – подготовку именно таких преподавателей, такого уровня подготовки, в которых будет нуждаться образовательная организация на момент выпуска специалистов;

определить потребность в научно-педагогических кадрах по основным направлениям подготовки специалистов Академии на среднесрочную и долгосрочную перспективы;

сформировать эффективно действующий механизм обратной связи между подразделением, отвечающим за подготовку научно-педагогических кадров и непосредственно кафедрами (отделами), где осуществляется профессиональная деятельность выпускников адъюнктуры (аспирантуры).

Решение представленных проблем позволит сформировать единый замысел к процессу отбора кандидатов для обучения по программам подготовки научно-педагогических кадров, планирования и обучения адъюнктов (аспирантов) в очной адъюнктуре (аспирантуре), что позволит существенно облегчить становление выпускников адъюнктуры (аспирантуры), как будущих педагогов, и поможет избежать дефицита квалифицированных научно-педагогических кадров в системе МЧС в целом. При этом, как уже было сказано выше, необходимо уделять внимание проблеме формирования педагогических компетенций, поскольку они в значительной мере определяют уровень профессионализма выпускников очной адъюнктуры (аспирантуры). В связи с этим возрастает и роль педагогической практики, как основного средства формирования компетенций.

Литература

1. Гербач Ж.В., Мазаник А.И., Панченков В.В. Методика определения значимости профессионально-важных требований, предъявляемых к должностным лицам образовательных учреждений МЧС России / Ж.В.Гербач, А.И. Мазаник, В.В.Панченков // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2018. №2 (37) С. 80-88.

2. Мурадисова З.Ф. О некоторых методических подходах к прохождению педагогической практики при реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре (аспирантуре) Академии гражданской защиты МЧС России // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2019. №2 (41). С. 45-50.

3. Струк Е.Н. Подготовка преподавателей в аспирантуре технического университета: особенности и проблемы / Е.Н.Струк // Современные проблемы науки и образования. – 2018. № 4: [Электронный ресурс]. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27751> (дата обращения: 15.01.2020).

УДК 37.015.31

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Овсянникова О.А.

кандидат педагогических наук, доцент,

исполнительный директор

Научно-исследовательского центра

проблем национальной безопасности

Тел. 8(926)838-96-62

E-mail: olga.owsyannickowa@yandex.ru

Аннотация: в статье анализируются современные условия информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности обучающихся. Анализ различных подходов позволяет сформулировать авторскую концепцию информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущего специалиста. Автор статьи полагает, что информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности – это деятельность научно-педагогического состава вуза и будущих специалистов по созданию условий овладения необходимой речевой компетентностью при решении профессиональных задач.

Ключевые слова: информационно-коммуникативное обеспечение; речевая компетентность; интериоризация; концепция; деятельностные задания; этапы; факторы; технологии; учебный процесс; коммуникативные технологии.

INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT FOR THE FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS SPEECH COMPETENCE OF THE EXPERTS

Ovsyannikova O.A.

Ph.D, Associated Professor

Executive Director of Research Center

National Security Issue

Tel. 8(926)838-96-62

E-mail: olga.owsyannickowa@yandex.ru

Abstract: the article analyzes the current conditions of information and communication support for the formation of speech competence of students. The analysis of various approaches allows us to formulate the author's concept of information and communication support for the formation of speech competence of the future specialist. The author of the article believes that information and communication support for the formation of speech competence is the activity of the scientific and pedagogical staff of the University and future specialists to create conditions for mastering the necessary speech competence in solving professional problems.

Keywords: information and communication support; speech competence; interiorization; concept; activity tasks; stages; factors; technologies; educational process; communication technologies.

В настоящее время в связи с информатизацией современной жизни, а также стремительным развитием общества возникла потребность формирования информационно-коммуникативной умений и навыков личности. Поэтому возникли новые цели и задачи, стоящие перед образовательной системой и процессом обучения в вузе.

Эффективное использование информационно-коммуникативных технологий связано с соблюдением определённых условий. На современном этапе в процессе информатизации высшего образования, применения современных информационно-коммуникационных технологий следует по-другому подойти к проблеме информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности.

Всестороннее обеспечение образовательного процесса рассматривалась многими российскими исследователями. В последние годы возрос интерес к проблеме развития речевых способностей. Вопросы анализа сущности лингвистической, языковой, культуроведческой, социокультурной, коммуникативной компетентности исследовали Е.С. Антонова (2005), Е.М. Бастрикова (2005), М.А. Василик (2003) и других.

Концептуальные характеристики речевой компетентности находились в центре внимания в работах Е.В. Арцишевской (2008), Н.Н. Меньковой (2004) и других. Рассмотрению главной роли речевой коммуникации в профессиональной деятельности посвящены работы О.Г. Грохольской (2001), М.В. Колтуновой (2000) и других. Вместе с тем анализ современной научной литературы даёт основание сделать вывод о том, что по этой проблеме не выработано единой точки зрения до настоящего времени.

Решить данную проблему можно путём использования в образовательном процессе вуза нового вида обеспечения – информационно-коммуникативного, которое отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения.

Содержание информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности личности рассматривается как единство информационно-коммуникативных методов, методик, приёмов, средств и форм обучения, которые дают возможность преподавателю принимать участие в процессе обучения, способствует его успешности и эффективности.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что система высшего образования в процессе информатизации современного общества требует объединения содержания образования и информационных технологий обучения. В процессе использования данных технологий в сфере образовательной деятельности на современном уровне передаётся накопленный социальный опыт, успешно адаптируются обучающиеся к изменениям, которые происходят в окружающем мире, происходит взаимодействие преподавателей и студентов в процессе обучения.

Современное высшее образование на этапе информатизации общества отличается динамикой, применением различных технологий обучения, новейших методов обучения.

Основные государственные документы, например, Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г., Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 № 149-ФЗ, посвящены в том числе использованию в системе современного образования информационно-коммуникационных технологий, компьютерных средств обучения, которые способствуют созданию единого информационно-коммуникативного пространства, повышению качества, эффективности доступности и конкурентоспособности современного высшего образования.

На рубеже XX-XI вв. появились научные направления, имеющие огромное значение для научно-технического прогресса. К ним относится и теория информации, и производные от неё направления научного знания – информационно-коммуникативное обеспечение.

Впервые к проблеме психолого-физиологических механизмов восприятия информации личности в процессе обучения обратился Э.Дюркгейм, который ввёл понятие «интериоризация» к культурно-исторической теории развития высших психических функций, что способствовало развитию информационно-коммуникативного подхода в различных областях науки.

Суть информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности осуществляется в рамках гуманистического подхода к обучению.

Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности специалистов реализуется в ходе применения различных заданий речевого взаимодействия. Эти задания речевого взаимодействия невозможно решить без участника или участников. Они выполняются в парах или малых группах. Однако какой-то элемент речевого задания может быть сделан в индивидуальном порядке.

Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности будущих специалистов осуществляется с использованием проблемных речемыслительных упражнений.

При работе над какой-либо проблемой целесообразно применить задания на «перенос информации». В научной литературе представлена соответствующая классификация информационно-коммуникативного обеспечения образовательного процесса.

Информационно-коммуникативные средства согласно целям и задачам, которые решаются, подразделяются на следующие:

- а) обеспечивающие основную подготовку средства (электронные учебники, обучающие системы и другие);
- б) практические средства (задачники, практикумы, компьютерные программы моделирования, тренажёры и другие);
- в) вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные средства и другие);
- г) комбинированные средства (дистанционные образовательные курсы).

Согласно функционированию образовательной деятельности, информационно-коммуникативные средства подразделяются на две основные группы:

- 1) коммуникационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные периодические издания, словари и другие);
- 2) коммуникативно-информационные средства, осуществляющие взаимодействия (электронная почта и другие).

По виду информации выделяются такие информационно-коммуникативные средства, как:

- а) информационно-коммуникативные средства с использованием текста (учебники, учебные пособия, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, и учебно-методические пособия и другие);

б) информационно-коммуникативные средства с использованием визуализации (фотографии, иллюстративный материал, опыты, различные модели, схемы, диаграммы, экскурсии и другие);

в) информационно-коммуникативные средства с использованием звуковой информации (звукозаписи, музыкальные произведения);

г) информационно-коммуникативные средства с комбинированной (звуковой и визуальной информацией) (визуальные объекты, экскурсии по разным предметам);

д) информационно-коммуникативные средства с применением различных видов информации (учебники, учебные пособия, хрестоматии, задачки, энциклопедии, словари, периодические издания и другие).

Анализ данных подходов, средств и условий позволяет сформулировать авторскую концепцию информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущего специалиста.

Концепция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности представляет собой систему основных, взглядов на проблему информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущих специалистов и включает в себя определение сущности и функций, структуры и содержания информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности специалистов, а также структурно-функциональную модель данного процесса.

Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности – это деятельность научно-педагогического состава вуза и будущих специалистов по созданию условий овладения необходимой речевой компетентностью при решении профессиональных задач.

Информационно-коммуникативное обеспечение имеет внешнюю сторону и представляет собой нормативную и справочную информацию; методические разработки и инструкции. Внутренняя сторона информационного обеспечения представлена описанием входящей информации, а также промежуточных документов.

Информационно-коммуникативное обеспечение рассматривается с точки зрения широкого применения в образовательном процессе высшей школы информационно-коммуникативных средств, а также современных коммуникативных технологий. Информационно-коммуникативное обеспечение учебного процесса представляет собой единство двух составных частей – информационной и коммуникативной. Для описания концепции информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущих специалистов необходимо выделить различные факторы информационно-коммуникативного воздействия (рисунок 1). К ним можно отнести когнитивные (познавательный аспект: передача данных), эмоциональный (эмоции, чувства, аффекты), суггестивный (внушение), поведенческий (определённое поведение, бихевиористская стадия).

- Когнитивные (познавательный аспект: передача информации, сообщение).
- Эмоциональный (эмоции, чувства, аффекты).
- Суггестивный (внушение).
- Конативный (определённое поведение, бихевиористская стадия).

Рисунок 1 – Факторы информационно-коммуникативного воздействия

Кроме факторов информационно-коммуникативного воздействия, необходимо выделить этапы информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущих специалистов. К ним относятся формирование знаний (уяснение, понимание), формирование умений и навыков (решение нестандартных задач), а также речевая компетентность, представляющая собой самоактуализацию и рефлексия (рисунок 2).

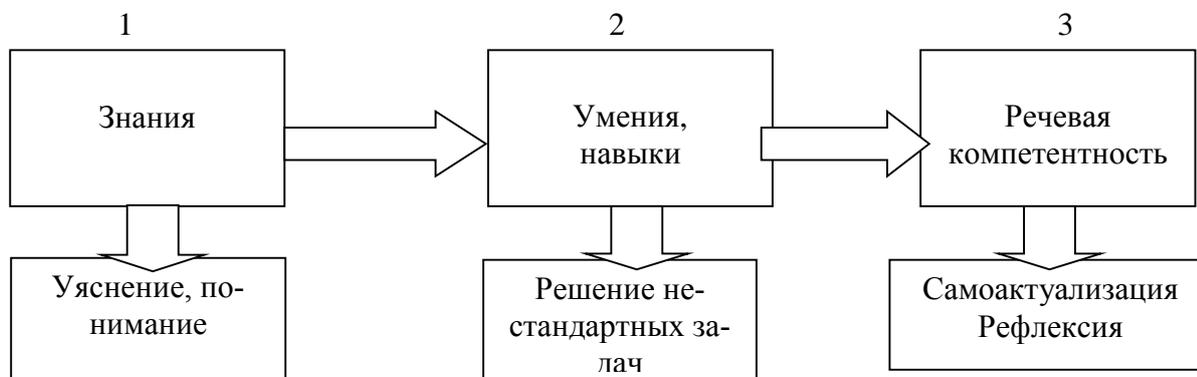


Рисунок 2 – Этапы информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности будущих специалистов

Использование в образовательном процессе вуза информационно-коммуникативного обеспечения предполагает:

- а) индивидуализацию и интенсификацию процесса обучения;
- б) активизацию познавательной деятельности будущих специалистов, повышение мотивации;
- в) индивидуальный темп обучения;
- г) обеспечение динамического контроля усвоения знаний, умений и навыков;
- д) психолого-педагогическая диагностика уровня подготовленности будущих специалистов и учебных групп в целом.

Кроме факторов информационно-коммуникативного воздействия, этапов, необходимо выделить составляющие или структуру информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущих специалистов.

Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности будущих специалистов возможно при применении деятельностного подхода, то есть использовании деятельностных заданий).

Деятельностные задания должны разрабатываться преподавателем, они имеют коммуникативную цель, а также познавательную или проблемную задачу для обучающихся, которую нужно сделать. Педагог ставит обучающую цель и разрабатывает проблемно-методическую задачу, эффективно организывает учебную деятельность обучающихся и помогает им в процессе выполнения задачи достичь до познавательного результата, то есть «обучиться деятельности». Учебно-познавательная задача, или деятельностное задание, рассматривается как упражнение, с помощью которого организуется процесс обучения, закрепления, повторения, формирования знаний, навыков и умений обучающихся.

Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности будущих специалистов представлено следующими функциями [5].

Когнитивная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности связана с речью, которая осуществляет высшие психические функции человека, а также с мышлением. Мышление человека проявляется в речи, поскольку речь является результатом мыслительной деятельности. Речь даёт возможность обучающимся организовать и осуществлять процесс обучения в вузе.

Деятельностная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности включает организацию исполнения решений, обеспечивает корректировку профессиональной деятельности будущего специалиста. Она включает создание благоприятных социально-психологических условий, побуждающих к выполнению обучающимися профессиональных задач в коллективе [6].

Аналитическая функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности рассматривается как добывание знаний, необходимых для выполнения определённого вида деятельности. Эта функция способствует правильной оценке ситуации, принятию решений, анализу деятельности и её результатов, планированию учебного процесса. Она является основой системы проведённых мероприятий и представляет собой способность создавать тексты аналитического характера, необходимые для решения необходимых профессиональных задач.

Коммуникативная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности связана с навыками и умениями будущих специалистов работать с большими массивами информации. Она связана с навыками и умениями грамотно и логично излагать свою точку зрения, вести беседу, сообщать необходимую информацию; принимать участие в коммуникативном взаимодействии. Коммуникативная функция представляет собой передачу и понимание информации (получение знаний, умений и навыков) и создание нормальной среды для эффективности процесса образования. Представленная функция заключается в том, чтобы информация, полученная обучающимися, обрела личностный смысл [4].

Профессиональная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности будущих специалистов связана с осознанием возможности быть профессионально востребованным и успешно реализовывать свои замыслы, осуществлять их жизнь, мотивировать себя и других для достижения поставленных целей. Данная функция обусловлена ценностно-ориентированным отношением к профессии.

Регулятивная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности играет роль упорядочивания в соответствии с целями, регулирующего коммуникативное взаимодействие будущих специалистов в процессе процесса обучения и выполнения профессиональных задач.

