



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 7-6
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ XVI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 ИЮЛЯ 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 7-6

Периодический научный сборник

*по материалам
XVI Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 июля 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 7-6

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-65905 от 06 июня 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: **www.issledo.ru**

По материалам XVI Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 июля 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, д.ю.н., проф.

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Кондрашихин Андрей Борисович, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО "Академия труда и социальных отношений" в г. Севастополе, д.э.н., к.т.н., проф.

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук, проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доц.

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, к.с.н.

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Sukhareva T.N.</i> USING CASE STUDIES IN THE AGRIBUSINESS ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM	6
<i>Антиперович Е.Г.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮРИСТОВ	11
<i>Беседина И.В., Приказчикова Н.П.</i> ЛЕТНЯЯ ПЛЕНЭРНАЯ ПРАКТИКА И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНОГО ФАКУЛЬТЕТА	14
<i>Будина И.А., Алексеева М.О.</i> ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ПРИ АУТИЗМЕ: АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ	16
<i>Булкин В.А.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАДЕТОВ	18
<i>Бурень И.В.</i> АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ДОЛГОСРОЧНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ВЕБ-КВЕСТА	21
<i>Быкасова Л.В., Акименко М.С., Иващенко И.Ю., Жилина К.С.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ	23
<i>Быкасова Л.В., Баклан Н.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА СУБЪЕКТА НА ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	26
<i>Виноградова П.В.</i> О НЕОБХОДИМОСТИ ВВОДНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ	28
<i>Горохова Ю.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА КАК ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	30
<i>Железнякова Н.А., Соколов И.М., Конобеева Е.В., Епифанова Е.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	32
<i>Желонкина О.К.</i> СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ПОДВЕРЖЕННЫХ ВИРТУАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ	35
<i>Засядько К.И., Опрощенко Д.Л., Вонаршенко А.П., Назирова А.А.</i> ВЛИЯНИЕ МЕТОДОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ НЕСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	38
<i>Ибраев А.Р., Свиридов Е.В., Чечегов А.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ СТЕНДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	40
<i>Ильченко Е.В., Булановская Т.А.</i> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	45
<i>Киселев А.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛОВ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ	60
<i>Красавкина Е.Н.</i> К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННОГО РЕСУРСА В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОММУНИКАТИВНЫХ МАРКЕРОВ ЭТНОДИЗАЙНА	63

Краснокутская И.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	67
Кусакина Е.А. ФЕНОМЕН «САМОВОСПРИЯТИЕ» В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ЕГО РОЛЬ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	69
Лежнева М.С. ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	72
Лежнева Н.В. ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ	76
Лисовская Н.Б., Пашкин С.Б. БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ	79
Манина Н.А., Еркеева Е.М., Миллер Т.Н., Свиридова О.Г. РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	84
Морева Л.Н., Введенский В.Н. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	87
Неземаев И.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	90
Пашкин С.Б., Мозеров С.А., Мозерова Е.С. БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИОЛОГИИ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ.....	92
Петрова Т.Н., Иванов Д.Е. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ О.Ф. БОЛЬНОВА.....	97
Попова Т.С. ФУНКЦИИ ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ УГЛУБЛЕННОМ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....	103
Салагор А.Г., Москвина А.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	106
Севостьянова А.А., Изотова Е.Н. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЛОВЕСНЫХ ИГР.....	110
Слижевская А.Н. РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ БЫТЬ СЧАСТЛИВЕЕ.....	113
Сошенко Л.Н., Хомик Е.Н., Кузьмина Ю.А. СЕМЬЯ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ	117
Спербер О.И. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	120
Трофимова Н.С. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЛЮДЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	122
Фалеев А.Н., Сафиева Р.З. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	125
Фетисова Е.Ю., Коростелева Ю.В. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА МАТЕРИАЛЕ «ЦВЕТНЫХ» ЗАГАДОК.....	128

<i>Хрестолобова Г.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТА-ИНОФОНА ПОСРЕДСТВОМ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА	132
<i>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТИПОЛОГИИ Д. КЕЙРСИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА	135
<i>Шахторина Е.В.</i> УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТОМ В СЕМЬЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО СОДЕЙСТВИЯ	143

**USING CASE STUDIES IN THE AGRIBUSINESS
ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

Sukhareva T.N.

Assistant professor of the chair of the foreign languages and the methods of their teaching, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Michurinsk State Agrarian University, Russia, Michurinsk

The article reflects on the methodology for using case studies to improve L₂ competence of agricultural students. Case studies can help the learner to train specific language as well as other useful skills.

Key words: case study, communication, motivation, task, problem-solving.

The case study method has been used in many fields in third level education and also lends itself nicely to language learning. The main aim of the language teacher is not to create cases which presuppose an in-depth knowledge of a specific subject matter but rather improve the student's communicative competence and oral proficiency in the L₂. [1, p. 1]. There are numerous advantages of case studies. They:

- 1) develop critical thinking and reflective learning in the learner;
- 2) improve the student's organisational skills – as case studies are sometimes very dense in information, the key is to condense this information into logical sections and organise them so that a clear picture of the problem/issue can be understood;
- 3) enhance communication skills – case studies can be used to improve the student's written and oral communication. Non-verbal communication skills are also practised by using case studies;
- 4) train managerial communication skills such as holding a meeting, negotiating a contract, giving a presentation etc.;
- 5) encourage collaborative learning and team-working skills in the language learner;
6. enhance motivation in language learning.

Motivation in foreign language classes is a complicated issue. It is usually understood to refer to “the desire to initiate L₂ learning and the effort employed to sustain it” [2, p. 189]. When individuals engage in behavior that they understand as self initiated by choice and largely sustained by inherent enjoyment, they are said to be intrinsically motivated. This quality of motivation is considered optimal because it has been experimentally shown to be consistently associated to higher levels of achievements. An L₂ learner would be intrinsically motivated if a language is learned for the pleasure of “surpassing oneself” and grasping a difficult language concept” (self-accomplishment), or for the sheer satisfaction to know more (knowledge). Threats or even simply controlling language, rewards, deadlines, surveillance and exams can divest people from a sense of choice and take the pleasure away from almost any activity [2, p. 176]. When individuals construe their behav-

ior as structured by a means-end, pragmatic – instrumental causation that is imposed from the outside, their sense of self-causation and autonomy is low, if present at all, and they are said to be extrinsically motivated. This is a less ideal quality of motivation that is associated with externally regulated action. Learners who are extrinsically motivated may say, for example, that they are learning the L₂ to get a better salary, a more prestigious job, or simply because it is expected of them.

Some of the teachers who are used to a transmission style of teaching may feel that teaching is not really happening if they use simulations or case studies as they may not be comfortable with the role shift in their teaching – from teacher to facilitator.

The classrooms in which the focus is on the learners in the sense in which they are the ones who do all the work can be referred as learner-centered curriculum. Development of learner-centered language teaching came with the advent of communicative language teaching. This cluster of approaches rather than a single methodology grew out of the dissatisfaction with structuralism and the situational methods of the 1960s. “However, a basic principle underlying all communicative approaches is that learners must not only learn to make grammatically correct, propositional statements about the experiential world, but must also develop the ability to use language to get things done” [3, p. 18].

In task-based language teaching, syllabus content and instructional processes are selected with reference to the communicative tasks which learners will need to engage in outside the classroom and also with reference to theoretical and empirical insights into those social and psycholinguistic processes which facilitate language acquisition. This approach to language teaching is characterized by the following features:

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language;
2. The introduction of authentic texts into the learning situation;
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process;
4. An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning;
5. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom pages [3, p. 33-34].

Case-based teaching students develop skills in analytical thinking and reflective judgment by reading and discussing complex, real-life scenarios. It refers to task oriented approach to foreign language teaching and involves active learning.

Students are encouraged to analyse the problem under consideration, to develop their own solutions. They practise a specific skill such as negotiating, interviewing, problem-solving or decision making. When a teacher designs a case study it is recommended to take into account some basic rules of using them:

- Start with a real life example using various resources
- Design a task –ideally pair work or team work
- Foster innovation and creativity

- Integrate such elements as poster making / diagrams / oral presentations / role playing / etc.

- Contrast and compare using the original case study

- Debriefing: let students express their opinion

Case studies are known to provide learners with real world context in which they can apply the theory they came across in their course books. Case study application can be divided into three parts:

1. Case study introduction – deals with the preparation of the case study, the introduction of a problem solving analysis.

2. Case study class – here the class is divided into sections to include meetings, presentations of findings and discussion of recommendations.

3. Debriefing the class – the teacher gives feedback on language mistakes, managerial skills and the meeting documents and support materials used.

Case study introduction. It is extremely important that the case studies are well prepared in advance so that each student knows what his role is. It is recommended to read the case study thoroughly with your students. Here you can deal with any lexical or grammatical issues. You may also like to ask your students to represent the background information in a visual form. The main information is extracted from the case study, which will then be used later for further analysis. It is also very important to provide the students with some input on how they should analyse the case study.

Case study class. Students should be divided into two small groups (maximum six students) to discuss different aspects of the same case study. You must remind the students that they do not have all the information they need to solve the case but based on the information available, they can make recommendations and come to preliminary decisions. You can also inform your students that in real life situations in business, we do not have all the facts required to solve a problem. In a one and a half hour session, the class time is divided into three half hour slots:

Debriefing class. All case study classes need to be debriefed to include the language, the skills (in this case, meeting and presentation skills) and the support documents and written communication (the transparencies, the agenda and minutes). To address the mistakes made the teacher can create exercises from the mistakes or simply go through the major mistakes and explain the correct form. As regards the meeting and presentation skills, the teacher should provide feedback on how to improve these skills.

According to the leading world experts in agribusiness Russian agriculture faces with the following 4 basic problems which can be a source of numerous case studies:

The first problem is climate in the country. Only 30% of Russian territory is situated in favourable and predictable weather conditions. Harvest in Russia is affected by negative climate once in 2-3 years. And, for example, in France colds or droughts happen only once in five years.

The second problem for Russian agriculture is financing. The state support level in the country is well below than financing in European countries. Moreover, the money sometimes is not used effectively.

High extent of exhaustion and shortage of agricultural machinery is the third problem. Russian farmers are not able to compete with European countries because of low machinery productivity. This problem may be solved only after solution of the problem with financing.

And finally the fourth problem is human factor such as problems with management and knowledge. Not all managers and chiefs are aimed at efficiency. As a result in the same climatic zone and the same region yield in one farm can be significantly higher than in other collective farm. All these problems can be a source of creating case studies used to enhance communication in agribusiness language classroom.

The following case study is designed to develop language use in all aspects of general agricultural issues. The four language skills – reading, writing, listening and speaking will be an integral part, with listening and speaking being a focal point.

Case study VERA MAKAROVA

Watch the case study “Vera Makarova”. In this task you are required to take on the role of the management consultant who has been hired by the owner of the organization to formulate a report recommending how to deal with the problems currently being experienced.

Video 1. Russian new-range farmer aims for....

Step 1: Summary of the case: Thirteen years ago Vera Makarova settled down all by herself and set up her own farm. Vera has a young labourer and her son Oleg also helps her. Vera claims that she leaves the animals in the open air due to her laziness (perhaps “progress is achieved because of disinclination to work”) Vera’s dream is that her children will become farmers.

Step 2: Identify the problem: discuss in your groups what problem Vera faces.

Role play: In groups of three play the role of: 1. Vera Makarova; 2. Oleg, Vera’s son unwilling to be a farmer like his mother; 3. The young labourer.

Video 2. Russian agriculture, going to places.

Step 1: Summary of the case and the discussion:

1. How has the Russian village been traditionally seen?
2. How old was Pelageya when she started working in agriculture?
3. What is typical of Russian rural settlements? (herding cattle, fishing and keeping small holdings)
4. Why are Russian rurals often a source of humour?
5. What is this serious problem Russia suffers from? (lack of young labour force in the country)

Students summarize the information they receive from the reports: in both situations agricultural holdings are in the hands of elderly people and the basic problem in both videos is lack of young labour force in agriculture.

Step 2. Identification of the symptoms and underlying causes:

Before the discussion students are asked to read some articles on the topic (either as a part of their homework or as a classroom activity).

Discussion: Would you like to become a farmer or work in agriculture? Think of advantages or disadvantages of being a farmer. The teacher summarizes the main points on the blackboard: agriculture's lack of appeal to young people reflects:

1) lack of effective public investment in small holder farming and the public infrastructure needed to link to markets;

2) social change resulting from rapid increases in mass education provision which have often resulted in a decline in the status of agriculture.

Step 3. Brainstorm possible solutions:

Agriculture could be made more appealing to young people, with the right kinds of measures and support.

First, public policies need to improve the fit between the aspirations of young people and opportunities in agriculture and agri-food industry more broadly. This could include providing the right kinds of training at appropriate levels to reflect the demands of the job market and broader public investment.

Second, an important factor in enabling young people to see the potential of different employment choices, in agriculture and other sectors, is the presence of positive, successful role models.

Finally, a strong message is that farmers, across all generations, need support for accessing markets and to improve productivity, such as access to inputs and in the uptake of modern technologies. It is clear that in a time when food prices are volatile, such policies would help to reduce or mitigate other areas of uncertainty in farming and would go some way towards creating the kind of dynamic agricultural sector that will drive poverty-reducing growth as well as attracting the 'talent' of future generations.'

Step 4. Evaluate your possible solution: What can be done to attract young people to work in agriculture? Discuss it in your groups and present the solution.

References

1. Daly Peter Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom // The Internet TESL Journal, EDHEC Business School (Lille – Nice, France) Vol. VIII, No. 11, November 2002 <http://iteslj.org/> 7 p.

2. Ortega Lourdes Understanding Second Language Acquisition 2009 UK // HODDER EDUCATION AN HACHETTE UK COMPANY 304 p.

3. Nunan David Learner-Centered English Language Education. The selected works of David Nunan//Routledge. New York and London 2013, 305 p.

4. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLVLj-er9Xs> (Russian free-range farmer aims for happy, healthy livestock).

5. <https://www.youtube.com/watch?v=eyzzbopKoj4> (Russian agriculture going places).

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮРИСТОВ

Антиперович Е.Г.

доцент кафедры психолого-педагогического образования и инновационной деятельности, канд. психол. наук, НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, г. Химки

В статье рассматривается профессионально-правовой критерий и его показатель, с его помощью описываются особенности профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, профессионально-правовой критерий, профессиональное общение.

Сущностные характеристики профессионального взаимодействия, социально-психологические условия и факторы, критерии, показатели и уровни оптимальности профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы могут помочь эмпирически изучить особенности уровней профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости [2, с. 12-20]. Алгоритм исследования состоит из двух этапов.

Первый этап – это констатирующее исследование, которое ставит своей целью изучение и выявление критериев, показателей и уровней оптимальности профессионального взаимодействия юрисконсульта агентств недвижимости в актуальном состоянии. Для решения этих задач анализировалось мнение юристов и их коллег о значении в деятельности юриста профессионального общения и профессионального взаимодействия; проводилось стандартизированное интервью юристов и их коллег, направленное на выявление значимых особенностей профессионального взаимодействия и понимания сущности и значения профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости; проводилось психологическое наблюдение за проявлением конкретных особенностей профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости и степенью их сформированности непосредственно в ходе проведения занятий в рамках специальной программы; осуществлялось анкетирование юристов, анкеты содержали полузакрытые и открытые вопросы о наиболее трудных ситуациях профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, о наиболее значимых проблемах общения и наиболее частых способах их решения; проводилось экспертное оценивание профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости в целях выяснения особенностей этого взаимодействия; проводилось ранжирование юристов агентства недвижимости по уровням профессионального взаимодействия и проблемных ситуаций общения, возникающих в их деятельности, по результатам исследования был создан банк социально-психологических ситуаций, часть которых легла в основу ролевых игр.

В результате полученных данных была сформирована логика построения программ-стратегий оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости.

На втором этапе предполагается экспериментально изучить возможности оптимизации профессионального взаимодействия и динамику особенностей профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, а также оказать помощь в профессиональном взаимодействии юрисконсультов агентств недвижимости посредством формулирования рекомендаций по оптимизации изучаемого процесса. С этой целью необходимо разработать различные программы-стратегии работы по оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, которые учитывают социально-психологические факторы и условия оптимизации профессионального взаимодействия и проверить их эффективность. На этом этапе исследования решались следующие задачи: разработка развивающих программ; изучение роли выявленных психологических условий и факторов оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости; проведение эмпирического исследования по двум основным направлениям: а) оптимизация профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости в процессе проведения специальной программы; б) проверка эффективности путей оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости; разработка рекомендаций по оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости.

Оценка результатов эксперимента производилась в количественном и качественном планах. В первом случае обработка психодиагностических результатов, полученных в ходе эксперимента, осуществлялась путем сравнения данных тестирования, методик, а также самооценки профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости до и после прохождения обучения, во втором случае проводились корреляционный и факторный анализ с целью выявления факторов оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости.

Для получения статистически достоверной информации по результатам исследования применялась аналитико-статистическая процедура установления уровня значимости различий между группами испытуемых по полученным показателям. Для оценки статистической значимости разности показателей, полученных в результате группового оценивания и применения психодиагностических методик, использовались критерий Пирсона, t -критерий Стьюдента.

В исследовании приняли участие юристы агентств недвижимости (экспериментальная группа, $N=73$ и контрольная группа, $N=72$). Все участники исследования были уравниены по возрастным, гендерным и образовательным показателям (например, в экспериментальную и контрольную группы были включены студенты старших курсов, обучающиеся по юридической специальности, которые проходили практики и желали работать в будущем в

агентствах недвижимости, в каждой группе их было менее 45%). Всего обследовано 145 испытуемых и обработано 2175 протоколов, что позволяет сделать вывод о достаточно высоком уровне репрезентативности исследуемой выборки. В качестве экспертов (N=37) выступили руководители различного уровня, в том числе начальники отделов, агентства недвижимости.

В исследовании теоретически выявлены следующие критерии профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости: перцептивно-коммуникативный, аутопсихологический, профессионально-правовой, социально-психологический, языковой [3, с. 167-173].

Показателями профессионально-правового критерия выступают: устойчивость, адекватность, качество и осознанность знаний по социально-психологическому взаимодействию в процессе профессионального общения юрисконсульта агентства недвижимости, социальной перцептивности; социально-перцептивная компетентность юриста; степень влияния установки на способ решения задач с целью определения характера выработки и степени чувствительности испытуемого к установке, особенностей фиксации установки и наличия гибкости или ригидности мышления; уровень вербальной креативности; когнитивный поиск методов и форм развития профессиональных способностей, который реализуется через профессионально-правовые знания, способность к усвоению профессионально значимой информации, способность интеллектуального прорабатывания социальных ситуаций личностно-профессионального развития, способность к самоанализу собственных действий, самомотивированность достижений [1, с. 3-19].

Таким образом, при исследовании профессионально-правового критерия, мы получили низкое качество знаний по социальной перцепции профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, их неустойчивость, неадекватность и неосознанность; низкий уровень развития как самой социально-перцептивной компетентности юриста, так и ее компонентов; низкие показатели по исследованию влияния установки на способ решения задач; низкую вербальную креативность и др.

Список литературы

1. Бодалёв А.А. Социально-перцептивная компетентность профессионала как один из факторов эффективности его работы // Развитие социально-перцептивной компетентности личности / Под общ. ред. А.А. Деркача – М.: Луч, 1998. – С. 3-19.
2. Коханов Е.Ф. Социально-психологические аспекты взаимодействия групповых субъектов // RELGA, 2011, № 4, С. 12-20.
3. Новосельская И.Б. Формирование социально-перцептивных и других профессионально-важных качеств личности под влиянием профессии // Развитие социально-перцептивной компетентности личности. / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Луч, 1998. – С. 167-173.

ЛЕТНЯЯ ПЛЕНЭРНАЯ ПРАКТИКА И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Беседина И.В.

доцент кафедры «Дизайн, реконструкция и реставрация», канд. пед. наук,
Астраханский государственный архитектурно-строительный университет,
Россия, г. Астрахань

Приказчикова Н.П.

член Союза художников России,
доцент кафедры «Дизайн, реконструкция и реставрация»,
Астраханский государственный архитектурно-строительный университет,
Россия, г. Астрахань

Статья раскрывает важность производственной практики студентов архитектурных направлений – пленэра. Обозначены этапы его проведения и задачи, которые студенты выполняют в ходе пленэрной практики. Итоговые композиции студентов по наработанному материалу показывают огромные потенциальные возможности в становлении будущих профессионалов, стимулируют интерес к учебе, помогают закреплению изобразительных навыков, формируют готовность к творческой самореализации.

Ключевые слова: летняя пленэрная практика, объекты архитектурного наследия, итоговая композиция.

Одним из важных компонентов профессиональной подготовки студентов архитектурных направлений 07.03.01 «Архитектура», 07.03.02 «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», 07.03.03 «Дизайн архитектурной среды» является пленэрная практика, предусмотренная учебным планом. Термин «пленэр» в переводе с французского, означает вольный, открытый воздух [1, с. 243].

Рассмотрим методику проведения летней пленэрной практики на кафедре «Дизайн, реконструкция и реставрация» Астраханского государственного архитектурно-строительного университета. Во время пленэрной практики перед студентами ставятся следующие задачи:

- * закрепление навыков рисования по рисунку, живописи и композиции;
- * сбор, накопление и проработка материала для итоговой работы по пленэрной практике;
- * воспитание эмоционального чувства, симпатии; гордость за город, обладающего редкими архитектурными памятниками.

Летняя пленэрная практика включает в себя **несколько этапов:**

1. Изучение (ознакомление). Происходит визуальное знакомство с объектом, его исследование и «перенос» в виде зарисовок на бумагу. Здесь студентам понадобятся все имеющиеся навыки академического рисунка, а именно: построение основного объема здания, соблюдение пропорций строения, акцент на деталях, сочленение форм, легкая тональная проработка рисунка.

Каждая зарисовка должна быть четко выполненной, обладающей убедительным изображением формы и пространства (рис. 1, 2, 3).



Рис. 1. Пыточная башня



Рис. 2. Крыши города



Рис. 3. Колокольня кремля

Занятия на пленэре направлены на развитие широкой пространственной ориентации, способности воспринимать натуру в крупномасштабном трехмерном пространстве, а её изображение – в двухмерном пространстве на плоскости [2].

2. Сбор материала. На этом этапе преподаватель подобен экскурсоводу: предварительно снабдив студентов краткой информацией о зданиях, оказав помощь в расположении (расстановке) студентов, настроить на работу, помочь сосредоточиться на объекте. Работая на пленэре, необходимо направить студентов в нужном направлении, сориентировать на тот или иной объект: улочку, милый уютный дворик, старинный купеческий особняк, перспективу улицы, одинокие лодки с мачтами, мосты, порт с грузовыми кранами, баржи с песком и многое интересное вокруг.

3. Итоговая композиция. Завершающим этапом пленэрной практики для студентов архитектурных направлений является работа на формате А2 по наработанному материалу (зарисовкам). В своей композиции автор имеет право на художественный образ. Работа может быть выполнена любым графическим материалом, фактура и цвет бумаги тоже по выбору автора. Все зависит от идеи, выбранного объекта и эмоционального настроения рисующего. Как правило, это традиционное решение – белая бумага, карандаш. Однако, бывают иные варианты, например, пастель, угольный карандаш или сепия; или оберточная бумага, сангина и тушь.

В результате прохождения пленэрной практики, студенты получают возможность видеть красоту во всем: ходить на выставки художников и фотографов, бывать в мастерских, посещать ознакомительные экскурсии по истории, культурологии, градостроительству. И самое главное – закрепление изобразительных навыков, полученных во время учебы (компоновка, внимательное рассмотрение архитектурных деталей, законы перспективы и световоздушной среды); формирование интереса к будущей профессии; раскрытие потенциальных возможностей в творческой деятельности.

Список литературы

1. Согоян, Н.Ш. Иллюстрированный словарь архитектурных терминов и понятий: Учеб. пособие для ВУЗов. Издание 2-е доп. и перераб. – М.: Архитектура-С, 2006. – 384 с.
2. Варданян, В.А. Программа учебно-творческой практики. Пленэр / В.А. Варданян. «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсеева», 2010.

ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ПРИ АУТИЗМЕ: АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Будина И.А., Алексеева М.О.

магистранты 2 курса, БГУ им. ак. И.Г. Петровского, Россия, г. Брянск

В статье раскрывается понятие визуальных средств коррекции при нарушении речи у детей аутистов, рассматриваются виды визуальных средств для альтернативной коммуникации, способствующие речевому развитию.

Ключевые слова: визуальные средства коррекции, коммуникация, альтернативная коммуникация.

Методы визуализации в логопедической работе – методы, при применении которых используются наглядные пособия и технические средства обучения, позволяющие подкреплять речевой материал зрительным. Использование визуализации значительно повышает эффективность логопедической работы, так как опирается на чувственные образы ребенка, делает материал более конкретным, а его усвоение более доступным.

В настоящее время в связи с введением ФГОС рядом педагогов визуальное моделирование рассматривается как одно из универсальных учебных действий. Использование визуализации в коррекционном процессе само по себе не является инновацией, однако развитие средств визуализации как самостоятельной интеллектуальной способности в рамках речевой деятельности является более современным подходом в специальном образовании.

Коррекция речевых недостатков у детей представляет собой системное многоуровневое воздействие, которое затрагивает все структурные компоненты речи, отмечают Рыскина В., Лазина Е. Визуализация с этой точки зрения может служить той базой, связующим звеном, которое позволяет объединить все компоненты языка в единое целое и сформировать речь как систему [3, с. 15].

Рыскина В., Лазина Е. отмечают, что большинству детей с аутизмом сложно воспринимать информацию на слух именно из-за недостаточного понимания смысла слов, а значит им трудно учиться только по устным инструкциям. А вот зрительное восприятие информации у многих из них на высоте. Именно поэтому визуальные материалы помогают детям с аутизмом учиться правильной речи [3, с. 15].

Коммуникация в широком смысле – процесс установления и развития контактов между людьми, который возникает в связи с потребностью в сов-

местной деятельности и построен на обмене информацией, взаимном восприятии и влиянии друг на друга.

Отсутствие коммуникации – это тоже коммуникация. Попытки аутистов взаимодействовать с окружающими людьми часто игнорируются, поскольку из-за нарушений речи они являются нетипичными. Для понимания аспекта недоразвития речи у аутистов важно знать, что такой ребёнок может выражать свой интерес к чему-то с помощью длительного изучения, прежде чем непосредственно попробовать; ему нужно понять, как работают все части предмета, как устроено человеческое общение, как человек реагирует на разные ситуации, прежде чем общение станет комфортным.

Важным в педагогической работе над речевой сферой таких детей называют принцип визуализации.

Румянцева О. А., Старосельская Н. Е. выделяют множество видов визуальной поддержки, облегчающей и развивающей речь при аутизме – письменные инструкции, визуальные границы в помещении, изображения-подсказки, расписание дня из картинок, пошаговые инструкции в картинках или на видео и т.д. Выбор средства визуализации зависит от формы аутизма и познавательных способностей ребёнка. Визуальные материалы помогают ребёнку «разговаривать» самостоятельно и без подсказок [4, с. 22].

Альтернативная коммуникация – это все средства коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация может быть необходима постоянно, применяться как временная помощь и рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью. Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает её дальнейшему развитию. Использование дополнительных средств соответствует абстрактному, символьному мышлению, которое характерно для детей-аутистов, способствует развитию понимания обращённой и появлению вербальной речи.

Виды визуальных средств для альтернативной коммуникации, способствующие речевому развитию:

1. Жесты. Жест – действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определённое значение или смысл, являющееся знаком или символом.

2. Графические символы.

3. Обучение глобальному чтению. Глобальное чтение является одной из самых эффективных методик дополнительной коммуникации для стимуляции речевого развития у детей с аутизмом, поскольку сильной стороной таких детей является зрительное и образное восприятие. Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок может научиться узнавать написанные лексемы целиком, не вычлняя фонем [1, с. 15-25].

4. Система коммуникации при помощи карточек PECS. PECS переводится как «система коммуникации через обмен картинками», в которой с собеседником вместо реплик обмениваются карточками, как правило, для того чтобы попросить о чем-то [2, с. 5].

5. Социальные истории – это короткие рассказы-описания тех или иных ситуаций, которые пишутся от имени ребенка-аутиста и сопровождаются иллюстрациями.

6. Реальные предметы. Использование предметов как визуальных средств дополнительной коммуникации подходит детям, находящимся на начальных этапах развития речи, а также имеющим дополнительные нарушения зрения.

7. Видеомоделирование – это метод коррекционного обучения, в котором используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель речевой инструкции, то есть подсказки с помощью видео.

Таким образом, существует несколько различных способов визуализации, помогающей ребёнку с аутизмом понять смысл использования речи и правильно пользоваться ей самому. Эти средства входят в понятие альтернативной (дополнительной) коммуникации, суть использования которой заключается в предоставлении дополнительной наглядной поддержки детям, которые «мыслят картинками». Однако все дети с аутизмом по степени развития отличаются друг от друга, поэтому единого для всех средства наглядности не существует. Очень важно, чтобы решение о выборе визуального дополнительного средства для конкретного ребенка было результатом командной работы, когда наглядные инструменты оцениваются совместно с родителем ребенка до принятия какого-либо решения. Критерии при выборе устройства визуализации включают когнитивные и моторные навыки ребенка, его стиль обучения, коммуникационные потребности и способность к чтению.

Список литературы

1. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – Аутизм и нарушения развития №3, 2004. С. 19.
2. Лори А. Фрост, Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М: Теревинф, 2011. С. 416.
3. Рыскина В., Лазина Е. Коммуникация с помощью картинок. – Великобритания: Эври- чайлд, 2010. С. 64.
4. Румянцева О. А., Старосельская Н. Е. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми. – СПб: Диагностика и коррекция речевых нарушений, 2001. С. 20-23.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАДЕТОВ

Булкин В.А.

соискатель, Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Россия, г. Калининград

В статье формирование этнической толерантности рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений воспитательной работы в многонациональном классе кадетов. Этническая толерантность рассматривается как составляющая часть патриотизма.

Ключевые слова: этническая толерантность, воспитание, кадеты.

Потребность в формировании этнической толерантности в многонациональных коллективах учащихся – это общая задача для всех образовательных учреждений в России. Практический интерес к теме этнической толерантности обоснован необходимостью осознания ее сущности как эффективного механизма образовательной политики государства в соответствии с происходящими переменами и требованиями, которые предъявляет новая социально-политическая ситуация и реформированный тип учащегося.

Особое значение формирование этнической толерантности приобретает для кадетских корпусов и воинских коллективов. Актуальность поиска новых подходов к ее решению определяется специфическими условиями среды, а именно военизированной спецификой и спецификой обучающегося контингента. Выбор подходов, пригодных для достижения намеченной задачи, не является произвольным. Объективные и субъективные причины, имеющиеся возможности сужают диапазон выбора, оставив считанные способы эффективной работы [1].

Методологическая база основывается на целостном подходе. По определению, целостность – это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления. Процесс формирования этнической толерантности кадетов также необходимо рассматривать как явление целостное. Это правомерно, так как отказ от категории целостности означает игнорирование того очевидного факта, что процесс поступательного развития личностных качеств кадетов целостен по своей природе, образовательное и воспитательное пространство, в котором это происходит тоже целостность, закономерности функционирования и развития которого также необходимо изучать и учитывать на всех уровнях.

Целесообразным представляется в качестве методологического основания исследования процесса формирования этнической толерантности кадетов выбор системного подхода. Системный подход базируется на понятии образовательной системы. Г.Н. Сериков под образовательной системой понимает взаимосвязанное единство отдельных частей образования, образующее новое (по сравнению с каждой из частей и их совокупностью) качество, которому присущи свои специфические свойства [2]. Главной целью системного подхода является понимание взаимосвязей, взаимозависимостей, соотношений, иерархии структурных элементов системы.

Системный подход в формировании этнической толерантности в многонациональном классе кадетов основывается на следующих принципах:

- принципе конечной цели, утверждающий абсолютный приоритет генеральной цели – высокого уровня сформированности этнической толерантности у кадетов;
- принципе единства, предполагающем изучение системы патриотического воспитания кадетов как целого и как совокупности ее частей, одной из которых является этническая толерантность;
- принципе связности, предусматривающий рассмотрение любой части совместно с её связями и окружением;

- принципе модульного построения, предполагающего заключение содержания и организации воспитательной работы с кадетами в модули;
- принципе развития, актуализирующем возможность изменяемости системы, её способности к развитию, расширению, замене частей, накоплению информации;
- принципе неопределённости, допускающий учёт неопределённостей и случайностей в системе.

Сформированная на высоком уровне этническая толерантность кадетов предполагает конструктивное межкультурное взаимодействие между представителями различных национальностей, что обуславливает необходимость использования в качестве методологического основания культурологического подхода.

Перспективным представляется такое использование культурологического подхода, которое вычленяет социальные (познавательный, поведенческий и др.) аспекты и интегрирует их с компонентами этнической толерантности.

Так основу когнитивного компонента составляют знания о поведении при межкультурном взаимодействии, о способах предотвращения и урегулирования этнических конфликтов. В рамках мотивационного компонента целесообразно формировать потребности в повышении уровня этнической толерантности. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека, когда он сопровождается эмоциями. Поэтому развитие мотивационного компонента никогда не происходит без подключения к нему эмоционального. В эмоциональном компоненте необходимо формировать чувства уважения к культуре представителей других национальностей, при этом не унижая своей собственной. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. И в этом случае важное для индивида место занимает волевой компонент: здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в ситуациях неуспеха. В этих случаях вступает в действие компонент саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам кадет и его субъективные параметры оценки.

Проведенный анализ подходов к формированию этнической толерантности в многонациональном классе кадетов показывает, что каждый подход помогает по-новому раскрыть сущность и развитие личностных качеств кадетов.

Необходимость решения непростых задач по формированию дружественных, гуманистических отношений в кадетском классе, развития этнической толерантности кадетов, воспитания культуры межнационального общения определяет особую актуальность предъявляемых к кадету требований. Именно поэтому проблема формирования этнической толерантности в многонациональном классе кадетов является актуальной.

Список литературы

1. Врачинская Т.В. Многонациональный состав учебных групп курсантов как субъект воспитательной работы / Т.В. Врачинская, В.А. Булкин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки, 2014. – № 3. – С. 131-134.

2. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ДОЛГОСРОЧНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ВЕБ-КВЕСТА

Бурень И.В.

педагог дополнительного образования, методист, к.б.н.,
Центр детско-юношеского технического творчества и информационных технологий, Россия, г. Санкт-Петербург – Пушкин

В статье рассматриваются возможности использования активных методов обучения при освоении технологии проектной деятельности в системе дополнительного образования. Особый вид проектной технологии – долгосрочный иноязычный веб-квест – предполагает не только освоение предметных знаний, но формирование у обучающихся универсальных учебных действий, которые будут способствовать самообразованию и успешной социализации обучающихся.

Ключевые слова: проектная технология; иноязычный веб-квест, активные методы обучения (АМО), универсальные учебные действия (УУД), личностно ориентированное образование, информационные технологии.

Приоритетным направлением современной системы образования является всестороннее развитие личности ребенка через формирование универсальных учебных действий (УУД), зрелость которых означает способность к самосовершенствованию путем сознательного и самостоятельного усвоения новых знаний и умений. Одним из самых эффективных инструментов формирования УУД при изучении иностранных языков является приобщение обучающихся к особому виду проектной деятельности – долгосрочному языковому веб-квесту [5, с. 111]. Эффективность прохождения веб-квеста, особенно долгосрочного, предполагающего серьезный анализ и трансформацию собранной иноязычной информации, во многом обуславливается выбором методов обучения и их соответствием поставленным целям и задачам. На любом этапе прохождения долгосрочного веб-квеста возможно использование различных видов активных методов обучения (АМО) – неимитационных и имитационных. Среди неимитационных АМО следует выделить метод эвристической беседы, позволяющий использовать опыт и знания подростков для самостоятельного нахождения «новых знаний». Имитационные АМО, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, – это переводческий тренинг (ситуация-тренинг), конверт вопросов и проведение рефлексии в форме синквейна для более глубокого осмысления темы и формированию аналитических навыков у обучающихся. Внедрение активных методов обучения (АМО) в технологию проектной деятельности способствует более

успешному формированию УУД, так как эти методы нацелены на активизацию познавательной и творческой деятельности обучающихся [2, с. 5]. Современные АМО характеризуются высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия интересного и нужного учебного материала, особенно при изучении иностранных языков. Все это позволяет активизировать познавательную и творческую составляющую обучения, что ведет к повышению результативности учебного процесса.

При выборе того или иного активного метода обучения иностранным языкам при прохождении долгосрочного иноязычного веб-квеста необходимо руководствоваться рядом критериев, а именно: соответствие АМО целям и задачам; содержанию темы; возрастным и психологическим особенностям обучающихся. Выбор АМО обуславливается тем, что прохождение проекта предусматривает активную работу обучающихся с аутентичной иноязычной информацией по теме, причем, в большей степени, самостоятельно; наработку собственного исследовательского опыта и опыта проектной деятельности; взаимодействие детей в процессе отбора необходимой информации, анализа и представления материалов проекта на иностранном языке. Скрупулёзная работа над долгосрочным иноязычным веб-квестом способствует активизации творческой составляющей обучения, повышению мотивации подростков и их личностному росту. Отличаясь от традиционной презентации знаний, веб-квест «толкает» обучающихся к более активной позиции по их получению, включающей социальный и прагматический аспекты процесса обучения [4, с. 90]. Несомненно, технология иноязычного веб-квеста требует соответственного уровня владения языком для работы с аутентичными интернет-ресурсами, но, имея четкий сценарий, веб-квест «уверенно ведет» подростков через все этапы исследования. Это позволяет интенсифицировать учебный процесс и рациональнее использовать время занятия. Более того, при предварительной оценке преподавателем ссылок на иноязычные сайты, можно быть уверенным в безопасности и «чистоте» информации. Естественно, процесс разработки веб-квестов требует значительных временных затрат, интеллектуальных усилий и наличие преподавательского опыта, чтобы оценить возможность использования тех или иных интернет-источников для проектной работы [6, с. 10], но все усилия педагога искупаются успехами его учеников.

Использование АМО в процессе работы над долгосрочным иноязычным веб-квестом помогает решить интересные, полезные и связанные с реальной жизнью задачи. Основная цель такого подхода – создание условий для проявления познавательной активности обучающихся – определяет особенности лично ориентированных технологий [3]: использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности для раскрытия субъективного опыта подростков; создание атмосферы заинтересованности каждого в успешном выполнении задания; стимулирование обучающихся к активному общению, в том числе и на иностранном языке, без боязни ошибиться. Использование разнообразного дидактического материала позволяет выбрать наиболее значимые для обучающегося вид и форму учебного содержания. Формируются навыки поиска различных способов выполнения заданий.

Таким образом, актуальность и необходимость применения АМО в учебной деятельности обусловлена современными требованиями к модернизации образовательного процесса, так как его реализация осуществляется на основе лично ориентированного подхода, предполагающего выработку индивидуального образовательного маршрута в соответствии со способностями и наклонностями каждого обучающегося. Несмотря на то, что в процессе обучения основной упор делался на проектный метод, эта педагогическая технология не заменяет традиционную систему, а органично дополняет и расширяет ее [1; 7, с. 4]. По нашему мнению, в системе дополнительного образования метод проектов вкупе с грамотно выбранными АМО наиболее полно отвечает задаче формирования универсальных учебных действий обучающихся.

Список литературы

1. Еремеева Е.Ю. Педагогические возможности проектной деятельности подростков в учреждении дополнительного образования детей. – URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-vozmozhnosti-proektnoi-deyatelnosti-podrostkov-v-uchrezhdenii-dopolnitelnogo> (дата обращения: 02.06.2016).
2. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Зарукина Е.В. Логинова Н.А., Новик М.М. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59с.
3. Карпенкова С.А. Личностно ориентированный подход в дополнительном образовании детей. URL: <http://festival.1september.ru/articles/607211/> (дата обращения: 21.07.2016).
4. Коваленко Н.А., Смирнова А.Ю. Функции контроля при коммуникативном обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8 (26). Ч.1. – С. 90-92.
5. Кытманова Е.А. Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку / Е. А. Кытманова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – № 1. – С. 108-116.
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С. 8-16.
7. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий. // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2013. – №6. – С. 1-10.

ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

Быкасова Л.В.

профессор кафедры общей педагогики, д-р пед. наук,
Государственный экономический университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Акименко М.С., Иващенко И.Ю., Жилина К.С.

магистранты, Государственный экономический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается одна из основных технологий менеджмента современного образования – технология «невидимой руки», заключающаяся в гибкости организации научно-образовательного процесса, применении новых методов и форм обучения и уче-

ния, предоставлении большой доли самостоятельности субъектам образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативный дискурс, креолизация учебных языков, диалогическое взаимодействие.

Реализация проектов в современном образовательном процессе – это одна из особенностей менеджмента, заключающаяся в разработке оригинальной модели образования, предоставлении большой доли самостоятельности обучаемым, что способствует проявлению лидерских качеств, креативности, формирует чувство ответственности за конечный результат.

В поисках формы кооперации и нового опыта в освоении содержания образования преподаватели, студенты и магистранты Таганрогского института имени А.П. Чехова объединились в единую команду для осуществления проекта «Социальная миссия учителя». Наряду с содержательными /практическими аспектами, предложенный проект был призван решить ряд вопросов, которые, с одной стороны, касались самосознания, роли педагога, его функциональных обязанностей и особенностей менеджмента; с другой стороны – исследовали границы и возможности изменений институциональных структур, применяемых для обучения студентов педагогических и дидактических моделей [4, с. 46].

В поисках нового опыта современный педагог, осуществляющий менеджмент образования, учитывает *факторы* (социальные условия, возраст, пол, национальность субъекта, культурный контекст); *диагностирует процесс* обучения, отвечающего интересам индивида; проводит *интервенции* для актуализации знаний обучаемого; *обрабатывает задания* по алгоритму; *оценивает* выполненное задание.

Современная социокультурная ситуация настоятельно требует инклюзивности образовательного процесса. Для обеспечения инклюзивности педагогу необходимо стремиться к построению многообразных групп обучаемых из гомогенных и гетерогенных потоков. В этой работе чрезвычайно важны сформированные у педагога навыки менеджмента, так как образование субъекта обладает системой многообразных функций: познавательной, оценочной, компенсационной, коммуникативной и т.д.; соединяет в себе мышление, эмоцию, интуицию; рефлектирует окружающую действительность; [3, с. 38].

С учетом требования обновления содержания образования, расширения научно-практического вектора подготовки будущих педагогов, превращения образовательных учреждений в центры самоподготовки, считаем, что ориентиром для развития российского образования должны стать следующие позиции:

- освоение образования субъектом сквозь призму различных подходов: генетического, системного, деятельностного, что позволит проводить проверку полученного знания и формы научно-педагогических практик;
- расширение спектра подготовки будущих учителей с учетом привлечения лучших отечественных и зарубежных педагогических образцов;

- использование новейших наукоемких технологий в обучении студентов для приобретения ими педагогического опыта и последующей передачи учащимся полученных знаний;

- усиление базовой подготовки будущих учителей как трансляторов культурных ценностей.

Особенности технологии «невидимой руки» в менеджменте современного образования заключаются в стремлении педагога всем спектром доступных педагогических средств мотивировать обучаемых к ознакомлению с сущностью возникающих педагогических теорий и концепций, обладающих мощной синергией; в овладении новейшими технологиями и методами, позволяющими получить высокий результирующий эффект и максимально раскрыть персональный баланс личности; в формировании культурного кода субъекта, который рефлектирует смыслы, понятия, символы [1, с. 97].

Проект «Социальная миссия учителя» имел цель интеграции молодых специалистов для реализации интенций и потенций будущего менеджера. Интересы студентов перед началом проекта были различны. Одни студенты предполагали за время проекта усвоить широкий спектр знаний; другие задумывались о рефлексии собственной деятельности и формировании сознания. На первом этапе практически все студенты уверенно овладели предложенным материалом, однако далее начались сложности, заключавшиеся в том, что у основной массы обучаемых отсутствовали навыки и приемы, необходимые современному менеджеру образования. Второй этап проекта был посвящен восполнению данного пробела. Студенты и магистранты оценили свою мотивацию; выработали алгоритм выполнения определенных операций; синтезировали итоги реализации задуманного.

Отметка за проект в ее привычном виде «вторичной мотивации» не выставлялась, но давалась экспертная оценка оригинальности замысла, способам реализации идеи, формам и качеству представленности продукта, особенностям деятельности будущего менеджера в рамках проекта как архитектора новых трансмедийных продуктов [5, с. 83].

Основными достижениями проекта можно считать

- сформировавшиеся у участников проекта элементы рационального мышления; – спровоцированное диалогическое взаимодействие субъекта и объекта образования;

- кооперацию студентов и преподавателей, позволившую создать продукт высокого качества и прагматической направленности, которая проявилась в креолизации языков;

- синтез разносторонних знаний субъекта;

- учет социального контекста развития личности;

- рационализацию методов профессионального обучения;

- использование витагенного опыта субъекта [2, с. 130].

Список литературы

1. Быкасова Л.В. Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 96-99.

2. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 2 (18). С. 129-132.
3. Быкасова Л.В., Самойлов А.Н. Дистанционное образование: культура, среда, социализация // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 37-42.
4. Быкасова Л.В., Самойлов А.Н. Функциональный подход к определению образовательного потенциала // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 4. С.44-49.
5. Быкасова Л.В., Ищенко А.М. Эволюционирование субъектности в образовательных моделях // Казанская наука. № 5. / Казань: Изд-во Казанский издательский дом. 2011. С. 83-85.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА СУБЪЕКТА НА ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Быкасова Л.В.

профессор кафедры общей педагогики, д-р пед. наук,
Государственный экономический университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Баклан Н.А.

магистрант, Государственный экономический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Фокус современной педагогической науки изменяется под влиянием ее эпистемного потенциала, что предоставляет платформу демократическому заказу на образование, выражающегося в диаде тьютор – равноправный партнер; рефлектирует социокультурные этапы развития личности; усиливает рецептивную способность субъекта и возможность его объективной педагогической оценки.

Ключевые слова: личностноцентрированный подход, субъект образования; компетенции.

Все современные педагогические концепции, оригинальные модели образования, специально создаваемые среды имеют своей целью обеспечение качественного образования субъекта. Наиболее рельефно тиражирование лучших образовательных практик представлено в вузе, являющего собой успешный конгломерат науки и практики; представляющего платформу внедрения передового педагогического опыта; реализующего интенции преподавательского корпуса, имеющего высокую личную эффективность, репутационный капитал, выступающего в качестве архитектора трансмедийных продуктов: характер специализации – внутриотраслевой; характер навыков и умений – надпрофессиональные: межатраслевая коммуникация, системное мышление, клиенториентированность, управление проектами и др.; характер деятельности – творческий.

Для выполнения своей миссии современная высшая школа занимается проектированием контента, создает soft, выстраивает систему субъект-объектного, субъект-субъектного, объект-объектного взаимодействия между участниками образовательного процессов [2, с. 45].

Задача субъекта образования заключается в рефлексии созданного актуального трансмедийного продукта. Решить данную задачу обучаемому поможет высокий уровень культуры, его широкая эрудиция, профессионализм и компетентность [3, с. 84].

Качество и результативность образования значительно повышаются благодаря научной работе и практике. Так, научно-исследовательская работа магистранта способствует формированию представления о специфике научных исследований; овладению методами научного поиска; развитию умения формировать базы данных, осуществлению научной деятельности в целях получения нового знания; структурированию полученной информации; использованию приобретенного умения представлять результаты своей работы другим специалистам и т.д.

Приведем пример рабочей программы дисциплины МЗ.П.1 Научно-педагогическая практика по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» магистерской программы 44.04.04.01 «Правоведение и правоохранительная деятельность», разработанной в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)». Дисциплина участвует в формировании следующих компетенций: ОК-1, ОК-5, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ПК-3, ПК-5, ПК-7, ПК-18, ПК-19, ПК-22, ПК-23, ПК-24, ПК-25, ПК-26, ПК-31. Общая трудоемкость 14 ЗЕТ. Форма контроля – зачет с оценкой. Данная практика осуществляется в следующих формах;

- самостоятельная работа магистранта с библиотечным фондом и ресурсными базами Интернет;
- ознакомление с научно-исследовательской деятельностью кафедр института, имеющего 32 доктора и 146 кандидатов наук;
- участие в научных и исследовательских проектах преподавателей, аспирантов кафедр;
- исследовательская работа под руководством профессоров, обсуждение, экспертиза и защита диссертации.

Цель изучения дисциплины: создать необходимые предпосылки для профессиональной подготовки магистрантов к научно-преподавательской деятельности; реализация профессиональных образовательных программ и учебных планов на уровне, отвечающем принятым образовательным стандартам высшего профессионального образования; развитие смысловой и мотивационной сфер личности обучаемого.

Задачи изучения дисциплины: закрепление знаний, умений и навыков, полученных магистрантами в процессе изучения дисциплин магистерской программы; овладение методикой подготовки и проведения разнообразных форм проведения занятий; привитие навыков самообразования и самосовершенствования, содействие активизации научно-педагогической деятельности магистров.

Резюмируя сказанное, отметим, что реализация права субъекта на образование происходит в перманентном процессе равноправного партнерства,

способствующего постижению науки и культуры, повышению интеллектуального уровня, гармоничному развитию личности.

Список литературы

1. Быкасова Л.В., Самойлов А.Н. Дистанционное образование: культура, среда, социализация // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 37-42.
2. Быкасова Л.В., Самойлов А.Н. Функциональный подход к определению образовательного потенциала // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 4. С. 44-49.
3. Быкасова Л.В., Ищенко А.М. Эволюционирование субъектности в образовательных моделях // Казанская наука. № 5. / Казань: Изд-во Казанский издательский дом. 2011. С. 83-85.
4. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 2 (18). С. 129-132.

О НЕОБХОДИМОСТИ ВВОДНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Виноградова П.В.

заведующая кафедрой «Высшая математика», д-р ф.-м. наук, доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

Обосновывается необходимость введения вводного курса математики для студентов экономических специальностей вузов. Целью курса является развитие математического аппарата, повышение уровня знаний и умений студентов по математике. Раскрываются особенности содержания, предлагается тематика лекций и практических занятий на основе анализа входного тестирования студентов.

Ключевые слова: вводный курс математики, тестирование, рабочая программа, логическая подготовка.

Система образования в Российской Федерации подразумевает непрерывность математической подготовки [1], [2]. Однако на практике оказывается, что уровень математического знания выпускников школ недостаточен для изучения высшей математики в вузе. Это обусловлено тем фактом, что в отличие от технических специальностей на экономические направления подготовки зачастую поступают абитуриенты с невысоким баллом ЕГЭ по математике, имеющие слабую логическую подготовку, недостаточную для изучения математических дисциплин. Кроме того, студенты первого курса имеют различные уровни математической подготовки и еще не адаптировались к новым условиям и требованиям системы высшего образования. В связи с этим для студентов первого курса целесообразно читать вводный курс математики в объеме не менее 72 часов. Основной частью курса должны быть практические занятия, которые позволят выработать навыки использования алгоритмов при решении типовых заданий и освоить формы самостоятельной деятельности. При этом возникает необходимость разработать учебный

материал по математике таким образом, чтобы повторение школьного курса способствовало, с одной стороны, повышению уровня знаний и умений студентов по математике, а с другой, чтобы это повторение стало подготовкой к изучению вузовского курса математики, затрагивая вопросы преемственности изучения математики в школе и вузе, а также развития самостоятельности при изучении математики в дальнейшем. Отбор содержания вводного курса должен осуществляться после анализа входного тестирования студентов первого курса по школьному курсу математики. Входное тестирование в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (ДВГУПС) осуществляется как с помощью федеральных тестов, так и тестов, разработанных преподавателями кафедры высшей математики. Задачи указанных тестов содержат следующие разделы школьной математики: арифметические действия, основные элементарные функции и их свойства, уравнения и неравенства, тригонометрия, элементы теории множеств, геометрия, комбинаторика.

Для изучения вопроса подготовленности студентов первого курса ДВГУПС по математике были проанализированы результаты ЕГЭ по математике, входного и выходного тестирования.

Сравнительный анализ результатов ЕГЭ и входного тестирования показал низкий уровень соответствия результатов ЕГЭ и знаний студентов 1 курса по результатам входного тестирования. Так, число студентов, подтвердивших результаты ЕГЭ, в среднем составляет 46,7%.

Анализ входного тестирования студентов показал, что большинство из них не знают, как выделить полный квадрат двучлена, найти область определения некоторых функций, построить график элементарных функций. Наибольшее число ошибок было допущено студентами при преобразовании алгебраических выражений, при выполнении действий с рациональными дробями, нахождении значений тригонометрических функций и решении логарифмических неравенств.

На основании проведенного анализа входного тестирования для ликвидации пробелов в знаниях студентов преподавателями кафедры «Высшая математика» были разработаны рабочие программы и методический материал вводного курса математики.

В результате освоения вводного курса математики уровень знаний студентов повысился, в среднем, на 15,6%: с 34,3% (входное тестирование) до 49,9% (выходное тестирование), приблизившись к среднему результату ЕГЭ – 49,5% (таблица). Эти данные подтверждают необходимость проведения таких учебных курсов, как для адаптации студентов первого курса, так и актуализации и повторения учебного материала по математике за курс общеобразовательной школы.

Таблица

Институт	Средний балл ЕГЭ	Средний балл входного тестирования	Средний балл выходного тестирования
Институт экономики	49,50%	34,30%	49,90%

В заключении отметим, что главным при изучении дисциплины «Вводный курс математики» является развитие логико-математической культуры студентов, обладание которой позволит им успешно изучать не только комплексный курс высшей математики, но и специальные дисциплины такие как «Эконометрика», «Математические методы в экономике» и многие другие.

Список литературы

1. Быканова О. А., Филиппова Н. В. Непрерывность математического образования в экономическом вузе, как составная часть подготовки высококвалифицированных экономистов в реалиях современного мира // Молодой ученый. 2015. №10. С. 1104-1105.
2. Подопригора В. Г. Непрерывное математическое образование в экономическом вузе // Успехи современного естествознания. 2004. № 3. С. 78-80.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА КАК ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горохова Ю.В.

магистрант факультета дошкольного, начального и специального образования Педагогического института, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В данной статье описана организация коллективного творческого дела во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: коллективное творческое дело, социальная внеурочная деятельность, младший школьник.

На сегодняшний день проблема исследования организации внеурочной деятельности по социальному творчеству с младшими школьниками является актуальной. Именно при поступлении в образовательное учреждение ребёнок впервые начинает заниматься социально значимой, общественной учебной деятельностью. Все отношения младшего школьника с окружающим миром определяются его новой социальной позицией – ролью ученика, школьника.

Внеурочная деятельность – это один из видов деятельности школьников, направленных на социализацию обучаемых, развитие творческих способностей школьников во внеучебное время [3, 27].

Внеурочная деятельность имеет различные направления: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общекультурное и общеинтеллектуальное.

Особый интерес для нас представляет социальное направление внеурочной деятельности. В основу организации внеурочной деятельности в рамках социального направления может быть положена общественно-полезная деятельность (коллективно-творческие дела). Без усвоения норм взаимоотношений невозможно формирование социальной активности, в процессе развития которой происходит повышение уровня самоопределения ребенка, расширение понимания им своего места в системе отношений «я и

мои сверстники», «я и взрослые», «я и общество». *Социальный* – (от лат. *socialis* – товарищеский, общественный) свойственный обществу, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе; общественный [2].

Коллективное творческое дело (КТД) – это взаимодействие взрослых и детей, которое опирается на коллективную организацию деятельности родителей, учителей, коллективное творчество её участников, формирует отношения общей заботы и эмоционально насыщает жизнь коллектива [1, 38].

В процессе коллективной творческой деятельности ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение классного коллектива, и формирование личности школьника, развитие тех или иных качеств личности.

В коллективной творческой деятельности каждый ребёнок может заявить о себе, продемонстрировать такие качества своей личности, как ответственность, исполнительность, инициативность, общительность, организованность, авторитет, а значит свои лидерские качества. У каждого учащегося появляется возможность определить для себя долю и характер своего участия. Коллективные творческие дела позволяют создать в школе широкое игровое творческое поле, которое заключается в том, что каждый участник дела находится в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, то есть создания чего-то нового.

КТД младших школьников во внеурочной работе по социальному направлению будет эффективно организовано, если:

- 1) учитывать возрастные особенности учащихся;
- 2) привлекать детей к активному участию в улучшении внутриклассных отношений, преобразованию ситуаций, складывающихся в окружающем их социуме;
- 3) использовать активные методы: «мозговой штурм», сюжетно-ролевая игра, банк идей, киностудия и другие.

Таким образом, каждое КТД – это, прежде всего проявление жизненно-практической гражданской заботы об улучшении общей жизни; это совокупность определенных действий на общую пользу и радость. В таком процессе, наполненном товарищеской заботой педагогов, осуществляется нравственное, умственное, физическое, трудовое и эстетическое воспитание младших школьников.

Сила каждого творческого дела в том, что оно требует общего поиска, дает толчок и открывает для него широкий простор. Поэтому каждое коллективное творческое дело имеет свою гибкую форму, богатое содержание и нестандартные решения проблемных ситуаций. Творческое дело имеет огромное влияние на личность младшего школьника, поскольку является способом организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни и, в то же время, основным воспитательным средством. Коллективная творческая деятельность будет проходить успешнее под девизом: «Все – творчески, иначе – зачем!»

Список литературы

1. Караковский В.А. Воспитательная работа в школе / В.А. Караковский // КТД Памятник Букве Е.– 2008. – №1. С. 103-106.
2. Справочно-информационный портал «Грамота. РУ» [Электронный ресурс] // [http:// www.gramota.ru](http://www.gramota.ru) (Дата обращения: 15.07.2016 г.).
3. Федеральный государственный стандарт НОО (от 9 октября 2009 г. Приказ № 373). Изменения от 26 ноября 2010 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Железнякова Н.А.

ассистент кафедры факультетской терапии, канд. мед. наук,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумов-
ского Минздрава России, Россия, г. Саратов

Соколов И.М.

профессор кафедры факультетской терапии, док. мед. наук, профессор,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумов-
ского Минздрава России, Россия, г. Саратов

Конобеева Е.В.

ассистент кафедры факультетской терапии, канд. мед. наук,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумов-
ского Минздрава России, Россия, г. Саратов

Епифанова Е.В.

ассистент кафедры факультетской терапии, канд. мед. наук,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумов-
ского Минздрава России, Россия, г. Саратов

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам учебных заведений, позволяющие в короткое время с минимальными затратами быть интегрированы в профессиональное сообщество. Для того чтобы обучающиеся могли соответствовать этим требованиям, происходит динамическое изменение образовательного процесса. На первый план выступают современные образовательные технологии, позволяющие в будущем молодому специалисту находить, анализировать и синтезировать новую информацию, быть активным участником профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательные технологии, мотивация, деловая игра, медицинское образование, студенты.

Современное общество предъявляет очень высокие требования к молодым специалистам. На сегодняшний день молодой человек, оканчивающий образовательное учреждение и стремящийся найти себя в профессии должен иметь высокий уровень профессиональной компетентности, быть способным

к постоянному усовершенствованию, пополнению своих умений и знаний. То есть, выпускник должен быть разносторонне развитым и способным к профессиональному и личностному росту. И это является не прихотью руководителей предприятий или организаций, это – необходимость для того, чтобы бывший студент мог с минимальными затратами быть интегрирован в профессиональную деятельность. Задача учебных учреждений помочь будущему выпускнику освоить максимальное количество компетенций, позволяющих ему стать конкурентноспособным в профессии. Вот здесь возникает необходимость перехода образовательного процесса построенного на принципе пассивного накопления знания к концепции их активного поиска. Цель современного обучения на данный момент должна сводиться к приобретению обучающимся знания о самом процессе обучения, формированию навыков, позволяющих в будущем находить, анализировать и синтезировать новую информацию. Данный подход к образовательному процессу позволит будущему выпускнику мыслить креативно, уметь реализовывать свои проекты, продуктивно решать поставленные задачи, быть активным участником профессиональной деятельности. Перед преподавателями возникает вопрос как помочь студенту в достижении этой цели. Становится понятным, что в образовательном процессе необходимо смешать акцент с деятельности преподавателя на деятельность обучающегося, необходимо заинтересовать студента в приобретении знаний, в активном поиске информации, повысить мотивацию будущего специалиста [4, с. 3].

Все это привело к тому, что сейчас вновь широко обсуждаются образовательные технологии, пересматривается ценность отдельных составляющих образовательного процесса. В течение многих лет в основе образования лежали следующие принципы:

- А) Систематический характер обучения.
- Б) Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала.
- В) Организационная четкость.
- Г) Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя.
- Д) Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

Будет совсем неверно говорить, что эти принципы были ошибочными и нерезультативными. Они позволили поддерживать высокий уровень массового образования. Эти принципы себя оправдали, работая в определенных условиях развития общества, полностью удовлетворяя его потребности. Но в сегодняшних реалиях уклон делается на воспитании индивидуальности, личности. И возникает необходимость во внедрении в образовательный процесс современных образовательных технологий, позволяющих обеспечить личностное развитие обучающегося. В ряд современных образовательных технологий включают [1, с. 18]:

- А) Развивающее обучение.
- Б) Проблемное обучение.
- В) Разноуровневое обучение.
- Г) Исследовательские методы в обучении.
- Д) Проектные методы обучения.

Е) Технологию использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр.

Ж) Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа) и др.

На нашей кафедре проходят обучения студенты 3, 4 и 5 курса лечебного факультета медицинского университета. На практических занятиях нами стали широко использоваться игровые методы, обучение в сотрудничестве, проектные методы обучения [3, с. 156]. На кафедре была разработана деловая игра “Больница”, которая позволяет вовлечь в процесс всю группу студентов. В этой игре моделируется реальная работа системы здравоохранения и врача в этой системе. Студенты получают роли: пациент, врач скорой помощи, врач приемного покоя, врач-специалист, врач-лаборант. Ведущий (преподаватель) контролирует соблюдение правил играющими. Деловая игра позволяет обучающимся погрузиться в мир максимально приближенный к реальным условиям. Студенты в деловой игре не только могут продемонстрировать свой уровень теоретических знаний, но и умение ими пользоваться, способность принимать решения в условиях быстро меняющейся клинической картины, умение работать в коллективе, отстаивать свои идеи.

На наш взгляд еще одним методом, позволяющим студентам повысить мотивацию является проведение состязаний между группами. При таком способе проведения занятий воспитывается одновременно и персональная и коллективная ответственность за свои решения и действия. Нами используется на практических занятиях, при окончании цикла, проведение брейн-ринга между группами [2, с. 109]. В процесс подготовки вовлекаются и преподаватели этих групп (задания им неизвестны). В самом начале обучающего цикла на нашей кафедре студентам сообщается, что в завершении занятий будет проводиться интеллектуальное состязание с другой группой. И на протяжении всех практических занятий студенты готовятся к итоговому занятию. Учителя, чьи студенты принимали участие в конкурсе, отмечали значимое повышение интереса обучающихся в процессе проведения практических занятий. Даже студенты с низким уровнем успеваемости старались неподвести своих коллег. Ценность победы ими ставилась весьма высоко. Вероятно, это связано с потребностью в признании и самореализации. Преподаватели отмечали, что уровень освоения теоретического материала, который оценивался на ежедневных занятиях был значительно выше, чем у студентов, которые не принимали участие в брейн-ринге. И что очень позитивно, повышалась заинтересованность преподавателей, готовящих студентов к брейн-рингу. В дальнейшем положительное влияние интеллектуального соревнования на качество усвоения материала было подтверждено результатами тестов.

Выявилось, что студенты участвующие в брейн-ринге справились с тестовыми заданиями по результатам пройденного материала достоверно лучше тех групп, которые не участвовали в подобном состязании.

Однако, и деловая игра, и коллективные методы обучения будут выполнять свои задачи только тогда, когда они хорошо продуманы и подготовлены. Внедрение этих методов в образовательный процесс накладывает большую ответственность на преподавателя. Учитель должен не только прорабо-

тать сценарий игр, но должен подготовить интересный расходный материал, быть готов к отклонению от сценария и возможности вернуть обучающихся в нужное русло. Внедрение в процесс обучения современных образовательных технологий является оправданным, позволяющим повысить мотивацию обучающихся и тем самым качество изучаемого материала, решать задачи, стоящие перед современным образованием.

Список литературы

1. Бычкова Ю. С. Современные педагогические технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/sovremennye-pedagogicheskie-tekhnologii/>
2. Неверова А. В. Использование деловых игр в учебном процессе для повышения мотивации к профессиональному росту // Молодой ученый. Казань: Молодой ученый, 2011. №7. Т.2. С. 108-110.
3. Соколов И. М., Железнякова Н. А., Гафанович Е. Я., Коньшица Л. Е., Конобеева Е. В. Изучение мотивационных факторов в обучении студентов четвертого курса лечебного факультета // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 6 (73). С. 156-157.
4. Соколов И. М., Железнякова Н. А., Лямина Н. П., Гафанович Е. Я. Эволюция мотивации в процессе обучения студентов в медицинском университете. Возможность ее повышения // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-motivatsii-v-protssesse-obucheniya-studentov-v-meditsinskom-universitete-vozmozhnost-eyo-povysheniya>

СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ПОДВЕРЖЕННЫХ ВИРТУАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Желонкина О.К.

аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева, Россия, г. Красноярск

В статье рассматривается виртуальное общение как новый аспект общения в период юности. Приводятся данные корреляционного анализа, указывающие на связь между психологическими особенностями личности в период юности, особенностями виртуального общения и возникающем при этом чувстве одиночества.

Ключевые слова: виртуальное общение, юность, виды одиночества, подчиненность, застенчивость, доминантность, самоуверенность, авторитарность, корреляционный анализ, виртуальное пространство, социальные сети, общительность, коммуникабельность.

Виртуальное общение стало неотъемлемой частью жизни юношей и девушек на современном этапе развития общества. Исследования виртуального пространства дают основания говорить о его влиянии на формирование личности и развитие коммуникативных качеств в т.ч. (Александрова Л.Д. «Культура виртуальной коммуникации», Игнатьева Э.А. «Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи», Асеева О.В. «Виртуализация социальной активности молодежи в сетевых сообществах»).

В рамках исследования по теме «Социально-психологический портрет молодых людей, подверженных виртуальному общению» мы предприняли попытку найти связь между психологическими особенностями личности в период юности, особенностями виртуального общения и возникающем при этом чувстве одиночества. В результате корреляционного анализа нами получены данные, указывающие на то, что существует связь между особенностями характера (тест Кеттелла), типами межличностных отношений (методика Т. Лири), видами одиночества (опросник Корчагиной С.Г., методика Д. Рассела и М. Фергюсона, методика Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева) и отношением молодых людей к виртуальному общению.

В данной статье рассматриваются особенности характера, выявленные у респондентов с помощью теста Кеттелла – «подчиненность, застенчивость» и «доминантность, самоуверенность, авторитарность». Отношение к виртуальному общению изучалось с помощью разработанной нами анкеты. В опросе приняли участие 200 юношей и девушек в возрасте от 16 до 20 лет.

Юность – это период когда одновременно человек испытывает большую потребность в общении, в близких отношениях и стремиться к уединению в поиске ответов на волнующие его вопросы, испытывает чувство одиночества в связи с определением своего места в обществе, т.к только вступает в самостоятельную взрослую жизнь. Виртуальное пространство, с одной стороны объединяет людей, находящихся на расстоянии друг от друга, с другой стороны способствует уменьшению межличностных контактов.

Респонденты, у которых в характере проявляется доминантность, самоуверенность и авторитарность имеют больше количество виртуальных друзей (r -Пирсона = 0,190 при $p \leq 0,07$) и считают, что виртуальное общение помогает развитию общительности и коммуникабельности (r -Пирсона = 0,168 при $p \leq 0,017$), но при этом они не уверены в искренности общения через сети и правдивости виртуальных друзей (r -Пирсона = 0,-182 при $p \leq 0,010$).