Этическая функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности проявляется в мироощущении и миропонимании личности будущего специалиста. Многочисленные исследователи речевой деятельности (Л.С. Выготский [1], А.Н. Леонтьев [2], Ю.Н. Караулов [3]) справедливо полагали, что качество речи обучающегося влияет и формирует мироощущение, миропонимания и мировоззрение человека, которые являются основой убеждений личности.

Статусно-позиционная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности позволяет адекватно отвечать требованиям социу-

ма, профессии. Определённый уровень речевой компетентности позволяет будущему специалисту приобрести социальный статус, развить качества, необходимые в профессиональной деятельности.

Контактоустанавливающая функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности даёт возможность понять определённые речевые личности, обеспечивает возможность диалога с ними, установления контакта с людьми.

Развивающая функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности позволяет через язык и речь развить интеллектуальную, волевую, эмоциональную сферы будущих специалистов.

Воспитательная функция информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности позволяет мотивировать будущих специалистов с невысоким уровнем речевой компетентности на самосовершенствование и развитие речи.

Таким образом, эффективное использование информационно-коммуникативных технологий связано с соблюдением определённых условий. Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности будущих специалистов возможно в условиях деятельностного подхода (через деятельностные задания). Деятельностные задания составляются преподавателем и имеют коммуникативную цель, а также проблемную и познавательную задачу для обучающихся, которую им следует выполнить. Информационно-коммуникативное обеспечение формирования речевой компетентности специалистов реализуется в ходе применения различных заданий речевого взаимодействия. Использование информационно-коммуникативного обеспечения формирования речевой компетентности – это необходимое условие овладения необходимой речевой компетентностью при решении задач профессиональной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. История развития высших психических функций: собрание соч. в 6-ти томах. Т.2 / Л.С. Выготский. – М., 1982. С.5–34.
2. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии: сбор.: 18 Международный психологический конгресс 4-11 августа 1966 г / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1966. С. 8–20.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
4. Крушинская Т.Ф. Преподавание интегративных дисциплин в вузе // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства Сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием. Под ред. И.А. Максимцева, В.Г. Шубаевой, Л.А. Миэринь. 2019. С. 218-225.
5. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические концептуальные основы формирования «языковой личности» студентов вуза / О.А.Овсянникова // Право и образование. – 2013. – № 11. С. 69-83.
6. Овсянникова О.А. Формирование «языковой личности» специалистов с использованием компетентностного подхода: монография / О.А.Овсянников. – М.: МГГЭИ, 2014. 112 с.

УДК 159.9:62

ФИЗИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ КАК ФАКТОР ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Попова Н.Ю.

научный сотрудник,
ФГКВОУ ВО «Военная академия РВСН имени
Петра Великого» МО РФ
Тел.: 8 (916) 870-23-43
E-mail: naviulka@mail.ru

Тургенев В.А.

старший научный сотрудник,
ФГКВОУ ВО «Военная академия РВСН
имени Петра Великого» МО РФ
Тел.: 8 (903) 563-43-12
E-mail: nic-rct@mail.ru

Аннотация: в статье показано, что деятельность сотрудников МЧС России протекает при воздействии неблагоприятных факторов; определено, что чем выше уровень психологической устойчивости, тем ниже риск осуществления ими ошибочных действий в ходе аварийно-спасательных работ; установлено, что одним из факторов роста психологической устойчивости сотрудников МЧС России является их физическая готовность к процессу овладения навыками специальной подготовки и проведения аварийно-спасательных работ; рассматриваются возможности физической подготовки в процессе повышения их психологической устойчивости к действию в чрезвычайных ситуациях; раскрывается ее практическое и воспитательное значение.

Ключевые слова: сотрудник МЧС России; спасатель; ликвидация чрезвычайной ситуации; психологическая устойчивость; физическая готовность; физическое развитие; аварийно-спасательные работы; физическая подготовка.

THE PHYSICAL READINESS OF STAFF OF EMERCOM OF RUSSIA AS A FACTOR THEIR PSYCHOLOGICAL STABILITY

Popova N.Y.

Research Associate of the Defence Military Academy of Strategic Missile Forces named after Peter the Great of the Ministry of Defence of the Russian Federation
Phone: 8 (916) 870-23-43
E-mail: naviulka@mail.ru

Turgenev V. A.

Senior Researcher of the Defence Military Academy of Strategic Missile Forces named after Peter the Great of the Ministry of Defence of the Russian Federation
Phone: 8 (903) 563-43-12
E-mail: nic-rct@mail.ru

Abstract: the article shows that the activities of the EMERCOM of Russia employees proceeds under the influence of adverse factors; it was determined that the higher the level of psychological stability, the lower the risk of erroneous actions during emergency rescue operations; it was established that one of the factors of growth in the psychological stability of EMERCOM employees is their physical readiness for the process of mastering the skills of special training and emergency rescue operations; the possibilities of physical preparation are considered in the process of increasing their psychological resistance to action in emergency situations; reveals its practical and educational significance.

Key words: EMERCOM employee; rescuer; emergency response; psychological stability; physical readiness; physical development; emergency rescue; physical training.

Политическая, экономическая и социальная направленность преобразований, проходящих в России, затронули и деятельность МЧС России. Возможность оказания оперативной профессиональной помощи является залогом спасения десятков и сотен человеческих жизней, а также материальных ценностей в масштабах всей страны. Ее концептуальным стержнем являются интересы государства, нужды и запросы граждан. Возникла настоятельная необходимость осуществления реформы в области подготовки сотрудников МЧС России, повышения требований к их психологической устойчивости, поскольку любая авария или природные бедствия влекут за собой огромный комплекс сложнейших проблем, сопровождающихся техногенными, природными или экологическими катастрофами. Поэтому перед МЧС России стоят задачи не только устранения последствий различных катастроф, но и оказания соответствующей помощи пострадавшим.

К ряду сфер деятельности человека предъявляются особые требования, в первую очередь, связанные с риском для жизни самих работников. У спасателей – сотрудников МЧС России профессиональная деятельность часто протекает при воздействии неблагоприятных, а иногда и экстремальных факторов, неясности событий, в обстановке нервно-психического и эмоционального напряжения. Кроме того, ей сопутствуют высокая степень ответственности за жизнь других людей, чувство угрозы своему здоровью и т. п. Все это предъявляет повышенные требования как к специальным знаниям по проведению аварийно-спасательных работ, так и к физической и психофизиологической подготовке спасателей МЧС России.

Для уменьшения сотрудниками МЧС России просчётов и ошибок, совершаемых ими в ходе ликвидации возникающих чрезвычайных ситуаций (далее – ЧС), подготовлены различные меры по адаптации психики и повышения психологической устойчивости к изменчивости и быстротечности типовых ситуаций, возникающих при проведении аварийно-спасательных работ. Указанные меры направлены на развитие индивидуально-психологических качеств спасателей; коррекцию их собственного поведения; восстановления устойчивости психики, рассудительности и уравновешенности.

Действительно, аварийно-спасательные работы в зоне ЧС характеризуются высокой ответственностью за спасение жизни людей и сохранение материальных ценностей при ликвидации ЧС. Для этого сотрудник МЧС России должен быть не только физически подготовлен, но и обладать целым комплексом знаний в области медицины, уметь ориентироваться на различной местности, иметь набор технических знаний, навыки вождения и т.д. Спасатель, как сотрудник МЧС России, обязан владеть психологической устойчивостью, дисциплинированностью, желанием помогать людям, навыками командной работы, собранностью, умением принимать решение и нести ответственность за него, склонностью к разумному риску. Выполнение аварийно-спасательных работ требует от сотрудника МЧС России осознания личной ответственности за свои действия. Следовательно, спасателям МЧС России необходимы не только соответствующая профессиональная подготовка, но и высокий уровень психологической устойчивости.

Таким образом, анализ профессионально-должностной деятельности сотрудников МЧС России показывает, что степень психологической устойчивости сотрудника является одной из составляющих уровня их подготовки. При этом, чем выше уровень психологической устойчивости, тем ниже риск осуществления ими ошибочных действий в ходе аварийно-спасательных работ.

Поскольку у сотрудников МЧС существуют предпосылки для совершения действий, которые могут привести к опасным последствиям при ликвидации ЧС, то в МЧС определены соответствующие меры как по отбору, так и периодическому контролю психофизиологического состояния сотрудников, которые направлены на повышение надежности выполнения задач сотрудниками в экстремальных ситуациях. Указанные меры включают первичный отбор сотрудников по медицинским и психофизиологическим характеристикам, по степени физической готовности к работе в экстремальных условиях, а также периодическую проверку психофизиологического состояния сотрудников и их психологической устойчивости как непосредственно перед проведением работ по ликвидации опасных ситуаций, так и в ходе их проведения.

Очевидно, что в обеспечении ликвидации ЧС особая роль отведена человеческому фактору. Вероятность совершения ошибочных действий зависит от многих причин, но большинство из них связано с отклонениями в социально-психологических и психофизиологических характеристиках состояния человека. Вопросам повышения психологической устойчивости сотрудников МЧС уделяется особое внимание на всех этапах их подготовки: от отбора до привития навыков безопасной работы в различных условиях обстановки.

Психологическая устойчивость – это качество личности, отдельными аспектами которого являются уравновешенность, стабильность, сопротивляемость [1]. Психологическая устойчивость выступает в виде процесса сохранения наиболее оптимального режима работы психики человека в условиях изменяющихся окружающих обстоятельствах и их стрессового воздействия на человека. Она позволяет противостоять жизненным трудностям, негативному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных ситуациях. Психологическая устойчивость не является такой чертой, которая есть или нет.

Одним из важнейших факторов роста психологической устойчивости сотрудников МЧС является их физическая готовность к процессу овладения навыками специальной подготовки в образовательных организациях МЧС России и действиям при ликвидации последствий ЧС, а также разностороннее физическое развитие, овладение приемами физической подготовки и спорта. Физическая готовность – это такое физическое состояние, которое обеспечивает достаточно высокую работоспособность в процессе выполнения аварийно-спасательных работ. Она характеризуется соответствующим физическим развитием и уровнем физической подготовленности спасателей, а также устойчивостью к воздействию разнообразных факторов, сопутствующих процессу ликвидации режима ЧС.

Для предотвращения отрицательных воздействий негативных факторов ЧС, а также для повышения профессиональной работоспособности спасателей незаменимым средством является физическая подготовка. Физическая подготовленность сотрудников МЧС России предполагает соответствующий уровень формирования физических и прикладных навыков. Она совершенствуется под влиянием занятий по физической подготовке и предполагает формирование выносливости; развитие смелости и решительности, выдержки и самообладания, инициативы и находчивости, эмоциональной устойчивости и т.п.

На каждом из этапов профессионального становления спасателей – сотрудников МЧС России с помощью физической подготовки решаются следующие задачи [2]:

вырабатывание готовности к возможному перенесению факторов и условий окружающей среды, характерных проведению аварийно-спасательных работ;

повышение резервов организма за счет их высокой физической подготовки, выработка способностей по управлению своим эмоциональным состоянием;

совершенствование психологических качеств и прикладных навыков, необходимых для последующей профессиональной деятельности спасателей;

обеспечение восстановления работоспособности спасателей, выработку навыков снятия психической напряженности.

Физическая подготовка является необходимым объективным средством успешной деятельности сотрудников МЧС России, так как улучшает физические данные спасателей и их физическое состояние. От степени улучшения физического развития сотрудников МЧС России, функционального состояния и их физической подготовленности зависит работоспособность как самих спасателей, так и способности подразделений МЧС России успешно выполнять задачи по своему предназначению. В следствии этого встает острая необходимость в выработывании в МЧС России соответствующей системы физической подготовки спасателей, поддержания ими здорового образа жизни. В настоящее время основной причиной выделения физической подготовки в одну из составных частей процесса подготовки спасателей выступает необходимость поддержания их в постоянной физической готовности к действиям по ликвидации аварийно-спасательных работ.

Влияние физической подготовки носит опосредованный характер, так как формирование физической готовности средствами физической подготовки представляет собой процесс совершенствования организма за счет функциональных, морфологических и биохимических изменений, развития скоростных возможностей, силы и выносливости спасателей.

Известно, что человек обладает неограниченными возможностями приноравливаться к условиям окружающей среды, воздействию ее различных экстремальных факторов. Это приспособление формируется за счет резервных возможностей организма и обеспечивается в процессе тренировок в рамках физической подготовки по программам подготовки спасателей МЧС России [3].

Таким образом, процесс занятий физической подготовкой дает понимание ее роли в физической готовности спасателей МЧС России, улучшения их физического развития и состояния организма, повышения уровня физической подготовленности, совершенствования устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов. Следовательно, физическая подготовка является основным средством обеспечения физической готовности сотрудников МЧС России к выполнению своих профессиональных обязанностей.

Исследования последних лет, а также опыт проведения учений и ликвидации ЧС выявили дополнительные стороны прикладной физической подготовки для совершенствования мастерства спасателей – сотрудников МЧС России в современных условиях. Высокий уровень их подготовленности существенно влияет на такие показатели способности подразделений и отрядов МЧС России, как маневренность и слаженность работы расчетов спасателей, их устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов аварийно-спасательных работ в режиме ЧС и т. д.

Литература

1. Психологическая устойчивость человека в чрезвычайных ситуациях: учеб. пособие / сост. Д. Р. Мерзлякова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2014. 205 с.

2. Фадеев О.В. Формирование психологической устойчивости средствами физической подготовки / О.В.Фадеев // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (66). С. 239-241.

3. Сборник примерных программ профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования МЧС России. Том 4. Программы подготовки спасателей. – СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2016. 268 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://v-fps.ru/wpcontent/uploads/2018/06/sbornik_programs_mchs_part_4.pdf (дата обращения: 08.04.2020).

УДК 37.033

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ПО «ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Приорова Е.М.

кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной безопасности,
ГОУ ВО Московской области
Московский государственный областной университет
Тел.: 8(985) 416-96-29
E-mail: em.priorova@mgou.ru

Созыкин С.М.

старший преподаватель кафедры социальной безопасности,
ГОУ ВО Московской области
Московский государственный областной университет
Тел.: 8(985) 416-96-29
E-mail: SM.sozykin@mgou.ru

Панфиленок В.А.

магистрант 1 курса факультета безопасности жизнедеятельности,
ГОУ ВО Московской области Московский государственный областной университет
Тел.: 8(985) 416-96-29
E-mail: panfilenok2011@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена экологическому воспитанию школьников. Рассмотрены эффективные формы и методы формирования экологической культуры на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» и условия по организации воспитательного процесса, а также уровни экологического воспитания школьников. Описана методика использования форм и методов формирования экологической культуры, которая была апробирована на базе школы Московской области на уроках «ОБЖ» для учащихся 5 классов. Экспериментальным путем проверена эффективность данной методики.

Ключевые слова: экологическое воспитание; экологическая культура; основы безопасности жизнедеятельности; окружающая среда; образование; школа; учащиеся, урок.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN LESSONS ON THE «BASICS OF LIFE SAFETY»

Priorova E.M.

Ph.D, Associate Professor of the Department of Social Security of the Moscow region, Moscow Region State University

Sozykin S.M.

Senior Lecturer of the Department of Social Security of the Moscow region, Moscow Region State University

Phone: 8(985) 416-96-29
E-mail: em.priorova@mgou.ru

Panfilenok V.A.

1st year undergraduate
of the Faculty of Life Safety of the Moscow region,
Moscow Region State University

Phone: 8(985) 416-96-29
E-mail: panfilenok2011@yandex.ru

Phone: 8(985) 416-96-29
E-mail: SM.sozykin@mgou.ru

Abstract: the article is devoted to the environmental education of schoolchildren. Effective forms and methods of the formation of ecological culture are examined at the lessons «Basics of Life Safety» and the conditions for organizing the educational process, as well as the levels of ecological education of schoolchildren. The methodology of using forms and methods of forming an ecological culture is described, which was tested on the basis of a school in the Moscow Region in the «OBZ» lessons for students in grades 5. Experimentally verified the effectiveness of this technique.

Keywords: environmental education; environmental culture; the basics of life safety; the environment; education; school; students, lesson.

Экологическое воспитание является одним из приоритетных направлений воспитания детей в образовательных организациях. Это предполагает направленность системы образования на формирование таких компетенций у учащихся, которые обеспечат реализацию взаимосвязанных, общекультурных задач обучения, воспитания и развития и предполагает формирование ответственного отношения к окружающей природной среде, ее сохранению, развитию экологического стиля мышления. Экологическое мышление обучающихся будет способствовать совершенствованию деятельности современной образовательной системы, которая направлена на соблюдение принципов гуманизации образования и природосообразности воспитания.

Цель экологического воспитания школьников состоит в формировании гармонии с окружающей природой, должно быть построено на осознании значимости природной среды в жизни каждого человека [5].

К основным задачам экологического воспитания у обучающихся относятся:

- 1) формирование экологических компетенций в деятельности школьников с учетом разных возрастных периодов;
- 2) развитие чувства ответственности к окружающей природной среде;
- 3) формирование экологической грамотности и способности применять полученные знания;
- 4) развитие умений самостоятельно комбинировать и модифицировать полученные знания для их использования при решении новых задач;
- 5) развитие способности обучающихся к проектированию и организации экологически безопасной деятельности в окружающей природной среде.

По мнению Н.С. Дежниковой, эффективность экологической культуры детей зависит, в первую очередь от непрерывного осуществления и с использованием одних и тех же мето-

дов воспитания, начиная с дошкольных образовательных учреждений и продолжая их использовать в школе на всех ступенях обучения [1].

Основным условием непрерывности экологического воспитания должно стать сочетание изучения теории с проектной и практической деятельностью учащихся и формировании у них экологической культуры.

К методам и формам экологического воспитания относятся наблюдения, экологические игры, проектная деятельность, эксперимент; экскурсии, поиск и анализ информационных источников рассказы и др., которые должны применяться в образовательной организации исходя из возраста детей.

Процесс экологического воспитания детей школьного возраста будет успешен и эффективен в том случае, если педагогом соблюдаются условия по организации воспитательного процесса, к которым относятся [6]:

а) воспитывающий характер учебного процесса, который реализуется в образовательной организации;

б) стимулирующая национально-региональная направленности образовательного процесса (воспитание, обучение и развитие);

в) важность семейного воспитания и его учет при организации образовательного процесса;

г) создание в образовательной организации и в кругу семьи необходимой экологической направленности воспитательно-образовательной среды;

д) значимость учета возрастных, психологических и индивидуальных возможностей, потребностей каждого ребенка.

Результатом экологического воспитания является наличие и развитие экологической культуры личности, начало которой берется в многовековой истории народа: в традициях бережного отношения к природе, природным богатствам родной земли, а «душа народа заключается в его традициях» [3, с. 105].

Так, А.Н. Захлебный и Л.В. Реброва [7] выделили следующие уровни экологического воспитания школьников:

1) когнитивный: знания об отдельных предметах и явлениях природы, представления об их взаимосвязях и взаимозависимостях; знания основ экологии.

2) мотивационно-ценностный: понимание ценности природы и сформированное эмоционально-личностное отношение к окружающей среде.

3) деятельностный: участие в экологической деятельности и решении экологических проблем.

Воспитательный процесс на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» базируется на основе комплексного подхода к решению задач экологического воспитания, приоритетным условием которого является его непрерывность. Элементы основ экологии в содержании школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» направлены на полноценное формирование личности безопасного типа поведения с развитой экологической культурой [4].

Для успешной реализации в организации процесса формирования экологической культуры на уроках ««Основы безопасности жизнедеятельности» могут быть выбраны различные методы и формы экологического воспитания.

На базе МБОУ СОШ № 9 г. Мытищи Московской области была разработана и апробирована методика использования форм и методов формирования экологической культуры для учащихся 5 классов на уроках «ОБЖ».

Проведение эксперимента по выявлению уровня сформированности экологической культуры учащихся осуществлялось на уроках и во внеурочной деятельности.

В контрольном 5 классе уроки по «ОБЖ» проводились по традиционной методике. Всего было опрошено 48 учащихся (по 24 учащихся в каждом классе). Методика для учащихся 5 классов приведена в таблице 1.

Таблица 1

Методика использования форм и методов формирования экологической культуры для учащихся 5 классов на уроках «ОБЖ»

№	Тематическое планирование	Формы обучения	Методы обучения	Методы воспитания	Формируемый критерий экологического воспитания
1.	Город как среда обитания	Экскурсия по городу «Особенности города как среды обитания»	Наблюдение, фиксация результатов, дискуссия	Воспитывающая ситуация, убеждение	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный
2.	Чрезвычайные ситуации техногенного характера	Просмотр видеофильма «Чернобыль. 20 лет спустя», обсуждение, беседа	Решение проблемного вопроса. Просмотр и обсуждение видеофильма	Диспут, внушение, разъяснение порицание	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный
3.	О здоровом образе жизни	Диспут	Анкетирование, дискуссия	Поощрение, наказание, личный пример, убеждение	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный
4.	Двигательная активность и закаливание организма – как необходимые условия укрепления здоровья	Урок-игра	Двигательно-познавательная игра, самостоятельная работа по созданию наглядного материала	Личный пример, убеждение, поощрение, этическая беседа	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный, деятельностный
6.	Жилище человека, особенности жизнеобеспечения жилища	Экскурсия в краеведческий музей, Исследовательский проект «Экология жилища»	Рассказ, беседа, демонстрация, сравнение, исследование, чтение научно-познавательной литературы	Разъяснение, требование, поручение	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный, деятельностный
7.	Особенности природных условий в городе	Экскурсия «Природные памятники»	Рассказ, наблюдение объектов природы с фиксацией результатов	Воспитывающая ситуация, фенологические наблюдения, личный пример	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный
8.	Дорожное движение, безопасность участников дорожного движения	Исследовательский проект «Загрязнение атмосферы автотранспортом»	Моделирование ситуаций, исследование, проектная деятельность	Анализ допущенных ошибок, порицание, поощрение, требование	Когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный, деятельностный

С целью выявления уровня экологической культуры учащихся экспериментального 5 класса после реализации предложенных форм и методов формирования экологической культуры школьников была проведена «Диагностика уровня экологической воспитанности личности» по С.С. Кашлеву, С.Н. Глазычеву для учащихся 5–6-х классов [2].

Анализируя данные по критериям эффективности экологического воспитания, представленные на диаграмме (рисунок 1), сделан вывод, что у школьников контрольного 5 класса в большей степени сформирован ценностно-эмоциональный (72,5 %), на втором месте и третьем месте – когнитивный и деятельностный критерии (69,2 % и 58,1 % соответственно).

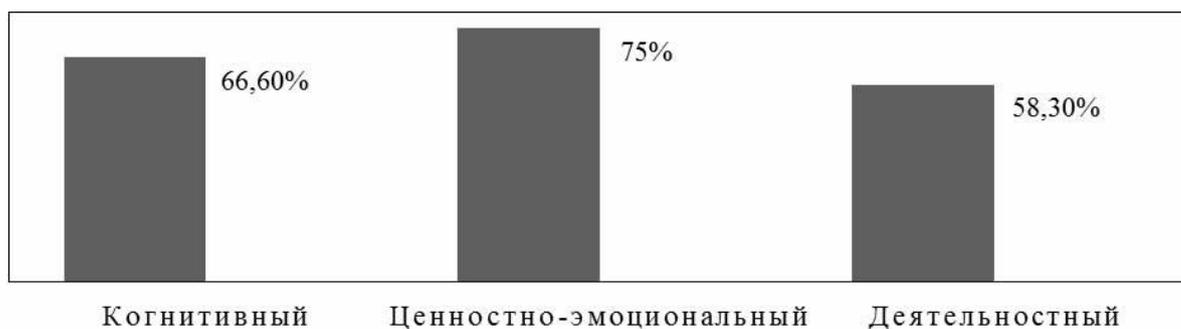


Рисунок 1 – Сравнительный анализ уровней экологической культуры учащихся контрольного класса

В экспериментальном – 5 классе исследуемые критерии сформированы у большего количества учащихся, что отражено на диаграмме (рисунок 2).

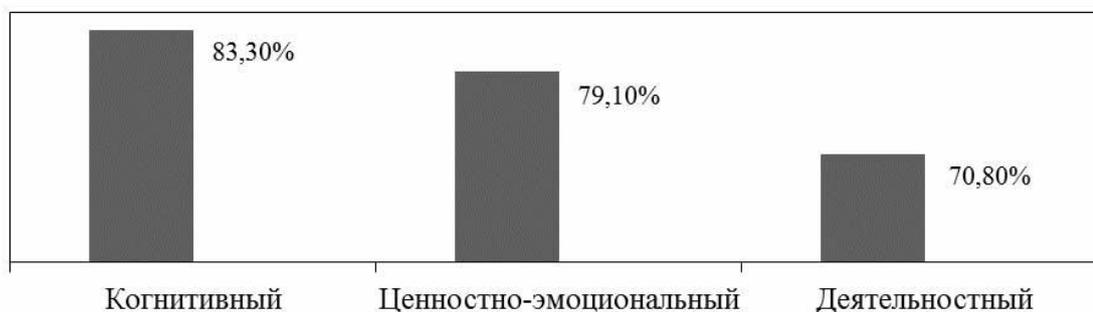


Рисунок 2 – Сравнительный анализ уровней экологической культуры учащихся экспериментального класса

Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности и эффективности примененного деятельностного подхода и указанных методов. Это подтверждается данными, полученными в результате исследования. Анализ общей динамики развития сформированности экологической культуры учащихся 5-х классов показывает существенные позитивные отличия в экспериментальном классе благодаря выбранным методам и формам формирования экологической культуры на уроках ОБЖ.

Формирование экологической культуры должно стать одним из главных направлений работы образовательной организации, так как оно способствует обеспечению ответственного отношения детей к окружающей их природной среде и развитию морально-нравственных качества личности.

Литература

1. Дежникова Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики / Н.С. Дежникова // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 51–56.
2. Кашлев С.С., Глазачев С.Н. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся: Пособия для учителя / С.С.Кашлев. – М.: Горизонт, 2000. – 94 с.
3. Крушинская Т.Ф. Формирование ментальности обучающихся как компонент деятельности педагога-филолога / Т.Ф. Крушинская // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филологическое образование. – 2012. № 2 (9). С. 98-105.
4. Мельникова Н.Ф. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учеб. пособие. – Екатеринбург.: УГПУ, 2011. 140 с.
5. Панов В.И. Экологический вызов и экологическая психология / В.И. Панов // Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана. Алматы: Казак университет, 2006. С. 25-30.
6. Репин Ю.В. ОБЖ – фундамент качественного образования / Ю.В. Репин // Педагогическое образование в России. – 2012. №1. С. 119-127.
7. Экологическое образование: проблемы и решения / сост.: А.Н. Захлебный, Л.В. Реброва. – М.: Тобол, 1992. 76 с.

УДК 316.624.3

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ КАК ОСОБАЯ ФОРМА НАСИЛИЯ И АГРЕССИИ

Приоров Г.Е.

старший преподаватель кафедры социальной безопасности,
ГОУ ВО Московской области
Московский государственный областной университет
Тел.: 8(916) 530-31-16
E-mail: ge.priorov@mgou.ru

Приорова Е.М.

кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной безопасности,
ГОУ ВО Московской области
Московский государственный областной университет
Тел.: 8(985) 416-96-29
E-mail: em.priorova@mgou.ru

Кутуев Ю.И.

кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной безопасности,
ГОУ ВО Московской области
Московский государственный областной университет
Тел.: 8(985) 416-96-29
E-mail: ui.kutuev@mgou.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме школьного буллинга, как особой форме агрессии и насилия в подростковой среде. Отражены результаты теоретического изучения проблемы буллинга в зарубежных и отечественных исследованиях. Рассматриваются особенности проявления буллинга в школе. Описаны результаты исследования проблемы буллинга среди подростков. Выявлены преобладающие формы буллинга, различия в гендерной структуре агрессивного поведения у жертв буллинга и обидчиков, а также избираемые жертвой насилия стратегии.

Ключевые слова: буллинг; насилие; агрессия; школа; подросток; жертва; травля; образовательное учреждение.

SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM OF BULLING IN SCHOOL AS A SPECIAL FORM OF VIOLENCE AND AGGRESSION

Priorov G.E.

Senior Lecturer of the Department of Social Security of the Moscow region,
Moscow Region State University
Phone: 8(916) 530-31-16
E-mail: ge.priorov@mgou.ru

Priorova E.M.

Ph.D, Associate Professor of the Department of Social Security of the Moscow region, Moscow Region State University
Phone: 8(985) 416-96-29
E-mail: em.priorova@mgou.ru

Kutuev Yu.I.

Ph.D, Associate Professor of the Department of Social Security of the Moscow region, Moscow Region State University
Phone: 8(985) 416-96-29
E-mail: ui.kutuev@mgou.ru

Abstract: The article is devoted to the problem of school bullying, as a special form of aggression and violence in a teenage environment. The results of a theoretical study of the problem of bullying in foreign and domestic studies are reflected. The features of bullying at school are considered. The results of a study of the problem of bullying among adolescents are described. The prevailing forms of bullying, differences in the gender structure of aggressive behavior among victims of bullying and offenders, as well as strategies chosen by the victim of violence, are revealed.

Key words: bullying; violence; aggression; school; teenager; victim; bullying; educational institution.

Насилие проявляется в самых разнообразных формах, и анализ каждой его формы необходимо начинать с ее определения, что позволит добиться его научного измерения. Одной из форм насилия, которая широко обсуждается в последние годы как в научных трудах, так и в средствах информации – буллинг. Чаще всего буллинг рассматривается как особая форма школьного насилия, хотя систематическому повторяющемуся психологическому и физическому воздействию, запугиванию и унижению могут подвергаться конкретный человек или группа людей в любом коллективе.

Насилие, которое проявляется среди учеников в школе, является формой агрессивного поведения. Часто слово насилие используется как синоним агрессивного поведения. Однако, чтобы лучше дифференцировать школьные ситуации и принимать эффективные меры, представляется целесообразным провести различие между понятиями агрессии и насилия.