Респонденты, которые имеют такие черты характера, как подчиненность и застенчивость меньше времени проводят в сети, имеют меньшее количество виртуальных друзей и считают при этом, что виртуальное общение не помогает развитию общительности и коммуникабельности, но почти всегда верят в искренность и правдивость виртуальных друзей. Чем более проявляется качество подчиненности и застенчивости, тем больше ответов у респондентов о том, что они размещали в социальной сети не свои фотографии или придуманный образ вместо своего фото. Это может говорить о неуверенности в себе, о неудовлетворенности своей внешностью. Самоуверенные и авторитарные респонденты на данный вопрос отвечали отрицательно (r -Пирсона = 0,-206 при $p \leq 0,003$).

Самоуверенность и доминантность в характере имеет прямую корреляционную связь с такими видами одиночества как «зависимость от общения» (методика Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева) (r -Пирсона = 0,200 при $p \leq 0,004$) и «диффузное одиночество» (опросник Корчагиной С.Г) (r -Пирсона = 0,193 при $p \leq 0,006$).

Вид одиночества «зависимость от общения» указывает на неприятие одиночества, неспособность оставаться одному. Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о негативном представлении респондента об одиночестве и его склонности искать общение любой ценой с целью избежать ситуаций уединения, которые связаны с неприятными или болезненными переживаниями. Людей, переживающих диффузное одиночество, отличает подозрительность в межличностных отношениях (виртуальным друзьям эти люди тоже не доверяют см. выше). В состоянии острого переживания диффузного одиночества человек стремится к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение собственного бытия, своей значимости. Виртуальное пространство дает возможность делать это постоянно. Отвечая на вопросы анкеты эти респонденты отмечают, что говорить даже на интимные темы им все равно лично или через сеть, также отмечают, что общаясь в сети сообщения пишут быстро, не задумываясь над формулировками. Человек, переживающий диффузное одиночество не общается в собственном смысле, не делится своим, не обменивается, а лишь примеривает на себя личину другого, то есть отождествляется с ним, становясь как бы живым зеркалом. Виртуальное общение в этом случае как способ справиться с таким одиночеством.

У юношей и девушек, в характере которых по тесту Кеттела выявляется качество подчиненности и застенчивости, наблюдается прямая корреляционная связь «общего переживания одиночества» (методика Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева) с данными чертами характера (r -Пирсона =0,162 при $p \leq 0,022$). Человеку свойственно переживание изоляции, нехватки эмоциональной близости или контактов с людьми. Респонденты осознают себя одинокими. Они же испытывают отчуждающее одиночество (опросник Корчагиной С.Г) (r -Пирсона =0,226 при $p \leq 0,001$), которое проявляется в возбудимости, тревожности, циклотимности характера, низкой эмпатии, подозрительности и зависимости в межличностных отношениях.

Таким образом, юноши и девушки которым свойственны такие противоположные черты характера как «подчиненность и застенчивость» у одних и «самоуверенность, доминантность, авторитарность» у других, по-разному относятся к виртуальному общению, имеют разное количество виртуальных друзей. Первые считают, что виртуальное общение не помогает развитию общительности и коммуникабельности, вторые считают, что помогает, т.е. какой человек в реальном общении таким он остается и при общении виртуальном. Общение и коммуникабельность может развиваться только при личном, реальном общении. Корреляционный анализ показал, что те и другие респонденты испытывают чувство одиночества, но разного типа и каждый по-своему в соответствии со своими чертами характера пытаются справиться с этим чувством, в том числе с помощью виртуального общения.

Список литературы

1. Бакалдин С.В. Одиночество и его связь с функциями "Я": дис. ... канд. психол. наук / С.В. Бакалдин. – Краснодар, 2008. – 170 с.
2. Игнатъева Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: дис. ... канд. психол. наук / Э.А.Игнатъева. – М., 2012. 198 с.

3. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учеб. пособие / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

ВЛИЯНИЕ МЕТОДОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Засядько К.И.

профессор кафедры АФК, физиологии человека и МБД, д-р мед. наук,
Липецкий государственный педагогический университет, Россия, г. Липецк

Опрощенко Д.Л.

преподаватель кафедры АФК, физиологии человека и МБД, канд. пед. наук,
Липецкий государственный педагогический университет, Россия, г. Липецк

Вонаршенко А.П.

доцент кафедры АФК, физиологии человека и МБД, канд. мед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет, Россия, г. Липецк

Назирова А.А.

доцент кафедры АФК, физиологии человека и МБД, канд. биол. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет, Россия, г. Липецк

В статье рассматриваются вопросы медико-психологического сопровождения процесса формирования социально-психологической адаптации незлышащих учащихся учреждений начального профессионального образования, осваивающих методы саморегуляции психофункционального состояния. Представлены результаты мониторинга психофизиологической сферы личности данной категории учащихся.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, незлышащие учащиеся, саморегуляция психофункционального состояния, начальное профессиональное образование.

Испытываемые учащимся с дефектами слуха проблемы социально-психологической адаптации обуславливают состояние его повышенной тревожности, психической напряжённости, определяют высокую вероятность развития дезадаптационных изменений [2, 3]. В данной связи особую значимость приобретает оказание глухому подростку медико-психологической помощи в процессе его адаптации к условиям учреждения начального профессионального образования (НПО). Повышение защитно – совладающих возможностей путем овладения глухими учащимся методами саморегуляции психофункционального состояния как средство интеграции и самореализации в слышащем окружении – одно из наиболее значимых направлений психолого-педагогической работы в учреждениях НПО.

Акцентируя внимание на иницировании осознанных усилий самих глухих обучающихся, поскольку «воспитание... может только модифициро-

вать, изменить уже существующие в организме человека реакции» [2, с. 68], в качестве важного средства формирования их социально-психологической адаптации к условиям учреждения НПО мы рассматриваем вооружение данной категории лиц методами прямой и опосредованной психической и психофизиологической саморегуляции психофункционального состояния. Опираясь на результаты научного анализа специальной литературы (А.П.Гозова, А.И. Дьячков, Т.С.Зыкова и др.), отметим эффективность этого процесса в диалектически взаимообусловленных плоскостях: теоретической (комплекс психологических, психофизиологических, гигиенических, дефектологических знаний и представлений, необходимых глухому человеку как субъекту адаптации для формирования совладающего поведения); аксиологической (формирование у каждого глухого учащегося интереса к освоению предлагаемых методик, исходя из учёта его индивидуальных особенностей, а также ценностного отношения к себе как ответственному субъекту и стратегу процессов саморазвития и самовоспитания); методической (собственно вооружение лиц данной категории методами саморегуляции своего психофункционального состояния, элементы аутосуггестии, саморегуляции дыхательной гимнастики и др.), физиолого-гигиеническими методами (активный отдых и закаливание, рационализация режима трудовой деятельности, питания и досуга и др.).

В исследованиях приняло участие 58 учащихся МУП НПО г. Липецка с нарушениями слуха в возрасте 17-23 года. Применялись адаптированные применительно к жестовой речи: методика диагностики самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л.Ханина (Ю.Л.Ханин,1977), методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» (Ю.А.Баранов, 1986), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г.Маклакова, С.В.Чермянина). С учащимися проведены коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на повышение основных составляющих совладающего поведения, а именно: цикл бесед, направленный на просвещение учащихся; групповая коррекция поведения и эмоций у подростков; тренинг межличностного общения; релаксационные мероприятия.

После проведенного цикла занятий у глухих подростков отмечается значительное возрастание уровня их социально-психологической адаптации, о чем свидетельствует снижение величины исследуемых показателей (табл.). Данные, приведенные в таблице подтверждает эффективность освоения и применения неслышащими учащимися методов саморегуляции как средства повышения их социально-психологической адаптации к условиям интегрированного обучения в учреждении НПО и указывает на действенный характер реализации положений субъектной педагогики в практике начальной профессиональной подготовки лиц с нарушениями слуховой функции.

Динамика показателей социально-психологической адаптации учащихся учреждений НПО (баллы, $m \pm m$)

психологические характеристики адаптации	до занятий	после занятий
уровень нервно-психической устойчивости	29,5±0,7	21,6±0,6**
поведенческая регуляция	21,4±1,3	18,9±0,3**
коммуникативный потенциал	13,6±0,62	9,88±0,38*
моральная нормативность	10,1±0,5	9,7±0,3
личностный адаптационный потенциал	37,6±1,5	30,32±1,3*
уровень личностной тревожности	48,2±0,6	36,7±0,7**
уровень ситуативной тревожности	36,2±0,4	33,8±0,6**

Примечание: * – уровень значимости – $P < 0,05$, ** – $P < 0,01$

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
2. Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. М.: Педагогика, 1979. 274 с.
3. Чермянин С.В., Федосенко Е.В., Туманов М.В. Особенности психического здоровья учащихся учреждений начального профессионального образования // Современные проблемы гигиены труда / Под. ред. проф. Ю.В.Лизунова. СПб.: ВМедА, 2005. С.173.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ СТЕНДОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Ибраев А.Р.

курсант V курса факультета технического обеспечения,
Пермский военный институт внутренних войск МВД России,
Россия, г. Пермь

Свиридов Е.В.

начальник кафедры конструкций АБТ канд. техн. наук, доцент,
Пермский военный институт внутренних войск МВД России,
Россия, г. Пермь

Чечегов А.В.

старший помощник начальника автобронетанковой службы,
Пермский военный институт внутренних войск МВД России,
Россия, г. Пермь

В статье рассматривается особенность применения демонстрационных стендов в образовательном процессе при изучении устройства грузовых машин на примере тормозной системы автомобиля Урал-4320-31. Статья содержит краткое описание стенда и порядок его применения на занятиях и в ходе самостоятельной работы. Определение уровней усвоения материала по результатам педагогического эксперимента показывает эффективность применения стендов в образовательном процессе. Актуальность статьи обусловлена доходчивостью, наглядностью и доступностью изучаемого материала в сочетании с простотой исполнения и применения средств обучения.

Ключевые слова: доходчивость, доступность, наглядность, демонстрационный стенд.

В современных условиях, когда объем нужных для человека знаний интенсивно возрастает, важно прививать умение самостоятельного познания и ориентирования в потоке научной и технической информации.

В большинстве задач по совершенствованию системы профессионального образования наряду с агитационно-информационными материалами – плакатами, рисунками, схемами серьезное внимание уделяется проблеме использования в учебном процессе материальной части – стендов, макетов, разрезных элементов конструкций и др. Более высокое качество усвоения технических дисциплин достигается при непосредственном сочетании слова преподавателя и предъявляемой учащимся демонстрации учебно-материальной базы. А материальная часть как раз и позволяет более полно использовать возможности объемно-визуальных зрительных и слуховых анализаторов обучаемых. Это оказывает влияние, прежде всего, на начальный этап процесса усвоения знаний – ощущения и восприятия. Большую роль стенды и макеты играют в запоминании как логическом завершении процесса усвоения. Они способствуют закреплению полученных знаний, создавая яркие опорные моменты, помогают запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изученный материал.

Скорость усвоения материала устанавливается в зависимости от индивидуальных возможностей, потребностей и способностей обучаемого.

Главным здесь является средство – носитель учебной информации, оно же и средство стимулирования познавательной деятельности у обучаемых. Важным фактором является правильный выбор исполнения материальной части и демонстрации ее обучаемым.

Таким средством обучения является рассматриваемый в статье демонстрационный стенд по изучению устройства и работы гидропневматического привода рабочей тормозной системы (РТС) автомобиля Урал-4320-31.

На сегодняшний день во многих учебных заведениях в целях изучения устройства транспортных средств имеются в основном плакаты и элементы конструкции по отдельности, варианты которых изображены на рис. 1 и 2.

На схемах РТС из руководства по эксплуатации Урал-4320-31 [1] (рис. 1) все оборудование и магистрали изображены структурно в монохромной расцветке, поэтому обучаемым приходится затрачивать дополнительное время на восприятие распределения пневмо- и гидроаппаратов тормозной системы по контурам и магистралям и самим досмысливать особенности функционирования пневмогидравлического привода РТС, используя дополнительные материалы.

На плакатах и стендах, предлагаемых разработчиками фирмы «Уралремсервис» [2, 3] (рис. 2) изображены компоновка трубопроводов и подробное описание устройства оборудования привода, причем контуры и магистрали обозначены разными цветами, однако нет наглядности, которая подробно демонстрирует совместную работу магистралей и оборудования.

Также по ним сложно правильно сориентироваться в порядке работы контуров и магистралей привода РТС, как в совокупности, так и по отдельности.

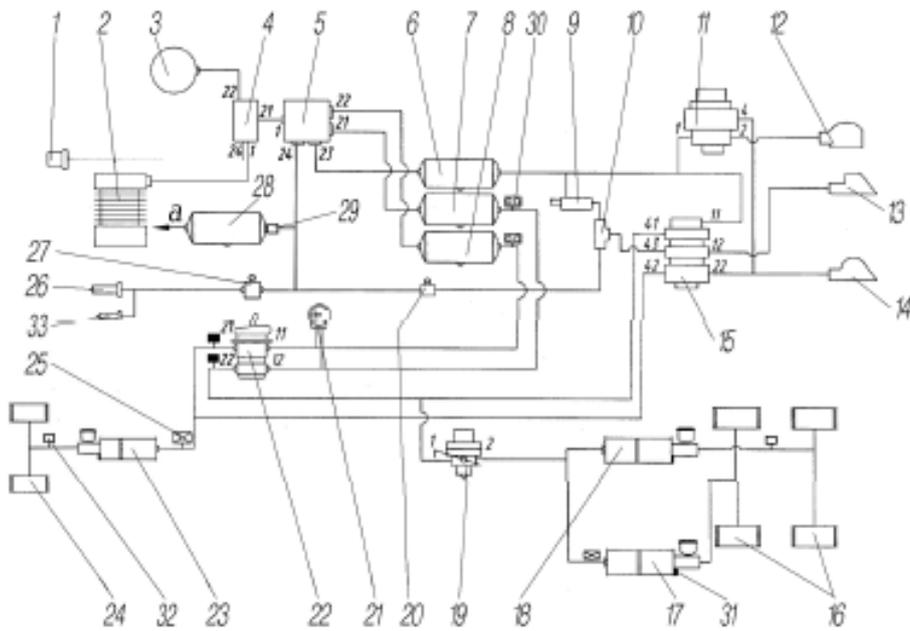


Рис. 1. Структурная схема тормозного управления Урал-4320-31

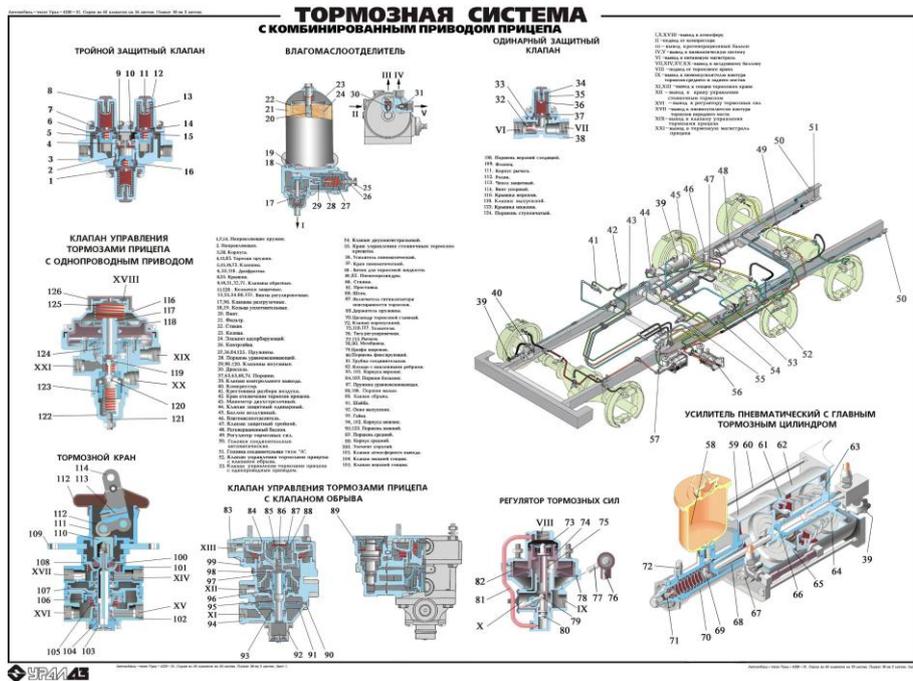


Рис. 2. Плакат «Тормозная система автомобиля Урал-4320-31»

Исходя из вышеизложенного предлагается демонстрационный стенд тормозного управления автомобиля Урал-4320-31, представленный на рис. 3.

Стенд предназначен для изучения конструкции привода РТС и его работы при различных режимах за счет наглядной демонстрации контуров РТС, выделенных разными цветами, цветных иллюстраций разрезов пневмо- и гидрооборудования и разрезных пневмоаппаратов, входящих в состав РТС.

Стенд представляет собой демонстрационное устройство, которое содержит основание, на котором изображена структурная пневмогидравлическая схема тормозного привода с иллюстрациями пневмо- и гидроаппаратов, показанных в разрезе. При этом пневмо- и гидромагистраль на схеме разли-

чаются цветами. Красным цветом показан питающий контур пневматической части тормозного привода, синим – пневматическая часть первого контура РТС, желтым – пневматическая часть второго контура РТС, красным незаштрихованным – пневматический привод тормозов прицепа, черным – пневматический привод вспомогательной тормозной системы.



Рис. 3. Демонстрационный стенд тормозного управления автомобиля Урал-4320-31

Кроме изображений разрезов пневмо- и гидроаппаратов на стенде смонтированы реальные пневмоаппараты: регулятор давления, тройной защитный клапан, кран стояночного управления тормозами прицепа, регулятор тормозных сил, клапаны управления тормозами прицепа с однопроводным и двухпроводным приводами. Все пневмоаппараты, установленные на стенде имеют разрезы для наглядной демонстрации их устройства.

Данная совокупность аппликации и реального оборудования, обеспечивающая простоту использования и наглядность стенда, вызывает у обучаемых интерес к предмету обучения и стремление к его изучению.

Для оценки степени влияния на процесс усвоения материала предлагаемого стенда был проведен эксперимент, в ходе которого в качестве объекта исследования наблюдались три учебные группы (группы А, В и С).

Ход эксперимента заключался в следующем. В каждой группе было проведено групповое занятие, на котором были изучены устройство и работа тормозного управления автомобиля Урал-4320-31. На следующем занятии проведен текущий письменный контроль по усвоению материала в виде описания конструкции и принципа работы по заготовленной обезличенной схеме. Задача обучаемых заключалась в последовательном соединении аппаратуры привода, выделении различными цветами контуров и магистралей тормозного привода, раскрытии общего устройства и принципа функционирования.

При этом условия проведения эксперимента различались следующим образом:

группа А – аудиторное занятие и самостоятельная работа проводились без применения стенда (с использованием разрезных макетов и плакатов);

группа В – аудиторное занятие проводилось с применением стенда, самостоятельная работа – без стенда;

группа С – аудиторное занятие и самостоятельная работа проводились с применением стенда.

Факторный фон оставался без изменений и представлялся следующим – занятие проводилось одним и тем же преподавателем, в одной и той же аудитории.

Результаты данного эксперимента приведены в таблице.

Таблица

Результаты эксперимента

№ пп	Объект	Количество обучаемых	Результат эксперимента				
			отлично	хорошо	удовлетв.	неуд.	ср. балл
1	Группа А	24	7 (29 %)	11 (46 %)	5 (21 %)	1 (4 %)	3,95
2	Группа В	21	8 (38 %)	9 (43 %)	3 (14 %)	1 (5 %)	4,18
3	Группа С	23	12 (52 %)	8 (35 %)	3 (13 %)	-	4,30

В качестве выходного параметра рассматривался уровень усвоения материала, оцениваемый по четырехбалльной системе. «Чистота» эксперимента обеспечивалась равенством условий проведения аудиторного занятия, самостоятельной работы и текущего контроля.

Изучив результат эксперимента (см. табл.), можно сделать вывод о том, что стенд позволяет наглядно изучить конструкцию и принцип работы тормозного управления рассматриваемой тормозной системы и повысить качество усвоения изучаемого материала, в том числе самостоятельно.

Данная разработка не только соответствует воплощению отдельных принципов обучения, но и расширяет учебно-материальную базу учебного заведения, наглядно показывает особенности конструкции и принцип работы тормозного управления Урал-4320-31, способствует качественному усвоению изучаемый материал, не требует крупных материальных затрат на изготовление и обслуживание, проста в применении и рекомендована в образовательном процессе учебных заведений по подготовке специалистов автотехнического профиля.

Список литературы

1. Автомобили Урал-4320-10, Урал-4320-31 и их модификации. Руководство по эксплуатации 4320-3902035 РЭ (издание девятое, исправленное и дополненное).
2. Официальный сайт холдинговой компании «Уралспецмаш». Режим доступа <http://uralspecmash.ru/> (дата обращения 28.07.2016).
3. Официальный сайт производственно-коммерческой фирмы «Уралремсервис». Режим доступа <http://uralrs.ru/kat-zapchasti/ustr-plakat/> (дата обращения 28.07.2016).

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ильченко Е.В.

доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий,
канд. филол. наук, Национальный исследовательский технологический
университет «МИСиС», Россия, г. Москва

Булановская Т.А.

доцент кафедры иностранных языков, канд. филол. наук,
Российский государственный университет правосудия, Россия, г. Москва

Данная статья посвящена важности обучения аудированию как навыку, необходимому сегодня в условиях любого профессионального контекста. В ней рассматриваются естественное и искусственное формирование навыков понимания речи на слух, виды трудностей при аудировании и пути их преодоления, а также конкретные упражнения для достижения цели обучения аудированию на разных этапах.

Ключевые слова: обучение аудированию, тренировка навыков, основные трудности, типичные ошибки, упражнения для преодоления трудностей аудирования.

Специалист со знанием иностранного языка пользуется сегодня большим спросом на рынке труда. Это связано с тем, что, благодаря интернету, выход в мировое информационное пространство не представляет более никакой проблемы, а основная масса информации в нем существует на английском языке, даже если источник находится не в англоязычной стране. Хотя большая часть информации хранится в письменной (печатной) форме, мы все чаще сталкиваемся с необходимостью получения ее из устных источников – при посещении различного рода конференций и круглых столов, участии в семинарах (вебинарах) в режиме онлайн, при прослушивании новостей, просмотре видеоматериалов на иностранном языке. Отсюда следует, что умение понимать иностранную речь на слух является важным учебным и профессионально-ориентированным умением для учащихся.

Уже в течение многих лет происходит интеграция России в международное образовательное пространство, растет возможность проходить обучение в колледжах и университетах за рубежом, устроиться на работу там, где требуется профессиональное владение языком.

Для того чтобы приспособиться к меняющейся ситуации, в образовательном пространстве производятся различные перемены, которые, как предполагается, должны определять и уточнять цели образования, учитывая государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Новые образовательные стандарты вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику предлагают развивать способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Это касается и методики преподавания иностранного языка, которая должна стать частью новой системы

обучения. Однако не следует забывать, что в отличие от многих других учебных предметов, где от обучающегося требуется усвоение и использование **знаний**, овладение иностранным языком требует, прежде всего, выработки **навыков**, что затруднительно достигнуть только в режиме самостоятельной работы, без контроля и помощи со стороны преподавателя.

Как известно, освоение иностранного языка предполагает приобретение навыков в четырех областях: чтение, говорение, письмо и слушание (аудирование). В различные исторические периоды в центре внимания оказывались различные области, но аудирование по каким-то причинам никогда не попадало в число приоритетных направлений даже в учебных заведениях лингвистической специализации. Что касается неязыковых вузов, то на занятиях иностранным языком там традиционно господствовало чтение и перевод текстов, и обучение носило вполне формальный характер.

Даже после того, как ситуация изменилась, и на вооружение был взят коммуникативный подход к обучению языкам, отсутствие настоящей мотивации у студентов, большие учебные группы, низкий (или нулевой) стартовый уровень и малое количество учебных часов неизбежно приводили и, зачастую, до сих пор приводят к тому, что результаты обучения не отвечают поставленным целям и не имеют практической ценности. Часто это связано еще и с тем, что руководство таких учебных заведений, а иногда и подобранные им кадры, в силу отсутствия профессиональной компетентности в этом вопросе, не имеют грамотного представления о том, каким образом можно достичь поставленных целей.

Конечно, есть виды профессиональной деятельности, в рамках которых непосредственные контакты с людьми не имеют первостепенной важности, хотя трудно представить себе профессию, которая полностью бы их исключала. Однако в ситуации стремительно ускоряющейся глобализации мировой экономики и создания общемирового информационного пространства любому грамотному специалисту необходимо владеть английским языком, безусловно превратившимся сегодня в язык международного общения.

Речевое общение, независимо от того, происходит ли оно при личном контакте или через посредство технических устройств (телефона, компьютера) предполагает не только адекватную передачу информации различных типов (говорение), но и осуществление обратной связи, которая невозможна без понимания того, что отвечает собеседник или собеседники (аудирование). Без этого осуществление акта коммуникации невозможно, а, значит, цель обучения иностранному языку не достигается, и все затраченные на это средства и усилия пропадают втуне.

Механизм понимания речи на слух в родном языке начинает вырабатываться у ребенка задолго до того, как он делает первые попытки говорить самостоятельно. Существует большое количество исследований, в том числе, например, Томаса Верни [12], работы Эйзенберга [10], Энтони ДеКаспера (Anthony DeCasper), Йенсена (A.R. Jensen) и других, свидетельствующих, что распознавание звуков, голосов и даже языка, на котором мать разговаривает с ребенком, начинается еще во время внутриутробного развития эмбриона.

Многие исследователи, как отечественные (например, А.А. Леонтьев [6]), так и зарубежные, отмечают также, что период естественного формирования базовых механизмов речи у ребенка ограничен по времени, чаще всего называется возраст до трех лет (36 месяцев). Кроме того, изучение этого вопроса и проведенные эксперименты показали, что после окончания этого периода человек утрачивает способность вырабатывать эти навыки естественным образом полностью или в большой мере, и для овладения ими в рамках изучения другого языка требуется использование специальных упражнений.

Наиболее трудным для формирования оказывается механизм аудирования, который не переносится из родного языка в иностранный автоматически, и представляет собой наиболее «пассивный» из всех речевых навыков, поскольку ни темп предъявления, ни выбор лексики и грамматики, ни тема высказывания от слушающего никак не зависят.

Как и другие навыки, которые мы задействуем в процессе использования языка, аудирование представляет собой сложное комплексное явление, для осуществления которого человек использует разные физические и психологические возможности.

Аудирование (понимание речи на слух) включает в себя ряд оперативных компонентов:

1. Услышать звуки (физически);
2. Отделить звуки речи от шумов;
3. Собрать их вместе в комплексы;
4. Обнаружить в них смысл;
5. Интерпретировать их вместе с другими пара- и экстралингвистическими факторами, влияющими на понимание высказывания [4].

Помимо сенсорной, кратковременной и долговременной памяти, важными компонентами акта понимания речи является вероятностное прогнозирование различных уровней [expectation] и цель, которую ставит перед собой слушающий – мотивация (извлечь информацию, поддержать беседу, развлечься и пр). Это так называемые внутренние механизмы аудирования.

Как и в любом другом виде речевой деятельности, исследователи выделяют также своего рода горизонтальную структуру аудирования. Сама идея разделения речевой деятельности на фазы принадлежит отечественному психологу XX века С.Л. Рубинштейну.

Согласно И.А. Зимней, в аудировании таких фаз три – мотивационно-побудительная, аналитико-синтетическая и исполнительная [2, с. 76]. А.А. Леонтьев добавляет к ним четвертую – фазу контроля [6].

Мотивационно-побудительная фаза связана с коммуникативной задачей. Это предварительный, но очень важный этап. Если слушающего не интересует тема высказывания или личность говорящего, то он не будет слушать, и акт аудирования не состоится.

Основная фаза акта аудирования – аналитико-синтетическая. Она включает в себя вышеперечисленные оперативные компоненты, обеспечивающие восприятие и переработку информации, в результате которой, при благоприятных условиях, происходит понимание. В условиях реальной комму-

никации как сами фазы, так и их результат имеют скрытый характер, их невозможно различить путем наблюдения. Это представляет собой одну из методических трудностей при обучении аудированию.

Независимо от того, на каком языке происходит аудирование, родном или иностранном, существует ряд факторов, которые всегда затрудняют понимание:

- шум (помехи) любого вида;
- тема беседы (математика, биология для нематематика и небиолога);
- акцент и дефекты речи говорящего;
- длительность высказывания (сложность концентрации внимания);
- ситуация, когда человек читает написанный текст перед аудиторией, вместо того, чтобы говорить, обращаясь к слушателям.

В двух последних случаях вы слышите, но не слушаете (switch off), воспринимая речь как шум.

Однако в основном речь на родном языке понимать довольно легко. Механизмы формирования навыка аудирования на родном языке подробно рассматриваются, например, в книге А. Андерсон и Т. Линча «Listening» [9].

Когда мы слушаем, то создается видимость бездействия, поскольку, как было сказано выше, от нас ничего не зависит. Однако на самом деле слушающий производит довольно активные действия, хотя они не имеют внешнего физического воплощения. Не требуется каких-либо усилий, чтобы слышать, а вот слушать – это работа, включающая в себя вышеупомянутые компоненты. Каждый, кто когда-либо слушал лекции, знает, что, если не делать специального усилия, особенно если лекция не очень интересная, или лектор не умеет увлечь аудиторию, то через некоторое время вы обнаружите, что думаете о своем, а лекция превратилась в фоновый шум.

Никто точно не знает, что происходит при аудировании, поскольку нет возможности прямого наблюдения. Но, исходя из косвенных признаков и конечного результата, был сделан вывод, что аудирование, возможно, состоит из 3 компонентов [9].

1. Звук поступает в так называемую эхо-память (sensory store = echoic memory). Он находится здесь не более секунды. Здесь звуковой комплекс преобразуется в звуко-смысловые комплексы (meaningful units).

Какие здесь возможны проблемы?

а) Звуковой комплекс разбивается неправильно (sort out units erratically).

б) Этот процесс происходит слишком медленно, новая информация поступает до того, как слушающий успел обработать уже поступившую информацию (input too fast).

2. Затем эта информация поступает в краткосрочную память (short-term memory). Это также длится секунду или две. Здесь выделенные комплексы сверяются с содержащимися в долгосрочной памяти (processing). Как только комплексы обретают смысл, происходит своего рода перекодировка и конкретные слова, которые были сказаны, забываются. При этом извлеченный

смысл необязательно совпадает с тем, который имеет в виду говорящий. А поскольку фактическое высказывание забыто, то провести повторную разбивку на комплексы невозможно.

Что может облегчить понимание на этом этапе?

а) выработанные специально навыки аудирования (осознанное запоминание именно звукового комплекса).

б) знание языка (навык работы с языком) – часто встречающиеся комплексы (chunks) обрабатываются автоматически, и у слушающего остается больше времени на обработку более трудных комплексов.

На этом этапе также важна скорость поступления информации, при относительно слишком быстром поступлении информации происходит своего рода «перегрузка» (overloading) и процесс аудирования прекращается (слушающий «махнул рукой» – все равно ничего не понятно).

3. После того, как смысл был извлечен (или слушающий думает, что он был извлечен), он в перекодированном (re-coded) виде помещается (transfer) в долгосрочную память (long-term memory). Свидетельством этой «перекодировки» является то, что слушающий помнит только общее содержание высказывания (reduced form), а не конкретные слова, если только не делает специального усилия, чтобы их запомнить.

Все вышесказанное касается звуковой части речи. Но важным элементом, помогающим правильно интерпретировать высказывание, является совмещение его с ситуацией, которая также иногда называется контекстом или фоновыми знаниями (background knowledge).

Иногда рассматриваются такие составляющие ситуации как знание системы и схематы (systemic and schematic knowledge). При этом под «системой» подразумеваются знания языковой системы (фонология, синтаксис и семантика), а под «схематой» – лингвистическая информация, включающая в себя знания, память и опыт индивидуума, который позволяет ему увязывать вновь приобретенную информацию с тем, что ему уже известно. Термин был создан представителем когнитивной психологии Бартлеттом в 1932 году.

Таким образом, в данном понимании контекст – понятие более широкое, чем непосредственная ситуация. Сюда же можно отнести термин «script» Шэнка и Абельсона (1977) – сценарий, то есть какая-то стандартная ситуация, типа «у зубного врача», «в булочной» и пр. Знание этой ситуации также облегчает понимание, даже если детали посещения врача и булочной в разных культурах различны. Близок по смыслу и термин «тезаурус», который обычно используется при описании понимания сообщения в информатике, стилистике и психологии (структурно организованная совокупность информации, отражающая семантику отображаемого объекта).

Можно предположить, что большая часть хранимой в нашей памяти информации распределена по таким сценариям, и это позволяет организовать ее систематически и быстро находить необходимое, или относить вновь приобретенное к определенной категории, что облегчает запоминание в объемах, которые были бы недостижимы, если бы запоминание было чисто механическим.

Понятие контекста можно проиллюстрировать следующим примером: в рамках учебного курса опоздавший студент заходит в класс. В классе идет обсуждение. Я (преподаватель) поворачиваюсь и говорю: *You are late*. Но это и так понятно. Что я имею в виду? На что направлено мое высказывание? Возможная интерпретация: констатация факта, упрек, удивление, оправдание-извинение. Как студент узнает, что именно я имею в виду?

Выбор правильного варианта интерпретации может быть сделан на основе следующей информации:

а) конкретная ситуация: этот студент никогда не опаздывает; мы ведем важное обсуждение, и поздний приход нам мешает; студент должен был играть роль координатора в этом обсуждении, его опоздание заставило нас переорганизовываться; я неодобрительно отношусь к опозданиям и студенту это известно; мы могли его подождать, но не стали;

б) мой тон и интонация;

в) выражение моего лица, жесты, поза, взгляды остальных участников обсуждения (*mimics, body language, gestures*).

Необходимыми элементами для интерпретации высказывания будет не только знание конкретных деталей – важности присутствия этого студента на обсуждении и моего отношения к опозданиям, но и более широких знаний о культуре, в рамках которой происходит наше общение. Скажем, для англоязычной культуры опоздание – гораздо более серьезный грех, чем для русскоязычной. Этот культурный компонент, интерпретация которого для носителя языка (*native speaker*) происходит автоматически, также затрудняет понимание собеседника для не-носителя языка, даже если на уровне речи разбивка на звуко-смысловые комплексы произошла правильно.