Исследования, проведенные Кеном Ригби показали, что ситуации, связанные с насилием, могут включать в себя 7 компонентов, наличие которых позволяют утверждать, что имеет место школьное насилие [10]:

1. Первоначальное желание обидеть кого-то. Насилие начинается с желания причинить боль или причинить страдания другому человеку. Некоторые дети и подростки способны реализовывать их в виде безобидных действий против виртуальных персонажей из компьютерных игр (однако в таких случаях нельзя говорить о применении насилия). Однако не

каждый способен подавить в себе желание обидеть кого-нибудь. Однако желание – это еще не насилие. Должны быть и другие элементы.

2. Начальное желание выражается в действии. Способ, которым первоначальное желание причинить вред кому-нибудь реализуется на практике и зависит от многих факторов: силы и настойчивости желания причинить вред, моделирования агрессивного поведения дома, в школе или в группе сверстников.

3. Причинение боли. Поведение, которое воспринимается как агрессивное и желание причинить боль (физическую или психологическую) зависит от человека (жертвы), по отношению к которому использует насилие.

4. Насилие используется сильным против слабого. Неравенство между физической или психологической силой людей делает возможным применение насилия. Это различие силы становится еще более заметным при применении насилия в группе (феномен группы), реализующей желание запугивать или преследовать других. Группа является фактором, влияющим на социализацию и поведение личности агрессора.

5. Неоправданное насилие. Насилие у детей не может быть диагностировано до тех пор, пока преимущество в силе не приводит к уверенности, что оно даёт право совершать насилие против других. Бить, дразнить или неоправданно принуждать других к исполнению своих желаний из-за того, что у кого-то другой цвет волос, заикание, внешность, одежда, привычки, успехи в учебе и т. д. Часто, когда не может быть найдено никакой другой причины для применения насилия, прикрепляется ярлык «упорядоченного» поведения: «он / она заслуживает этого».

6. Циклическое насилие. Насилие может содержать отдельные действия (например, нападение на пешехода и избивание его группой агрессивно настроенных подростков), однако, циклический характер таких действий является характерным элементом. Это связано с тем, что преступнику нужны соответствующие, не сопротивляющиеся жертвы, которым может быть нанесен неоднократный вред. Циклическость означает, что через некоторое время у жертвы формируется ожидание того, что преследование будет длиться вечно. Это дает агрессорам подавляющее преимущество.

7. Насильственное поведение, приносящее удовольствие. Свойственно для тех, кто использует насилие для подчинения жертвы. Насильственное поведение приносит разрядку напряжения и удовольствие агрессорам.

Анализ ситуации и диагностирование возникновения каждого из семи элементов, можно убедиться, что имеет место школьного насилия. В дополнение к семи компонентам насильственных ситуаций, упомянутых выше, важными также являются следующие аспекты [7, с. 8]:

1. Насилие может привести к зависимости. Ситуацию насилия можно рассматривать как процесс, ведущий к зависимости. Если агрессивное поведение появляется как попытка уменьшить эмоциональное напряжение или удовлетворить какую-то другую потребность, приносящую облегчение, повышение настроения и т.д., такое поведение может привести к повторению агрессии.

2. Неизменность ролей. Одной из особенностей насильственной ситуации является то, что роли агрессора или жертвы остаются неизменными. Жертва остается жертвой в течение долгого времени, так же и ее обидчики долгое время играют роль агрессоров.

3. Низкая осведомленность. Часто даже у агрессоров мало информации о том, что они кого-то обижают. Это особенно верно, когда в роли агрессора выступает группа (иногда – это большая часть класса). Дети обычно видят только свое поведение, поэтому относятся к нему как к случайному и не могут рассматривать свое поведение как групповую агрессию.

4. Насилие не заканчивается само по себе. Если применение насилия доставляет агрессору удовольствие или приводит к зависимости, имея мало информации об этом явлении, ему трудно найти причину, по которой он отказался бы от такого поведения. Чтобы насилие прекратилось, группа должна развалиться или жертва должна покинуть класс или школу. Вот почему так важна роль взрослых в выявлении и прекращении ситуаций насилия.

Большинство из этих форм насилия и агрессивного поведения достаточно схожи с буллингом. Актуальность исследований буллинга обусловлена тем, что этот вид насилия влияет на поведение и мироощущение всех его участников. В результате у подростков формируется привычка к особым отношениям между ними: постоянного доминирования одних и подчинения других. В результате формирования этих отношений агрессоры (буллеры) начинают верить в свою безнаказанность, в отличие от большинства сверстников им присущи различные формы зависимого поведения. Напротив, жертвы школьного буллинга чаще всего пассивно реагируют на проявление агрессии и насилия по отношению к себе.

Определенная группа из жертв пытаются не принимать агрессию по отношению к себе (в свой адрес) надеясь, что это все может завершиться в определенный момент, как и возникло. Большая составляющая жертв испытывают страх при обращении за помощью к другим людям, включая одноклассников, родителей и учителей. Они боятся, что это может спровоцировать и усилить издевательства по отношению к ним. Последствиями буллинга для жертвы могут стать различные заболевания и появление суицидальных мыслей.

Обычно существует два типа поведения, которые считаются насильственными и агрессивными: физическое и психологическое – вербальное (словесное) или невербальное, которое может выполнять ту же роль, что и вербальное, запугивая или оскорбляя других, целью которого может быть желание унижить и подчинить своему контролю другого человека, эмоционально унижить.

В отечественной и зарубежной научной литературе, посвящённой вопросу причин агрессивного поведения и насилия можно найти многочисленные исследования, представляющие понятия об источниках и механизмах их возникновения обсуждаемых явлений. Чаще всего к факторам, которые влияют на проявление агрессивного поведения и насилия в школе относят биологические, семейные и школьные.

Биологические факторы упоминаются среди причин, влияющих на возникновение агрессивного поведения. Они в основном включают неврологические нарушения и химические дисбалансы организма.

Влияние семейной среды. Семья оказывает большое влияние на ребенка от рождения до подросткового возраста и является ключевым местом, где происходит социализация детей, создается модель поведения. Так Д. Олвеус [9] предполагает, что существуют факторы развития и семейного воспитания, способствующее агрессивному поведению детей, особенно стиль отношений очень важен для ребенка. Наиболее важным из них он считает: негативное эмоциональное отношение родителей, отсутствие тесных связей, поощрение или тер-

пимость к агрессивному поведению ребенка, использование родителями методов воспитания, основанных на наказании.

Часто семью обвиняют в плохом поведении детей, но, как было отмечено выше, исследования показывают, что некоторые факторы находятся за пределами семейного контроля.

Школа – это место, где дети проводят достаточно много времени. Есть несколько факторов, которые могут иметь ключевое значение в развитии, укреплении или стимулировании агрессивного поведения в школьной среде, к которым можно отнести:

1) факторы, связанные со школой как учреждением и ее организацией (большое количество детей в классах, ограниченная подвижность, отсутствие выбора, неправильный контроль за учениками, частая смена учителей);

2) психологические факторы (низкая самооценка, неспособность конструктивно разрешать конфликтные ситуации, разочарование из-за отсутствия жизненных перспектив);

3) факторы, связанные с отношениями учителя и ученика (конфликтные ситуации, разрешаемые взрослыми силой, неправильный способ общения с учениками, решение дисциплинарных проблем во время урока, непоследовательные дисциплинарные методы).

Подростки, обучающиеся в образовательных учреждениях, обычно имеют ограниченную способность адекватно реагировать на социальные проблемные ситуации из-за возрастных особенностей обработки информации, что может привести к агрессии. Они представляют собой группу высокого риска для психологических, образовательных, социальных и поведенческих проблем. Дети подросткового возраста часто имеют опыт пренебрежения и/или жестокого обращения, в то время как жертва жестокого обращения является фактором риска для того, чтобы стать виновником жестокого обращения в более позднем возрасте. Примечательно, что в некоторых исследованиях показано, что прошлый опыт отсутствия безопасности, такой как длительное воздействие агрессивного окружения может привести к усилению враждебности, которое может вызывать агрессию [4, с. 57].

Также хорошо установлены гендерные различия в агрессии подростков: большинство мальчиков чаще всего демонстрируют прямую агрессию, а девочки – косвенную. Также у мальчиков больше чем у девочек внешних проявлений агрессии, в том числе преступного поведения. Наблюдается также рост агрессивного поведения между девочками и мальчиками по мере развития отношений между сверстниками. Когда начинается знакомство, агрессивное поведение между полами увеличивается и может включать в себя насильственные формы агрессивного поведения, такие как изнасилование на свиданиях и сексуальные посягательства. Кроме того, некоторые подростки могут иметь партнеров среди детей из своей семьи, что приводит к возможности агрессивного поведения, проявляющегося как жестокое обращение с детьми или насилие в семье [4; 6].

Агрессия довольно стабильна в подростковом возрасте, особенно у детей с эмоционально нестабильным или неустойчивым поведением в переходном возрасте, но начинает постепенно снижаться для большинства подростков в старшем школьном возрасте, что согласуется с результатами исследований, показывающих, что проблемное поведение, включая агрессию, уменьшается с возрастом. Хотя агрессивное поведение следует отличать от делинквентного поведения как по этиологии, так и по показателям распространенности, связь для

агрессивных форм с антиобщественным противоправным поведением в позднем подростковом возрасте [3].

Исследование, проведенное на Школьном портале Московской области в период с 17 по 31 октября 2019 г., показало, что между подростками в зависимости от их возраста существуют индивидуальные различия. Так, дети раннего подросткового возраста 10-14 лет имеют проблемы, связанные с более низкой самооценкой, нарушением регуляции эмоций и проявляют больше антисоциальных и агрессивных действий, тогда как подростки более старшего возраста чаще имеют проблемы интернализирующего типа, которые включают в себя депрессию и тревожность [2].

Специфической особенностью агрессивного поведения у детей раннего подросткового возраста является их зависимость от группы подростков более старшего возраста, которое возникает в результате падения авторитета взрослых – как родителей, так и учителей. В этом возрасте для подростка быть агрессивным ассоциируется с понятием «быть сильным». В этом возрасте особенно проявляется желание в принадлежности к референтной группе, которая служит для подростка источником формирования отличных от семейных и/или школьных социальных норм и ценностных ориентаций. Подростковая группа создаёт свои ритуалы, которые поддерживаются лидером и принимаются, как основополагающие всеми её членами, усиливая чувство принадлежности к группе и дают подросткам ощущение безопасности. Агрессивное поведение и насилие по отношению к другим оценивается подростками как подтверждение своей силы и преданность группе [4, с. 58].

В более позднем подростковом возрасте дети могут совершать более серьезные агрессивные действия и даже насилие, которое приводит к увеличению травм или смерти, частично из-за большей вероятности использования оружия. Насилие в раннем подростковом возрасте включает в себя использование холодного оружия, при этом вероятность его использования в конфликтной ситуации увеличивается в более позднем подростковом возрасте. Применение физической силы и оружия могут также быть связано со склонностью подростков к лидерству в референтной группе. Демонстрация агрессивного поведения у детей раннего подросткового возраста может стать способом завоевания популярности или высокого социального статуса путем демонстрации власти или контроля, а также из-за страха изоляции или потери социального положения.

Тем не менее, как было отмечено выше, агрессивное поведение, которое проявляется в раннем подростковом возрасте у большинства детей исчезает в более позднем возрасте. Такое антисоциальное поведение Кеннет Моффитт и Авшал Каспи определили, как ограниченный подростковый возраст, и является относительно распространенным, временным и практически нормальным [8]. В раннем подростковом возрасте подростки могут вести себя как правонарушители, но прекращают такое поведение после вступления во взрослую жизнь.

Формы работы с подростками по предупреждению развития агрессии и насилия необходимо начинать с понимания самой проблемы. Для этого необходимо проведение измерения уровня насилия и форм агрессивного поведения в школе, которое важно по крайней мере по нескольким причинам. Во-первых, это важный фактор повышения уровня информированности о масштабах этой проблемы, как для персонала школы, так и для родителей и учащихся. Знание о масштабах этого явления является основным элементом при создании форм работы по предотвращению насилия и элементом стимулирующих действий. Во-вторых, преж-

де чем планировать вмешательство, необходимо собрать информацию для оценки ситуации. В частности, здесь необходимы данные о местах, где чаще всего проявляется агрессивное поведение, о подростках, участвующих в таких ситуациях (тех, кто может быть потенциальной жертвой или агрессором), используемые формы агрессии и насилия. Эта информация должна влиять на выбор методов для работы с отдельными детьми, группами или классами, а также для пространственных изменений, сделанных в местах, где подростки проводят своё время в школе и вне школы.

В октябре-ноябре 2019 г. в рамках гранта ГОУ ВО МО МГОУ было проведено пилотное исследование особенностей буллинга в подростковом возрасте. Эксперимент проводился на базе средних общеобразовательных школ учащиеся 8–11 классов в возрасте 14-17 лет МБОУ СОШ № 10 г. Мытищи, МБОУ СОШ № 25 г. Мытищи, МАОУ Гимназия № 6 г.о. Красноармейск. В исследовании приняли участие 137 обучающихся: 59 мальчиков и 78 девочек. Исследование проводилось очно, анонимно, с согласия родителей и законных представителей.

Исследование проводилось методом анкетирования. Использовались следующие методики: анкета «Моя жизнь в школе», опросник исследования уровня агрессивности Басса–Дарки и опросник риска буллинга (ОРБ).

Анкетный опрос (контрольный список) «Моя жизнь в школе», был разработан Тини Арора [5]. Анкета содержит ряд ситуаций, которые могли случиться со подростками в школе за последнюю неделю. Это преднамеренная процедура, потому что дети часто забывают о событиях примерно через месяц или полгода, что может исказить результаты анкетирования. Половина из этих событий описываются как приятные или нейтральные, или наполовину неприятные. Смешиваются эти ситуации в списке намеренно, так как отвлекают внимание детей от насилия, давая возможность получить более достоверный результат. Контрольный список можно использовать гибко, то есть изменяя ситуации или добавляя свои, адаптируя его зависимости от возраста и пола учащихся. Так, при разработке версии для детей более младшего подросткового возраста содержание ситуаций изменялись на относящихся к игре.

Опросник исследования уровня агрессивности американских психологов Арнольда Басса и Энни Дарки дифференцирующий проявления агрессии и враждебности достаточно широко применяется как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях, и считается достаточно надежным. Существует большое количество адаптированных опросников, к которым можно отнести отечественные разработки С.Н. Ениколопова и А.К. Осницкого. Использование данной методики, как и других опросников, предполагает то, что агрессивное поведение является свойством личности человека, а агрессия – актом поведения. Поэтому для исследования агрессивного поведения необходимо рассматривать его в контексте целостного анализа мотивационной сферы личности, а варианты опросника дифференцирующего проявления агрессии и враждебности следует применять совместно с другими методиками.

В качестве инструмента для выявления и диагностирования буллинга в подростковом возрасте использовался «Опросник риска буллинга», разработанный А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецовой, Е.М. Бианки и др. [1]. Опросник риска буллинга состоит из 14 вопросов, также в опроснике предусмотрены гендерные различия подростков. На вопросы предлагается дать от одного до восьми ответов, предусмотрена с возможность множественного выбора

ответов. Некоторые из ответов характеризуют риск буллинга, другие напротив, используются для определения социально-психологической безопасности. Анализ предполагает определение риска как внутри группы, так и в образовательном учреждении.

В ходе проведенного исследования была выделена группа подростков – жертв школьного буллинга. Из них:

32% из обследованных детей периодически подвергались насмешкам или агрессии со стороны сверстников;

13% – систематически подвергаются травле;

62% мальчиков и 48% девочек, которые составили основную группу исследования.

Почти 34% школьников сообщили, что постоянно или часто становятся свидетелями того, как в их коллективах высмеивают особенности кого-то из ребят (внешность, одежда, поведение, привычки, успехи в учебе и т.д.).

Среди тех, кто относится к основной группе жертв буллинга встречаются те, кто сами регулярно обижают других учащихся (таких примерно 17% от основной группы). Таким образом, можно предполагать, что примерно пятая часть детей, терпящих издевательства от других, сами часто выступают в роли агрессора.

Это также подтверждается результатами диагностики враждебности-агрессии (опросник Басса–Дарки) и анкеты «Моя жизнь в школе». Проведённые исследования показывают, что проявления враждебности и агрессии больше присущи девочкам подросткового возраста, которые имеют гендерно-специфические особенности. Девочки заменяют физическую агрессию вербальной, направляя свою агрессию в адрес конкретного человека, причем в психологически уязвимое место.

Данные анкетирования подростков основной группы свидетельствуют, что жертвы школьного буллинга выбирают пассивный способ социального реагирования на насилие. Так, 47% из них стараются игнорировать, не замечать агрессию в свой адрес. Большинство из них не обращается за помощью к одноклассникам, только 13% рассказывают о травле родителям и 3% – учителям. Среди причин, которые они выделили в анкетном опросе, это боязнь просить о помощи (около 31% жертв буллинга), так как это может усилить издевательства, 27% уверены, что жаловаться недопустимо, а 23% не знают, что делать. Некоторые из (около 12% жертв насилия) признались, что попробовали себя в качестве кибербуллеров, чтобы ответить обидчикам.

Таким образом, в ходе проведенного исследования был получен ряд выводов. Более трети подростков признают, что проблема буллинга в школе существует, а в качестве угрозы насилия ими названы сверстники или ученики старших, реже – младших классов. Преобладающими формами буллинга, по мнению обучающихся, являются: избиение, пинки, плевки, сбрасывание предметов с парты, оскорбление, угрозы, высмеивание, обвинения, распространение слухов. Также агрессоры часто вовлекают в травлю других одноклассников, устраивая бойкот или умышленно исключая жертву из группы, изолируя из общей деятельности в классе.

Выявлены статистические различия в гендерной структуре агрессивного поведения у жертв буллинга и обидчиков. При этом агрессивность девочек проявляется чаще в раннем подростковом возрасте, и в большинстве случаев ее уровень постепенно снижается к 16–17 годам. У мальчиков преобладающей является вербальная и физическая агрессия, и уровень физической агрессии повышается с возрастом.

Изучение поведения жертв буллинга в различных ситуациях позволило выявить избираемые стратегии. Жертвы травли преимущественно выбирают пассивные стратегии избегания или кибербуллинга, нападая на обидчиков через социальные сети.

Важно отметить, что данное пилотное исследование не выявляло влияние на подростка его внешнего окружение вне школы – семью, друзей во дворе. Данные сферы жизни имеют большое влияние на развитие и становление личности подростка, другими словами, работа с подростком при проведении профилактических мероприятий не может считаться полноценной без оценки подобного влияния со стороны окружающих.

Литература

1. Бочавер А.А. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки и др. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146–157.
2. В Подмосковье озвучены результаты опроса, посвященного конфликтам в школе. Портал Правительства Московской области. Уполномоченный по правам ребенка в Московской области. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://detimo.mosreg.ru/sobytiya/novosti-ministerstva/13-11-2019-10-36-30-v-podmoskove-ozvucheny-rezultaty-oprosa-posvyashch> (дата обращения: 30.03.2020).
3. Дубицкая О.Б. Агрессия как социально-психологический феномен / О.Б. Дубицкая // Вестник Инновационного Евразийского университета. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://articlekz.com/article/13651> (дата обращения: 30.03.2020).
4. Платонова Н.М. Агрессия у детей и подростков: Учеб. пособие / под ред. Н.М. Платоновой. // СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
5. Arora T. Measuring Bullying with the «Life in School» Checklist. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.1080/02643949409470880> (дата обращения: 30.12.2020).
6. Breuk R.D, Clauser C.C, Stams G.M. The validity of questionnaire self-report of psychopathology and parent–child relationship quality in juvenile delinquents with psychiatric disorders. // Journal of Adolescence. 2007. p.p. 761–771. [Электронный ресурс]. Режим доступа: doi: 10.1016/j.adolescence.2006.10.003. (дата обращения: 10.04.2020).
7. Kolodziejczyk J. Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole / J. Kolodziejczyk // NODN «SOPHIA». Krakow, 2004. – 118 p.
8. Moffitt T., Caspi A. Development and Psychopathology. Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. 2001. – pp. 355–375. [Электронный ресурс]. Режим доступа: doi: 10.1017/s0954579401002097. (дата обращения: 17.12.2020).
9. Olweus D. Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings / D. Olweus // Child development. – 1977. № 48. pp. 1301–1313.
10. Rigby K. Bullying in schools – And what to do about it, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London and Philadelphia. 2007. – pp. 296. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://bullyproofclassroom.com/wp-content/uploads/2015/03/Kenneth-Rigby-Book.pdf>. (дата обращения: 17.12.2020).

УДК 378.016

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Роговская Н.В.

кандидат географических наук, заведующий кафедрой географии, безопасности жизнедеятельности

и методики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

E-mail: kaf-geo@mail.ru

Погодаева М.В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Тел.: 89149053105

E-mail: margopog@rambler.ru

Аннотация. В свете ФГОС ВО для подготовки учителей безопасности жизнедеятельности обсуждается необходимость увеличения доли практических и семинарских занятий, направленных на закрепление навыков безопасного поведения, осознание и решение проблемных ситуаций, имитирующих ситуации в реальной жизни. В работе представлен успешный опыт учебной и воспитательной работы по развитию качеств личности безопасного типа поведения у студентов, обучающихся по профилю «География – Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: личность безопасного типа поведения; компетентностная модель выпускника; учебно-воспитательный процесс; личность учителя.

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHER TRAINING LIFE SAFETY IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Rogovskaya N. V.

Ph.D, Head of the Department of Geography of Life Safety and Methods Irkutsk State University

E-mail: kaf-geo@mail.ru

Pogodaeva M. V.

Dr. of Pedagogics, Professor of the Department of Geography of Life Safety and Methods Irkutsk State University

Тел.: 89149053105

E-mail: margopog@rambler.ru

Abstract For the training of life safety teachers at the university to be successful, it is necessary to increase the share of practical and seminar classes. In these classes, students consolidate the skills of safe behavior, solve problematic situations similar to situations in real life. The paper presents the successful experience of educational and educational work on the development of personality qualities of a safe type of behavior for students studying in the profile «Geography – Life Safety».

Keywords: personality safe type of behavior; competency model of the graduate; the educational process; the personality of the teacher.

В современном обществе риска безопасность ребенка-дошкольника, школьника и даже студента – во многом зависит тех установок на безопасное поведение, которые транслирует ему педагог. Это вовсе не вербальная или не только вербальная трансляция правил безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях. Это ежедневный, ежечасный и даже ежеминутный пример самого педагога гуманистических отношений с окружающими,

бескорыстной помощи нуждающимся, здорового образа жизни и здоровьесбережения, ответственности и саморегуляции, умения принимать решения в критических ситуациях и отвечать за результат своей деятельности. Учитель является самым первым образцом и примером для выбора ценностей, мировоззренческих установок и гражданской позиции, от него зависит, какие ценности, идеи, умения, навыки останутся у учеников. Таким образом, от личности учителя, его профессионализма, владения здоровьесберегающими технологиями, навыками безопасного поведения в опасных, чрезвычайных и повседневных ситуациях зависит безопасность будущего поколения.

ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки предусматривают овладение студентами – будущими педагогами – универсальными и общепрофессиональными компетенциями, среди которых способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности (УК-8); способность поддерживать уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (УК-7); способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития; способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4) [5]. Уровень сформированности компетенций выпускника бакалавриата выступает показателем качества его подготовки, готовности применять соответствующие компетенции в практической деятельности [2].

Современная компетентностная модель выпускника по направлению подготовки 44.03.05 и 44.03.01 Педагогическое образование, учитывает профессиональный стандарт педагога и направлена на развитие определенных личностных качеств, необходимых в педагогической деятельности: коммуникабельности, целеустремленности, саморегуляции, толерантности, системного мышления.

Все эти требования к результатам обучения в отношении универсальных и общепрофессиональных компетенций в полной мере касаются и учителя ОБЖ. Однако кроме того учитель ОБЖ должен обладать и дополнительными профессиональными компетенциями, обусловленными спецификой содержания курса ОБЖ и методики его преподавания. Метапредметность курса ОБЖ требует от учителя ОБЖ широкого кругозора, глубоких знаний, системного мышления, эрудиции. Специфика содержания курса предполагает серьезную психологическую подготовку педагога в области возрастной психологии и психологии экстремальных состояний. Практическая направленность курса требует от учителя безусловного овладения всеми навыками оказания помощи пострадавшим, а также навыками безопасного поведения в опасных ситуациях и в условиях автономии. Преобладание практических форм и методов обучения (в том числе семинарских занятий) при подготовке учителя ОБЖ в вузе необходимо для формирования у него соответствующих компетенций [3]. При этом любая жизненная ситуация может непредсказуемо стать опасной, поэтому одна из главных задач учителя ОБЖ – научить школьников творчески мыслить, самостоятельно принимать решения, проявлять активность в решении проблемы. Безусловно, такие качества должны быть и у самого учителя.

Именно поэтому все большее внимание следует уделять подготовке учителя ОБЖ, не только компетентного в профессиональной области, но и убежденного патриота, гуманиста, сторонника здорового образа жизни, готового оказать помощь в любой критической ситуа-

ции. Он должен ответственно относиться к своей безопасности, здоровью и жизни, быть лидером в проведении здоровьесберегающей политики в школе.

Процесс становления такой личности учителя ОБЖ сложный и многоступенчатый. Он начинается задолго до поступления молодого человека в вуз. Но осознанный выбор абитуриентом этого направления будущей профессиональной деятельности часто свидетельствует о том, что определенные качества уже сформировались, такие например как ответственность, коммуникабельность, системность мышления и др. В процессе обучения учителя ОБЖ происходит осознание и интериоризация ценностей и убеждений, развитие и закрепление навыков, необходимых учителю в условиях современной школы. Содержание и методы учебно-воспитательного процесса направлены на развитие личности студента, реализацию его индивидуально-личностного потенциала [4].

В формировании и развитии личностных характеристик будущего педагога можно выделить подготовительный, формирующий и развивающий этапы. На первом этапе проводится диагностика, формируется мотивация к обучению. Второй этап самый длительный по времени и насыщенный по содержанию. В этот период должна произойти ценностно-смысловая настройка, утвердиться мировоззренческие установки, должны быть выработаны и закреплены навыки безопасного поведения. На третьем этапе происходит закрепление и дальнейшее развитие полученных навыков, осознание и принятие гуманистических идей и ценностей. Показателями эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе можно считать личностный рост студентов, ориентацию на гуманистические ценности, наличие навыков в создании и поддержке безопасных условий жизнедеятельности для себя и других людей.

По мнению Л.А. Михайлова, будущему учителю безопасности жизнедеятельности необходимы в первую очередь исследовательская и регулятивная компетенции. Под исследовательской компетенцией автор подразумевает активное творческое отношение личности к миру, самостоятельность в постановке исследовательских целей, изобретение новых способов их достижения [1].

В Педагогическом институте Иркутского государственного университета разработана программа, ориентированная на развитие профессиональной компетентности учителя ОБЖ в формировании культуры безопасности. Эта программа реализуется в ходе учебного процесса; через общественные и научные студенческо-преподавательские организации, внеаудиторные мероприятия, самостоятельную работу студентов; тренинги и индивидуальные консультации. В обучении и консультировании будущих учителей безопасности жизнедеятельности участвуют учебно-методический центр ГО и ЧС Иркутской области, Байкальский поисково-спасательный отряд, ГУ МЧС России по Иркутской области, центр профилактики наркозависимости комитета по делам молодежи г. Иркутска.

Организация научно-исследовательской работы студентов основана на привлечении студентов к работе по темам НИР кафедры: «Природно-социальные комплексы Восточной Сибири и их покомпонентное изучение. Методика преподавания географии и ОБЖ в школе и ВУЗе». НИРС включает участие студентов в процессе научно-исследовательской деятельности (теоретические и эмпирические исследования), апробацию результатов исследования в виде докладов на конференциях (от регионального до международного уровней) и публикации в научных журналах и материалах конференций.

В 2018-2019 учебном году в смотре научно-исследовательских студенческих работ, посвященном 100-летию ИГУ, приняло участие 80 человек, из которых 31 студент представил свои доклады. Студентами опубликована 51 научная работа в сборниках статей и материалах международных и всероссийских конференций. Работа по профессиональной ориентации и трудоустройству студентов основана на раннем вовлечении студентов в профессиональную сферу деятельности, знакомство с особенностями организации учебной деятельности образовательных учреждений, педагогическими коллективами и работодателями. Партнерами являются: МКУ «ИМЦРО» Департамента образования Комитета по социальной политике и культуре администрации г. Иркутска; Иркутский центр развития образования, Министерство образования Иркутской области, ГУ МЧС России по Иркутской области. За 2018-2020 учебный год совместно организовано и проведено 25 мероприятий городского, областного, межрегионального и всероссийского уровней. В каждом мероприятии наши ребята принимали активное участие в работе жюри, оргкомитетах, сопровождении участников мероприятий, обеспечении дисциплины и порядка. В проведении регионального этапа Всероссийской Олимпиады школьников по ОБЖ участвовало 60 студентов профиля «Безопасность жизнедеятельности – география».

В своей внеучебной деятельности мы опираемся на модель, которая интегрировала в себе все формы работы в области безопасности жизнедеятельности, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности студентов (рисунок 1).