Важную роль понимание широкого контекста играет и для вероятностного прогнозирования (*expectation*). Правильно интерпретировав широкий контекст, слушатель ожидает определенную лексику, определенные клише и жаргонизмы, связанные с этим контекстом, а в более узком смысле – даже конкретное высказывание или хотя бы часть его, и как бы сверяет услышанное с прогнозируемым.

Механизм вероятностного прогнозирования, обычно скрытый, проявляется, например, когда вы общаетесь с человеком, который заикается. Когда пауза затягивается, вы невольно договариваете за него то, что он не может выговорить.

Многие шутки и анекдоты базируются на том, что их «соль» совершенно неожиданна, не соответствует прогнозируемому, ожидаемому, и поэтому слушателю смешно.

Но несоответствие между ожидаемым и полученным ответом может привести к тому, что вы не поймете, что ответил ваш собеседник.

Существует точка зрения, что слушающий включает вероятностное прогнозирование и интерпретацию контекста на всех этапах слушания. Инструментально это не доказано, но поскольку речь идет о долях секунды, мы имеем право говорить об одновременности действий в любом случае.

И, наконец, следует сказать несколько слов о прагматике высказывания.

Dinner is ready. I am short of money. It is getting dark. Have you seen this film? Как вы понимаете эти высказывания? Являются ли они тем видом предложения, которое следует из их грамматической формы? На самом деле, первое из них является приглашением идти есть; второе – просьбой (например, одолжить денег) или отказом (купить что-то); третье может быть предложением (пойдем домой) или отказом (не пойду гулять); а четвертое – скорее всего, приглашением пойти в кино. Конечно, в зависимости от контекста, возможны и другие интерпретации.

При этом следует помнить, что «говорящий» – это не усредненная абстракция, а живой человек с возрастом (5 лет), проблемами (сердечный приступ, недавно овдовела), социальным и национальным происхождением (малограмотный китаец), профессиональными интересами (страховой агент, продающий вам полис), эмоциональным состоянием (злится – на вас или нет?).

Всю эту информацию необходимо учитывать при обучении аудированию в классе, поскольку без этого невозможно достигнуть практически значимых результатов.

Поскольку при существующей методике преподавания обучаемый впервые сталкивается с большинством слов в письменной, а не устной форме, преподаватель должен отдавать себе отчет, какие черты устного варианта языка могут вызвать затруднения.

Как и во всех прочих, в английском языке есть некоторые черты, которые отличают его от других, в нашем случае – от русского. **Первые затруднения** возникают на уровне отдельных звуков.

Слушание сопровождается явлением, которое называется «внутренне проговаривание». Артикуляция – очень важный механизм аудирования. «При аудировании происходит внутреннее проговаривание речи, т. е. артикулирование. Чем четче проговаривание, тем выше уровень аудирования» [8, с.98]. Те звуки, которые произносит говорящий, могут отличаться и часто отличаются от того, как их произносит слушающий, что может вызвать трудности понимания. При этом неважно, кто из участников коммуникации произносит эти звуки «правильнее».

Затруднения могут быть вызваны следующими категориями:

- звуки, аналогичных которым вообще нет в родном, например межзубный [θ/ð] – могут заменяться на [s], [z], [t], [d] в зависимости от особенностей родного языка и индивидуальных особенностей;

- звуки, похожие на те, что есть в родном языке, но отличающиеся качеством (аллофоны в родном) – ship-sheep в английском, папа-фафа в сингальском, стол-столь для англичанина. Однако здесь может помочь контекст (I plan to travel by plain/plane);

- добавки и вставки, которые делает говорящий на иностранном языке с акцентом – clothes произносится как [kloð əz], blue как [bilu];

- паронимы и псевдопаронимы, то есть слова, схожие по звучанию и написанию, которые носителю иностранного языка кажутся похожими, например, angry/ hungry/ agree или Tuesday/ Thursday;

- наличие у говорящего регионального акцента. Например, сильный Глазговский (жителя г. Глазго) акцент очень сильно отличается от стандартного английского.

Некоторые авторы различают слушание для восприятия (СВ) (perception) и слушание для понимания (СП) (comprehension) [1].

К СВ относится звуко различение (в т.ч. комбинации) и интонация, а понимание текста вторично. В основном этим занимаются на уроках фонетики.

В этих упражнениях зрительная опора отсутствует или сведена к минимуму, чтобы заставить студентов полагаться только на слух. Их можно проводить и на начальных этапах, до освоения навыков чтения-письма, на базе устного звучания.

Опыт показывает, что тратить долгое время на тренировку звуко различения непрактично, особенно на начальном этапе, так как это не ведет к значительному улучшению понимания текстов. Если такие проблемы возникают, их лучше решать в рамках работы после прослушивания текста или при подготовке к прослушиванию.

Студенты, которые понимают речь учителя, одноклассников и даже записи, могут оказаться совершенно беспомощными, столкнувшись с разговорной речью, потому что по разным причинам слова в потоке быстрой естественной речи искажаются сравнительно с тем, как они звучат отдельно.

Такие же вещи возможны и в родном языке, когда ребенок не понимает идиоматику речи взрослых. Например, «довести до белого каления» (сильно разозлить) воспринимается как «белое колено». Хороший пример представляет собой стихотворение Роджера Макгу (Roger McGough) *First day at school*. Очень часто слушающий проводит неверное членение – слово *anniversary* он начинает расшифровывать как *on a ...* и спотыкается на остатке. Отрицание превращается в «твердый приступ», превращая *they aren't* в *they are*.

Сегодня велика вероятность, что в ситуации аудирования говорящий не будет носителем языка. Поэтому, с практической точки зрения необходимо давать для аудирования на продвинутом этапе тексты, произнесенные немцами, французами, китайцами и так далее.

Второй вид ошибок возникает на уровне фразы. Для устной речи характерны следующие особенности, отличающие ее от письменной, даже неформальной:

- а) очень простые фразы;
- б) предложения часто неполные и неоконченные;
- в) связки опускаются как внутри предложения, так и между ними;
- г) существительные часто заменяются местоимениями, словами «thing», «one»;
- д) много междометий;
- е) меньше информации, больше «информационного шума»;
- ж) говорящий подает сигналы о смене темы жестами, громкостью и тембром голоса, интонацией.

В устной речи ударные слоги чередуются с безударными. В обычных условиях безударными будут все служебные части речи, вспомогательные глаголы, а также некоторые слоги в многосложном слове. В реальной речи безударные слоги слышны плохо или совсем не слышны, гласные в них редуцируются, поэтому их по-настоящему не слышат даже люди, для которых этот язык – родной. Это не препятствует пониманию, поскольку компенсаторные механизмы позволяют восстанавливать произнесенный текст. Студенты, испытывающие затруднения при аудировании, не должны смущаться и думать, что дело безнадежно. Существует ряд упражнений, позволяющих задействовать различные дополнительные факторы, которые облегчают понимание.

Здесь, особенно на начальном этапе, можно использовать разговорные формы, «съеденные» произношением $d'no = I\ don't\ know$. Можно предложить повторить услышанное в двух вариантах – как произносит говорящий, и как звучит при четкой артикуляции. Таким образом вы можете быть уверены, что студенты поняли, *что именно* было сказано.

Их же можно предложить разделить на слова – $watchawon? = 4$ (what do you want).

Другое возможное упражнение – разметить ударные и безударные слоги и интонацию на расшифрованных фразах.

Наконец, хорошим упражнением для освоивших письмо является диктант – навык, аналогичный повтору, но только в письменном виде.

Когда необходимо подчеркнуть нюансы смысла предложения или вообще изменить его, происходит смещение так называемого логического ударения, которое может падать даже на служебные слова, обычно проговариваемые без ударения. Например, вопрос «Where are you going?» (**Where** are you going? Where **are** you going? Where are **you** going? Where are you **going**?) в зависимости от того, на какое слово падает тоновое ударение (а в некоторых случаях – вид и качество тона) может иметь более пяти разных значений.

Несоответствие интонации и содержания высказывания может давать комический эффект. В фильме *The Fifth Element* китайский уличный торговец, продавший главному герою обед, настаивает на том, чтобы прочитать пришедшее тому письмо вслух. Настроившись на позитивное сообщение, он с подъемом произносит текст письма, в котором коротко сообщается, что адресат уволен с работы (You are fired!).

Если обучение языку начинается с обучения чтению, то есть пониманию письменной речи, то при попытке понять устную речь слушающий сталкивается с некоторыми специфическими особенностями устной речи на уровне текста.

Говорящий:

- формулирует мысль на ходу;
- вносит коррективы по ходу высказывания, в том числе на основе обратной связи с собеседником;
- в частной беседе артикуляция более слабая, нечеткая (неформальный стиль);

- устная речь линейна, не имеет зрительной опоры, нельзя вернуться к непонятному месту;
- в ней имеются слова-паразиты, неизвестные слушателю;
- там встречаются структуры, которые не используются в письменной речи – например, Why? There, there.

Следует предупредить, что:

- говорящий ударением и интонацией выделяет главное;
- говорящий несколько раз повторяет самые главные пункты;
- согласие и несогласие часто выражается не просто да/нет, а фразами типа «Да, но», «угу» и так далее» (I don't think so. It's possible. I suppose so);
- в речи типа лекции часто повторяются слова, устанавливающие иерархию высказываний «во-первых», «затем», «однако»;
- пауза и смена интонации может означать смену темы;
- имеет место избыточность (redundancy) речи как вербальная, так и экстралингвистическая.

Тем не менее, когда человек размышляет вслух, особенно если он мыслит не очень логично, то его плохо понимают даже на родном языке, а для иностранца это просто кошмар.

Поэтому студент должен быть приучен не сдаваться, опираться на то, что он уже понял, и не отчаиваться, когда он что-то не понял.

Чем ближе находится непонятное место к концу высказывания, тем легче его «додумать» (predicting, intuitive conjecture), так как последние слова, за небольшим исключением, являются избыточными или «псевдоизбыточными» (redundant).

The //clouds are so //dark that //it surely will //rain. Если после первой паузы (//) спрогнозировать высказывание практически невозможно, то после последней возможен только один вариант, в зависимости от времени года.

Очень часто мы позволяем интонации «договорить» за нас.

I don't mind him coming to [↓] us...⇒ я сам к нему не пойду.

I don't mind [↓] her coming to us...⇒ но его я не потерплю

Практика показывает, что, если говорящий делает паузы, то у студентов остается время понять содержание предыдущего отрывка высказывания, поэтому на более ранних этапах предпочтительна такая манера. Если нет возможности обеспечить такую речь, паузы можно создать искусственно, останавливая запись.

Англичане не любят длинных пауз в речи, поэтому их часто заполняют «er» и подобными единицами. С ними учащихся следует познакомить заранее, иначе они пытаются интерпретировать их как смысловые отрывки.

Для тренировки аудирования разница между монологической и диалогической речью весьма значима, особенно, если мы имеем дело с естественной речью или ее хорошей имитацией (диалог из фильма). Каждый вид имеет свои преимущества и недостатки, в зависимости от индивидуальных особенностей речи, ситуации и тех задач, которые ставятся перед слушающими. Известно, что с этой точки зрения обычно выделяют следующие виды аудиро-

вания: ознакомительное – аудирование с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации; детальное – аудирование с полным пониманием содержания и смысла; выяснительное – аудирование с выборочным извлечением информации. Последнее предполагает необходимость «вычленив в речевом потоке необходимую или интересующую информацию, игнорируя ненужное». Как указывают исследователи, такой информацией «могут быть важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры или конкретные данные: даты, числа, имена собственные» [5].

У студентов, которые стараются понять каждое слово, скорее всего, результаты аудирования будут хуже, чем у тех, которые стараются понять общий смысл. Также те, которые будут искать «правильную» грамматику, скорее всего, потерпят поражение. Обычно ситуация в начале обучения аудированию более тяжела для студентов, чей преподаватель (или они сами, в силу особенностей личности) убедил их, что точность и знание всех слов, отсутствие ошибок важнее беглости речи.

Поскольку говорящий часто возвращается к главной мысли, формулируя ее по-разному, а также частично дублирует свои высказывания пара- и экстралингвистическими средствами, то те, кто не концентрируется на непонятном, имеет больше шансов понять общую мысль (main message). Этот навык есть у каждого в родном языке, но он, к сожалению, не переносится автоматически в иностранный.

Все эти моменты должны учитываться при подборке и создании упражнений, обучающих аудированию. Очень часто для прослушивания предлагаются длинные куски, что нехарактерно для нормальной речи и в основном тренирует только память, ничего не делая для формирования других навыков.

Очень часто преподаватели исключают аудирование из курса, поскольку они утверждают, что научить ему нельзя, а можно только дать возможность практиковать те навыки, которые уже есть у студента (или нет), то есть имеет место некоторый фатализм, проистекающий, возможно, из непонимания механизмов, составляющих аудирование:

- кратковременная и долговременная память;
- вероятностное прогнозирование;
- знания (о языке, его средствах и их реализации в речи, культуре);
- информированность (о теме, участниках беседы, предыстории);
- прагматический компонент (интерпретация сказанного на основе вышеизложенного).

Но если мы будем интерпретировать «научить» как «помочь», «облегчить» формирование навыков, а роль учителя – как руководителя и помощника, то с вышеизложенной точкой зрения согласиться нельзя. Правильно подобранные упражнения помогут студентам выработать необходимые навыки и овладеть аудированием так же, как они в свое время овладели чтением.

Необходимо, чтобы преподаватель регулярно включал в занятия виды работ, направленные на следующее:

а) при слушании и интерпретации студент не должен пытаться понимать отдельные слова, а должен использовать те же приемы, что и при аудировании родной речи (filling gaps, intuitive conjecture, predicting);

б) преподаватель должен приучить студентов к мысли, что для интерпретации достаточно частичного понимания услышанного, чтобы понять все высказывание;

в) студент должен увеличить знания о культурном компоненте изучаемого языка, в том числе прагматике;

г) повысить уверенность студентов в себе.

Преподаватель должен регулярно предлагать студентам упражнения, которые дают возможность определить:

- о чем идет разговор;
- кто говорит и с кем;
- каково отношение говорящего к собеседнику;
- каково его настроение;
- где и когда ведется беседа;
- «стиль» – разговорный или формальный.

Примеры упражнений на прогнозирование:

• пословицы, идиомы, коллокации (People who live in glass houses and all that);

- логическое ударение (множественный выбор);
- закончить фразу, исходя из логики союзов или высказывания;
- дополнить вторую сторону в диалоге.

Для этого студенты должны уметь:

• обращать внимание на слова и словосочетания, которые указывают на тему разговора (обладать достаточным словарем);

• интерпретировать ударение, интонацию, громкость;

• слышать и узнавать слова типа «однако», «хотя», «например» – but, although, for instance;

• прогнозировать возможное продолжение беседы на основе ударения, фразеологии (cliches, collocations, idioms, proverbs), грамматики, лексики и отдельных высказываний;

• пытаться догадаться, опираясь на те элементы, которые понять удалось;

• отделять факты от мнений, с тем, чтобы не позволить манипулировать собой;

• выделять прагматический компонент – «слушать между строк».

В тех случаях, когда студент принимает участие в беседе, его следует также научить обеспечивать обратную связь. Для этого можно использовать игры типа Round Robin [3].

Преподаватель должен всячески поощрять попытки студентов воспринимать высказывание в целом (holistic approach).

Следует иметь в виду, что не всякий учебник, даже очень красивый, предлагает качественные упражнения. Их нужно осмыслить и часто корректировать.

Если программа не предусматривает обучение аудированию или не предусматривает конкретных инструкций, которым вы обязаны следовать, вы должны ответить на ряд вопросов организационного характера:

- Какую часть курса вы посвятите аудированию?
- Вы посвятите этому целый урок или часть урока?
- Если часть, то какую? (зависит от программы)
- Как часто?
- Если у вас будет возможность выбора, проведете вы этот урок в своем классе или в специально оборудованной лаборатории?
- Какое понадобится оборудование? Имеется ли оно в наличии? И что делать, если нет никакого?
- Какого рода записи вы будете использовать и где вы их возьмете? Что, по-вашему, лучше, плохие записи носителей языка или хорошие – вашего голоса и голосов ваших коллег?

После того, как вы решили для себя эти вопросы, вы начинаете собственно подготовку к уроку:

- а) выберите текст для прослушивания;
- б) проверьте качество текста на записи (возможно, диктор глотает какое-то слово или в этот момент раздается шум);
- в) при необходимости приведите выбранный вами текст в соответствии с уровнем ваших студентов;
- г) проверьте, не слишком ли много времени вы выделили на этот вид работы;
- д) подумайте, стоит ли предложить студентам какую-либо зрительную опору и если да, то какую;
- е) подумайте, понадобится ли вам какие-то дополнительные материалы – карандаши, ножницы;
- ж) подумайте, как вы организуете собственно прослушивание:
 - запись (проверьте оборудование) или голос (если будете читать, потренируйтесь);
 - будете ли вы делать паузы и где;
 - как вы организуете каждый этап работы (индивидуально, в парах, в группах);
 - будете ли вы повторять прослушивание и сколько раз;
 - надо ли студентам будет что-то записывать.

Во время урока ваша функция – облегчать студентам понимание. В реальной жизни мы знакомы с ситуацией и используем наши знания. То же самое мы делаем и с высказываниями на иностранном языке.

Поэтому, для облегчения понимания, мы используем упражнения **перед прослушиванием**:

- учитель дает фоновую информацию;
- студенты предварительно читают текст на соответствующую тему;
- студенты рассматривают картинки;
- обсуждение темы или ситуации;

- вопросно-ответная работа;
- письменные упражнения;
- разбор инструкций к прослушиванию.

Ситуация слушания должна максимально приближаться к реальной – в классе она и так слишком искусственная. Студент чаще всего пребывает в роли «подслушивающего», что не очень характерно для жизни. Однако это позволяет дать ему возможность послушать речь разных людей, что невозможно при общении в классе в варианте учитель-ученик или ученик-ученик.

Преподаватель должен дать очень четкие инструкции:

- Если в тексте освещается несколько тем – какие и сколько;
- Если от студентов требуются ответы – оговорить, краткие или общие;
- Если предусмотрено несколько предъявлений – все они должны иметь разные цели, и говорить надо только о той, которая ставится во время ближайшего предъявления.

В любом занятии, особенно учебном, особую роль играет мотивация. Текст, затрагивающий интересную для студентов тему, будет прослушан гораздо внимательнее.

Факторы, которые влияют на выбор упражнений: наличие времени; доступность материала; возможности группы; интересы обучаемых; цели преподавателя; где проводится занятие; и, особенно важно, что за текст используется.

Для более высокой мотивации упражнение должно быть построено так, чтобы его выполнение завершилось успехом (это очень важно). Следует постоянно подавлять в себе столь распространенное у преподавателя желание «поймать», «проверить». Для этого уровень сложности текста и задания должен соответствовать возможностям студентов. Лучше ошибиться в сторону большей легкости, чем дать слишком сложный текст.

Выполнение задания не должно отнимать намного больше времени, чем собственно прослушивание.

Прежде чем давать задание студентам, неплохо проверить его на себе или других преподавателях и при необходимости внести изменения.

Обратная связь (оценки и ошибки) должна осуществляться немедленно. Если никто не дал правильного ответа, его должен обеспечить учитель – сразу же.

Уровень трудности аудирования может варьироваться с помощью следующих приемов (можно варьировать):

- трудность текста;
- трудность заданий;
- предлагать больше/меньше помощи;
- дать больше/меньше предтекстовой информации;
- раздача разных материалов/заданий разным студентам.

Кроме того, следует продумать следующие вопросы:

- Должны ли вы помогать студентам в процессе аудирования? (нет)

- Должны ли студенты работать в одиночку или помогать друг другу, добиваясь коллективного результата? (да)
- Стоит ли ставить оценки за этот вид работы? (нет)
- Стоит ли рекомендовать студентам делать записи в процессе слушания? (нет, по крайней мере при первом предъявлении).

Помните: аудирование – очень трудоемкий вид работы и сам по себе (слушатель не контролирует тему и сложность высказывания), и из-за того, что студенты сильно (излишне) напрягаются. Кроме того, довольно быстро наступает утомление, и эффективность работы студента уменьшается.

При подборе звуковых материалов следует решить еще два очень важных вопроса:

I. Должна ли использоваться аутентичная спонтанная речь (как в жизни) или запись отрывка в прозе (или диалога)?

Казалось бы, поскольку в жизни мы сталкиваемся в основном со спонтанной речью, ее и следует выбрать. Но у нее есть серьезные недостатки:

- невозможность контроля за лексикой и грамматикой, которые часто делают этот материал пригодным только для хорошо владеющими языком;
- живая речь в записи, без визуального контакта, трудна для понимания. Видео лучше, но получить такую запись трудно.

Практика показывает, что студенты лучше учатся на имитации естественной речи, хорошо разыгранной актерами. Такие тексты легко подогнать под определенный уровень, тему, лексику, и такие записи легче достать.

Учитель может и сам обеспечить звуковую часть, но при этом необходимо не читать, а рассказывать. Для этого используются так называемые истории-скелеты, представляющие собой как бы тезисы, на которые учитель опирается, рассказывая историю «своими словами».

Пример такого «скелета», основанного на легенде об отважной собаке [11]:

A man had a favourite dog, Gelert
 Dog devoted to man and his son
 Dog guarded house when man away
 One day he goes hunting – leaves dog on guard
 Wolves attack house
 Dog defends child – kills one wolf – wounds many
 Man returns – blood everywhere, cannot find child
 Thinks Gelert has killed his son: kills Gelert
 Too late – finds son playing near dead body of wolf.

Использование такого плана не позволит читать текст и сделает рассказ более близким к нормальной речи. С той же целью можно также использовать набор картинок, например, изображающих людей, говорящих по телефону. Они испытывают различные эмоции, что видно по выражению их лиц. Преподаватель дает каждому имя и описывает их в произвольном порядке, а ученики должны понять, о каком из них идет речь.

II. Лучше использовать живую речь или запись?

В том случае, когда преподаватель не является носителем языка, он чаще всего делает выбор в пользу записи. Кроме того, в записи можно получить диалог и разные голоса.

Это далеко не однозначный выбор. В жизни человек обычно видит собеседника. Поэтому выбор зависит от формы работы и целей, а также имеющихся технических возможностей, например, видеоаппаратуры. С другой стороны, при общении по телефону или интернету мы не всегда видим собеседника.

Обучение аудированию – весьма трудоемкий процесс, но достижение даже небольшого успеха способствует повышению мотивации у студентов и дает большое профессиональное удовлетворение преподавателю.

Список литературы

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение. 1991.
3. Ильченко Е.В. Игры, импровизации и мини-спектакли на уроках английского языка. Сборник учебных игр и методических рекомендаций по их проведению. М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2003. 90 с.
4. Ильченко Е.В. Слушать и понимать. Методические рекомендации по обучению аудированию. // Газета «1 сентября (English)», №№ 10, 11, 13-14, 2002 г.
5. Колесникова, И., Долгина, О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Cambridge. СПб.: Блиц, 2001. 224 с.
6. Леонтьев А.А. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1972.
8. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2004.
9. Anderson, A. and Lynch, T. (1988) Listening. Oxford University Press.
10. Eisenberg, R.B. (1976) Auditory Competence in Early Life – The Roots of Communicative Behaviour. Baltimore, London.
11. The legend of brave Gelert. Historic UK. URL: <http://www.historic-uk.com/HistoryUK/HistoryofWales/The-legend-of-brave-Gelert> (дата обращения: 23.03.2016).
12. Verry, Thomas (1982). The secret Life of the Unborn Child. London.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛОВ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ

Киселев А.А.

зав. кафедрой «Управление предприятием», канд. пед. наук, профессор,
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль

В статье рассматриваются современные проблемы подготовки профессионалов в отечественных вузах, решение которых позволит обеспечить отечественные организации квалифицированными специалистами. Повысив качество подготовки студентов отечественных вузов и обеспечив распределение лучших из них в крупные организации, можно

будет обеспечивать конкурентоспособность отечественных организаций и прогностическое развитие отечественной экономики.

Ключевые слова: подготовка профессионалов, отечественные вузы, проблемы подготовки профессионалов, современные подходы к подготовке профессионалов.

Современная практика подготовки студентов отечественных вузов позволяет говорить о том, что, как бы не совершенствовались образовательные стандарты, серьезного повышения качества подготовки профессионалов для отечественных организаций в отечественных вузах не происходит [1]. В настоящее время внедрен уже федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС 3+. Но это очередная «головная боль» для отечественных вузов [2]. И в первую очередь, это проблема для тех вузов, у которых в предстоящем учебном году будет проводиться государственная аккредитация. Ведь для ее прохождения нужно переработать и разработать громадное количество различной документации, которые не так уж и значимы для повышения качества подготовки студентов как профессионалов для отечественных организаций. При этом вызывает удивление, что вузы «заставляют» отчитываться о трудоустройстве выпускников, а в новых стандартах понятие «высшее профессиональное образование» заменено на понятие «высшее образование» [3]. Однако все образовательные стандарты развивают компетентностный подход в подготовке студентов как профессионалов [4]. Но опыт показывает, а русская пословица утверждает, что «все новое – это хорошо забытое старое». Вследствие анализа ситуации в образовании возникает вопрос: «А может пора уже возвращать специалитет?» [2]. Несомненно, что еще некоторое время отечественные вузы будут готовить магистров и бакалавров. Но уже сегодня ясно, что этот иностранный подход, принятый в отечественном образовании, не отвечает интересам отечественных организаций, ожидающих от выпускников отечественных вузов профессиональной деятельности. Однако для работодателей не понятно, кто такие бакалавры и магистры. Это значит, что работодатели понимают то, что при принятии на работу выпускников вузов их придется «доучивать» уже в организациях. Все это повышает требования к отечественным вузам в обеспечении практико-ориентированного обучения студентов, чтобы сделать выпускников вузов востребованными современными организациями [5]. А это потребует «восстановления» специалитета в отечественных вузах. В противном случае организации могут лишиться целой категории инженерных кадров, без которых сделать отечественные организации конкурентоспособными будет невозможно. Разве что торговые организации будут продавать то, что произведено за рубежом. Здесь можно успокоить себя «философским постулатом» о развитии «по спирали», что отечественные вузы перейдут к старой и отработанной системе подготовки профессионалов для отечественных организаций, но на более высоком уровне с учетом потребностей отечественной экономики и

отечественных традиций [6]. Но проблема заключается в том, что мы «упускаем время», теряем значительные денежные средства, связанные с внедрением различных изменений, которые стало модно называть инновациями, зачастую научно не обоснованных. При этом уходят старые кадры, унося с собой огромный опыт подготовки специалистов для различных сфер отечественной экономики. В результате этого вузы теряют свой научно-педагогический потенциал, наработанный десятилетиями. А это потребует значительных усилий по его возрождению и приумножению.

Таким образом, сегодня надо подумать о том, как при переходе подготовки студентов по иностранным «лекалам» не потерять того, что позволяло готовить вузам профессионалов для отечественных организаций. Возможно, в данной ситуации в процессе обучения студентам выдавать диплом бакалавра, но на выпуске выдавать «нормальный» диплом специалиста. Таким образом, мы выполним условия подготовки бакалавров в рамках «болонского процесса» и обеспечим подготовку конкретных профессиональных кадров для отечественных организаций. При этом все это будет соответствовать и национальным традициям, и позволит развивать наработанный десятилетиями опыт работы отечественных вузов.

Список литературы

1. Киселев А.А. Проблемы подготовки современных профессионалов в отечественных вузах // Экономика и образование: вызовы и поиск решений: материалы II Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, г. Ярославль, 15 апреля 2014 г. / Под ред. д-ра филос. Наук, профессора В.П. Лежникова, к. экон. наук, доцента В.А. Кваша. – Ярославль: изд-во «Канцлер». – С. 210-214.

2. Киселев А.А. Бакалавриат или специалитет: теория и практика, проблемы и перспективы // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 года). – Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2016. – 448 с. С. 136-138.

3. Киселев А.А. Пути решения проблем использования потенциала выпускников государственных вузов // Международный академический вестник. №2 (14) 2016. – С. 31-34.

4. Киселев А.А. Компетентностный подход в отечественном образовании: проблемы и перспективы // Научный альманах. 2015. – № 9(11). – Тамбов. – С. 473-476.

5. Киселев А.А. Проблемы формирования подготовленности к профессиональной управленческой деятельности у студентов отечественных вузов // Альманах мировой науки. 2015. № 2-2(2). – С. 65-68.

6. Киселев А.А. Актуальные вопросы отечественного высшего профессионального образования в современных условиях // Современное общество, образование и наука: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 16 частях. Часть 8. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. – С. 44-45.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННОГО РЕСУРСА В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОММУНИКАТИВНЫХ МАРКЕРОВ ЭТНОДИЗАЙНА

Красавкина Е.Н.

магистрант кафедры «Художественное образование»,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Научный консультант – профессор Института искусств Московского
педагогического государственного университета, д-р пед. наук,
академик РАЕ Ткалич С.К.

В статье предлагается авторский подход к освоению художественных и графических достижений локальных ареалов России в электронном формате. Рассматривается вопрос актуальности создания образовательного информационного контента о художественно-графическом наследии локальных ареалов России для студентов высших образовательных учреждений художественного направления: художников, графиков, дизайнеров.

Ключевые слова: художественно-графическое наследие, маркеры этнодизайна, этнокультурное образование, информационный образовательный контент.

Сейчас мы находимся на переходной точке историко-культурного развития, когда все «интеллектуальные и просто эмоциональные вопросы и ответы общества» сходятся в точке пересечения информационных каналов и технологических достижений. Стремительный разбег технологий является интеллектуальным продуктом мыслительной деятельности человека.

Для сохранения культурного облика будущих поколений важно сохранить оптимальный баланс технологий и художественного творчества. Диалоговое взаимодействие информационных каналов связи и поэтических, музыкальных, пластических достижений должно получить общепризнанный общественный статус и научную поддержку.

В послевоенные годы прошлого, позапрошлого, более ранних столетий, когда начиналось восстановление разрушенных домов и территорий после нашествия чужеземцев, именно локальные традиционные промыслы сбора и переработки, ловли, выделки, обработки, изготовления и пошива изделий из сырья спасали целые семьи, села, небольшие города.

Сегодня в мегаполисах людей разных возрастов притягивают изделия художественных промыслов. Они декоративны, дополняют интерьер «символом стиля», создают вокруг себя пространство уюта и покоя.

В целом, никто не спорит о социальной, патриотической ценности народной художественной культуры, её воспитательном, колористическом, мифологическом потенциале и воздействии на формирование личности. Это базовые понятия, они известны даже младшим школьникам. Но подрастающее поколение школьников, подростки старших классов, проходят через пламенеющие годы жизни, наполненные соблазнами и неясными границами

между добром и злом, между целенаправленным и организованным стилем жизни и его имитацией.

Внешний вид, имидж, мода, увлечения – важные опорные точки в период взросления. Среди молодежи много поклонников фольк-стиля и этно-стиля. В этом направлении много слабо изученных вопросов. Например, редко кто из студентов гуманитарного вуза внятно ответит, по каким показателям можно определить, где начинается и заканчивается фольк-стиль и, соответственно, этно-стиль.

Исследования стиля «фольк» и стиля «этно» в любом случае натолкнут на необходимость использования методов искусствоведения, методов освоения регионального дизайна и его составляющих. Региональный дизайн выводит нас на локальные достижения с маркерами национальных культур, визуально демонстрирующими самобытность и неповторимость. В процессе исследования появляется новое знание о многообразии источников для этно-стиля, о возможностях фольклорного стиля в индустрии массового изготовления одежды для города, отдыха. Так незаметно, с пользой для молодежи, мы выходим на границу новой формулы знаний, где начинается *этнодизайн*. Он привлекает вариативной оригинальностью семиотических сообщений и изяществом декоративных элементов.

В традиционной культуре сохраняется подлинная уникальная историко-культурная информация о других видах жизнедеятельности, творчества. Знание такой информации в определенные моменты жизни способно помочь разрешить многие нравственные вопросы, в том числе, эстетические кризисы поведенческих моделей современного общества. При одном условии: это знание должно быть усвоено детально, активно еще в школьном возрасте, как укладка персонального парашюта.

Традиционная культура и сегодня находится в поиске новых возможностей для реализации накопленных знаний, технических приемов, воспитательных функций. Обоснование важности взаимодействия современных информационных технологий и локальных культур необходимо поддержать конкретными методиками обучения и способами реализации.

Сегодня существует проблема, которая формулируется как «нарушение гармоничного взаимодействия» современной мировой культуры и локальных культур, не потерявших связи с традиционными формами жизнедеятельности. Мы убеждены, что российский дизайн нуждается в идентификации, он должен иметь свое лицо, определяемое корневыми истоками культуры и художественно-графическими достижениями народов России. Так как Россия является многонациональной страной, ее развитие обусловлено разнообразием национальных культурных достижений.

Мы выделяем главным интеллектуальным и проектно-экологическим ресурсом студентов-дизайнеров художественно-графическое наследие народов многонациональной России и согласны с мнением, что «представления о культурном наследии региона, его этнохудожественных ресурсах являются важным блоком интеллектуального багажа знаний дизайнера» [6, с. 4].

Этнокультурное образование является важной составляющей для подготовки студента-дизайнера. Многие города РФ уже внедрили программы этнокультурного обучения молодежи; а современные ученые, педагоги освещают актуальные вопросы этнопедагогике в своих работах, например, Т.И. Бакланова [1], М.С. Кухта [3], И.Н. Польшинская [4], С.К. Ткалич [5, 6, 7], Г.И. Фазылзянова [7].

Проблемой обучения в вузе мы выделяем недостаток достоверных знаний у дизайнеров для создания тематических проектов с применением художественно-графического наследия, когда важно не только общее знание, но и конкретика знаковых кодов традиционной культуры. И согласны с тем, что «исследовательская деятельность студента приобретает особую ценность, если техники живописной и графической работы рассматривать как шедевр мировой культуры, как раритет и «национально-культурный маркер» искусства конкретной территории. Более того, сегодня важно формировать для графических дизайнеров инфо-альбом «Графическое наследие России» [5].