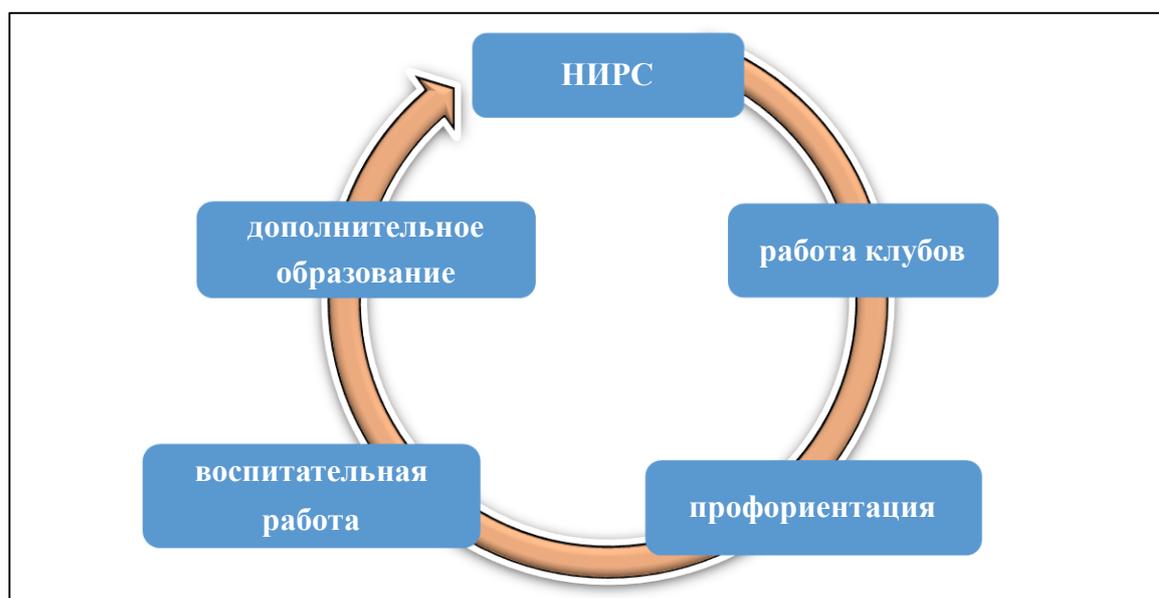


Рисунок 1 – Внеучебная деятельность студентов

Площадка «Выжить, чтобы спасти» – это ставшее уже традиционным, и надо отметить, особенно популярным, мероприятие в комплексе рекламных акций, проводимых ИГУ и Педагогическим институтом в рамках «Дней открытых дверей».

Содействие в получении дополнительного образования в общем направлении профессиональной подготовки базируется на тесном взаимодействии с Центром подготовки спасателей им. А.И. Степанова ФГКУ БПСО МЧС России; Центром «Медицины катастроф»;

ВДПО. Проводится подготовка студентов студенческого спасательного отряда «Барс» Педагогического института ИГУ по программе «Первоначальная подготовка спасателей» в объеме 254 ч., которая включала теоретическую и практическую подготовку. По результатам экзаменов, которые проходят в специальной аттестационной комиссии, ребята получают свидетельство государственного образца и удостоверение «Спасатель МЧС России».

Развитие молодежных клубов на кафедре является традиционным видом внеучебной работы. Партнерами в организации этой деятельности традиционно выступают ИГ СО РАН, ИО РГО, Байкальский поисково-спасательный отряд МЧС России, Главное управление МЧС России по Иркутской области.

Студенческий спасательный отряд «Барс» создан 7 апреля 2016 года с целью общественного воспитания, формирования активной гражданской позиции и патриотизма у студентов, популяризации добровольчества, основ спасательного дела и безопасности жизнедеятельности в ФГБОУ ВО «ИГУ» на территории города Иркутска и Иркутской области. Основные задачи отряда:

1) получение навыков практической и знаний теоретической подготовки к проведению аварийно-спасательных и других неотложных работ при возникновении чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера;

2) организация и проведение профилактической работы по безопасности жизнедеятельности, обучение населения навыкам оказания первой помощи;

3) осуществление профилактики пожаров;

4) организация и проведение профилактической работы по предупреждению несчастных случаев среди населения, обучение населения действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях. Участники студенческого спасательного отряда привлекаются к работе в составе жюри на различных соревнованиях школьников, обеспечивают безопасность при проведении мероприятий, участвует в профессиональных соревнованиях, работает с населением Иркутской области по профилактике пожаров в пожароопасный период, осуществляет иные социально-значимые проекты.

Воспитательная работа включает работу кураторов, военно-патриотическое воспитание, воспитание социальной ответственности и иные направления в общей системе воспитательных мероприятий, проводимых в Педагогическом институте. Партнерами выступают: филиал «Солдаты Отечества» музея истории города Иркутска им. А.М. Сибирякова, городской центр «Патриот», ДОСААФ, на базе которых проводятся дополнительные практические занятия по начальной военной подготовке, гражданской обороне, доврачебной помощи и другие. Студенческими коллективами под руководством кураторов проводятся различные праздничные мероприятия, направленные на формирование культуры безопасности, среди них: День здоровья, День учителя, День спасателя, Новый год, День Победы и т.д. Особое значение в этом перечне занимает День Победы, который начинается с торжественного построения, тематического митинга, затем продолжается возложением цветов к Мемориалу Вечного огня и завершается концертными номерами, посвященными подвигу нашего народа в Великой Отечественной войне. 9 мая мы принимаем участие в шествии Бессмертного полка.

Таким образом, многолетний опыт по профессиональной подготовке учителей профиля «Безопасность жизнедеятельности» позволяет сделать следующие выводы:

1. При подготовке учителя безопасности жизнедеятельности необходимо учитывать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников, определяемую метапредметной областью «Безопасность жизнедеятельности».

2. Метапредметность изучаемой области знаний предполагает широкую естественно-научную и гуманитарную подготовку выпускников.

3. Овладение профессиональными компетенциями в полной мере возможно только при практикоориентированном обучении, освоении в ходе практических работ и семинарских занятий навыков безопасного поведения в различных ситуациях.

4. Наиболее важное место при подготовке учителя ОБЖ отводится работе по развитию у будущих педагогов качеств личности безопасного типа поведения, воспитанию культуры безопасности.

5. Развитие навыков безопасного поведения, помощи пострадавшим, самопомощи, личностных качеств учителя ОБЖ возможно только при взаимодействии преподавателей и студентов в учебной и внеучебной деятельности, при оптимальном сочетании воспитательной, образовательной, научно-исследовательской работы.

Литература

1. Михайлов Л.А., Ахмадуллин У.З., Васильев Е.С. Психолого-педагогические подходы к формированию качеств личности безопасного типа / А.Л. Михайлов, У.З. Ахмадуллин, Е.С. Васильев // Вестник ВЭГУ. – 2008 – № 1 (33). С. 103-107.

2. Осадчук О.Л. Регулятивная компетенция как результат профессиональной подготовки педагога / О.Л. Осадчук // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 1 (79). С.40.

3. Павлова А.Н., Гафнер В.В. Методика формирования у студентов профессионально значимых компетенций учителя ОБЖ посредством проведения семинарских занятий // Педагогика безопасности: наука и образование: материалы международной научной конференции. – Екатеринбург.: УГПУ, 2017. – С.71-78. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/17167/202.pdf?sequence=1> (дата обращения: 28.02.2020).

4. Погодаева М.В. Педагогические подходы к обучению безопасности жизнедеятельности в вузе / М.В. Погодаева // В мире научных открытий: Проблемы науки и образования. – 2012. – №2.1 (26). С. 63-76.

5. ФГОС ВО бакалавриат 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864/> (дата обращения: 28.02.2020).

УДК 81.139

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (РУССКОМУ)
ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Соломахина Т.Ю.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры психологии и педагогики ФГБВОУ ВО «Акаде-
мия гражданской защиты МЧС России»

Тел.: 8 (915) 049-65-42

E-mail: t-solomahina@mail.ru

Аннотация: в данной статье говорится о необходимости усовершенствования подго-
товки иностранных обучающихся в Академии, а именно создания подготовительного отде-
ления для более качественной подготовки по русскому языку и остальным программным
дисциплинам.

Ключевые слова: профессиональное образование; коммуникативная адаптация; про-
фессиональная лексика.

**ON THE ISSUE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL
ACTIVITIES (RUSSIAN) TO FOREIGN STUDENTS**

Solomahina T. Yu.

Ph.D, Senior Lecturer of Department of
Pedagogy and Psychology of Civil Defence
Academy EMERCOM of Russia

Phone: 8 (915) 049-65-42

E-mail: t-solomahina@mail.ru

Abstract: this article discusses the need to consider the main directions in the field of train-
ing foreign students at the Academy, namely, the creation of a preparatory Department for better
training of foreign students in the Russian language and other program disciplines.

Key words: professional education; communicative adaptation; professional vocabulary.

Иностранный обучающийся в ходе учебного процесса должен приобрести компетен-
ции, формирование которых происходит в русскоязычной среде на русском языке, чтобы по-
лучить образование в России, а впоследствии выполнять профессиональные обязанности в
армии своей страны [1].

В связи с этим он должен формировать и развивать коммуникативные навыки, навы-
ки самостоятельного решения поставленных задач, профессионального взаимодействия, са-
моорганизации, а также использования современных информационных технологий.

Полноценное образование как процесс и результат возможно только если иностран-
ный обучающийся способен решать насущные проблемы и задачи, возникающие в ситуаци-
ях обучения и повседневной жизни.

К повышению уровня адаптивных возможностей в непрерывно меняющихся услови-
ях ведут процессы инкультурации (усвоения иностранными обучающимися норм и ценно-
стей, которые регулируют и гармонизируют коллективную жизнь и деятельность членов со-

общества в стране проживания, а также поддерживают необходимый уровень их социального взаимодействия).

После поступления в Академию иностранные курсанты и слушатели приступают к освоению учебной программы на неродном и не всегда на достаточном уровне освоенном русском языке. Русский язык при этом является инструментом освоения программы по профильным предметам.

При этом обучающиеся поставлены перед необходимостью срочно, в экстренном порядке овладеть профессиональной лексикой ради процесса и результата получения образования [3].

В типовой ситуации иностранные обучающиеся, как курсанты, так и офицеры, в течение года обучаются на подготовительном отделении 6 дней в неделю по 6 часов ежедневно и по окончании этого отделения, как правило, готовы воспринимать информацию учебной программы, при этом уровень языковой подготовки группы оказывается примерно равным.

Однако в Академии ситуация несколько другая, состав групп неоднороден, в академию приезжают курсанты и слушатели – носители языка, в совершенстве владеющие русским языком, слабо владеющие языком и не владеющие им вообще. И, как правило, все три категории представлены в одной группе.

Таким образом, перед преподавателем встает проблема одновременной подачи материала всем указанным категориям одновременно – к ним должны применяться различные методики обучения, но при этом обучены должны быть все.

Особо некомфортно в этой ситуации обучающимся из Монголии, приезжающим, за редким исключением, без знания языка, в то время как учебный процесс идет своим ходом.

Некоторые обучающиеся решают этот вопрос самостоятельно (вьетнамские курсанты 684 группы 2 курса окончили подготовительные курсы по русскому языку при МАИ) и показывают совершенно иной уровень языковой подготовки, что не может не сказаться и на уровне профессиональной подготовки данных обучающихся, но, судя по всему, далеко не все имеют такую возможность.

Эти проблемы, как правило, остро стоят в начале учебного процесса, на первом курсе, пока идет процесс адаптации к новому месту, ситуации, климату, распорядку и т.д. Ко второму курсу ситуация, как правило, смягчается.

Это происходит с курсантами и слушателями Академии, которые, получив базовые знания по русскому языку в достаточном или не совсем достаточном объеме на родине, поступают в Академию и приступают к обучению, начиная осваивать параллельно русскоязычную профессиональную лексику и профильные предметы [3].

В результате преподаватель оказывается поставлен перед задачей найти такую форму подачи материала, которая подошла бы всем указанным категориям. И автор решает эту проблему следующим образом: для работы подбираются профессиональные термины, с которыми обучающиеся должны составлять предложения. Работа проводится дифференцированно, каждый обучающийся выходит к доске и составляет предложение, применяя свой уровень языковой подготовки с помощью преподавателя и аудитории, то есть в работе принимают участие все.

Отбираемые слова из профессиональной лексики спасателей выполняют как образовательную, так и воспитательную функцию.

Этот вид работы проходит сквозной линией через весь учебный план, программные темы «подключаются» к нему. Тематический план как бы «нанизывается» на данный вид работы и постепенно разноуровневая группа приходит к относительно равному уровню владения языком.

При этом обучающийся включается в процесс активной речемыслительной деятельности внутреннего и внешнего плана, которая усиливается еще и фактом выхода к доске, что является легким стрессом, стимулирующим мыслительный процесс, что способствует активизации адаптационных и когнитивных процессов. Также происходит усвоение профессионального термина и структуры предложения, поскольку обучаемым еще предлагается делать его грамматический разбор с поддержкой преподавателя и аудитории.

Соответственно, под данный вид работы подстраивается материал учебной программы. Когда проходит тема «орфография», вначале делается конспект материала по определенной теме, разбираются орфограммы и затем с этими словами составляются предложения, (так как отдельный навык эффективнее отрабатывается не изолированно, а будучи включенным в полный алгоритм действия. Точно так же отрабатывается синтаксис: делается конспект материала и по предложенным синтаксическим моделям составляются предложения с профессиональными терминами.

Цель любого обучения – приобретение знаний, умений, и навыков, определяющих продуктивность, качество и скорость деятельности. В ходе овладения русскоязычной профессиональной лексикой иностранный специалист приобретает умения и навыки усвоения, порождения и передачи информации на русском языке, для чего у обучающегося должны быть сформированы речемыслительные навыки [3].

Речемыслительная деятельность [2] является высшей формой психической деятельности человека. Л.С. Выготский одним из первых дал определение речемыслительной деятельности как сложного динамического целого, в котором соотношение между мыслью и словом обнаруживается в форме движения через ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому (внутренний план действий – фундаментальная интеллектуальная способность, серьезно влияющая на развитие познавательной и личностной сфер. Данная способность во многом определяет успешность обучения. Она позволяет планировать и осознавать собственные действия до начала их совершения, развивает умение рассуждать).

Также в ходе обучения необходимо учитывать фактор внешней и внутренней активности обучающихся.

Если к внешней активности относят, как правило, выполнение тренировочных упражнений, то к внутренней – умственную активность обучающихся. Ее часто связывают с познавательной активностью (разновидность социальной активности, проявляющейся по отношению к процессу познания). Формируется она в ходе учебной деятельности и самообразования и обуславливает интенсивность, характер протекания деятельности и результат обучения [3]. Выходя к доске, каждый обучающийся вынужден проявлять активность, выполняя свое задание, таким образом, он оказывается включенным в общую работу, что не всегда возможно, например, при выполнении упражнений или выходе к доске отдельных обучающихся.

Конечно, нельзя не принимать во внимание воздействия языковой среды: находясь внутри нее, под воздействием жесткой мотивации, в восприимчивом возрасте, обучающиеся,

естественно, подвергаются воздействию комплекса разнообразных факторов, способствующих усвоению языка [2].

К этой ситуации должен приспособиться и преподаватель – ведь каждый обучающийся из указанных категорий должен усвоить требования программы, и при этом учебный процесс должен быть интересным и захватывающим, насколько это возможно.

Традиционная форма обучения русскому языку – это выполнение упражнений (классическая методика Хаврониной С.А. построена на упражнениях вокруг текста, который обучаемые должны будут пересказать в конце занятия). Но данная методика рассчитана на группы с малым количеством обучающихся (5-7). В группе из 20 человек каждый обучающийся физически не сможет рассказать даже небольшой текст. Данная методика применима примерно к 10-30% группы, остальные, как правило, имеют достаточно продвинутый уровень владения языком [4].

Данный вид работы применяется на дополнительных занятиях, где автор занимается преимущественно бытовой лексикой, так как она насущно необходима и количество обучающихся приблизительно соответствует классическим рекомендациям.

На основных занятиях перед преподавателем стоит задача наполнения словарного запаса обучающихся профессиональной лексикой независимо от уровня владения языком (название предмета – русский язык в профессиональной деятельности). Однако это противоречит логике обучения курсантов и слушателей, не владеющих русским языком – сначала должна быть усвоена бытовая лексика, а только потом – профессиональная, как информация более высокого уровня сложности. В классическом варианте сначала они должны обучаться на подготовительных курсах и усваивать бытовую лексику и только затем – профессиональную лексику.

В формате обучения русскому языку в АГЗ дополнительные и основные занятия – это два процесса, «переплетенные» между собой, а не разведенные во времени, как в классической методике. Если бы при АГЗ было создано дополнительное отделение для иностранных обучающихся, качество обучения было бы гораздо более высоким и отдельные категории обучающихся испытывали бы гораздо меньше трудностей в процессе обучения.

Литература

1. Гавриленко Л.Н. Преподавание русского языка как иностранного в контексте межкультурной коммуникации (на примере организации самостоятельной и внеаудиторной работы по РКИ в военном вузе) / Л.Н. Гавриленко // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: матер. II Международной научно-практической конференции. – Омский автобронетанковый инженерный институт, 2016. С. 119-126.
2. Дворня З.М. Речемыслительная деятельность как один из аспектов духовно-нравственного развития личности / З.М. Дворня. – НИЦ Социосфера. – 2015. № 16. С. 102-104.
3. Подробная инструкция пользователям по подготовке и печати ВКР. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://amchs.ru> (дата обращения: 05.04.2020).
4. Шестакова Е.В. Особенности обучения РКИ в условиях военного вуза / Е.В. Шестакова // Форум молодых ученых. – 2018. № 12 (4). С. 739-74.

УДК 811.161.1

**АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОВЛАДЕНИЮ СИНТАКСИЧЕСКОЙ
НОРМОЙ КУРСАНТАМИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ**

Чибухашвили В.А.

доктор педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии

ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»

Тел.: 8 (916) 342-26-06

E-mail: vale35@rambler.ru

Аннотация: в данной статье на основе антропоцентрического подхода к рассмотрению коммуникативно-речевой деятельности раскрыты основы ортологической работы на уровне синтаксиса, указаны причины отклонений от языковой нормы, приведены примеры типичных нарушений в синтаксических построениях. Исходя из указанных положений, автор определил пути совершенствования коммуникативно-речевой подготовки курсантов, обращая внимание на эффективность использования корректурного метода в овладении литературной нормой.

Ключевые слова: речевое взаимодействие; коммуникативно-речевая подготовка; антропоцентрический подход; коммуникативная интенция; структурно-языковая норма; языковая небрежность; синтаксическая модель; корректурный метод.

**ANTHROPOCENTRIC APPROACH TO MASTERING THE SYNTACTIC NORM
BY CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF
COMMUNICATIVE AND SPEECH TRAINING**

Chibukhashvily V. A.

Dr. of Pedagogics, Associated Professor of

Department of Pedagogy and Psychology of

Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Tel.: 8 (916) 342-26-06

E-mail: vale35@rambler.ru

Abstract: in this article, based on an anthropocentric approach to the basics of communication and speech activity are revealed orthological work at the syntax level, the reasons for deviations are indicated from the language norm, examples of typical violations in syntactic constructions. Based on these provisions, the author identified ways to improve communication and speech training cadets, paying attention to the effectiveness of the use of correction method in the mastery of the literary norm.

Key words: speech interaction, communicative-speech preparation, anthropocentric approach, communicative intention, structural-linguistic norm, language negligence, syntactic model, proofreading method.

Речевое взаимодействие человека неотделимо от жизни общества в целом и пронизывает все стороны его деятельности, включая и бытовую, и профессиональную. Обмен различного рода информацией необходим для достижения как коммуникативных, так и вне-

коммуникативных целей, для поддержания социальной жизни вообще, и в центре речевого общения находится человек, языковая личность. Не случайно в настоящее время утвердился подход к рассмотрению речевой коммуникации не только с лингвоцентрических позиций (в силу того, что язык является основным орудием общения), но и с позиций антропоцентрической парадигмы, поскольку в центре внимания оказывается сам человек как творец языковой и речевой деятельности, а в используемых языковых единицах находит свое отражение человек в целом во всем многообразии своих проявлений. Таким образом, речевое поведение отдельного индивида оказывается включенным в совокупную речевую практику социума, в силу чего речевая компетентность каждого человека становится важнейшим звеном в процессе речевой коммуникации с целью осуществления совместных трудовых и иных действий.

Однако выражение коммуникативных интенций, ориентировка говорящего в пространственно-временных и других, внешних и внутренних, условиях общения, реализация коммуникативных связей базируется на знании системно-структурного устройства языка и владении им. Базовые представления о языковой системе (как устроен наш язык) человек получает в рамках школьного курса русского языка, но владение ядерной зоной системы родного языка еще не обеспечивает достижения коммуникативного результата, успешности общения. Необходимо также умение эффективно применять полученные знания в коммуникативно-речевой практике, правильно использовать языковые средства в разнообразных коммуникативных ситуациях. Этим и определяется высокая культура речевого поведения каждого из нас: качество речевого произведения, выступления, диалога определяется не только точностью и глубиной отражения индивидом окружающей действительности, но в не меньшей степени и уровнем структурно-смысловой сложности, благодаря которой эта действительность находит отражение в данном речевом произведении (высказывании). Данное положение находит свое подтверждение в высказывании Вольтера: «Прекрасная мысль теряет всю свою цену, если дурно выражена».

С целью повышения уровня коммуникативно-речевой подготовленности будущих специалистов МЧС на командно-инженерном факультете АГЗ МЧС России введен курс «Русский язык и культура делового общения», состоящий из трех взаимосвязанных модулей, среди которых основополагающим является культурноречевой, овладев которым курсанты приступают к ознакомлению с основами риторического мастерства и культурой делового общения (второй и третий модули). Как видим, базовой, исходной позицией в овладении мастерством профессионального общения является культура речи, главной (хотя далеко не единственной) проблематикой которой является повышение уровня фонетической, лексической, грамматической и стилистической культуры индивида.

Как известно, «правильно сказать» и «хорошо сказать» – это не одно и то же. Невозможно свести подлинную культуру речи индивида лишь к ее правильности. С.И. Ожегов подчеркивал: «...высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т. е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [3, с. 287-288].

Нередко можно услышать возражение против необходимости строго следовать литературной норме, ведь если говорящим и допущены какие-то ошибки, то все равно понятно, что человек хотел сказать. Однако при этом не учитывается, сколько понадобилось времени для понимания высказывания (а при наличии ошибок или других речевых погрешностей времени для декодирования языковых знаков в смыслы, несомненно, уйдет больше, поскольку ошибки отвлекают от содержания), какое впечатление такая речь произведет на слушателя / читателя, какое будет сформировано у него мнение об авторе речи: скорее, как о безграмотном человеке, которому не следует доверять и в плане содержания созданного им текста. Поэтому в рамках работы с первым модулем указанной дисциплины большое внимание уделяется овладению курсантами литературной нормой.

В силу того, что основными структурно-языковыми нормами русского литературного языка (т. е. ядерной зоной языка) человек овладевает в ходе приобретения спонтанного речевого опыта еще в дошкольном детстве, а позднее – в ходе «научения» языку в период изучения школьного курса русского языка, то в рамках нашей дисциплины мы уделяем значительно большее внимание рассмотрению фактов языка, находящихся на периферии языковой системы, т. е. так называемым «серым» зонам литературной нормы, когда языковая норма не подчиняется строгим правилам и жестким предписаниям, а иногда и идет с ними вразрез (например, непродуктивные словообразовательные модели, супплетивные грамматические формы различных частей речи, так называемые «пустые клетки» в парадигме склонения или спряжения, лексическая сочетаемость и пр.). К таким «серым» зонам, нестабильным участкам языковой системы (по терминологии В.А. Ицковича) относится синтаксическая норма, в рамках которой рассматриваются языковые явления, «в сфере которых, с различной интенсивностью и разной скоростью, идет борьба между разными конструкциями, протекают процессы семантической дифференциации различных моделей или вытеснения одних моделей и конструкций другими» [1, с. 5].

Внимание к овладению курсантами синтаксической нормой вызвано также и указанным выше антропоцентрическим подходом к рассмотрению речевого поведения индивида, поскольку именно синтаксический уровень языковой системы позволяет увидеть не только смысл речевого высказывания и его форму, но и самого автора речи, его позицию, оценку речи, его отношение к собеседнику. Хотя в центре внимания, безусловно, находятся наиболее трудные факты в области нормализации синтаксического уровня языка и наиболее распространенные в речи отклонения от языковой нормы.

К таким синтаксическим явлениям относятся: норма управления (смещение предложного и беспредложного управления в словосочетании), согласование подлежащего и сказуемого в предложении (в особенности при подлежащем, выраженном количественными сочетаниями, или при согласовании сказуемого с несколькими подлежащими: «Вся тяжелая работа, весь трудный путь становления настоящего солдата *сокрыты* от постороннего глаза»; «Строго *чеканил* шаг и рядовой, и офицер»), коммуникативно целесообразный выбор порядка слов в предложении, который не вызовет ни двоякого толкования смысла, ни его затуманивания, ни комического эффекта («Об уровне подготовки обучающихся доложил начальник курса, который в этом году значительно увеличился в размерах»), а также ряд других синтаксических построений.

Трудности в овладении синтаксической нормой связаны с тем, что синтаксис, являясь высшим уровнем языковой системы, требует от говорящего тонкого понимания органических связей между лексикой, морфологией и синтаксической структурой, умения различать синтаксические единицы разных структурно-семантических свойств и разного назначения в зависимости от лексико-морфологических особенностей объединения слов и словоформ, а также от характера их грамматической связи и смысловых отношений, возникающих между компонентами предложения.

Основные модели синтаксических построений (конструкций) хранятся в языковой памяти каждого человека в уже как бы готовом виде, однако конкретные предложения-высказывания порождаются говорящим в речевом акте здесь и сейчас, разворачиваясь в пространстве и времени. При этом говорящий должен учитывать целый ряд внешних и внутренних условий коммуникации: место, время, состав коммуникантов, различия в интенциях, содержание высказывания, его цель и задачи. Поэтому преподаватель в рамках проведения коммуникативно-речевой работы должен раскрыть перед обучающимися сложный механизм взаимодействия разного рода синтаксических построений, помочь осмыслить те грамматические отношения компонентов предложения, которые определяют семантику синтаксических единиц (словоосчетаний внутри предложения и отдельных предложений в тексте), способствовать освоению курсантами различных оттенков этих отношений и способов их выражения. На необходимость пристального внимания к межуровневым связям различных средств языка и их проявлению в синтаксисе речи указывает и Ладыженская Т.А., известный методист в области речевого развития [2]. В качестве иллюстрации правильного выбора синтаксической конструкции, грамматически точного и коммуникативно-целесообразного ее использования в речи она приводит сцену из фильма «Начало», когда Инна Чурикова, исполнительница роли Жанны д'Арк, идет на встречу со своими зрителями, очень волнуясь. Режиссер фильма, заметив ее состояние, спрашивает: «Ты что дрожишь?». Героиня отвечает: «Я не дрожу. Меня трясет» [там же].

Как видим, одно и то же состояние актрисы в данном диалоге обозначено двумя различными грамматически, но схожими по значению конструкциями. Но заметим, что вторая, безличная конструкция, более точно передает психологическое состояние героини, поскольку именно ее грамматико-семантические особенности подчеркивают непроизвольность этого состояния и его неконтролируемость субъектом.

Таким образом, важнейшим направлением работы по повышению уровня коммуникативно-речевой подготовки в вузе является формирование у обучающихся навыков наиболее точного, коммуникативно-целесообразного использования в речевой практике синтаксических средств. И главной задачей преподавателя в достижении этой цели становится не только развитие умения видеть, осознавать грамматико-семантические и контекстуальные тонкости используемых синтаксических построений, но и преодоление главной причины многочисленных нарушений синтаксической нормы – языковой небрежности говорящих, «речевой глухоты» (по Б.Н. Головину), когда автора высказывания совершенно не смущают построенные типа: «заведующий психологической лаборатории», «объяснял об устройстве двигателя», «указывал о пути развития» и множество других, им подобных, которые, становясь массовыми, не только затрудняют понимание речи, но и разрушают языковую норму.

Одним из наиболее эффективных (и, как показывает практика, вызывающих наибольший интерес у обучающихся) способов преодоления языковой небрежности является использование на практических занятиях так называемого корректурного метода, суть которого заключается в анализе и редактировании высказываний с разного рода речевыми ошибками. Более подробно сущность, история возникновения и развития, практика применения корректурного метода в отечественной методике преподавания русского языка раскрыты в нашем диссертационном исследовании на соискание ученой степени доктора педагогических наук, а также в ряде публикаций по проблематике совершенствования культуры речи в школьном и вузовском обучении [4; 5; 6]. Приведем лишь примеры некоторых упражнений, используемых нами на занятиях с курсантами в рамках коммуникативно-речевой подготовки.

1. Определите, какие недочеты допущены в следующих синтаксических конструкциях. Отредактируйте предложения.

1. Для соблюдения спущенных от руководства требований устранения отставания по успеваемости в учебных группах намечены решительные меры. 2. В магазине «Военторг» проводится выставка-продажа специализированных товаров для мужчин осенне-зимнего сезона. 3. В угодьях лесостепного заповедника организована подготовка охотников для истребления хищных животных, ответственных за проведение данного мероприятия. 4. Скрупулёзную работу необходимо проводить в направлении выявления недочётов в работе. 5. В местной санчасти будут проводить противогриппозные прививки, кроме освобождённых по состоянию здоровья. 6. Помимо исключительно организационных мероприятий, в нашем вузе также применялись и новые методические достижения.

2. Исправьте недочёты в приведённых предложениях, добиваясь максимальной точности и ясности в выражении мысли.

1. Учебный центр по подготовке спасателей-пожарных принимает слушателей после капитального ремонта. 2. Курсанты проходили практику в технопарке, который недавно был реконструирован. 3. Участниками форума было выражено пожелание, чтобы контакты, установившиеся в трёхстороннем партнёрстве между российскими, норвежскими и финскими студентами, получили бы своё дальнейшее развитие. 4. Комиссией не был принят ряд незавершённых объектов, на возведение которых были отпущены средства, но которые, тем не менее, были использованы не по целевому назначению. 5. Прилежно выполняя задания на самоподготовку, повышается успеваемость курсантов старших учебных групп.

Выполнение подобного рода заданий по редактированию «негативных» текстов позволяет курсантам осознанно подходить к построению высказываний различной степени сложности, а, следовательно, более внимательно относиться к его форме, к языковой ткани сообщения, что, в свою очередь, будет способствовать преодолению языковой небрежности как одной из главных причин грамматически безграмотной речи.