Этнодизайн должен иметь свой систематизированный контент, доступный для студентов высших художественных учебных заведений. Мы убеждены в актуальности разработки многоуровневого теоретического и практического цифрового информационного образовательного модуля о разнообразии орнаментальных кодов России, который может явиться важным базисом для проектных работ дизайнеров.

Предлагаемый нами информационный ресурс – проектируемая открытая электронная система, которая может ежегодно дополняться результатами самостоятельных исследований студентов – бакалавров и магистров.

Наш подход к структурированию информационного ресурса «Этнодизайн России» опирается на следующие концептуальные положения:

1) информационный ресурс о разнообразии орнаментальных кодов России, важный для проектных работ дизайнеров, является открытой системой, которая может ежегодно дополняться результатами самостоятельных исследований студентов бакалавров и магистров;

2) информационный ресурс о разнообразии коммуникативных возможностей этнодизайна должен быть достоверным и авторским, отражать прозрачность маршрута исследования;

3) на основе принципов «прозрачности и достоверности» может быть создана масштабная карта информационного ресурса, открывающего новые возможности для проектных экспериментов студентов на основе локальных особенностей российского этнодизайна.

Мы полагаем, что структурированный информационный этно-контент необходимо продуцировать студентам как лекционными курсами (обучающие программы с последующими практическими заданиями), в печатном виде (структуры, таблицы, учебные пособия), так и непосредственно, в виртуальной среде, в режиме интернет-доступа (сайт, модульные ресурсы, информационные и художественно-графические блоки, этнографические электрон-

ные карты). Информационный электронный контент должен отразить системный подход к изучению маркеров наследия, как инструментарию этнодизайна.

Перспектива дальнейшего развития этнодизайна в структуре мирового дизайна и изучение художественно-графического наследия России имеет для общества огромное значение: вырабатываются и формируются нравственные и эстетические взгляды, развивается чувство патриотизма и приверженности к родной культуре, воспитывается художественный вкус у студентов – будущих специалистов, педагогов, дизайнеров.

Вывод. В настоящее время в современной проектной культуре очень важно укреплять позиции этнодизайна. Задача педагогов – создать условия для воссоздания механизма передачи знаний в новой реальности: проектной и информационной. Графические дизайнеры, веб-дизайнеры, редакторы создают новые конструктивно-графические генеративные модули, насыщенные визуальной читаемой информацией, которую необходимо наполнять достоверными данными. Это направление в педагогическом художественном образовании имеет быстрое развитие и пользуется актуальностью в среде современных студентов.

Список литературы

1. Бакланова Т.И. Проблемы этнохудожественного образования в содержании профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. – № 1. – 2015.
2. Красавкина Е.Н. Выпускная квалификационная работа «Формирование визуальной культуры образовательного учреждения средствами этнодизайна». Научный руководитель Ткалич С.К., д.п.н. – Институт искусств МПГУ. 2015.
3. Кухта М.С. Этнодизайн как основа формирования толерантного отношения к традициям разных культур. // «Вестник Тувинского государственного университета». – Томск. 2015. Режим доступа: <http://tuvsu.ru>
4. Полынская И.Н. Этнохудожественное образование в условиях поликультурного общеобразовательного пространства России // Фундаментальные исследования. – № 6/1. – 2012. Режим доступа: <http://rae.ru>.
5. Ткалич С.К. Научно-исследовательская и творческая деятельность дизайнеров на примере создания профессионального софт-продукта «Графическое наследие России». Пособие для педагогов. – М., 2012. Диплом и Золотая Медаль ВДНХ- 2015.
6. Ткалич С.К. Перспективные исследования на основе взаимодействия между базисом народной художественной культуры и возможностями научного дизайна. Рекомендации для 1-го Конгресса // 1-й Международный Конгресс «НХК в культуре и образовании». // Сборник (PDF). Институт культуры. – М.: МГПУ. 25.03. 2015.
7. Фазылзянова Г.И., Ткалич С.К., Файзрахманова Г.К. Российский дизайн: этнохудожественный и графический контент. Коллективная монография. Дизайн обложки: Красавкина Екатерина. – Казань РФ, Издательство КазГУ. 2015.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Краснокутская И.А.

воспитатель, «Центр развития ребёнка-детский сад «Сказка»,
Россия, Белгородская область, п. Борисовка

В данной статье поднимается проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития. Описаны этапы работы учителя-логопеда с данной категорией детей. Статья посвящена воспитателям коррекционных групп, учителям-логопедам, дефектологам.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), дети дошкольного возраста, задержка психического развития (ЗПР), системное недоразвитие речи, коррекционная работа.

Одно из направлений образования России – реализация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данный вид обучения предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Одним из главных достижений инклюзивного образования является успешная социализация лиц с ОВЗ в общество.

Первой ступенью образования, которую получает ребенок, является обучение и воспитание в дошкольном учреждении и от того, насколько оно будет успешным, зависит дальнейшая жизнь ребенка.

Одной из категорий детей с ОВЗ являются дети, имеющие задержку психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) – это вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития, так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия [1].

Проблемой изучения и коррекции задержки психического развития дошкольников в нашей стране занимаются современные исследователи и педагоги: В.И. Лубовский, В.В. Лебединский, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Т.А. Власова, У.В. Ульenkova, Г.Е. Сухарева, И.Ф. Марковская и др.

Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

В последнее время ЗПР у детей дошкольного возраста встречается очень часто. В дошкольных учреждениях группы для детей с данным диагнозом переполнены и в массовых группах есть дети с видимыми нарушениями развития психических и познавательных процессов. Раннее включение таких детей в процесс коррекционно-воспитательной работы способствует: коррек-

ции отдельных отклонений, развитию потенциальных возможностей, преодолению социальной дезадаптации, подготовке детей к обучению в традиционной массовой школе [3].

Наряду с нарушением интеллекта дети данной категории имеют нарушенную речь. Поэтому эти дети нуждаются в работе учителя – логопеда, которая начинается еще в дошкольном возрасте.

Нарушения речи при ЗПР часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы. Поэтому работа логопеда не может быть ограничена только развитием основных компонентов речевой системы. При разработке воспитательно-образовательного плана нужно учитывать не только возрастные, но психофизиологические особенности данных детей.

Работу по преодолению системного недоразвития речи рекомендуется строить по следующим направлениям:

- коррекции звукопроизношения;
- развитие лексико-грамматического строя речи;
- развитие фонематических процессов;
- развитие связной речи;
- развитие просодических компонентов речи.

Подгрупповые занятия должны быть организованы по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи и по формированию фонематического восприятия и развитию речи. На индивидуальных занятиях с дошкольниками, имеющим ЗПР, логопедическая работа должна быть направлена на коррекцию недостатков произношения, развитие мелкой моторики, речевого дыхания, устранение недостатков различных компонентов речевой системы (словарный запас, грамматический строй, фонематические процессы, связная речь, просодическая сторона речи и др.) [5].

В качестве основных программ, при работе с дошкольниками с ЗПР, учитель – логопед может использовать такие программы, как «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» автор С.Г. Шевченко. В программе дошкольного курса развития речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте ставятся следующие задачи: развитие интереса и внимания к слову, к речи (собственной и окружающих); обогащение словаря, развитие грамматического строя речи, навыков связной речи с опорой на речевой опыт ребенка – носителя языка. Использование автором программы метода звукового анализа слов, а также логопедических приемов для дифференциации звуков способствует предупреждению ошибок при чтении и письме [4].

Реализация коррекционно-развивающих задач в условиях специального детского сада осуществляется интегрировано. Например, на занятии по «Развитию речи», помимо основных, могут решаться задачи по развитию высших психических функций и ознакомление с окружающим миром. Так в условиях специального детского сада общеобразовательные и коррекционные задачи решаются в комплексе. В своей коррекционно-развивающей работе с воспитанниками с ЗПР учитель-логопед учитывает закономерности формирования

высших психических функций и закономерности развития личности в онтогенезе. На начальных этапах работы (преимущественно с детьми раннего и младшего дошкольного возраста) ставятся задачи формирования психологического базиса для развития высших психических функций. На последующих этапах приоритетным направлением работы логопеда становится развитие речи и коммуникативной деятельности [2].

Таким образом, можно сказать, что работа учителя – логопеда с детьми, имеющими ЗПР, должна носить, в первую очередь, комплексный характер. Нельзя заниматься только развитием речи такого ребенка, нужно также развивать жизненную компетенцию дошкольника с ЗПР, что является наиболее приоритетным направлением работы всех специалистов дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]: энциклопедический словарь по педагогике / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 478 с.
2. Кривомлина, О.В. Проблемы организации логопедической помощи детям с ЗПР в условиях разновозрастной группы [Текст] / О.В. Кривомлина, Е.В. Царквска // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 136-138.
3. Токарева, Е.А. Особенности работы учителя-логопеда в детском саду компенсирующего вида для детей с ЗПР [Текст] / Е.А. Токарева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 50-52.
4. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст]: программа тематического планирования занятий / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005. – 112 с.
5. Шумская, Н.А. Структурно-уровневые характеристики интеллекта дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза [Текст] / Н.А. Шумская // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. – № 4. – С. 57-64.

ФЕНОМЕН «САМОВОСПРИЯТИЕ» В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ЕГО РОЛЬ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Кусакина Е.А.

доцент кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права,
канд. психол. наук, ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России,
Россия, г. Пермь

В статье рассматриваются подходы зарубежных психологов к феномену «самовосприятие». Особое внимание уделено механизмам самовосприятия в трудах пластического хирурга М. Мольца. Согласно его теории, личность способна себя менять в случае расширения собственного самовосприятия за счет получения положительной оценки других о результатах своей деятельности.

Ключевые слова: самовосприятие, поведенческая теория самоконтроля, «Я-реальное», «Я-идеальное», профессиональное саморазвитие, самоактуализация.

Согласно представителям когнитивной психологии (Марр, 1987; Найсер, 1981 и др.) в самовосприятии важную роль играет апперцепция и ряд ко-

гнитивных структур (схемы, планы, карты) позволяющие субъекту собирать и упорядочивать апперцепцию как о внешней среде, так и по внутреннему миру. Близкой понятию «схема» является дефиниция «система конструктора», введенная Дж. Келли (1955), которая выступает для человека обобщенным средством интерпретации, прогнозирования и оценки событий. Кроме того, по мнению современных зарубежных психологов, на то, что воспринимается, оказывает влияние мотивация человека, а также имеющаяся у него эмоциональная позиция по отношению к воспринимаемому. Термин «самовосприятие», предложенный Д. Бемом, прежде всего используется для обозначения склонности людей (на основании рефлексии собственных устойчивых предпочтений и поведенческих паттернов) делать обобщающий вывод о тех или иных своих личностных особенностях. Например, если человек периодически бурно реагирует на несогласие с собственной точкой зрения, он может характеризовать себя как вспыльчивого, эмоционального и т.п. При этом, как считал Д. Бем, «многие важные стороны собственного «Я» имеют ясные внутренние референты в форме устойчивых убеждений, установок и аффективных предпочтений, поэтому существует вероятность того, что самовосприятие в качестве источника знания о себе применимо в основном к второстепенным, а не к значимым сторонам собственного «Я» [1, с. 45].

В разработанной когнитивной теории самовосприятия Д. Бема самовосприятие наравне с самоанализом и рефлексией выступает ведущим источником самопознания, в результате чего люди действуют как внешние наблюдатели: стараются взглянуть на себя со стороны, получить новые данные и сформулировать смысл своих действий для заключения о себе. В итоге они делают объектом анализа собственный внутренний мир для выводов о себе: «когда мы не уверены в своих установках, мы выводим их, наблюдая за своим поведением, точно так же, как оцениваем чужие установки. Нужно просто выявить, что мы говорим и делаем, когда нас ничто не связывает» [2, с. 116].

Исследователи Ф. Канфер и Д. Майхенбаум определяют «самовосприятие» (selfmonitoring) как базовый конструкт поведенческой теории самоконтроля, обеспечивающий процесс систематического наблюдения за собственным поведением. Принцип данной теории заключается в том, что у нас есть возможность судить о чувствах других по тому, что мы видим, что они делают, мы выводим наши собственные установки из самонаблюдения. Такие взгляды, базируются на идеях необихевиористского подхода, в соответствии с которым «индивид строит образ самого себя на основе и самого поведения, представленного интроспективными данными о физиологических, перцептивных, интеллектуальных процессах, и от наблюдения следствий данного поведения в окружающем мире. На основе самовосприятия строятся самооценивание и самоподкрепление» [3, с. 24].

Особого интереса (прежде всего в контексте раскрытия значимости механизмов феномена самовосприятия) представляют работы пластического хирурга Максвелла Мольца – автора теории «психокибернетика». Ему удалось объяснить, каким образом самовосприятие влияет на изменение человека, особенно при достижении им поставленной личной цели. Как отмечает ис-

следователь, самовосприятие состоит из большого количества представлений, многие из которых сохранились на подсознательном уровне, причем с учетом прошлого опыта успехов и неудач, а также в результате стереотипного общения с другими людьми. Самовосприятие контролирует действия человека, мотивы поведения, способности, а поэтому может либо помочь в достижении целей, либо воспрепятствовать. Действительно, причины неудач при столкновении с возникающими проблемами в значительной степени могут объясняться самовосприятием, а также возникающей на его основе самооценкой. Так, если курсант не успевает по какому-либо предмету, то, следовательно, он будет избегать эти занятия или неудовлетворительно их выполнять, так как, по его мнению, с ними все равно не справиться. Такое поведение усугубляет исходное мнение о самом себе и может негативно влиять на последующее самовосприятие. И наоборот, в случае закрепления позитивной самооценки усиливается позитивное самовосприятие, способствуя самоактуализации личности. В этой связи для изменения у курсантов отношения к себе и выработке у них позитивного самовосприятия, представляется возможным руководствоваться методической моделью доктора М. Мольца, которая в схематическом виде следующим образом раскрывает механизмы самовосприятия человека (рис. 1).

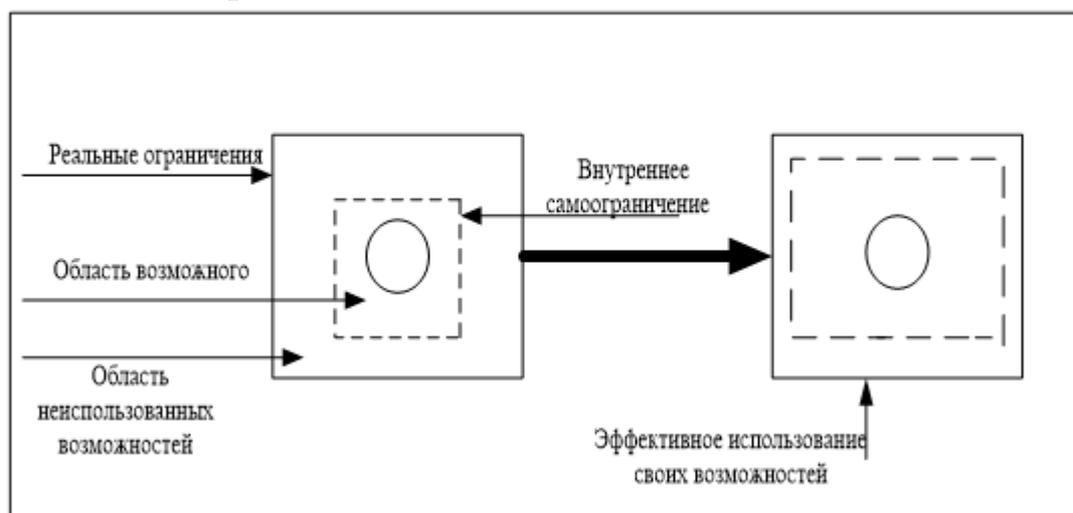


Рис. Механизм работы самовосприятия (по М. Мольцу)

Из рисунка видно, что самовосприятие находится внутри двух четырехугольников (на рисунке они выделены пунктирными и сплошными линиями). Внешние четырехугольные сплошные линии показывают наличие реальных ограничений внешнего мира. Область между двумя линиями есть сфера неиспользованных возможностей. По мере формирования позитивного адекватного самовосприятия в той или иной сфере жизнедеятельности поле использованных возможностей увеличивается и приближается к идеальному «Я – образу», что позволяет более эффективно использовать внутренний потенциал.

Согласно позиции М. Мольца расширение самовосприятия личности, является определяющим фактором в достижении человеком значимых результатов. Если самовосприятие максимальным образом соответствует свое-

му «Я-реальному», то происходит обретение адекватной и реалистичной «Я-концепции», а также на ее основе самореализация и самораскрытие личности. Своей многолетней практикой, в качестве пластического хирурга, данный ученый убедительно доказал, что изменение самовосприятия позволяет реализовать человеку потенциальные возможности. Поэтому мы согласны с выводом, что человек может изменить себя посредством самовосприятия. А для этого нужно, прежде всего, создать в собственном сознании новый, более идеальный и более продуктивный образ самого себя. Необходимо скорректировать самовосприятие таким образом, чтобы оно соответствовало поставленной задаче [4, с. 45]. Для изменения самовосприятия М. Мольц разработал специальную программу психотерапии, целью которой является построение у пациента адекватного самовосприятия, программу, позволяющую человеку реализовать себя и добиться результатов в различных аспектах как личностного, так и профессионального развития.

Анализ феномена «самовосприятие» в зарубежных исследованиях позволяет утверждать, что образ позитивный самого себя является основой и основным пусковым механизмом в самоактуализации личности во всех сферах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. СПб., 2004 – 161 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2004. – 140 с.
3. Kanfer F.H. Selfmanagement methods // (Eds.) Kanfer F.H., Goldstein A.P. Helping People Change. N.Y., 1975; Meichenbaum Cognitive modification of test anxieties of college students // J. Of Consulting and Clinical Psychology. 1972. – 160 с.
4. Мольц М. Новая психокибернетика. М., 2003. – 198 с.

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Лежнева М.С.

системный инженер, канд. пед. наук,
ООО «Уральский центр систем безопасности», Россия, г. Екатеринбург

В статье раскрываются сущность понятия «межпрофессиональное взаимодействие». Выявляются характерные для студентов ИТ-специальностей личностные особенности. Выделяются структурные компоненты готовности к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов; раскрывается содержание каждого из компонентов. Обосновываются принципы подготовки ИТ-специалистов к межпрофессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: межпрофессиональное взаимодействие, готовность к межпрофессиональному взаимодействию, подготовка студентов в вузе.

Успешность выполнения сложных межпрофессиональных проектов, являющихся основой экономики любой страны, во многом зависит от слаженности работы команды специалистов различного профиля. В работе та-

ких команд центральное звено принадлежит специалистам в области информационных технологий (ИТ-специалистов). Однако, как показывает практика, уровень развития коммуникативных способностей ИТ-специалистов часто бывает недостаточен, для совместной продуктивной работы [2-4]. В связи с этим выбранная нами тема исследования достаточно актуальна.

Однако, прежде чем приступить к описанию особенностей формирования коммуникативной готовности ИТ-специалистов к выполнению сложных многоаспектных проектов, уточним, что *готовность к межпрофессиональному взаимодействию* мы определяем как качество личности ИТ-специалиста, способствующее продуктивной интеграции его деятельности с профессиональной деятельностью специалистов различных специальностей при выполнении инновационных проектов в междисциплинарных областях науки и производства.

При рассмотрении вопросов, связанных с подготовкой мобильных ИТ-специалистов важно учитывать особенности студентов, обучающихся по специальностям, связанным с информационными технологиями. Обобщение исследований в интересующей нас области [3-5], а также личного опыта [2] позволили выделить эти особенности: «высокий уровень интеллекта, в ряде случаев приводящий к осознанию собственной уникальности; погруженность в собственные интеллектуальные переживания, отношение «свысока» к «неумелым пользователям»; стремление создать свой мир в пределах компьютерной среды; высокая «погруженность» в профессию, создающая особую среду, для которой характерна специфическая терминология и юмор, определяющая стремление измерить все через компьютерные аналогии; недостаточно высокие профессиональные коммуникативные качества, «дополненные» такими характеристиками как: радикализм, низкая нормативность поведения, нонконформизм определяют предпочтение общения с компьютером, а не с человеком; высокий уровень логического мышления, осознанной регуляции своей деятельности, внутренний локус контроля, позволяющие принимать обдуманные решения и последовательно их выполнять; высокий уровень дивергентного мышления, креативность, эмоциональная стабильность, сдержанность, доминантность, определяющие возможность успешного формирования готовности к межпрофессиональному взаимодействию» [2, с. 66].

Описанное выше, позволило нам выделить компоненты готовности к межпрофессиональному взаимодействию: *мотивационный компонент* (мотивация профессионального взаимодействия, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха); *когнитивный компонент* (психолого-педагогические и технологические основы готовности личности к межпрофессиональному взаимодействию, познавательные способности, логическое, творческое и критическое мышление); *конативный компонент* (умения: целеполагания, планирования, самоконтроля профессиональной деятельности ИТ-специалистов при совместном (с представителями других специальностей) выполнении сложных инновационных проектов; опыт совместной профессиональной (квазипрофессиональной) деятельности по выполнению инновационных проектов. Кроме того, он включает качества

личности, важные при работе в инновационном межпрофессиональном поле: гибкость, рефлексивность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим).

Уточнение основных понятий, связанных с проблемой профессиональной мобильности ИТ-специалистов при выполнении сложных инновационных проектов позволили нам выделить принципы организации психолого-педагогического содействия развитию готовности к межпрофессиональному взаимодействию у студентов ИТ-специальностей в процессе их профессиональной подготовки в вузе [1; 2]:

- *ориентация на ценности межпрофессионального взаимодействия*, что позволит создать у студентов систему ценностей, которая, определит внутреннюю мотивацию будущего ИТ-специалиста к профессиональному взаимодействию; будет содействовать созданию стереотипа инновационного поведения, ориентированного на профессиональную мобильность. Исходя из этого, большое значение при выполнении межпрофессиональных инновационных проектов имеют такие ценности как «новаторство», «совместное творчество», «инициатива», «самореализация», заставляющие искать новые точки взаимодействия ИТ-специалистов с представителями других специальностей;

- *личностная направленность отбираемого материала*. Значимость этого принципа становится понятной, при детальном исследовании психологических особенностей ИТ-специалистов, указанных выше. Материал изучаемых дисциплин должен быть сосредоточен на тех проблемах, которые волнуют студентов в настоящее время, рождать вопросы, затрагивать эмоциональную сферу. При этом содержание должно опираться на предшествующий субъектный опыт студента (в том числе опыт взаимодействия при решении сложных проблем) и предусматривать возможности его преобразования;

- выбор принципа *творческой активности* при ориентации на профессиональную мобильность вытекает из самой деятельности по созданию сложных межпрофессиональных проектов, основанных на новаторстве, инициативе, изобретательстве, принятии нестандартных решений. Испытав радость творчества еще в студенческие годы, будущий специалист, как правило, испытывает потребность в осуществлении её в различных жизненных ситуациях, в том числе и в межпрофессиональном взаимодействии;

- исходя из выделенной структуры готовности ИТ-специалистов к межпрофессиональному взаимодействию, мы при отборе материала ориентируемся на принцип *саморегуляции деятельности*, который позволяет сформировать у будущих ИТ-специалистов умения целеполагания, планирования, самоконтроля своей деятельности, в том числе в ситуациях профессионального взаимодействия.

Данные принципы реализовывались в течение всего процесса подготовки ИТ-специалистов в вузе. Однако на каждом этапе развития готовности к межпрофессиональному взаимодействию (ориентационный, базовый, рефлексивно-регулятивный), имели свои особенности:

- цель *ориентационного этапа* (как правило, первый курс обучения в вузе) заложить основу построения индивидуальной траектории развития готовности к межпрофессиональному взаимодействию. В связи с этим он ориентирован на проведение диагностики и самодиагностики студентов и содействие формированию у студента на этой основе адекватных представлений о своих возможностях и способностях в рассматриваемой области, развитию ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального взаимодействия. Студент осознает существующие возможности в области совместной деятельности;

- цель *базового этапа* (второй, третий курс) сформировать теоретическую и инструментальную основу совместной деятельности, получить опыт совместной деятельности в рамках выполнения курсовых проектов и практик; сформировать основы саморегуляции деятельности при совместной работе; развить на рефлексивной основе гибкость, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим – качества, существенно влияющие на уровень готовности к межпрофессиональному взаимодействию. На этом этапе продолжает развиваться система ценностей, ориентированная на межпрофессиональное взаимодействие. К концу этого этапа большинство студентов приходит к выводу, о возможности продуктивного взаимодействия со специалистами в других областях;

- цель *рефлексивно-регулятивного этапа* (старшие курсы вуза) – содействие развитию способности студентов к осознанной саморегуляции своей деятельности на рефлексивной основе в процессе межпрофессионального общения. На этом этапе происходит укрепление ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального общения – студент приходит к выводу о необходимости тесного межпрофессионального взаимодействия, видит реальные пути повышения эффективности своей работы посредством использования потенциала такого взаимодействия.

Эффективность предлагаемых принципов была доказана в ходе эксперимента, проводимого в Челябинском государственном университете и его филиалах.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
2. Лежнева, М.С. Становление готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий. Монография. – Челябинск: Из-во «ЧелГУ», 2012. – 230 с.
3. Сборник избранных трудов IV Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование» / Под ред. проф. В.А. Сухомлина. – М.: ИНТУИТ, 2009. – 848 с.
4. Сухомлин, В.А. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации / В.А. Сухомлин. – М.: Горячая линия – Телеком, 2005. – 175 с.
5. Чапел, Х. Мифический человеко-месяц или Как создаются программные системы / Х. Чапел, Ф. Брукс. – СПб.: Символ-Плюс, 2010. – 304 с.

ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Лежнева Н.В.

зав. кафедрой педагогики и психологии, д-р пед. наук, профессор,
Троицкий филиал «Челябинского государственного университета»,
Россия, г. Екатеринбург

В статье дается авторское определение понятия «готовность к инновационной деятельности». Описываются компоненты модели личности специалиста, способного к осуществлению инновационной деятельности в условиях малого города. Приводятся результаты экспериментального. Проводится анализ результатов исследования по оценки уровня инновативности школьников старших классов и студентов, проживающих в малых городах, проведенного по методике Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, психологическая готовность к инновационной деятельности, молодежь малых городов.

В настоящее время, когда экономика России переходит на путь интенсивного развития, успешность профессионального становления подрастающего поколения напрямую связано с их готовностью к инновационной деятельности. Несмотря на то, что данная проблема обозначена в качестве приоритетной уже в первые годы XXI века, психолого-педагогических исследований в этой области пока явно недостаточно для организации целенаправленной подготовки кадров, обладающих высоким уровнем инновативности [2; 4; 7]. В данной статье приводятся результаты исследования (2011-2016 гг.), проведенного в городах Челябинской области, позволяющие сложить определенное представление об уровне готовности молодежи к инновационной деятельности.

Прежде всего, определим основные понятия, используемые в статье:

- под *инновациями* мы понимаем «явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание; закрепившиеся в знаковой форме и/или в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности» [5];

- *инновационную деятельность*, исходя из сказанного выше, мы рассматриваем как деятельность субъекта по созданию и реализации новшеств, предпринятую с целью достижения позитивных результатов, являющейся для него мерой успеха, основой профессионального саморазвития.

Многие ученые [1; 2; 6; 7] сходятся во мнении, что модели личности успешного «инноватора» в России и за рубежом во многом рознятся. Кроме того, наблюдаются существенные различия и при рассмотрении модели в условиях столичных городов и регионов. Данная ситуация вполне закономерна, так как кроме юридических и экономических проблем, характерных для страны в целом, при организации или включении в инновационную деятельность в условиях региона, человек сталкивается с такими социально-

психологическими факторами, как: высокая инертность работников; отсутствие стереотипов инновационного поведения; недостаточно высокий уровень образованности подавляющего количества населения; низкая мотивация достижения; высокий уровень экстернальности; низкая фрустрационная толерантность.

Таким образом, специалист, ориентированный на инновационную деятельность в условиях региона, должен обладать как общими качествами, свойственными успешному российскому инноватору, так и особенными. К общим можно отнести: мотивацию самореализации и достижения успеха, креативность, развитое логическое и критическое мышление; рефлексивность, осознанную саморегуляцию деятельности. К особенным – этнокультурную толерантность; знание особенностей и традиций региона; развитые лидерские качества; коммуникативную и информационную компетенции; высокую интернальность; эмоциональную устойчивость, адекватную самооценку.

Как видно из перечисленного, при формировании готовности молодежи к инновационной деятельности в условиях малого города на первое место выходит не знаниевый её компонент, а, прежде всего, психологическая готовность к инновационной деятельности.

Эксперимент по исследованию готовности молодежи к инновационной деятельности, как важного условия их профессионального саморазвития проходил на базе школ и вузов, расположенных в малых городах Челябинской области. Всего в эксперименте участвовало 210 школьников в возрасте от 14 до 18 лет; 265 студентов очного отделения направлений подготовки менеджмент, математика и информатика, психология, юриспруденция, экономика; 286 студентов заочного отделения; 42 преподавателя вуза. При проведении тестирования использовались методические материалы Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [4]. Указанная методика позволила исследовать такие характеристики инновативности, как желание заниматься творчеством; независимость; конструктивное отношение к ошибкам; поощрение креативности в других людях; способность действовать в нестабильной среде; уверенность в том, что изменения – это путь к успеху и др. Исследуемые параметры, согласно указанной выше методики были объединены в три шкалы: креативность, риск ради успеха, ориентация на будущее.

Полученные результаты и их статистическая обработка по методике Стьюдента позволили выявить значимые отличия между уровнем инновативности студентов и старших школьников (17–18 лет): школьники продемонстрировали более высокий уровень по показателям «креативность» и «риск ради успеха». Более высокий показатель общей инновативности у школьников не был подтвержден во время статистической обработки данных. Практически одинаковый результат (67 % от максимального балла) был продемонстрирован школьниками и студентами по показателю «ориентация на будущее».

При анализе обобщенных данных по студентам очной формы обучения и преподавателям вуза были выявлены более высокие результаты у студентов

(на 6-11 %) по показателям «креативность», «риск ради успеха» и общему индексу инновативности (отличия были значимыми), при сравнении данных по показателю «ориентация на будущее» значимых отличий выявлено не было.

Студенты очной формы обучения имели более высокие показатели инновативности по сравнению со студентами заочного отделения по всем параметрам, однако при статистической обработке данных по критерию Стьюдента для $p=0,05$ значимыми были только отличия по показателю «креативность».

При сравнении полученных нами результатов, и аналогичных данных для московских студентов (экономические специальности) и студентов Харбинского педагогического университета [3], было выявлено следующее:

- студенты, проживающие в малых городах, имели более низкий уровень по всем показателям, однако значимые отличия наблюдались только по показателю «креативность»;

- в то же время общий индекс инновативности и уровень выраженности показателей «креативность» и «риск ради успеха» у студентов, проживающих в малых городах, был значимо выше, чем у китайских студентов. Отличия по показателю «ориентация на будущее» не были подтверждены в ходе статистической обработки.

Интерес представляет сравнение общего индекса инновативности для студентов различных специальностей и направлений подготовки.

Наибольший индекс инновативности был выявлен у студентов психолого-педагогических специальностей и направлений, наименьший – у студентов экономических специальностей. Наибольшие отличия наблюдались по показателям «креативность» и «ориентация на будущее», они были подтверждены в ходе статистической обработки данных. Студенты, обучающиеся по направлению менеджмент, показали по всем параметрам средние результаты (индекс инновативности 67,3 % относительно максимального балла), однако по показателю «риск ради успеха», они занимали лидирующую позицию. При этом отличия, по сравнению с данными для студентов других специальностей и направлений, были подтверждены в ходе статистической обработки данных. При сравнении результатов, полученных при тестировании студентов экономических специальностей московских вузов [3] и студентов, проживающих в малых городах России, по всем показателям наблюдались отличия, не в пользу последней группы. Однако значимыми были отличия только по показателю «креативность».

За период обучения в вузе происходит значимое снижение общего уровня инновативности, что можно объяснить возрастными особенностями и более реальной оценкой рисков инновационной деятельности.

Данные, полученные в ходе эксперимента по определению инновативности молодежи малых городов России, явились основой для организации психолого-педагогического содействия развитию готовности к инновационной деятельности у старших школьников и студентов вуза как основы их дальнейшего профессионального становления.

Список литературы

1. Бунин, И.М. Новые российские предприниматели и мифы посткоммунистического сознания / И.М. Бунин. – URL: [http:// www.libertarium.ru /l_ liblibrus _art3](http://www.libertarium.ru/l_liblibrus_art3) (дата обращения: 14.07.16).
2. Галажинский, Э.В. Кросс-культурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению / Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, И.А. Агеева // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. –Т. 6. – № 1. – С. 69–78.
3. Лебедева, Н.М. Культура и отношение к инновациям в России и Китае / Н.М. Лебедева, К. Лю – URL:<http://coollib.net/b/189171/read> (дата обращения: 14.07.16).
4. Лебедева, Н.М. Методика исследования отношения личности к инновациям / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко – URL: [http:// www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/29.html](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/29.html) (дата обращения: 14.07.16).
5. Новейший философский словарь. – URL: [http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe -Obschestvo-936.html](http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe-Obschestvo-936.html) (дата обращения: 14.07.16).
6. Тюгашев, Е.А. Национальные особенности инновационной деятельности / Е.А. Тюгашев. URL: [http:// www.runivers.ru/philosophy/logosphere/ 439109/](http://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/) (дата обращения: 14.07.16).
7. Яголковский, С.Р. Психология инноваций. Подходы, модели, процессы. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. – 272 с.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Лисовская Н.Б.

заместитель директор Института педагогики и психологии,
канд. психол. наук, доцент, Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург

Пашкин С.Б.

профессор кафедры психологии профессиональной деятельности
Института педагогики и психологии, д-р пед. наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье приводится пример применения в образовательном процессе университета балльно-рейтинговой системы оценочных средств в сфере командообразования магистрантов в период обучения в вузе.

Ключевые слова: тренинг команды, технологическая карта, текущий и рубежный контроль, промежуточная аттестация, балльно-рейтинговая система оценки.

Статья является логическим продолжением наших предыдущих работ [1, 2].