В целом же в рамках проведения ортологической работы в высших военных учебных заведениях преподаватель имеет возможность не только расширять лексический запас курсантов (что в современных реалиях более, чем актуальная проблема), но и обогащать их речь тем многообразием синтаксических конструкций, которыми располагает система родного языка, развивать умение выбирать из ряда соотносительных синтаксических построений лишь те средства, которые в наибольшей степени соответствуют конкретной речевой ситуа-

ции, варьируя сопоставимые конструкции с различными оттенками значений, информативной емкостью, стилистической маркированностью. Все эти умения – важнейшая составляющая коммуникативной профиограммы специалиста в любой области и своеобразная характеристика его профпригодности.

Литература

1. Ицкович В.А. Очерки синтаксической нормы / отв. ред. Ф.П. Филин. – Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 200 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М.: Высшая школа, 1974. – 352 с.
4. Чибухашвили В.А. Использование корректурного метода с применением электронных образовательных ресурсов в обучении младших школьников культуре речи // Начальная школа. – 2011. № 4. С. 106-110.
5. Чибухашвили В.А. Корректурный метод в языковом образовании: pro et contra // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе: сбор. научных трудов III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки, профессора Г.Н. Приступы, 29-30 ноября 2018 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Скрыбина О.А. – Рязань: Концепция, 2018. С. 283-289.
6. Чибухашвили В.А. Развитие рефлексивно-речевых умений учащихся как условие совершенствования культуры речи // Язык как система и деятельность – 5: матер. Международной научной конференции, посвященной 100-летию Южного федерального университета и 90-летию со дня рождения проф. Ю.А. Гвоздарева (25-27 сентября 2015 г., Ростов-на-Дону). – Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2015. С. 188-191.

УДК 159.9:6148

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ТОЛПЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шаколюкова В.Д.

кандидат философских наук,
старший преподаватель кафедры педагогики и
психологии
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты
МЧС России»
Тел.: 8(985)996-97-55
E-mail: Valentino-Mliev@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается феномен толпы, механизм ее формирования, разрушительная социальная мощь, психологические факторы, формирующие толпу и влекущие ее к действию. Статья преследует цель дать характеристику толпы с позиции ее изучения на уроках «Основ безопасности жизнедеятельности». Также здесь приводятся примеры исторических трагедий, связанных с бесконтрольным поведением толпы, анализируются по-

следствия, извлекаются уроки. В статье поданы простейшие правила поведения в толпе, позволяющие сохранить свое здоровье, а иногда и жизнь.

Ключевые слова: жертва; зевака; массовые мероприятия; накал страстей; паника; погром; потасовка; психологический стресс; провокация; толпа; трагедия; физическое увечье; угроза жизни; ясность ума.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CROWD PHENOMENON IN STUDYING THE BASES OF LIFE SAFETY

Shakoliukova V. D.

Ph.D, Senior Lecturer of Department of Pedagogy and

Psychology of Civil Defence Academy

EMERCOM of Russia

Tel.: 8(985)996-97-55

E-mail: Valentino-Mliev@yandex.ru

Abstract: the article considers the phenomenon of the crowd, the mechanism of its formation, destructive social power, psychological factors that form the crowd and attract it to action. The article aims to characterize the crowd from a positionits study in the lessons "Fundamentals of life safety." Also, there are examples of historical tragedies associated with the uncontrolled behavior of the crowd, the consequences are analyzed, lessons are learned. The article presents the simplest rules of behavior in a crowd, allowing you to maintain your health, and sometimes life.

Key words: mass events; onlooker; psychological stress; physical inquiry; panic; pogrom; brawl; provocation; crowd; passions; threat to life; clarity of mind; tragedy, victim.

Наше динамичное время, наполненное всевозможными событиями, порождает невероятную социальную активность, собирает людей в толпы по разным поводам и причинам. Таким событием может быть спортивное соревнование, политический митинг, террористический акт. Оказаться в толпе – реальная перспектива для каждого, кто утром вышел из дома и даже не помышлял об этом. Поэтому тема нахождения в толпе актуальна и важна, знание теории может завтра обернуться сохраненным здоровьем или жизнью.

Каждая учебная дисциплина имеет свой «костяк», основу, представляющую собой базовые понятия, на которые, в свою очередь, опирается вся обширная теория данной дисциплины. При изучении «Основ безопасности жизнедеятельности», особенно тех ее разделов, в которых речь идет о безопасности жизнедеятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, одним из основных феноменов, подлежащих детальному изучению и анализу, является толпа.

Как социальный организм, образование из плоти и духа живых людей, раздираемых эмоциями и страстями, толпа привлекала к себе внимание идеологов и политиков, художников, прозаиков и поэтов еще в Средние века, когда необузданные социальные нравы олицетворяли мощь человеческой природы, знаменовали силу ее порыва.

В XIX веке взгляд на феномен толпы принял очертания научного контекста. Социальная динамика нарастала во всех государствах Европы. Верная традициям предыдущего века и идеалам Свободы, Равенства и Братства, вновь вышла на улицы всей силой своей толпы мятежная Франция.

В детские годы наблюдал поведение толпы во время событий Парижской Коммуны будущий исследователь социальных явлений Гюстав Лебон. Это произвело на него неизгладимое впечатление и делу изучения природы толпы он впоследствии посвятил всю свою жизнь. С точки зрения Г. Лебона, «элементы бессознательного образуют душу толпы» [2].

Что такое толпа? На первый взгляд – это всего лишь огромное бессистемное скопление случайно собравшихся людей, которые увлечены какой – то проблемой, идеей или целью. Но это не совсем так.

Необходимо, чтобы при изучении «Основ безопасности жизнедеятельности» обучающиеся ясно усвоили, что толпа – это не просто масса, а ее видимостная хаотичность – это не заурядная бессистемность. За кажущейся бесформенностью, как правило, кроется устремленный поток, который «всасывает» внутрь и «выбрасывает» наружу. Подобно движущейся воде, толпа имеет активное течение (русло), малодинамичные сегменты – застоявшиеся окраины, где, как правило, собираются не вникающие в суть дела зеваки, те, кого толпа захлестнула случайно и они плохо осознают свое положение и его реальную опасность. Психологически такие люди могут даже не причислять себя к толпе и искренне удивляться, что в определенный момент они «неожиданно» стали ее заложниками, зависимыми от тех обстоятельств, которые объективно сложились в силу активности толпы и ее действий.

Важно, чтобы обучающиеся понимали, что пока масса людей способна соблюдать порядок и двигаться поступательно с определенной скоростью, она не представляет собой угрозы. Такой может быть толпа, собравшаяся на политический митинг, шествие, зрители перед концертной площадкой, болельщики у спортивного объекта до или после соревнований. Но, достаточно незначительного резонанса, иногда провокации, часто несущественной, чтобы мирная чинная масса людей превратилась в неистовствующую толпу, накал страстей в которой растет мгновенно в геометрической прогрессии, эмоции берут верх и захлестывают, а пассивная мягкотелость выплеснулась в безудержный порыв.

Детонатором активности может стать любой фактор – крик, выстрел, звук сирены или битого стекла, ложный призыв к действию, смысл которого никому не понятен. Но мирная толпа и толпа агрессивная – это суть разные «организмы», в первую очередь, по представляемой опасности для человека как в самой толпе, так и вне ее. Если максимальная угроза в «мирной» толпе – потеряться, или стать жертвой карманной кражи, то в толпе агрессивной можно задохнуться, получить сильнейший психологический стресс, физические увечья.

Часто толпу порождают социальные инциденты или возникшие препятствия на пути продвижения колонны людей (авария, пожар, террористический акт, выстрелы, призыв к погрому, раздача гуманитарной помощи). Поводом для образования толпы, эмоционально настроенной определенным образом и готовой выплеснуть свои эмоции, часто служат печальные события, похороны общественных лидеров, известных людей, жертв каких – то обстоятельств. Иногда, с точностью до наоборот, – это может быть «позитивное» событие – приезд известной персоны, коронация.

Все перечисленное способно превратить обычных граждан, обывателей в опасный социальный организм – толпу, иногда более опасный, чем ситуация, ее породившая. Агрессивная толпа всегда эмоциональна, психологически активна, готова совершить любое действие, призыв к которому может прозвучать из случайных уст в любой момент. Еще в древности одним из способов исполнения наказания являлось «быть отданным на растерзание

толпе». К такой практике прибегают вплоть до настоящего времени, страшная традиция остается действенной в Латинской Америке, государствах ислама. Иногда толпа сама требует выдать преступника на ее суд.

Обучающиеся «Основам безопасности жизнедеятельности» должны иметь представление о событиях из отечественной и мировой истории, подтверждающих факты, когда жертвами толпы становились сотни, а то и тысячи людей из этой же толпы, влившиеся в нее с «благими» целями, а то и вовсе бесцельно.

Одним из примеров может служить трагедия в Москве, на Ходынском поле, во время мероприятий, связанных с коронацией последнего русского императора Николая II (1896 г.). Молодой царь, желая короноваться в первопрестольной, не будучи предрасположенным к помпезному Петербургу, хотел ознаменовать событие праздничными торжествами для всех социальных классов России, в том числе для простых людей. Местом массовых гуляний был выбран военный плац, перекопанный траншеями и рвами, на котором отведенную территорию обнесли небольшим забором. Никогда ранее этот плац не использовался в таких целях. Было установлено 150 палаток для раздачи подарков и 20 ларьков, где угощали пивом и вином. Накануне прошел слух, что к Ходынскому полю вагонами подвезли дорогие подарки, которых на всех не хватит. Народ стал собираться еще с вечера, согреваясь заблаговременно принесенным с собой спиртным. По различным статистическим данным, в роковое утро на Ходынке было уже от пятисот тысяч до полутора миллиона человек. Первые жертвы стали появляться еще до того, как разразилась паника от страха не получить заветный подарок. Их тела поднимали и передавали над головами, это пугало людей в плотной массе, что еще больше усилило давку. Полицейские, которых было приставлено 1800 человек, не предпринимали никаких действий, а только наблюдали за происходящим, в то время как людей необходимо было немедленно рассредоточить и вывести из огражденной части поля. Медицинская помощь отсутствовала, вернее, она даже не была предусмотрена.

Когда в конце дня стали собирать тела, обращал на себя внимание тот факт, что некоторые были еще живы: присыпанные землей, они шевелились в ямах и траншеях. У жертв наблюдались переломанные кости, разорванные ноздри, а глаза, уши и рты были забиты землей.

По результатам этих событий, непоправимых последствий которых можно было избежать, министр юстиции Н.В. Муравьев составил официальный отчет [1]. В нем было указано число погибших – 1389 человек, изувеченных – 1500. Но, по неофициальным данным, в ходынской трагедии пострадало от 4000 до 5000 человек. Мертвых похоронили на Ваганьковском кладбище, где до наших дней сохранился памятник-напоминание, если не символ-лицетворение смертоносности толпы и бессмысленности ее жертвенности. Название местности «ходынка» стало в России нарицательным и угрожающе символичным. Когда речь заходит о личной трагедии Николая II и его семьи, часто упоминаются события Ходынки как предвестник и причина пресечения династии Романовых.

Из приведенного примера мы видим, что природа толпы парадоксальна. Большинство людей попадают в нее по собственной воле, личному желанию, не видя в ней угрозы для себя. Но скоро такая угроза появляется и осознается. Появляется обратное желание – покинуть толпу, что часто не предоставляется возможным. Каждого в отдельности и всех вместе охватывает паника. Возникает массовый психоз – обрести спасение любой ценой, иногда за счет

другого человека, к которому нет ничего личного, с которым попросту не знаком. Поэтому главное в толпе – «не стать рядовым поленом, поддерживающим пламя в набирающем силу психическом пожаре» [3].

Обучающиеся «Основам безопасности жизнедеятельности» должны твердо уяснить и хорошо помнить правильные действия человека в толпе:

- 1) никогда не принимать слухи на веру, не впечатляться ими;
- 2) не подчиняться слепо мнению толпы, оказывать психологическое сопротивление массовому настроению, особенно когда это бессознательный порыв;
- 3) даже при очень высоком накале страстей сохранять ясность ума;
- 4) по возможности использовать приемы аутотренинга: глубоко дышать, смотреть на неподвижные предметы, повторять про себя жизнеутверждающие фразы, самому себя мысленно успокаивать;
- 5) отрезвлять сознание причинением легкой боли, покусывая губу, сжимая пальцы рук, ударяя ступней о землю.

Особое внимание при обучении «Основам безопасности жизнедеятельности» следует уделить поведению в толпе при нахождении там с ребенком или с несколькими детьми. Обстоятельства складываются по-разному и может так случиться, что толпа поглощает родителя вместе с ребенком. Это очень усугубляет ситуацию. Держать детей на земле – смертельно опасно, они первыми становятся жертвами. Понимая это, взрослые, как правило, берут их на руки или сажают на плечи, что тоже мало помогает делу их спасения.

Большой ошибкой на практике является классическая поза матери – прижать ребенка к себе, обхватив его руками. Уповать на то, что толпа «пощадит», не приходится, одним из признаков толпы является ее беспощадность. Сдержат же напор людей мать не сможет. Поэтому самым верным поведением в таком случае является или покинуть толпу при первом же удобном случае, или проникнуть в ее периферийные части, где напор слабее и давка не такая смертоносная. Если в толпе двое родителей с ребенком, они могут стать лицом друг к другу и поместить ребенка между собой, упершись друг в друга согнутыми в локтях руками.

Оказавшись в толпе, нужно подумать о том, нет ли в карманах или сумочке острых или режущих предметов – ножей, ножниц, маникюрных пилочек, брелоков с острыми краями, отверток, инструментов любого назначения. При давке такой предмет может нанести травму любой степени тяжести как владельцу, так и любому человеку, оказавшемуся рядом. Из атрибутов одежды следует избегать шарфов, шалей, завязывающихся поясов. Самой опасной обувью для оказавшегося в толпе, является обувь на высоких каблуках.

Обучающиеся «Основам безопасности жизнедеятельности» должны уяснить, что толпа любого масштаба и любой природы опасна для каждого, кто в нее попадет. В толпе нельзя выяснить, кто что натворил, а это обстоятельство порождает чувство безнаказанности, которое невероятно заразительно. Массовая вседозволенность толпы часто переходит в новое качество – психологическое ощущение всемогущества каждого. Такая толпа ищет жертвы сознательно и смертельно опасна для всего живого на своем пути.

Эти базовые знания должны стать основой для руководства к действию в том случае, когда на пути при любых обстоятельствах встретится та самая роковая ТОЛПА.

Литература

1. Краснов В. Ходынка // Московский альбом: Воспоминания о Москве и москвичах XIX–XX веков. – М.: Наше наследие, 2018. 560 с.
2. Лебон Г. Психология народов и масс / Г.Лебон. – М.: Академический проект, 2017. 239 с.
3. Тард Г. Мнение и толпа / Г. Тард. – М.: Институт психологии РАН КСП, 2019. 186 с.

Подписано в печать 26.06.2020 г.
Формат бумаги 21х30. Бумага офсетная.
Печ.л. 7,2 Тираж 30 экз.
Заказ №

ФГБВОУ ВО «АГЗ МЧС России»
141435, г.о. Химки, Московская обл.
мкр. Новогорск