Дисциплина «Тренинг команды» относится к вариативной части профессионального цикла подготовки специалистов по направлению подготовки (специальности) 030301 «Психология служебной деятельности» – в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Целью учебной дисциплины является получение знаний в области формирования межличностных и межгрупповых отношений, овладение умениями создания позитивных изменений в социально-психологических параметрах группы, определяющих развитие групповой динамики (сплоченности и лидерства) и навыками формирования психологической готовности (когнитивной, аффективной и поведенческой) к реализации эффективного командного взаимодействия при решении групповых задач.

Для достижения поставленной цели необходимо, чтобы студенты:

Знали:

- о психологических основах и закономерностях процессов формирования групп;
- о современных методах формирования рабочих команд в соответствии с целями, заявленными организацией;
- базовые принципы и цели построения команд;
- технологии командообразования.

Умели:

- осуществлять психологическое обеспечение служебной деятельности личного состава, в том числе в экстремальных условиях;
- разрабатывать и использовать средства воздействия на межличностные и межгрупповые отношения и на отношения субъекта с реальным миром;
- изучать психологический климат, анализировать формы организации взаимодействия в служебных коллективах, проводить работу с целью создания и поддержания психологического климата, способствующего оптимизации служебной деятельности.

Владели:

- способностью разрабатывать и реализовывать программы, направленные на предупреждение нарушений и отклонений в социальном и личностном статусе, психическом развитии сотрудников, военнослужащих и иных лиц, рисков асоциального поведения, профессиональных рисков, профессиональной деформации.

Балльно-рейтинговая система оценки применяется в соответствии с технологической картой учебной дисциплины. Технологическая карта состоит из базового и дополнительного модулей (табл. 1, 2).

Таблица 1

Базовый модуль

№ занятия	Посещаемость/балл	Содержание занятий и виды контроля	Кол-во баллов мин./макс.	Накопительная «стоимость»/ балл	Количество часов СР для подготовки к видам контроля
1	2	3	4	5	6
Девятый семестр					
1	3	Лекции 1/1, 1/2, 1/3. Общее представление о социальной группе. Элементы группы. Групповые роли. Отличия групп, рабочих (учебных) коллективов, команд.		3	3
2		Практические занятия 1/1, 1/2. Общее представление о социальной группе.	2/4	5/7	2
3	4	Лекции 2/1, 2/2, 2/3, 2/4. Основы командообразования. Эффект команды. Принципы работы команды «Плюсы» организации команды. «Минусы» организации команды. Численность команды Основные сферы деятельности. Формы управления. Эволюция команд в интеллектуальной сфере. Неформальные интеллектуальные и управленческие команды. Требования к членам интеллектуальной команды. Методический подход к формированию команд.		9/11	4
4		Практические занятия 2/1, 2/2. Основы командообразования.	2/4	11/15	2
5		1 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 1-2.	2/8	13/23	2
6	4	Лекции 3/1, 3/2, 3/3, 3/4. Организация работы в команде. Организация и координация работы в команде, взаимодействие с другими командами или внешними партнерами. Организация взаимодействия между командами или внешними партнерами. Планирование деятельности команды. Этапы планирования деятельности. Целеполагание. Определение направлений достижения намеченной цели (разработка стратегии и тактики). Составление долгосрочного плана. Оперативное календарное планирование Плановая отчетность. Ситуационный анализ.		17/27	4
7		Практические занятия 3/1, 3/2. Организация работы в команде.	2/4	19/31	2

1	2	3	4	5	6
8	4	Лекции 4/1, 4/2, 4/3, 4/4. Жизненные циклы команды: динамика внутрикомандных процессов. Динамика успешности развития команды. Этап становления. Этап успешного развития. Этап поиска или поисковый период. Особенности индивидуального развития членов команды.		23/35	4
9		Практические занятия 4/1, 4/2. Жизненные циклы команды: динамика внутрикомандных процессов.	2/4	25/39	2
10		2 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 3-4.	2/8	27/47	2
11	4	Лекции 5/1, 5/2, 5/3, 5/4. Мониторинг эффективности команды. Понятие мониторинга. Формы мониторинга. Профилактический мониторинг эффективности команды. Программа мониторинга. Мониторинг личной эффективности лидера команды. Мониторинг личной эффективности каждого члена команды. Методика проведения. Описание шкал и показателей. Мониторинг эффективности команды в целом. Методика проведения. Описание шкал и показателей.		31/51	4
12		Практические занятия 5/1, 5/2. Мониторинг эффективности команды.	2/4	33/55	2
13		3 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по теме 5.	2/8	35/63	2
14		1 рубежный (кафедральный) контроль: опрос (индивидуальное контрольное собеседование по темам 1-5).	2/10	37/73	4
15		2 рубежный (внешний) контроль: тестирование.	5/10	42/83	4
Промежуточная аттестация – Зачет (может быть поставлена по сумме баллов за посещаемость и итогам текущих и рубежных контролей).			22/30	до 100	5
Итоговая сумма баллов за семестр			50/100	до 100	

Изучение дисциплины предполагает проведение 19 лекций, 10 практических занятий, а также проведение в ходе последних 4 текущих контролей. За посещение каждой лекции обучающийся получает по 1 баллу. В зависимости от глубины выступления, научности докладов, активности по итогам практического занятия студентам выставляется от 1 до 2 баллов. По итогам каждого текущего контроля студент может получить от 2 до 8 баллов.

После изучения всех тем дисциплины кафедра проводит 1-й рубежный контроль в форме собеседования по итогам которого студент получает от 2 до 10 баллов. Кроме того, при изучении дисциплины предусмотрен один

внешний рубежный контроль, проводимый учебно-методическим отделом (деканатом) Института в тестовой форме, по результатам которого студент может получить от 5 до 10 баллов.

Итоговая оценка по дисциплине формируется на основе суммы баллов за посещаемость, текущие и рубежные контроли и промежуточную аттестацию (зачет). Последняя предполагает выставление от 22 до 30 баллов.

Дополнительный модуль применяется для сдачи отсутствующими студентами задолженностей и добора баллов.

Таблица 2

Дополнительный модуль

№ п/п	Сроки проведения	Виды деятельности	Количество баллов
1.	В часы консультаций	Темы 1-2 – собеседование.	4/8
2.	В часы консультаций	Темы 3-4 – собеседование.	4/8
3.	В часы консультаций	Тема 5 – собеседование	4/8

Соответствие окончательного количества баллов (полученных студентом по всем видам контроля) оценке по пятибалльной шкале приведено в табл. 3:

Таблица 3

Соотнесение баллов и оценок

Баллы	80 и более	65-79	50-64	менее 50
Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	Зачет			Незачет

Баллы выставляются в зависимости от глубины и полноты раскрытия содержания выбранной темы и заданных вопросов, степени свободы владения предметом, умения анализировать, систематизировать и структурировать материал, оперировать категориальным аппаратом, устанавливать причинно-следственные и межпредметные связи, самостоятельности и практической направленности ответа.

Список литературы

1. Лисовская Н.Б., Пашкин С.Б. Балльно-рейтинговая система оценки компетенций студентов в области психологического сопровождения служебной деятельности // Роль инноваций в трансформации современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 июля 2016 г., г. Уфа). В 2 ч. Ч. 1. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 267-274.

2. Психологическое сопровождение служебной деятельности: учебно-методический комплекс по сетевой образовательной программе подготовки магистров по направлению «030300 – психология» / Виноградов П.Н., Лисовская Н.Б., Макаров Ю.В., Пашкин С.Б., Семикин В.В., Худяков А.И. / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013. 299 с. Сер. Программа стратегического развития Герценовского университета 2012-2016.

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Манина Н.А.

заведующая, МОУ «Детский сад № 254
Тракторозаводского района Волгограда», Россия, г. Волгоград

Еркеева Е.М., Миллер Т.Н., Свиридова О.Г.

старшие воспитатели, МОУ «Детский сад № 254
Тракторозаводского района Волгограда», Россия, г. Волгоград

В статье приводятся результаты осуществления инновационной региональной деятельности на базе дошкольного образовательного учреждения. В ней приведены научные разработки, полученные на первом и втором исследовательском этапе.

Ключевые слова: инновационная деятельность, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

На базе МОУ «Детский сад № 254 Тракторозаводского района Волгограда» функционирует региональная инновационная площадка. Темой ее научной деятельности является – «Система адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе ритмической гимнастики».

Научная работа осуществляется на основе программы (2015 – 2018 гг.), включающей в себя организационно-диагностический, формирующий и теоретико-обобщающий этапы. Каждый из этапов содержит свои исследовательские задачи и критерии оценки, характеризующие результативность инновационной деятельности.

В ходе ее формирующего этапа (сентябрь 2015 – май 2016 г.) проделаны следующие виды работ:

1) На основе анализа и обобщения научных данных философии, гносеологии, специальной педагогики, адаптивной физической культуры, теории и методики дошкольного физического воспитания выявлены и теоретически обоснованы подходы к построению процесса физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2) Для реализации формирующего этапа экспериментальной деятельности на базе дошкольного учреждения создана и функционирует бригада педагогов-исследователей. В ее состав вошли: работающие с детьми с ЗПР педагоги-воспитатели, педагоги – дефектологи, педагоги-логопеды, физкультурный и музыкальный руководитель; психолог; медицинский работник; заместитель заведующего; заведующий детским садом.

3) Проведена серия поисковых экспериментов, а также формирующий эксперимент, обосновывающий наиболее эффективные физические упражнения, обеспечивающие комплексное воздействие на психофизическое состояние детей дошкольного возраста с ЗПР.

В рамках наших предшествующих научных работ были получены научные факты, указывающие на то, что ведущим средством физического воспитания, оказывающим воздействие на психическую сферу детей с ЗПР, являются упражнения координационного характера [1, 2, 3, 4]. Однако, в процессе сегодняшних исследований мы провели более глубокую работу, позволяющую расширить арсенал этих упражнений.

Исследование проводилось на основе психофизиологических методов обследования. При помощи риоэнцефалографии нами изучались особенности кровообращения головного мозга детей с ЗПР. Методики функциональной асимметрии позволили оценить взаимодействие полушарий головного мозга. Аппарат «Биомышь» позволил оценить внутреннюю психофизическую выносливость детей этой нозологической группы. Статистическая обработка результатов позволила нам к общепринятым упражнениям координационного характера добавить перекрестные упражнения, и задания на воспитание координационной выносливости.

Нами была разработана методика, основу которой составили цель, задачи, средства, методы педагогического воздействия, а также формы организации образовательного процесса (рисунок 1).



Рис. 1. Структура экспериментальной методики

Специфику нововведения составили подобранные средства координационной подготовки – для специального, направленного развития отдельных способностей и для их разностороннего формирования (рисунок 2). Данное разделение согласуется с методическими требованиями, необходимыми для формирования координационных способностей у занимающихся. Классификация подразумевает использование специальных упражнений, для целенаправленного формирования отдельного проявления координационных способностей.

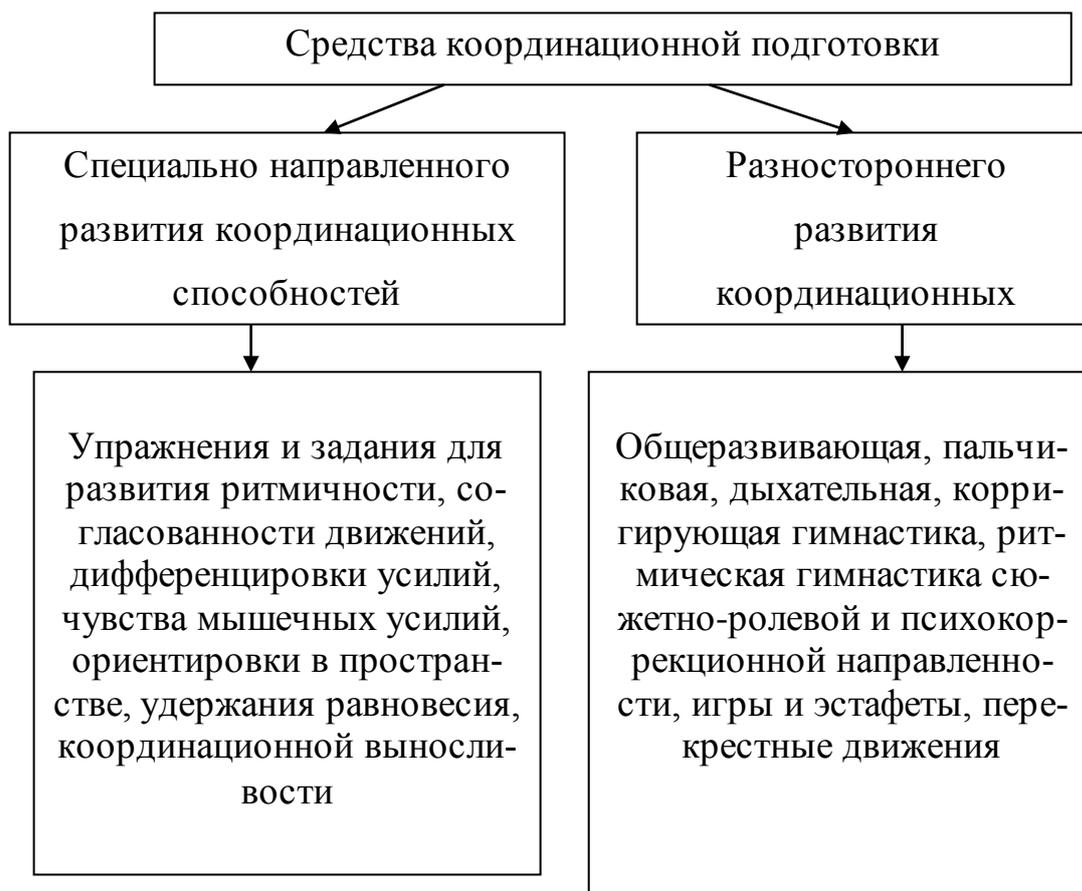


Рис. 2. Средства экспериментальной методики

В ходе эксперимента было обследовано 180 дошкольников в возрасте от 4 до 7 лет, 100 человек из которых составили воспитанники коррекционных групп. Формирующий эксперимент был проведен на возрастной группе 5-6 летних детей.

Экспериментальное апробирование разработанной методики позволило оказать положительное воздействие на необходимые параметры детей с ЗПР. К окончанию исследовательского периода мы констатировали у воспитанников экспериментальных групп максимальные темпы прироста параметров физической, координационной подготовленности и психического развития.

Список литературы

1. Максимова, С. Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой

психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М.: РГУФК, 2002. – 22 с.

2. Максимова, С. Ю. Коррекционные возможности ритмической гимнастики в адаптивном физическом воспитании дошкольников с задержкой психического развития / С. Ю. Максимова // Адаптивная физическая культура. – 2011. – № 2 (46). – С. 15-16.

3. Максимова, С. Ю. Анализ возрастных проявлений физической подготовленности дошкольников с задержкой психического развития / С. Ю. Максимова, И. Д. Скрябина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – 7(77). – С. 113-117.

4. Максимова, С. Ю. Система адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе музыкально-двигательной деятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. – Волгоград, 2014. – 455 с.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Морева Л.Н.

магистрант кафедры теории и методики хореографического искусства,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
Россия, г. Белгород

Введенский В.Н.

профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования,
д-р пед. наук, доцент, Белгородский государственный институт
искусств и культуры, Россия, г. Белгород

В статье рассмотрены физические способности детей младшего школьного возраста и методики развивающие их.

Ключевые слова: физические способности, младший школьный возраст, методика физического воспитания.

К младшему школьному возрасту относятся дети 6-11 лет, что соответствует 1-4 классу начальной школы.

Данный период времени развития детей характеризуется завершением анатомо-физиологического созревания систем, обеспечивающих двигательную активность ребенка.

В этом возрасте равномерно развивается опорно-двигательный аппарат. Характерно, что интенсивность роста по некоторым признакам различна. Так например, длина тела увеличивается гораздо больше чем масса.

Суставы детей этого возраста очень подвижны, связочный аппарат эластичен, скелет содержит большое количество хрящевой ткани. Позвоночный столб сохраняет большую подвижность до 8-9 лет. Исследования показывают, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для направленного роста подвижности во всех основных суставах.

В младшем школьном возрасте почти все показатели физических качеств демонстрируют очень высокие темпы прироста (таблица). Исключение составляет лишь показатель гибкости, темпы прироста которого в этот период начинают снижаться [2].

**Темпы прироста различных физических способностей
у детей младшего школьного возраста (%)**

Двигательные способности	Среднегодовой прирост		Общий прирост	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Скоростные	5,7	6,0	17,2	18,0
Силовые	12,7	8,7	38,0	26,0
Общая выносливость	7,9	5,5	31,6	22,1
Скоростная выносливость	3,4	3,6	13,4	14,4
Силовая выносливость	10,4	7,4	11,7	29,7

Исходя из показателей развития способностей детей, приведенных в таблице, можно определить задачи физического воспитания, способствующие их формированию.

Определим эти задачи следующим образом:

- приобщение детей к выполнению утренней зарядке;
- занятие подвижными играми, согласно интересов к определенным видам спорта;
- развитие координации движения;
- формирование элементарных знаний о личной гигиене, режиме дня;
- укрепление здоровья;
- воспитание дисциплинированности и ответственности.

Рассмотрим теперь методики физического воспитания, которые позволят решить обозначенные нами задачи.

Начало школьного периода связано с очень обременительным элементом школьного режима длительное сидение за партой, что способствует хронической перегрузке позвоночника. Это необходимо учитывать при подборе упражнений для физкультурминуток. Целесообразно использовать наклоны, прогибания, вращения, позотонические упражнения.

В возрасте 6-7 лет по сравнению с младшим возрастом увеличивается резервные возможности сердечно-сосудистой и дыхательных систем, которые позволяют выполнять физические нагрузки разной интенсивности. Возможность развития выносливости у 6-7 летних детей можно развить с помощью включения в уроки физической культуры занятия циклически повторяющихся комплексов физических упражнений, равномерного бега, ходьбы на лыжах, езды на велосипеде и других упражнений циклического характера. Выносливость ребенка необходимо стимулировать и развивать, так как это тесно связано с работоспособностью ребенка, успеваемостью в школе и успешному преодолению учебных и других нагрузок.

Нагрузки умеренной интенсивности (40-60 % от максимальной), способствуют повышению функциональных возможностей организма, снижению заболеваемости. Объем равномерного бега для детей 6 лет может составлять 1000-1500 м и более.

Повышается способность детей к выполнению мало интенсивной работы в течение сравнительно продолжительного времени. Особенно высока чувствительность к действию мало интенсивных упражнений, развивающих

выносливость у детей в возрасте 11 лет. С 12 до 15 лет эффективность этих упражнений снижается, выносливость стабилизируется или даже незначительно снижается.

Младший школьный возраст – наиболее ответственный период в формировании двигательных координаций ребенка. В этом возрасте закладываются основы культуры движений, успешно осваиваются новые, ранее не известные упражнения и действия, физкультурные знания.

В этот период происходит становление индивидуальных интересов и мотиваций к занятиям физическими упражнениями, в том числе и спортивными.

В младшем школьном возрасте необходимо воспитывать у ребенка интерес к расширению диапазона физических способностей посредством овладения основами техники спортивных упражнений, приемов и действий. Развитие двигательных координаций – главная направленность физической подготовки детей младшего школьного возраста. К концу периода целесообразно ориентировать ребенка на занятия тем видом спорта или физической активности, который в наибольшей мере соответствует его способностям и интересам и может быть реализован в конкретных условиях жизни данного ребенка.

Дети младшего школьного возраста быстрее осваивают основные элементы техники спортивного упражнения, чем подростки и юноши. Это происходит из-за больших способностей детей к освоению техники движений. Было установлено, что ритмический и силовой образ движения дети воспринимают прежде всего в ощущениях и обобщенных впечатлениях и в меньшей мере – путем «осознанного», продуманного освоения деталей техники. Этот феномен, по-видимому, объясняет тот факт, что обучение целостному упражнению в этом возрастном периоде имеет больший успех, чем разучивание его по элементам. Именно поэтому дети почти самостоятельно, только понаблюдав, «как это делается», могут освоить передвижение на лыжах, коньках, велосипеде, продемонстрировать умение обращаться с мячом, ракеткой, проявить спортивно-игровые способности.

Наиболее адекватным возрастным особенностям развития двигательного потенциала человека в этот период жизни будет тренировочный режим ребенка направленный на обеспечения общей физической подготовки при акцентированном повышении координационных способностей.

В возрасте 7-10 лет начинают формироваться интересы и склонности к определенным видам физической активности, выявляется специфика индивидуальных моторных проявлений, предрасположенность к тем или иным видам спорта. А это создает условия для успешной физкультурно-спортивной ориентации школьников для определения каждому из них оптимального пути физического совершенствования.

Список литература

1. Викулов, А.Д. Развитие физических способностей детей / А.Д. Викулов, И.М. Бутин. Ярославль: ЯГПУ, 2002. – 96 с.
2. Тиюнайтис, М. Н. Физическое воспитание учащихся младших классов на основе дифференцированного подхода: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. Н. Тиюнайтис. Волгоград, 2010. – 26 с.

3. Холодов, Ж. К. Теория и методика физической культуры и спорта : Учебник / под ред. Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 480 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Неземаев И.В.

курсант, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема использования образовательных технологий в условиях вузовского обучения. Анализируются возможные пути повышения эффективности применения активных и интерактивных технологий в учебном процессе современного вуза.

Ключевые слова: образовательная технология, учебная деятельность, процесс обучения в вузе, высшее образование.

Модернизация образовательной системы высшей школы сегодня осуществляется по различным направлениям [2, с. 213] и связана с реализацией в процессе вузовского обучения различных образовательных технологий [7, с. 59]. Особенность образовательного процесса в вузе состоит в том, что формирование личности профессионала обуславливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями будущей деятельности [5, с. 128]. Использование развивающих возможностей различных образовательных технологий позволяет учитывать содержательные особенности изучаемых учебных курсов [6, с. 95].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «образовательная технология» не имеет однозначной трактовки вследствие многоаспектности его использования. При проектировании процесса обучения и отборе образовательных технологий следует учитывать, что с целью упорядочения всего многообразия существующих технологий разработаны различные их классификации. Так, по степени активности субъектов образовательного процесса выделяются активные и интерактивные технологии.

Использование интерактивной технологии означает интенсивное, постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности, свободный обмен мнениями по поводу решения поставленной или возникшей в процессе дискуссии проблемы.

В зависимости от вариантов моделирования научно-практических и профессиональных ситуаций различают имитационные и неимитационные технологии. Характерная особенность использования имитационных образовательных технологий в вузе заключается в наличии процесса имитации индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности. Отличи-

тельной чертой занятий, проводимых на основе реализации неимитационных технологий, является отсутствие непосредственного моделирования изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения при этом достигается за счет интенсификации взаимодействия обучающего (преподавателя) и обучающихся (студентов, курсантов, слушателей), а также в результате усиления прямых и обратных связей между обучающимися.

При реализации вузовских учебных программ наиболее популярными видами применяемых неимитационных технологий являются проблемные лекции и семинары, научно-практические конференции, олимпиады, тематические дискуссии, использование которых в учебном процессе значительно усиливает мотивацию обучения [4, с. 187]. Эффективным средством повышения профессиональной направленности учебного процесса является применение в обучении кейс-метода [1, с. 39].

Практика вузовского обучения свидетельствует о том, что использование в учебном процессе только традиционных технологий приводит к возникновению у студентов и курсантов различного рода затруднений в обучении [3, с. 172]. Реализация интерактивных форм проведения учебных занятий способствует развитию креативного мышления, формированию способности принимать нестандартные решения, находить выход из проблемных ситуаций и делает познавательный процесс обучения более интенсивным и продуктивным [8, с. 64]. Использование развивающего потенциала современных образовательных технологий позволяет создать условия для формирования компетентной, активной, саморазвивающейся личности, без чего реализация целей образовательного стандарта, современной концепции высшего образования становится невозможной.

Список литературы

1. Калинина Е.С. Кейс-метод как средство повышения профессиональной направленности в обучении естественнонаучным и математическим дисциплинам // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 40. С. 37-43.
2. Калинина Е.С. Пути повышения качества образовательного процесса в высших учебных заведениях // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 212-215.
3. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.
4. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
5. Селеменова Т.А., Тукмачева М.А. К проблеме оптимизации обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 127-129.
6. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 23. С. 92-96.
7. Селеменова Т.А. К вопросу об использовании современных образовательных технологий в процессе обучения высшей математике // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 4. С. 58-61.

8. Селеменова Т.А. К вопросу исследования причин возникновения познавательных барьеров в условиях вузовского обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 61-65.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИОЛОГИИ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ

Пашкин С.Б.

профессор кафедры психологии профессиональной деятельности
Института педагогики и психологии, д-р пед. наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

Мозеров С.А.

заведующий кафедрой ИАТЭ, д-р мед. наук, профессор,
НИЯУ «МИФИ», Россия, г. Обнинск

Мозерова Е.С.

ассистент кафедры внутренних болезней ИАТЭ, НИЯУ «МИФИ»,
Россия, г. Обнинск

В статье приводится пример применения в образовательном процессе университета балльно-рейтинговой системы оценочных средств в сфере физиологии высшей нервной деятельности и сенсорных систем магистрантов в период обучения в вузе.

Ключевые слова: физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем, технологическая карта, текущий и рубежный контроль, промежуточная аттестация, балльно-рейтинговая система оценки.

Компетенции профессиональной деятельности будущего специалиста должны формироваться в стенах вуза. В предыдущих наших работах мы затрагивали отдельные вопросы реализации балльно-рейтинговой системы в образовательном процессе и аспекты формирования компетенций [1, 2, 3], предусматривающие принцип накопительности.

«Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем», относится к дисциплинам базовой части математического и естественнонаучного цикла по направлению подготовки (специальности) 030301 «Психология служебной деятельности» – в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

В результате изучения дисциплины необходимо, чтобы студенты:

Знали:

- этапы развития физиологии ВНД и сенсорных систем в привязке к временной оси;
- современные подходы к изучению закономерностей ВНД человека и принципов организации сенсорных систем;

- ведущие физиологические механизмы, лежащие в основе целесообразного поведения человека.

Умели:

- осуществлять поиск и отбирать информацию в области физиологии ВНД и сенсорных систем, необходимую для решения конкретных психологических задач;

- использовать понятийный аппарат физиологии ВНД и сенсорных систем при анализе различных проблем в области психологии служебной деятельности;

- применять полученные теоретические знания для целей выявления психологических и психофизиологических ресурсов эффективного выполнения служебной деятельности, а также личной безопасности и безопасности граждан.

Владели:

- содержательной интерпретацией и адаптацией физиологических знаний для решения практических задач в области психологии служебной деятельности;

- основными методическими подходами к изучению сенсорных систем человека;

- современными методами диагностики свойств нейродинамики человека.

Предполагается овладение компетенциями общекультурной ОК-12 и профессиональными ПК-5, 19 в соответствии с вышеуказанным ФГОС ВПО.

Баллы за уровень сформированности компетенций выставляются в соответствии с технологической картой. Технологическая карта состоит из базового и дополнительного модулей (табл. 1, 2).

Таблица 1

Базовый модуль

№ занятия	Посещаемость/ балл	Содержание занятий и виды контроля	Кол-во баллов мин./макс.	Накопительная «стоймость»/ балл	Количество часов СР для подготовки к видам контроля
1	2	3	4	5	6
Второй семестр					
1	1	Лекция 1. Предмет, задачи и история развития физиологии высшей нервной деятельности и сенсорных систем. Развитие представлений о физиологии ВНД и физиологии анализаторов (сенсорных систем). Основные современные направления и методы исследований физиологии ВНД и сенсорных систем человека.		1	1

1	2	3	4	5	6
2		Лабораторное занятие 1. Предмет, задачи и история развития физиологии высшей нервной деятельности и сенсорных систем.	1/2	2/3	1
3	1	Лекция 2. Врожденные и приобретенные формы поведения, закономерности условно-рефлекторной деятельности. Виды врожденных форм поведения. Виды научения – сенсбилизация, импринтинг, имитация, когнитивное. Роль факторов среды в развитии врожденных поведенческих реакций. Современные подходы к оценке свойств нейродинамики. Роль условно-рефлекторной концепции в психологии.		3/4	1
4		Лабораторное занятие 2. Врожденные и приобретенные формы поведения, закономерности условно-рефлекторной деятельности.	1/2	4/6	1
5		1 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 1-2.	2/8	6/14	2
6	1	Лекция 3. Функциональная структура и механизмы поведенческого акта. Роль учения А.А.Ухтомского о доминанте в понимании механизмов психических процессов. Функциональная система П.К.Анохина, как основа механизмов поведения Представления Н.А.Бернштейна о программировании действий, принципе сенсорных коррекций, уровневой организации двигательного поведения.		7/15	1
7		Лабораторное занятие 3. Функциональная структура и механизмы поведенческого акта.	1/2	8/17	1
8	1	Лекция 4. Физиологические основы мотивов и потребностей. Детерминанты потребностей. Классификация потребностей. Биологическая мотивация. Нейрофизиология и нейрохимия мотивации. Роль гормонов в регуляции поведения.		9/18	1
9		Лабораторное занятие 4. Физиологические основы мотивов и потребностей.	1/2	10/20	1
10		2 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 3-4.	2/8	12/28	2
11	1	Лекция 5. Объективная и субъективная сенсорная физиология. Функционирование сенсорных систем как основа восприятия. Отношение между характеристиками стимула ощущениями. Временные и пространственные характеристики ощущений. Пороги чувствительности. Основные законы психофизики.		13/29	1

1	2	3	4	5	6
12		Лабораторное занятие 5. Объективная и субъективная сенсорная физиология.	1/2	14/31	1
13	1	Лекция 6. Зрительная система. Свет, физические параметры. Зрительные функции. Характеристика зрительных ощущений. Бинокулярное зрение и стереоэффект. Закономерности восприятия цвета. Теории цветового зрения – Юнга-Гельмгольца и Геринга. Аномалии цветового зрения. Организация зрительного восприятия и его развитие в онтогенезе. Роль зрительной системы в перцептивных процессах человека.		15/32	1
14		Лабораторное занятие 6. Зрительная система.	1/2	16/34	1
15		3 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 5-6.	2/8	18/42	2
16	1	Лекция 7. Слуховая система. Психофизические характеристики звука и слуховых ощущений. Процессы преобразования информации в улитке: резонансная теория и теория бегущей волны. Механизмы восприятие громкости звука, его высоты и длительности. Пространственный слух. Нарушения слуха, основные виды и причины возникновения. Акустические характеристики речи.		19/43	1
17		Лабораторное занятие 7. Слуховая система.	1/2	20/45	1
18	1	Лекция 8. Соматосенсорная система. Кожные ощущения, субъективно измеряемые качества, пороги чувствительности. Роль тактильной и температурной чувствительности в организации предметной деятельности. Болевая чувствительность: соматическая и висцеральная боль. Теории боли. Внутренние системы подавления боли – опиоидная и серотонинергическая системы регуляции боли.		21/46	1
19		Лабораторное занятие 8. Соматосенсорная система.	1/2	22/48	1
20		4 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 7-8.	2/8	24/56	2
21	1	Лекция 9. Вкусовая система. Строение органа вкуса. Преобразование информации во вкусовых рецепторах и в ЦНС, «вкусовой профиль». Пороги вкусовой чувствительности. Вкусовые предпочтения. Нарушения вкуса.		25/57	1
22		Лабораторное занятие 9. Вкусовая система.	1/2	26/59	1
23	1	Лекция 10. Обонятельная система. Строение периферического отдела обонятельной системы. Кодирование обонятельных стимулов в рецепторах и в ЦНС. Запах и их свойства. Пороги обонятельной чувствительности. Вомероназальная система. Нарушения обоняния.		27/60	1

1	2	3	4	5	6
24		Лабораторное занятие 10. Обонятельная система.	1/2	28/62	1
25		5 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 9-10.	2/8	30/70	2
26		1 рубежный (кафедральный) контроль: опрос (индивидуальное контрольное собеседование по темам 1-9).	2/10	32/80	2
27		2 рубежный (внешний) контроль: тестирование.	5/10	37/90	2
Промежуточная аттестация –Зачет (может быть поставлена по сумме баллов за посещаемость и итогам текущих и рубежных контролей).			22/30	до 100	4
Итоговая сумма баллов за семестр			50/100	до 100	

Изучение дисциплины предполагает проведение 10 лекций, 10 лабораторных занятий, а также проведение в ходе последних 5 текущих контролей. За посещение каждой лекции обучающийся получает по 1 баллу. В зависимости от глубины выступления, научности докладов, активности по итогам практического занятия студентам выставляется от 1 до 2 баллов. По итогам каждого текущего контроля студент может получить от 2 до 8 баллов.

После изучения всех тем дисциплины кафедра проводит 1-й рубежный контроль в форме собеседования по итогам которого студент получает от 2 до 10 баллов. Кроме того, при изучении дисциплины предусмотрен один внешний рубежный контроль, проводимый учебно-методическим отделом (деканатом) Института в тестовой форме, по результатам которого студент может получить от 5 до 10 баллов.

Итоговая оценка по дисциплине формируется на основе суммы баллов за посещаемость, текущие и рубежные контроли и промежуточную аттестацию (зачет). Последняя предполагает выставление от 22 до 30 баллов.

Дополнительный модуль применяется для сдачи отсутствующими студентами задолженностей и добора баллов.

Таблица 2

Дополнительный модуль

№ п/п	Сроки проведения	Виды деятельности	Количество баллов
1.	В часы консультаций	Темы 1-2 – собеседование.	4/8
2.	В часы консультаций	Темы 3-4 – собеседование.	4/8
3.	В часы консультаций	Темы 5-6 – собеседование	4/8
4.	В часы консультаций	Темы 7-8 – собеседование	4/8
5	В часы консультаций	Темы 9-10 – собеседование	4/8

Соответствие окончательного количества баллов (полученных студентом по всем видам контроля) оценке по пятибалльной шкале приведено в табл. 3.

Таблица 3

Баллы	80 и более	65-79	50-64	менее 50
Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	Зачет			Незачет

Список литературы

1. Пашкин С.Б., Семикин В.В., Минко А.Н. Развитие метакомпетенций студентов (курсантов) на основе применения рефлексивных творческих заданий // Современное состояние психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 августа 2015 г., г. Уфа). Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С.116-118.
2. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Проблемная ситуационная задача как средство проверки сформированности компетенций обучающихся по учебной дисциплине // «Перспективы развития науки»: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 августа 2015 г., г. Уфа). Уфа, РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. С. 92-94.
3. Родыгина Ю.К., Курмышов В.М., Пашкин С.Б., Березняцкий В.С. О некоторых особенностях применения балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов и курсантов вузов // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. Ред. М.Г. Петровой. Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. Часть IX. С. 117-119.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ О.Ф. БОЛЬНОВА

Петрова Т.Н.

проректор по научной и инновационной работе, д-р пед. наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, Россия, г. Чебоксары

Иванов Д.Е.

проректор по учебной работе и дополнительному образованию, д-р пед. наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, Россия, г. Чебоксары

В статье представлен ретроспективный обзор проблемы социального воспитания и социализации личности в основных направлениях философии образования в общем, и в антропологической философии немецкого ученого О.Ф. Больнова, в частности. Акцент сделан на ценностно-социализирующее значение языка в его философско-антропологических взглядах.

Ключевые слова: философия образования, образовательные концепции, социальное воспитание и социализация, педагогическая антропология, функции языка, язык как фактор познания окружающей среды и социализации личности.

В условиях современных глобальных политических, социально-культурных и научных изменений и модернизации образовательной системы активизировался поиск новых подходов к изучению образовательных парадигм, соответствующих тенденциям развития общества. Европейская фило-

софия образования как область научного знания представляет собой множество концепций и методологических подходов и направлений к анализу образовательной системы в целом и в частности. Проблемы философии образования включены в социальную философию и тем самым представляются как главный объект и предмет научного исследования. Философия образования как научная дисциплина рассматривает, как отмечают многие исследователи, разные взгляды на образование и развитие человека, формы и методы, способы приобретения знаний, разные взгляды на жизнь и ее смысл» [2, с. 13]. Однако в связи с единой идеологией в советский период невозможно было проникновение альтернативных (или иных) философских идей и концепций в содержание отечественного педагогического образования. Между тем, внимательное и критическое изучение взглядов и теоретических положений, разработанных профессиональными философами образования, является серьезным аргументом формирования профессионального мировоззрения и организации деятельности и грамотного общения будущего педагога с обучающимися. Это дает возможность для осмысленного и конструктивного диалога, делового обсуждения проблем образования и воспитания личности, обучающегося на профессиональном и философском уровнях.

Для более убедительного представления содержания данной статьи необходимо упомянуть, что философия образования в качестве самостоятельной дисциплины оформилась лишь во второй половине XX века, и во многих университетах США, Великобритании, Германии она преподаётся как учебная дисциплина [2]. В российской же науке философия образования закрепились официально лишь в 90-ые годы XX века.

Методологической основой социального воспитания и социализации личности является теория саморегуляции социального поведения личности, которая активно разрабатывалась американскими и отечественными учеными [2, 9] и Ч. Томасом. В советской социологии этой теорией занимался В.А. Ядов [10]. Они делали научную ставку в основном на установление связи между социологическим и социально-психологическим поведением личности, регулирующим ее общую социальную направленность.

В данной статье дан краткий ретроспективный анализ социально-педагогической направленности философской антропологии известного немецкого философа, сторонника гуманитарной философии образования О.Ф. Больного, который представлял специфику социализации личности главным образом через общение и язык.

Своеобразным было понимание О.Ф. Больновым истории и философии педагогики и образования. Он выделяет две функции воспитания: первая – просветительская, при которой успешность его зависит от развития воли самого человека, его целеустремленности; а второе представление основано на понимании человека как естественно саморазвивающегося целеустремленного существа. Образование представляет собой природный, «органический» процесс, которому не надо мешать [5, с.48]. Далее, по представлению Больнова, в условиях совместного объединения этих двух функций воспитания

происходит постоянное движение, саморазвитие и самосовершенствование, идет непрерывный прогрессивный процесс.

Наиболее важным для нашего исследования является педагогическая антропология Отто Фридриха Больнова, претендующая на создание новой философской модели человека, в основе которой лежит убеждение в том, что человек должен иметь способности и естественную потребность воспитываться и быть воспитанником, т.е. воспитание, по мнению Больнова, есть фундаментальный способ бытия человека [1]. Само понятие педагогическая «антропология» О. Ф. Больнов определял как комплексную антропологию, интегрирующую результаты всех человековедческих наук и на основе этого раскрыл методологические основы (принципы, подходы, методы и средства) педагогической антропологии. В этом плане он был сторонником использования прежде всего антропологического подхода как основного метода рассмотрения всех педагогических проблем. В своих работах немецкий философ и педагог подчеркивал, что необходимо на основе общих философско-антропологических принципов открывать все новое для всесторонне-целостного понимания и комплексного изучения человека, его самости, рассматривать ранее не изученные педагогические явления и понятия, считая при этом, что каждый философско-антропологический феномен несет в себе психолого-педагогическую «информацию» о человеке. В познании человека он высоко ценил философское значение таких социальных и эмоционально-психологических факторов, как реальные повседневные жизненные проблемы, ситуации, общение, путешествия, дом (человек есть «существо, строящее свой дом», дом – это «защита, позволяющая вернуться к самому себе, обрести внутреннее здоровье в равновесии дома и мира») – жилье как факторы внутренней душевной гармонии человека, доверие и т.п., ибо именно они способствуют стремлению человека к положительным эмоциям и впечатлениям, побуждениям и желаниям постичь все новое и новое, т.е. открывают, по мнению Больнова, перед исследователем новые направления, представляющие собой совершенно не изученные области науки о человеке в его непосредственной связи с жизнью, жизненным опытом [5]. Выбирая в реальных жизненных условиях направление собственного жизненного пути в соответствии с интересами и потребностями, с природными и социальными наклонностями человек ищет соответствующую ему жизненную нишу и приспосабливается к различным социальным ролям в зависимости от пространственно-временного бытия. В этом контексте экзистенциальная философия О.Ф. Больнова напрямую связана с педагогикой и этнопедагогикой, социальной психологией, этикой, теорией познания, антропологией для придания теории общих и жизненно значимых практических функций.

Для нашего исследования весьма важно отметить, что О. Ф. Больнов в структуре человеческого бытия особое место отводит аксиологии языка как реальной ценности в формировании и становлении человека в качестве социальной личности, как фактора развития ее социальной активности и приобретения социального опыта. В статье «Язык и воспитание» О. Ф. Больнов, интерпретируя принципиально-социально-значимую ценность языка, относит

его к главному средству познания ребенком моральных норм и установок окружающего мира: «...язык объявляется универсальным средством нравственного воспитания... Только в языке осуществляется герменевтическое понимание и «опредмечивается человек» Слово определяет, освещает путь поведения человека и развития добродетелей» [7]. Для нас важна также мысль философа о социально-функциональных особенностях языка в формировании духовности и добродетели, ибо развитие нравственных качеств (правдивости, ответственности, честности,), по его мнению, осуществляется в первую очередь через естественное взаимодействие – диалоговое общение: беседу, рассуждения, интерпретацию социального поведения человека, понимание его ценностной ориентации, обсуждение и понимание жизненных ситуаций, вызванных под воздействием внешних и внутренних факторов и т.п. При этом происходит выбор или согласование ценностей: согласие или отрицание, субъективное принятие или неприятие ценностей или норм, формирование мировоззрения путем собственного рассуждения и т.п.

Актуальны для современной воспитательной практики идеи философа о психолого-педагогических и социализирующих речевых и языковых аспектах воспитательного процесса, способствующие благоприятному эмоциональному настрою между воспитателем и воспитуемым, придающему отношениям доверие и свободный дух. Нравственные ценности усваиваются в общении как формы «нравственного совершенствования в языке» [8]. В условиях современной языковой ситуации, когда идут активные разрушительные процессы, наблюдающиеся в речи не только политиков, молодежи, но и активное употребление жаргонно-арготической лексики, особую значимость приобретает нравственный аспект изучения русского языка, о котором прогностически верно заметил О.Ф. Больнов. Формирование у растущего ребенка нравственно-ценностного отношения к языку как главному инструменту школьного филологического образования. Весьма актуальны его идеи о коммуникативной, когнитивной, лингвистической, эстетической, культурологической, социально-философской и др. практической значимости языка.

Иллюстрируя антропологический подход к воспитанию и обучению на основе полифункциональности языка, он делает педагогические выводы о непосредственной взаимосвязи языка и жизненного опыта человека – «о воспитании через язык и для языка» [8, с. 56].

В социально-философском плане язык является неотъемлемой частью национальной духовной культуры и основной формой проявления национального и личностного самосознания, выражения сути национального характера. Более того, язык представляет собой связующее звено между поколениями. О.Ф. Больнов утверждает, что язык для человека – это социально-философский инструмент для жизнеустройства, восприятия окружающего мира, дифференциации многообразия событий и ограничения реальной среды действительности. Благодаря языку человек выходит в большой общечеловеческий мир. Язык как посредник между человеком и реальностью является посредником между человеком и внешним миром, «открывателем» тонкостей этого мира, в то же время делает его доступным для человека. При

этом он, акцентируя свое внимание на неоспоримом социально-педагогическом значении языка, делает общие философско-антропологические выводы: «Если весь наш жизненный опыт заключен в рамки нашего языка, то, следовательно, в решающей степени все зависит от того, как создан этот язык. Каков язык, таков и мир соответствующего человека» [8].

В качестве важного социально-педагогического тезиса О. Ф. Больнов выдвигает положение об управляющей и направляющей функции языка в жизни человека. Как доказательство приводит доводы о регулирующей функции языка. Язык может, пишет он, вообще регулировать все отношение человека к миру, его социальное поведение, то есть формировать человека [1]. Для социально-педагогической науки весьма важно отметить, что О. Ф. Больнов считает язык активным средством формирования менталитета, т.е. внутренней духовной жизни человека, где основными факторами являются его чувства, потребности и интересы, увлечения и желания, эмоционально-психологическое состояние, его душевные качества, добродетели, достоинства и недостатки и т. д.

Языку как средству для выражения мыслей и тончайших оттенков чувств Больнов придавал особое значение каждому произносимому слову, которое имеет своеобразную эмоциональную или психологическую окраску, определенный характер выражения, т.е. психологию интонации, которая особенно ярко проявляется в воспитании духовности и нравственности человека. При этом он указывает на специфику смысловой и воспитательной нагрузки таких нравственных понятий, как «скромность», «смирение», «приличие», «тоска» и т. д., которые существуют и понимаются только через язык [7]. Эти понятия характеризуют внутренние переживания и педагогическую рефлексию человека, его способность к поиску вариантов социального поведения и самопроявления в социуме через моделирование собственного поведения и выражение своего внутреннего мира: «... Язык представляет собой как бы общие рамки, в которых каждый по-своему соотносится с миром и формирует свою особую картину мира. Язык – посредник между человеком и природой» [1]. Однако владение языком, по Больнову, – приобретаемое качество, и надо это умение развивать. Поэтому делает серьезную ставку на методiku, методы и средства обучения языку: «...обучение языку выдвигается в центр воспитательного процесса... Мир формируется для человека по образцу языка, и каждое новое языковое уточнение является одновременно увеличением и обогащением мира» [1].

Необходимо согласиться и с мыслью Больнова о том, что огромную социализирующую роль играют главные субъекты воспитательно-образовательного процесса – дети, учителя, родители, т.е. люди (экзистенции, экзистенциал – «это сущее, что мы есть сами»), личностное общение с ними, при котором возможно максимальное «приближение» к внутреннему миру человека, «самооткрывание», искренне-доверительные отношения, откровения и самораскрытия. Этому способствуют советы и советования, рассказы и рассказывания, подсказывания и поучения, рассуждения и обсужде-

ния, консультации и т.п. Такие природосообразные воспитательно-значимые традиционные методы и формы духовно-воспитательной работы, «которые применимы к бытию, разуму и духу», являются народными и естественными, повседневными и постоянными, весьма эффективными в решении многих педагогических проблем в общем, и какого-то отдельного случая в жизни человека, в частности. Поэтому наиболее результативными и действенными народными методами воспитания и обучения детей и молодежи Больнов считает наставление, проповедь, приказ, призыв, наказание, упрек, намек, совет и др. [6, с.78].

Таким образом, философское осмысление многих воспитательных идей и концепций вносит качественные дополнения в современную социально-педагогическую теорию и практику. Согласно мнениям многих философов и педагогов, философия образования – это философия педагогических отношений, а педагогика является прикладной философией [5, 6]. Неразрывная связь педагогики с социальной философией как плодотворный источник способна обеспечить принципиально новое видение на многие педагогические явления. В антропологической философии О.Ф. Больнова ярко выражена социализирующая направленность, осмыслено и обосновано социально-педагогическое значение языка и речи как главных факторов социализации личности и ее духовно-нравственного воспитания.

Список литературы

1. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. – СПб.: Лань, 1999.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 101.
3. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. – М., 2002. – С. 68.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
5. А. С. Колесников, Ю.А. Сандулов. Отто Фридрих Больнов – Философия экзистенциализма. Философия существования / Отто Фридрих Больнов; [Сост. Ю. А. Сандулов]; Научные редакторы: А. С. Колесников, В. П. Сальников; [Пер. С. Э. Никулина]. – СПб. : Лань, 1999. – 222 с. – (Мир философии / МВД России. С.-Пб. ун-т).
6. Петрова Т.Н. Интерпретация социальной и этнопедагогической информации на основе герменевтического подхода / Т. Н. Петрова // Наука и образование, 2013. – № 1 (69). – С. 107-112.
7. O.F. Bollnow Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. – Stuttgart, 1960.
8. Bollnow O.F. Die Philosophische Anthropologie // Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. – Munchen, 1966.
9. Яркина Т. Ф. Освещение проблем педагогической антропологии на страницах западногерманских педагогических журналов // Педагогика и школа за рубежом. Критико-библиографический сборник. – М.: Просвещение, 1967. № 3. С. 3-15.
10. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

ФУНКЦИИ ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ УГЛУБЛЕННОМ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Попова Т.С.

учитель математики, Майинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов им. Ф.Г. Охлопкова, Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются функции обобщения и систематизации знаний в процессе обучения математике. Формирование универсальных учебных действий рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными мыслительными действиями самих учащихся. Особую роль обобщение и систематизация знаний имеет в формировании научного мировоззрения, в процессе изучения основ наук.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, обобщение и систематизация знаний, углубленное изучение математики, принципы и функции обобщения и систематизации знаний.

В условиях информационного общества фундаментальной целью углубленного изучения математики является не только подготовка будущих математиков (физиков, инженеров, программистов и т.д.), но и формирование сознательной и гармонически развитой личности, адаптированной к новым реалиям. Реализация цели инициирует обновление системы школьного математического образования, которая призвана обеспечить гармоничное сочетание интересов личности и общества и формирование универсальных учебных действий, которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [2].

Глубокое понимание учебного материала, повышение теоретического уровня знаний имеют важное место в качественном обучении математике на данном этапе и обеспечивают готовность к дальнейшему обучению. В.В. Давыдов выделяя роль обобщения, отмечает, что «лишь при четком логическом понимании особенностей «единиц» материала становится объяснимой их адекватность научному изложению предмета. При этом усвоение будет осуществляться посредством восхождения от абстрактного к конкретному» [1, с. 399].

В процессе последовательного закрепления, углубления, обобщения и систематизации учебного материала на протяжении всего процесса обучения активизируется мыслительная деятельность учащихся, которая способствует его развитию. Д. Икрамов рассматривает обобщающие уроки как средство развития математической культуры школьников, «так как умение обобщать и

сделать выводы становится необходимым личностно-профессиональным качеством специалиста любой отрасли человеческой деятельности» [3, с. 164].

Выделим основные функции обобщения и систематизации знаний в процессе углубленного изучения математики в формировании универсальных учебных действий:

1. Функция фундаментализации знаний способствует смыслообразованию обучения и структурированию знаний. В результате повторения пройденного материала, в процессе которого выявляются пробелы в знаниях, систематизируется пройденный материал, устанавливается связь между пройденным и новым материалом, обеспечивается полнота и аргументированность рассуждений. Обобщение способствует реализации внутрипредметных связей (определение связей, объединяющих элементы в единое целое в пределах темы, раздела, предмета); также углублению и расширению содержания обучения: появление новых знаний на основе обобщения понятий через решение задач.

2. Функция трансформации, другими словами преобразовательная функция, является предпосылкой для применения знаний в нестандартных учебных ситуациях на основе применения обобщенных способов деятельности. В ходе этой работы мы позволяем ученику выбрать исходный, более доступный для него путь к решению задач, усиливая творчество и самостоятельность в умозаключениях. Умозаключения по аналогии являются непременной составной частью творческого мышления, так как этим путём мысль человека выходит за пределы известного, пролагая путь к неизвестному. Таким образом, развивается творческая деятельность (практические действия, моделирование математических ситуаций, выбор наиболее эффективных способов решения задач, поиск применения необходимых знаний в новой нестандартной ситуации) [4].

3. Развивающая функция обучения позволяет правильно организовать повторение, помогает ученику увидеть в старом нечто новое; обогащает память; расширяет кругозор; дисциплинирует; приучает в нем уметь находить необходимого для ответа на поставленный вопрос материал; воспитывает чувство ответственности. Применение обобщения связано с преобразованием мыслей, с умственным экспериментированием; оно есть одно из самых важных средств самообучения, то есть, самостоятельного расширения и углубления имеющихся знаний через решение задач. Результат обобщения зависит не столько от суммы знаний, а от умения комбинировать, связывать эти знания по-новому, заглядывать дальше обычных пределов, т.е. развивается исследовательская деятельность (поиск и установление межпредметных связей, взаимосвязь и взаимозависимость между предметами). В процессе обобщения усваиваются разные методы получения информации, развивается рациональное выражение своей мысли, овладение математическим языком, умение слушать других и т.д. Повышается степень самостоятельности во всех видах деятельности (планирование, прогнозирование, контроль, коррекция знаний, оценка процесса, алгоритмизация действий), ставятся учебные цели, поиск и использование необходимых средств и способов их достижения.

4. Культурологическая функция заключается в том, что преодоление фрагментарности знаний, переход на новый уровень функционирования системы знаний через установление внутрипредметных и межпредметных знаний обеспечивает кроме закрепления и углубления знаний, целенаправленное формирование у учащихся действительного понимания роли математики в познании объективной деятельности, в практике, в системе всех научно-практических знаний. Достаточно прочное овладение теоретическими и практическими умениями способствует интеграции научных знаний и формированию мировоззрения учащихся, когда в процессе углубленного обучения математике взаимопроникающие и взаимовлияющие разделы математики, конкретно-исторические подходы при изучении математических теорий показывают диалектическое единство математики.

5. Аналитическая функция обобщения развивает мыслительные действия: сравнение, аналогии, анализ, синтез, систематизация, классификация, абстрагирование, обобщение, конкретизация случая, логические рассуждения, доказательства. В результате этих действий проводится диагностика состояния математических знаний, определяется уровень их системности, а также на основе их анализа проводится целеполагание, планирование и управление дальнейшей работой по изучению материала.

Каждая из перечисленных функций реализуется в разных сочетаниях и проявлениях на всех этапах обобщения учебного материала. Выделяя особую роль обобщения и систематизации знаний в формировании научного мировоззрения, в процессе изучения основ наук, Д. Икрамов пишет: «одним из факторов, положительно влияющих на качество учебного процесса, является организация методически продуманной системы обобщающих уроков, отбор содержания материала, подлежащего обобщению по темам, главам, курсам, учебным предметам» [3, с. 165]. При этом нужно использовать дидактические и методические ресурсы предмета математики, такие как:

- актуализация прикладных математических теорий, как составляющую углубленного образования. Например, можно выделить значение алгоритма Евклида нахождения наибольшего общего делителя чисел, как основу теории компьютерной алгебры;

- конструирование математических моделей, как способ познания общей картины мира. Например, через исследование математического моделирования музыкального произведения можно осмыслить знаменитый тезис Пифагора «Все есть число»;

- активные и интерактивные методы обучения, как средства устойчивого восприятия теоретических знаний. Например, это могут быть квест-технологии, кейс-метод, метод открытых задач, метод проектов и др.

Таким образом, в процессе обобщения достигается образовательный результат, представляющий собой целостность знаний, умений и навыков и обеспечивающий личностный рост ученика.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.

2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе.- М.: Просвещение, 2011.190 с.
3. Икрамов Д. Развитие математической культуры школьников (языковой аспект). – М.: Педагогика, 1977.
4. Санина Е.И. Обобщение и систематизация знаний по геометрии в средней школе в контексте технологического подхода к обучению [Текст]./ Е.И. Санина, Е. Н. Буншафт. Монография. // Тула: Арт-принт, 2010. 259 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Салагор А.Г.

учитель высшей категории, МОУ «Ильинская средняя общеобразовательная школа № 26», Россия, г. Москва

Москвина А.С.

доцент кафедры начального образования, канд. пед. наук,
Московский государственный областной университет, Россия, г. Москва

В статье особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста рассматривается в качестве одной из приоритетных задач успешного обучения в школе. Развитие памяти позволяет маленькому школьнику накапливать, сохранять, воспроизводить, усваивать общественный опыт, а постепенно приобретать свой собственный, что в дальнейшем является залогом стать успешным человеком.

Ключевые слова: память, младшие школьники, мнемические способности, особенности развития, успешное обучение.

Развитие памяти у младших школьников является приоритетной задачей для успешного обучения в школе. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) сказано: «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе» [5, с. 7].

Для чего нужна память? Ответ на этот вопрос не может быть однозначным. Память – важнейшая познавательная функция, которая создаёт возможности для успешного обучения и развития ребёнка. С помощью памяти формируется речь, мышление, двигательные навыки. Благодаря памяти, маленький школьник усваивает общественный опыт, а постепенно приобретает свой собственный. Способность закреплять, сохранять и воспроизводить свой опыт составляет функцию памяти [2, с. 243].

Ведущим типом памяти первоклассников остается произвольная память. У детей младшего школьного возраста память хорошо развита. Именно в этом возрасте происходит наиболее интенсивное развитие мышления и памяти. В частности, создаются благоприятные условия для освоения приёмов

осознанного запоминания, формируется произвольная мнемическая деятельность (от греч. *mneponika* – искусство запоминания). Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением. По словам Д.Б. Эльконина «Память в этом возрасте становится мыслящей» [7, с. 56].

По мнению А.Г. Маклакова существует несколько основных подходов в классификации памяти. Отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями:

- 1) по характеру психической активности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;
- 2) по характеру целей деятельности – на произвольную и произвольную;
- 3) по продолжительности закрепления и сохранения материала – на кратковременную, долговременную и оперативную [3, с. 251].

Память включает в себя сложные процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание. Запоминание представляет собой запечатление и закрепление любого опыта. Хорошо запоминается осмысленный учебный материал.

Для детей младшего школьного возраста необходимо разнообразить приёмы запоминания. Это создаёт положительный эмоциональный настрой в учебной деятельности. Мотивы запоминания непосредственно влияют на успешность удержания в памяти запоминаемого материала. Овладение приёмами запоминания проходит успешно, когда используются наглядные пособия, модели, рисунки, схемы карточки и т.д. Данный подход обучения весьма интересен в таком возрасте, ввиду наглядного материала, поэтому легко воспринимается и запоминается учащимися.

На основе анализа исследований, касающихся изучения приёмов запоминания, сочтем возможным гипотетически представить в виде такой операционной структуры.

Приём смысловой группировки материала:

1. определить, как надо запомнить материал;
2. ознакомиться с содержанием материала;
3. определить главную мысль в содержании материала;
4. разделить текст на части;
5. определить главную мысль каждой части;
6. воспроизвести запомненный материал;
7. проверить, соответствует ли запомненное цели запоминания.

Приём смыслового соотнесения и сопоставления запоминаемого материала:

- 1) определить, как надо запомнить материал;
- 2) ознакомиться с содержанием материала;
- 3) представить то, что надо запоминать;
- 4) найти в запоминаемом материале то, что является новым;

- 5) воспроизвести в запоминаемом материале уже известные признаки;
- 6) соотнести неизвестные признаки с уже известными;
- 7) воспроизвести запоминаемый материал;
- 8) проверить, соответствует ли запомненное цели запоминания.

Приём введения воспроизведения в процесс запоминания:

- 1) определить, как надо запомнить материал;
- 2) ознакомиться с содержанием материала;
- 3) выделить в нём смысловые части;
- 4) представить, если можно, то, что надо запомнить;
- 5) воспроизвести запомненное содержание;
- 6) выделять те части, которые были воспроизведены неточно, повторно прочесть их;
- 7) проверить соответствует ли запомненное цели запоминания.

Остановив свой выбор на приёмах смысловой группировки материала, смыслового соотнесения и сопоставления запоминаемого материала, в первую очередь, тем, что данные приёмы могут быть достаточно полной характеристикой познавательной мнемической деятельности учащихся. Первые два приёма направлены преимущественно на анализ и переработку запоминаемого материала, третий строится на повторении материала, который подлежит усвоению.

Обобщив факты психологии памяти, относящиеся в первую очередь к характеристике индивидуального своеобразия процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации, – к мнемическим способностям, В.Д. Шадриков дал им четкое определение. «Мнемические способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующие функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [6, с. 176].

Как психологическая технология мнемотехника занимается развитием памяти. Как педагогическая технология мнемотехника решает иную задачу – помощь детям в усвоении программы, используя различные методы развития памяти, позволяющие создать комфортную обстановку на уроке [1, с. 152].

Важность выделения операций интеллектуального и мнематического характера обусловлена единством памяти и мышления. Память считается опорой мышления, а мышление – опорой памяти.

Смысловая группировка материала может быть использована для запоминания различных текстов на уроках литературного чтения и окружающего мира, также математических задач и другого содержания, где необходимо провести анализ, направленный на понимание его и обобщение. Перед школьниками постоянно стоит задача запоминания новых знаний в связи с уже изученными. Это справедливо относится к любому материалу.

Приём введения воспроизведения в процесс запоминания представляет активную деятельность, направленную на определение цели запоминания на осознание изучаемого материала, для чего могут быть использованы способы смыслового деления на части, зрительного предоставления запоминаемого

материала, определение последовательности частей, соотнесение их друг с другом, повторное восприятие наиболее сложного материала и т.д. Целесообразность выбора приёмов запоминания обусловлена тем, что они могут обеспечить решение школьниками различных учебных задач.

Произвольное воспроизведение считается исследователями одним из важных приёмов запоминания, оно активизирует умственную деятельность школьников, позволяет лучше осуществлять контроль. Систематическая работа по формированию у школьников умения воспроизводить материал способствует развитию произвольности и осознанию умственной деятельности школьников.

У младших школьников развита конкретно-образная память. Дети осваивают трудные приёмы запоминания, как соотнесение, деление текста на части, используя наглядный материал. Память неразрывно связана с мышлением. Начиная с 1 класса необходимо учить детей мыслить логически, устанавливать причинно-следственные связи и отношения между предметами и явлениями. Поэтому следует строить учебный процесс через непосредственный опыт детей.

Из житейского опыта известно, что не всё то, что успешно запомнено хорошо хранится. Поэтому нужно обязательно научить детей давать себе целевую установку на длительное сохранение информации. Опытные педагоги используют в своей практике приём на опережение подачи учебного материала. Например, при изучении темы «Главные члены предложения» задаётся вопрос: «А как называются члены предложения, которые не являются главными?» Конечно же дети не ответят на вопрос понятием «второстепенные члены предложения». Но после того, когда будут разобраны на какие вопросы они отвечают, можно дать определение понятий «дополнение», «определение», «обстоятельство». Вначале запомнят ученики с хорошей памятью. Если делать это не навязчиво и регулярно, то, к изучению данной темы, почти все ребята будут находить в предложении главные и второстепенные члены предложения. Это не занимает много времени, но делает процесс усвоения учебного материала интересным, увлекательным и запоминающимся на длительное время. Этот приём можно использовать на всех уроках в начальной школе.

Учитель должен быть в первую очередь творческой личностью и уметь провести свой урок, чтобы не просто дать детям учебную обязательную программу, но, и чтобы ученики усвоили эту программу, а значит нужно совершенствовать свой стандартный урок в оригинальный и запоминающийся для детей [4, с. 575-582].

Развитие памяти в младшем школьном возрасте является неотъемлемой частью успешного обучения не только в начальной школе, но и в среднем звене. Знающий и творческий учитель использует в своей работе разнообразные методики для улучшения мнемических способностей, обогащая их различными приёмами для переработки и сохранения информации, которые в дальнейшем помогут маленькому школьнику стать успешным человеком.

Список литературы

1. Андреева И.В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы: дис. канд. пед. наук / И.В. Андреева – Спб.: 2004. 152 с.
2. Истомина З.М. Развитие памяти. – М.: Просвещение, 2000. 243 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. 251 с.
4. Москвина. А.С. Трудовая деятельность с малых лет // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2013. Том 2. № 4. С. 575-582.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М.: Просвещение, 2011. – 7 с.
6. Шадриков В.Д. Мнемические способности: развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. – М.: 1990. 176 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1989. 56 с.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЛОВЕСНЫХ ИГР

Севостьянова А.А.

учитель-логопед, МБДОУ д/с комбинированного
вида №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Изотова Е.Н.

учитель-логопед, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида,
Россия, г. Валуйки»

В данной статье описывается один из способов формирования диалогической речи старших дошкольников. Представлены три этапа работы, для каждого из которых выделены приоритетные задачи. Продемонстрированы словесные игры для развития речи дошкольников согласно каждому этапу.

Ключевые слова: диалогическая речь, старший дошкольник, речевая игра, игдраматизация, инсценирование.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [2], в детском саду изменились и требования к образовательному процессу, что обусловлено принципиальными изменениями в подходах к воспитанию и обучению ребенка в ДОУ, происходящих как в теории, так и в практике работы воспитателя в современных условиях. В Стандарте указано, что одно из требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования является владение речью, как средством общения и культуры, развитие связной грамматически правильной диалогической речи, речевого творчества и интонационной культуры.

В педагогической литературе (труды А. Г. Арушановой [1], В.И. Яшиной [4], Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичевой [3] и др.) отмечается, что для того чтобы дети старшего дошкольного возраста умели общаться между собой и взрослыми (строили правильно предложения, вопросы, меняли интонацию и т.д.), нужно создавать условия для развития диалогической речи у детей с

раннего возраста. Опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого воспитатель отбирает содержание, форму, метод обучения.

У детей старшего дошкольного возраста необходимо формировать умение пользоваться в диалоге различными видами инициативных реплик (вопросы, сообщения, побуждения) и соответствующими им ответными реакциями. Дети должны научиться соблюдать правила поведения в процессе диалога, очередность реплик, тематическое единство, использовать этикетные формулы речевого общения, навык поведения с учетом ситуации речевого общения.

На первом этапе работы по развитию диалогической речи старших дошкольников главной задачей является обогащение речевого опыта детей разнообразными видами диалогических сценариев и реплик. При этом используется склонность детей к подражанию. К источникам речевого подражания относятся произведения художественной литературы, речь взрослого, кукольные спектакли, мультфильмы. Внимание детей старшего дошкольного возраста необходимо привлекать к диалогам героев, к тем художественным средствам, которые используются автором, для чего в беседах после чтения произведений детской литературы или просмотра мультфильмов, спектаклей выделяют: 1) инициативные диалогические реплики: *«О чем хотел спросить зайчонок? Что он хотел узнать? Как он об этом спросил?»*; 2) ответные высказывания: *«Как мама-зайчиха отнеслась к мечте своего зайчонка?»*. В процессе данной работы главенствующая роль отводится художественному слову. Заучивая диалоги из произведений детской литературы и передавая их в играх – драматизациях, в инсценировании стихотворений, дети обучаются использовать различные формы инициативных и ответных реплик. Например, читая по ролям потешку про зайца, они усваивают разные формы реплик из диалогической пары побуждение – реакция на побуждение. – *Ну-ка, зайка, поскачи – поскачи! – Отчего не поскакать? Поскачу! – Лапкой, зайка, постучи – постучи! – Отчего не постучать? Постучу!* В этом диалоге дети учатся шутливо реагировать на побуждение. Диалогическое единство вопрос – ответ, которое произносится с различной интонацией, представлено в различных русских народных прибаутках и потешках («Кисонька – мурысонька», «Заяц белый, куда бегал?») и в стихотворениях различных авторов (Е. Благинина «Черемуха»; В. Орлов «Ты скажи мне, реченька...»). Передача этих стихотворных произведений по ролям позволяет усвоить различные по форме и содержанию вопросы и ответы, вопросительную и повествовательную интонацию.

Формы диалогического взаимодействия можно заимствовать из дидактических и подвижных игр с готовыми диалогическими текстами. Диалогическое единство вопрос – ответ используется в различных играх, таких как «Фанты», «Магазин», «Почта», в подвижных играх «Хитрая лиса», «Краски» и др. Реплики из пары побуждение – реакция на побуждение присутствует в словесных («Передай письмо», «Волшебный ключ») и подвижных играх («Змея», «Волк», «Хлоп-хлоп, убегай!») и др.).

На втором этапе работы задача развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста усложняется. Для этого применяются такие игры, в которых нужно оперировать не только заученными (репродуктивными), но и самостоятельно построенными (продуктивными) репликами. На втором этапе дети старшего дошкольного возраста также учатся вести диалог по телефону, для чего используются игры, связанные с разговором по телефону: «Позвони маме, папе; звонок в поликлинику, в магазин». Для постепенного перехода от использования готовых реплик к построению своих используются различные виды игр – драматизаций, такие театральные игры, как пересказ по ролям, инсценирование литературных произведений, как стихотворных, так и прозаических, и разнообразные режиссерские игры по мотивам произведений художественной литературы. Для этого вначале подбираются произведения с преобладанием какой-либо одной диалогической пары, а позднее – произведения, где разные диалогические пары переплетаются. Используются народные сказки и литературные произведения: «Как лечить удава?» Г. Остера; «Божья коровка», «Неладно скроен, да крепко сшит» К. Ушинского и др.

На третьем этапе работы используются разнообразные игры, которые способны побудить детей к самостоятельному построению диалогических реплик: речевые игры без готовых текстов, игры – драматизации с придуманными сюжетами. Важная роль отводится дидактическим речевым играм, т. к. они позволяют воспитателю направлять речевое поведение детей на создание тех или иных диалогов, на использование разнообразных реплик. Например, дидактическая игра «Что бывает – что не бывает», целью которой является обучение детей внимательному слушанию, замечанию небылиц и исправлению их. В процессе игрового диалога важно соблюдение очередности речевых действий, рассуждение в процессе диалога, словесное обоснование согласия или несогласия с высказываниями партнера, самостоятельное поддержание диалога при составлении коллективного рассказа.

Развитие умения задавать вопросы и отвечать на них закрепляется в таких дидактических словесных играх, как игра «Викторина», «Турнир знатоков». Участие в них требует от детей старшего дошкольного возраста усиленной работы мыслительных процессов, памяти, актуализации имеющихся знаний об окружающем мире, активизация представлений о предметах и т. д.

Таким образом, при помощи комплекса словесных игр у детей старшего дошкольного возраста формируются такие диалогические умения, как слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, а также навык использования разнообразных языковых средств. Это способствует воспитанию правильного речевого поведения с учетом ситуации общения и эффективному развитию связной диалогической речи.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение. М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 269 с.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] /URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

3. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 1984. – 240 с.

4. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей / В.И. Яшина, М.М. Алексеева и др. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ БЫТЬ СЧАСТЛИВЕЕ

Слижевская А.Н.

доцент кафедры «Связи с общественностью, сервис и туризм», Омский государственный университет путей сообщения, Россия, г. Омск

В статье рассматривается понятие «счастье», факторы его определяющие. Раскрывается роль волевых усилий человека для развития умений регулировать собственное настроение.

Ключевые слова: счастье; факторы, определяющие уровень счастья человека; «гедонистическая дорожка»; развитие умения быть счастливее.

Во все времена ученые и мыслители искали и ищут ответ на вопрос – «Что такое счастье?». Счастье – это состояние «полета», эйфории в какой-то момент времени. Практически каждый автор вносит какой-то свой аспект в определение и специфику исследования этого феномена. Мы попытаемся ответить на вопросы – Что такое счастье? От чего оно зависит? Как сам человек может научиться быть счастливее?

Наиболее ранний анкетный опрос, выделяющий источники счастья, был проведен американским психологом Дж. Уотсоном в начале прошлого века. В начале 40-х годов, известный психолог Э.Торндайк составил перечень факторов удовлетворенности жизнью.

Только в 1973 году впервые в предметном указателе основных справочных изданий по психологическим публикациям появилась категория счастья, а в 1974 году – категория субъективного благополучия. Траектория развития психологических подходов к счастью сходна с траекторией развития философских воззрений на счастье в предыдущие тысячелетия. В них также можно выделить объективистские подходы в терминах личностных переменных, отражающих уровень психологического и социального благополучия, связывающие счастье со степенью реализации человеческого потенциала (К.Рифф, К.Кейес), субъективистские подходы, отождествляющие счастье с субъективным ощущением (Э.Динер, Д.Майерс, М. Селигман), а также многочисленные работы, связывающие субъективное переживание счастья с его бытийно-смысловыми основаниями (Р.Эммонс, Л.Кинг) [4].

У каждого из нас, отмечает Р.Лэйард, есть оценочная способность, которая сообщает нам, насколько мы счастливы в данной ситуации, а затем

подталкивает нас стремиться к тому, что делает нас счастливыми, и избегать того, что не делает. Из различных возможностей, открывающихся нам, мы выбираем ту комбинацию видов деятельности, которая нам наиболее приятна [3, с. 46].

Хорошие чувства переживаются благодаря активности в мозгу в левой лобной доле. Плохие чувства связаны с мозговой активностью в правой лобной доле: когда эта часть мозга выключена, люди могут почувствовать эйфорию [3, с. 23].

В США, отмечает автор, люди не стали счастливее, хотя уровень жизни вырос более чем вдвое. Не произошло ни роста числа «очень счастливых» людей, ни значительного снижения числа тех, кто «очень несчастен». Похожая ситуация сложилась и в Великобритании, где уровень счастья замер начиная с 1975 года не превысил уровень 1950-х годов. Это происходит, несмотря на значительный рост реальных доходов в каждой точке их распределения. То же самое относится и к Японии.

Здесь заложен парадокс. Когда люди становятся богаче по сравнению с другими, они делают счастливее. Но когда богаче становятся целые общества, они не делают счастливее – по крайней мере, на Западе. Это соответствует одному из ключевых убеждений экономистов XIX века: дополнительный доход приносит больше всего счастья, когда вы бедны, а по мере того как вы становитесь богаче, счастье от него уменьшается [3, с. 54].

Предположим вас попросили выбрать, в каком из воображаемых миров с одинаковыми ценами вы бы предпочли жить:

- в первом мире вы получаете 50 тысяч долларов в год, в то время как другие получают 25 тысяч (в среднем);
- во втором мире вы получаете 100 тысяч долларов в год, в то время как другие получают 250 тысяч (в среднем).

Как вы проголосуете?

Этот вопрос был задан группе студентов Гарварда, и большинство предпочло *первый* мир. Они хотели быть беднее при условии, что их положение относительно других улучшится. Многие другие исследования привели к тому же выводу.

Люди могут быть очень озабочены своим относительным доходом и готовы принять значительное снижение качества жизни при условии, если они смогут подняться над другими. Люди также сравнивают свой доход с тем, к чему они сами привыкли.

Таким образом, довольны ли вы своим доходом, зависит от его сравнения с нормой, которая, в свою очередь, зависит от двух вещей: сколько получают другие и к чему привыкли вы сами. В первом случае вашими чувствами управляет социальное сравнение, во втором – привыкание. Поскольку эти две силы обладают сильнейшим действием на человеческую природу, благодаря экономическому росту довольно сложно увеличить наше счастье. Дело в том, что по мере того, как растет доход, растет и норма, по которой судят о доходе [3, с. 64].

Люди обычно сравнивают свои доходы с доходами себе подобных, а не с заработками кинозвезд или нищих. Значение имеет то, что происходит с вашей «референтной группой». Поскольку сравнение происходит в таких узких группах, самое сильное соперничество развивается внутри организаций и внутри семей. Мир в организациях порой можно поддерживать, только скрывая, кто сколько зарабатывает. Что касается семей, то было установлено, что, чем больше зарабатывает ваша жена, тем меньше вас удовлетворяет ваша собственная работа [3, с. 67].

Механизм привыкания Р.Лэйард называет «гедонистическая дорожка». Например, отмечает автор, когда у меня появляется новый дом или новая машина, по началу я взволнован. Но затем я привыкаю к этим вещам, и возвращается мое обычное настроение. Теперь я чувствую, что мне *нужен* дом побольше и машина получше. Если бы мне вернули мой старый дом и старую машину, я был бы гораздо менее счастлив, чем до того, как приобрел вещи получше.

Другими словами, уровень жизни в какой-то степени похож на алкоголь или наркотики. Как только вы переживаете новый опыт, вам нужно продолжать его испытывать в том же объеме, чтобы поддерживать уровень счастья. В действительности вы оказываетесь на беговой дорожке, только «гедонистической», где вам нужно бежать без остановки, чтобы ваше счастье стояло на месте [3, с. 72].

Наши потребности не являются данностью, как это постулируется в элементарной экономике. На самом деле, они в значительной мере зависят от того, что есть у других людей, и от того, к чему мы сами привыкли. К тому же на них влияют образование, реклама и телевидение. Важнейший стимул для нас – желание не отставать от других [3, с. 18].

Автор перечисляет пять особенностей, которые оказывают в среднем незначительное влияние на счастье. Первая из них – возраст: когда мы наблюдаем за людьми в течение жизни, средний уровень счастья становится в высшей степени устойчивым, несмотря на взлеты и падения дохода и вопреки ухудшению здоровья. Вторая особенность – пол: во всех странах мужчины и женщины счастливы примерно одинаково. Третья особенность заключается в том, что внешность тоже не имеет большого значения. Точно так же существует лишь слабая корреляция между счастьем и уровнем интеллекта, равно как и физической и психической энергией (по оценкам самого испытуемого). Это четвертая особенность. И наконец, пятая – образование оказывает лишь небольшое влияние на счастье, хотя оно, конечно, способствует его росту, поскольку содействует увеличению дохода [3, с. 94].

Что же в действительности на нас влияет? Выделяют семь факторов, автор их называет «большая семерка» [3, с. 95]:

- 1. Семейные отношения;**
- 2. Финансовая ситуация;**
- 3. Работа;**
- 4. Общество и друзья;**
- 5. Здоровье;**

6. Личная свобода;

7. Личные ценности.

Факторы указаны автором с учетом их важности для респондентов. За исключением здоровья и дохода, все они связаны с качеством наших отношений с людьми. В своей книге Р.Лэйард детально рассматривает содержание каждого фактора и его роль в формировании счастья человека.

Т.Бен-Шахар в книге «Научиться быть счастливым» выделил 4 сектора, в котором бывает каждый из нас время от времени [1, с. 14]:

1. Участник крысиных бегов. Человек чувствует себя безостановочно бегущим «к светлому будущему».

2. Гедонист. Период в жизни, когда человек живет как гедонист или предается гедонистическим радостям.

3. Нигилист. Самые тяжелые минуты в жизни человека, когда он, махнув на все рукой, смиряется со своей горькой участью, чувствует себя беспомощным.

4. Счастливый человек. Какое-нибудь невероятно счастливое время в жизни человека, когда он был особенно счастлив.

Т.Бен-Шахар определяет счастье как «наслаждение, переживаемое совокупно с ощущением смысла жизни». Счастливый человек испытывает положительные эмоции и вместе с тем воспринимает свою жизнь как исполненную особого смысла.

В своей книге «Человек в поисках смысла» В. Франкл рассказывает о том, каким образом жертвам холокоста удавалось обрести смысл в жизни. Несмотря на физическую и эмоциональную пытку, которую эти люди выносили в концентрационных лагерях, некоторые из них находили смысл и цель даже в своем кошмарном существовании. Возможно, их цель состояла в том, чтобы воссоединиться с любимыми или когда-нибудь написать о том, что они пережили. Однако даже предположить, что эти люди, находясь в концентрационном лагере, были счастливы, абсурдно и кощунственно. Для того чтобы быть счастливым, одного лишь наличия смысла в нашей жизни явно недостаточно. Нам необходимо не только ощущать, что наша жизнь имеет смысл, но и испытывать положительные эмоции; нам необходимо наслаждаться и настоящим, и будущим благом.

Моя теория счастья базируется на трудах не только В. Франкла, но и З.Фрейда. Принцип наслаждения, сформулированный З.Фрейдом, гласит, что мы главным образом побуждаемы инстинктивной потребностью в удовольствиях. В противовес этому В.Франкл утверждает, что нами движет не столько потребность в наслаждении, сколько воля к смыслу. Как говорит он сам, «борьба за обретение смысла жизни является первичной мотивационной силой в человеке». В контексте стремления к счастью определенная доля правды есть и в теории З.Фрейда, и в теории В.Франкла. Если мы хотим прожить полноценную, счастливую жизнь, нам необходимо удовлетворить и потребность в наслаждении, и волю к смыслу.

В своей книге Т.Бен-Шахар предлагает разные упражнения для развития своей способности ощущения счастья – дневник благодарности, медитация о счастье, жизненный план, четыре сектора и др. [1].

Т.Бен-Шахар в своем интервью сформулировал шесть «рецептов» счастья:

1. **Позвольте себе быть человечными.** Примите свои страхи, печали и тревоги как часть себя. Тогда скорее сможете их одолеть. Отрицание этих эмоций – путь к несчастью.

2. **Счастье рождается в союзе удовольствия и смысла.**

Постарайтесь хотя бы несколько раз в неделю получать импульсы, обеспечивающие вас и тем, и другим.

3. **Состояние души важнее, чем статус** или сумма на счете.

За редким исключением наше благополучие зависит от того, как мы интерпретируем события и на чем фокусируемся.

4. **Не перегружайте себя!** Стремление уместить все больше дел во все меньшее время неизбежно вредит нам. Количество переходит в качество, заметно снижая его.

5. **Тело и разум связаны.** Все, что делает – или не делает! – наше тело, влияет на состояние души. Здоровое питание, достаточное количество сна и регулярные физические упражнения укрепляют душевное здоровье.

6. **Чаще выражайте благодарность.** Мы слишком склонны принимать свою жизнь как данность, вместо того чтобы ценить ее радости – от хороших людей до вкусной еды, от красоты природы до улыбки на лице незнакомца [2, с. 83].

Таким образом, в статье были рассмотрены факторы, определяющие ощущения счастья в жизни человека, сформулированы рекомендации по развитию умения быть счастливее.

Список литературы

1. Бен-Шахар Т. Научиться быть счастливым. – М.: МИФ, 2009. – 284 с.
2. Бен-Шахар Т. Я ошибался насчет формулы счастья// Psychologies – №108, апрель 2015. – С. 80-83.
3. Лэйард Р. Счастье: уроки новой науки [Текст] /пер. с англ. И.Кушнарева. М.: Изд. Института Гайдара, 2012. – 416 с.
4. <http://litpsy.ru/obshhaya-psixologiya/psixologiya-schastya/ponyatie-schastya-v-psixologii/>

СЕМЬЯ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Сошенко Л.Н., Хомик Е.Н., Кузьмина Ю.А.

педагоги дополнительного образования, Муниципальное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества Белгородского района Белгородской области», Россия, г. Белгород

В статье рассматривается решающая роль семьи для развития и социализации, помощь при выполнении функции адаптации ребенка к школе. Важность требований, правил и норм поведения со стороны взрослых.

Ключевые слова: семья, адаптация, подготовка к школе, социализация, родители, воспитание детей.

На сегодняшний день достаточно остро стоит вопрос о роли семьи в процессе развития и социализации ребенка в условиях перехода в статус учащегося общеобразовательного учреждения. Именно семья играет роль наиболее важного фактора эффективной подготовки к школе ребенка, его начальных умений и навыков по данному аспекту.

Какую бы сторону развития ребенка мы не взяли, решающую роль в его эффективности на том или ином этапе играет семья. А среди различных функций семьи как репродуктивная, экономическая, воспитательная, терапевтическая и других, наиболее важны для готовности ребенка к обучению в школе, такие функции, как социализирующая и эмоционально-нравственная функции, поскольку именно семья выступает фактором первичной социализации ребенка.

Институт семьи, с одной стороны, – это исторически сложившаяся устойчивая структура, с другой, очень хрупкий и мобильный организм, подверженный значительным изменениям как внешних, так и внутренних факторов.

Важность семьи, как института воспитания, также обусловлена тем, что в ней закладываются основы личности ребенка, а по длительности своего воздействия на формирующуюся личность ни один из социальных институтов не может сравниться с семьей.

Но, несмотря на всеобъемлющую важность семьи, сама семья, как социальный институт начинает претерпевать так называемый «кризис семьи», и данное понятие все чаще и чаще употребляется учеными, исследующими современную семью. В этих условиях на повестку дня встает вопрос помощи семьи в преодолении поставленных перед нею задач. Так как адаптация является частью социализации, стоит отметить, что современная семья уже затрудняется с выполнением функции адаптации ребенка к школе.

Современные родители, чье время составляет преимущественно большую часть работа или домашние обязанности, порой не в состоянии заняться подготовкой ребенка к школе. При некомпетентном стиле семейного воспитания зачастую препятствует готовности к обучению в школе, и как следствие, успешной адаптации ребенка на начальном этапе получения образования. Это связано с тем, что дети имеют не адекватную, уже практически сформированную концепцию «Я-образа», а также порой заниженные представления о себе и своих возможностях.

Следуя из вышесказанного, стоит отметить, что школа является лишь индикатором, обнаруживающим промахи в воспитании детей, а порой и неблагополучие самой семьи. Очень легко это заметить в неадекватном поведении детей, а иногда в девиантных и даже в делинквентных поступках. Именно ошибки в семейном воспитании вызывают нарушения практически во всех сферах, а не только в личностной, эмоциональной и социальной.

Неконструктивное воспитание в семье приводит к формированию негативного опыта общения, который оказывает неблагоприятное влияние на отношения ребенка с социальным окружением. Также стоит подчеркнуть, что для успешной адаптации ребенка к школе очень важно развитие именно

эмоциональных и личностных качеств, а также навыков общения со сверстниками для преодоления ряда возникающих трудностей. В то же время родители придают особое внимание только развитию интеллектуальной сферы и находят только в ней особо важные аспекты для успешной адаптации ребенка к школе.

Как показывает опыт работы в школе, стоит отметить, что дети растут в семьях с повышенными требованиями, но с дефицитом межличностного общения, низко оценивают родители результаты работы детей в различных сферах, что приводит к неблагоприятному развитию личности в целом.

По определению И.Ю.Кулагиной и В.Н. Колюцкого «психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сферы произвольности» [4, с. 39]. И.Ю.Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны, как для того, чтобы учебная деятельность ребёнка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений [4, с. 42].

Личностная готовность ребенка к школе включает в себя формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе. В личностную готовность входит и определение уровня мотивационной сферы. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебник, тетрадь), а возможность получить новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов.

Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности.

Первый год в школе – это и своего рода испытательный срок для родителей, когда четко проявляются все их недоработки: невнимание к ребенку, незнание его особенностей, отсутствие контакта, неумение помочь. Еще чаще из добрых побуждений они сами становятся виновниками школьных стрессов, ведь приспособление к школе происходит постепенно. Опытный учитель и внимательные родители знают и понимают, насколько важно, чтобы требования, правила и нормы поведения не зависели от настроения взрослого, не были "перемежающимися". Учитель с самого начала разъясняет ученикам, что от них требуется, показывает ребенку отличие его новой позиции, прав, обязанностей от того, что было раньше, до школы.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. Пособие для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1997.
2. Ибрагимова В.Н. Работа воспитателя с родителями учащихся 1 класса. // Начальная школа. – 1988, №10. – С. 57-60.
3. Карклина С.Э. Проблемы семейного воспитания. – М.: Советская Россия, 1983.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
5. Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. – М.: Просвещение, 1990.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Снербер О.И.

ст. преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования,
Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

В статье раскрываются вопросы, касающиеся формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Отмечена ведущая роль семьи в формировании нравственных ценностных ориентаций, а также описаны формы работы с родителями.

Ключевые слова: нравственное воспитание, ценностные ориентации, детский сад, семья.

В настоящее время самостоятельное значение приобретают глобальные тенденции в изменении института семьи, которые привлекают все больше внимание ученых. Характер семейных трансформаций, подчеркнутый негативной экономической ситуацией, особо заметен в России. Вместе с тем реализация основных функций в семье не есть следствие каких-либо биологических регуляторов или механизмов, а представляет собой результат специфических социальных процессов, происходящих в широком социальном контексте. Семья включает в себя разнообразные компоненты, связанные с физиологическими процессами, психологической динамикой взаимоотношений, нормами и ценностями культуры, экономическими условиями рынка и производства, демографическими изменениями и историческими трансформациями в целом [1, с. 12].

В совокупности возникающих в этих условиях проблем существенное значение приобретает формирование у дошкольников нравственных ценностных ориентаций в процессе взаимодействия образовательного учреждения с родителями. Роль семьи в данном вопросе нельзя недооценивать. Эмоциональный микроклимат, создаваемый родителями, способствует формированию у ребенка отношения к себе, определяет его чувство самооценности, а также влияет на мировоззрение ребенка в целом, на становление его ценностных ориентаций. Надо отметить, что пример родителей, личные каче-

ства, система их ценностных установок во многом определяет результативность воспитательной функции семьи.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка разработан новый Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). В данном документе одним из условий реализации основной образовательной программы является проектирование работы по взаимодействию родителей воспитанников и образовательного учреждения.

Проблема вовлечения родителей в единое пространство детского развития в ДОУ решается в трех направлениях: работа с коллективом ДОУ по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями; повышение педагогической культуры родителей; вовлечение родителей в деятельность ДОУ, совместная работа по обмену опытом [2, с. 6].

В рамках нашего исследования, процесс формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста будет наиболее эффективным при взаимодействии семьи и дошкольным учреждением в рамках художественно-эстетического развития. На наш взгляд, научно-методическими условиями организации сотрудничества педагога ДОУ и родителями воспитанников в вопросах воспитания нравственных ценностных ориентаций являются:

- выявление готовности семьи сотрудничать с дошкольным учреждением по вопросам нравственного воспитания детей;

- обеспечение информацией по вопросам индивидуальных и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста;

- возможность получения квалифицированной помощи со стороны педагогического коллектива и формирования компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания и становления ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста;

- активное включению в художественно-эстетическое развитие ребенка как в домашних условиях, так и при организации совместных мероприятий в стенах образовательного учреждения.

Для реализации данных условия мы определили формы и методы работы педагога с семьями: информационно-аналитические формы (выявление интересов родителей и установление контактов между всеми участниками образовательного процесса, разработка анкет, опросников, тестов для родителей; досуговые формы (установление доверительных отношений в неформальные обстановки, семейные круглые столы, дни открытых дверей, выставки, конкурсы, театральные постановки, встречи с интересными людьми, спортивные, музыкальные, интеллектуальные праздники); познавательные формы (ознакомление родителей с индивидуальными возрастными особенностями детей дошкольного возраста, педагогический брифинг, тренинги, педагогическая гостиная, игры с педагогическим содержанием, педагогический журнал); наглядно-информационные формы (знакомство родителей с особенностями работы

дошкольного учреждения, дни открытых дверей, папки-передвижки, стенды, ширмы, выставки фотографий, организация библиотеки для родителей по проблемам семейного воспитания); дистанционные формы (обмен информации о развитии ребенка, общение по e-mail, в социальных сетях).

Таким образом, формирование нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста невозможно без сотрудничества всех участников педагогического процесса. Тесное и плодотворное взаимодействие семьи и образовательного учреждения способствует достижению главной цели воспитательного процесса – формированию гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В., Воронова О.А. Семейные ценности в воспитании детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЛЮДЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Трофимова Н.С.

адъюнкт кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами,
Академия управления МВД России, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются социально-психологические условия выполнения сотрудниками полиции служебных обязанностей по охране общественного порядка и обеспечению безопасности граждан в условиях массовых мероприятий.

Ключевые слова: массовые мероприятия, общественный порядок и безопасность, феномен толпы, механизмы образования толпы, паника.

Охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности – важнейшая обязанность полиции, по исполнению которой граждане судят о работе органов внутренних дел в целом. Она заключается в осуществлении различных мер по обеспечению охраны жизни и здоровья людей, их чести и достоинства, защите прав, свобод и законных интересов граждан, защите интересов предприятий, учреждений и организаций, по созданию спокойствия в населенных пунктах, благоприятствующего труду и отдыху людей, нормальной работе государственных органов, общественных объединений и трудовых коллективов [1, с. 10].

В современных условиях процесс организации органами внутренних дел мероприятий по охране общественного порядка и обеспечению безопасности во время проведения массовых мероприятий является сложной задачей. Для качественного выполнения данной задачи требуется комплексное использование значительного количества сил и средств, согласованные действия подразделений органов внутренних дел, внутренних войск, государственных органов и органов местного самоуправления, а также принятие

многоплановых решений, привлечение специалистов различных министерств и ведомств.

Массовые и иные публичные мероприятия весьма разнообразны. Для более детального понимания сущности и содержания массовых мероприятий необходимо их классифицировать на основе существенных признаков, свидетельствующих о различии и сходстве изучаемых явлений. Отнесение каждого из них к конкретной группе поможет правильно понимать его социальную роль и место в классификационной системе, а также имеет практическое значение для работы органов внутренних дел по обеспечению правопорядка при их проведении. Условно все массовые мероприятия можно разделить на общественно-политические, культурно-массовые, спортивно-зрелищные и религиозные.

Различные по своей направленности массовые мероприятия требуют обеспечения безопасности людей, соблюдения их прав и законных интересов, гарантированного общественного порядка в местах их проведения и на прилегающей территории. Поэтому деятельность органов внутренних дел по обеспечению безопасности при проведении массовых мероприятий имеет определенные особенности, возникающие вследствие ряда факторов, влияющих на состояние общественного порядка и безопасности.

Эффективность обеспечения правопорядка в период массовых мероприятий зависит от того, насколько психологически обоснованными будут действия сотрудников полиции. Выполняя служебные обязанности, полицейские должны понимать причины массовидных процессов, происходящих в толпе, прогнозировать их развитие, при этом, не являясь профессиональными психологами, представлять себе сущность и характер проявления массовых беспорядков, которые нередко предвосхищают вооруженные конфликты, знать правила поведения и основные способы защиты в экстремальных ситуациях подобного рода и уметь применять их на практике.

Во время проведения массовых мероприятий резко увеличивается риск столкновения с угрозой физической безопасности. Так как они изначально предполагают присутствие значительного количества людей на ограниченной территории, в силу чего возрастает риск возникновения конфликтов и нарушения общественного порядка, что может послужить причиной превращения общности людей в толпу, действующую по своим законам, а условия анонимности в толпе снижают степень ответственности за совершенные проступки и преступления.

В психологии существует много определений относительно феномена «толпа». Если подойти к определению толпы с социально-психологических позиций, то можно сказать в связи с этим следующее.

Толпа – это контактная, неорганизованная общность, характеризующаяся высокой степенью конформизма составляющих ее индивидов, действующая эмоционально и относительно единодушно [2, с. 5].

Толпа является специфическим объединением людей и обладает рядом социально-психологических свойств, которые оказывают влияние на поведение входящих в нее индивидов.

Среди общих психологических факторов существования толпы практически всеми исследователями обычно отмечается устойчивая и подчас просто жесткая психологическая связь, объединяющая входящих в толпу людей.

Основными феноменами толпы являются: скопление большого количества людей на ограниченной площади; особая кольцеобразная форма толпы; отсутствие четкой социально-психологической структуры в толпе; потребность толпы в вожде; анонимность людей, дающая чувства безответственности и силы; деиндивидуализация как утрата самосознания и боязни оценки; слухи, воздействующие на эмоциональное состояние людей; паника как состояние, ослабляющее волевой самоконтроль.

Образовавшаяся из сходных и идентичных эмоций и импульсов, вызванных одним и тем же стимулом, толпа не обладает установленными организационными нормами и каким-либо комплексом моральных норм. Влияние толпы на своих членов, вытекает из природы возникшей между ними эмоционально-импульсивной связи. Как справедливо отмечает в своих работах Д.В. Ольшанский [4, с. 55] – в толпе проявляются примитивные, но сильные импульсы и эмоции, не сдерживаемые никакими этическими или организационными нормами. Основными механизмами образования толпы являются слухи и эмоциональное кружение (или – циркулярная реакция).

Одним из видов дезорганизованного поведения толпы является паника – групповое конфликтное эмоциональное состояние, возникающее на основе психического заражения в ситуации действительной или мнимой опасности, при дефиците информации, необходимой для разумного принятия решений [3, с. 21].

Это особое эмоциональное состояние, которое возникает в результате отсутствия информации о какой-либо угрожающей ситуации и проявляется в чрезмерной двигательной активности и неконтролируемых действиях. Иногда паника причиняет больше ущерба, чем само стихийное бедствие.

Паника блокирует способность адекватного отражения обстановки и её рациональной оценки, действия людей приобретают оборонительно-хаотичный характер, сознание резко сужается, люди становятся способными на крайне эгоистичные, асоциальные поступки.

Подводя итог, можно сказать, что осуществление служебных обязанностей сотрудниками полиции во время массовых мероприятий – это деятельность в условиях больших масс людей, с характерными массовидными явлениями. Эффективность обеспечения общественного порядка в период проведения массовых мероприятий находится в прямой зависимости от того, насколько психологически обоснованными будут действия сотрудников полиции, не являющихся профессиональными психологами, но привлеченными к работе в толпе. Для соответствия действий психологической природе условий, в которых они осуществляются, сотрудник полиции должен не только знать, но и понимать причины возникновения и закономерности изменения данных условий.

Список литературы

1. Калининков А.С., Козлов О.В., Иванюк А.М. Тактические способы действий служебных нарядов ОВД при проведении массовых общественно-политических, зрелищных и спортивных мероприятий: Учебно-методическое пособие. Калининград: Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России, 2012. 88 с.
2. Касперович Ю.Г. Массовые явления и поведение толпы в экстремальных условиях (социально-психологические аспекты): Методическое пособие / Ю.Г. Касперович. М.: ФГКУ «ВНИИ МВД России», 2012. 35 с.
3. Назаретян А.П. Агрессивная толпа, массовая паника, слухи. СПб., 2003. 192 с.
4. Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб., 2001. 384 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Фалеев А.Н.

доцент кафедры инженерной педагогики, канд. философ. наук, доцент,
РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

Сафиева Р.З.

профессор кафедры инженерной педагогики, д-р техн. наук, профессор,
РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

В статье выявляется специфика понимания современной образовательной деятельности. Освещаются актуальные вопросы, касающиеся проблем образования в современном техническом вузе. Особое внимание уделяется вопросам преподавания этики, а также диалогу как методу обучения.

Ключевые слова: образование, современная образовательная деятельность, этика, диалог, творческое мышление.

В теоретическом плане можно считать общепризнанным то положение, которое утверждает, что в современных условиях ведущими тенденциями развития образования являются его глубокая, радикальная гуманитаризация и гуманизация. Надо сказать, что указанные тенденции связаны друг с другом органически. Если гуманитаризация образования обращает внимание на воспитание гражданских качеств, формирование активной жизненной позиции индивида, его способности понимать другого человека, сочувствовать ему, воспринимать иные миры человеческой культуры, то гуманизация ориентирует образование на видение человека как высшей ценности, а процесса обучения и воспитания как процесса становления личности. Необходимо осознать, что игнорирование этих требований приводит к формированию «одномерности», «частичности», человека с технократическим стилем мышления. Стало быть, для преодоления феномена «одномерности» при подготовке специалистов в технических вузах необходимо придать большой вес гуманитарным по содержанию учебным дисциплинам, преодолеть рациональную однозначность научно-технического знания, его жесткую детерминирован-

ность и кажущуюся независимость от наук о человеке и обществе. Поэтому сегодня учащимся технического вуза – будущим высококвалифицированным специалистам, которым предстоит работать в различных сферах и областях, компаниях и организациях самых разных отраслей полезно знать философию, социологию, историю, экономику, психологию, педагогику, культурологию, право, экологию, этику общения и деловых отношений, этику профессиональной деятельности, способствующим повышению гуманитарной культуры их профессионального труда.

В процессе формирования целостного человека особую значимость в современной образовательной деятельности приобретает нравственное воспитание, актуализирующее не только «вечную» ценность философии, но и гуманитарных дисциплин (педагогики, социологии, психологии, культурологии и др.), в целом, «софийным ядром» которых служит именно этика, как неотъемлемая часть философии. Это обстоятельство актуализирует потребность в творческом поиске новых, глубоко продуманных учебных программ необходимых для преподавания этики, предполагающей изучение важнейших для человеческого бытия вопросов: добра и зла, любви, смысла жизни и многих других.

Высшая цель этики – не знание, ибо просвещение, по словам Гегеля, делает человека умнее, но не делает его лучше. Этика не может сама по себе сделать человека добродетельным. Она, по мысли Аристотеля, может только помочь стать лучше тому, кто этого хочет сам. Поэтому задача изучения этики не только в том, чтобы дать учащемуся определенный минимум знаний по этой дисциплине, но, прежде всего, в том, чтобы пробудить в нём желание стать нравственной личностью, помочь ему задуматься о своей жизни, о самом себе, об отношении к другому человеку и миру в целом. В нынешних условиях необходимо искать выход за пределы традиционной модели преподавания этики, игнорирующей ее нормативный характер.

Важно отметить, что при изучении этики нельзя ориентироваться на какую-либо одну теоретическую концепцию. Поэтому новые программы обязательно должны освещать различные подходы и решения с обязательным анализом из содержания, ибо любая теоретическая концепция имеет определенные основания и возникает не случайно. Более того, именно такая установка позволяет стимулировать самостоятельную рефлексию учащихся. Ценно в такой установке и то, что в понимании моральных норм и оценок часто обнаруживается сходство и близость самых различных культур, учений, верований.

В преподавании этики необходимо постоянно адресоваться к личному жизненному опыту, к конкретным коллизиям, которыми изобилует жизнь учащихся, побуждая их к самостоятельному поиску добра, справедливости, честности. Так, знакомство с кодексом рыцарского благородства в поединке ярче сможет высветить практикуемые в молодежной среде способы разрешения конфликтов. В методологическом отношении преподавание курса должно строиться на максимальной активности учащихся. При этом большую опасность для преподавателя несет морализирование, когда занятия сводятся

к декларированию моральных норм, к преподнесению нудных нравоучений. И нужно сказать со всей определенностью, что огромное значение в преподавании этики имеет сама личность преподавателя, стиль его общения с учащимися, умение устанавливать психологический контакт и создавать атмосферу доброжелательности и искренности на занятиях. Эти требования – вопрос профессиональной пригодности преподавателя.

Одна из важнейших задач философии и других гуманитарных дисциплин, преподаваемых в вузах, в том числе и технических – создание у обучаемых – студентов, магистрантов и аспирантов – целостного представления о мире и о человеке в этом мире, который, живя в нём, должен обладать высокой степенью мыслительной свободы. Но, чтобы это оказалось возможным необходим диалог. Мысль, по словам М.М. Бахтина, должна быть «зрячей». Превратить преподавательский монолог в сотворчество, в сопереживание – благородная задача, ибо лишь «живой» диалог формирует у учащегося творческое мышление, поднимает его в собственных глазах с каждым найденным правильным ответом, стимулирует его развитие как личности. Ценно то, что в диалогическом общении обучающего и обучаемого возникает совместный продукт – новые мысли и чувства, полученные в результате их сотрудничества, которое намного значимее, чем простая передача знаний «из рук в руки». Одно дело – вести за собой по лестнице знаний, другое – идти вместе, через противоречия и трудности поиска, соучаствуя и сотворяя.

Традиционное образование во многом определялось характером патерналистских отношений между обучающими – ведущими субъектами образовательного процесса, носителями знаний и обучаемыми – учениками. Сегодня в условиях становления и развития информационного общества главным субъектом образовательного процесса становится вместо обучающего обучаемый, прерогативой которого становится право суждения о необходимости и достоверности получаемых знаний. На смену патерналистским отношениям обучающего и обучаемого приходят отношения партнерские, диалогические, где авторитет обучающего создается за счет его личностных качеств и профессионального мастерства. Отныне основной целью образования становится не только усвоение обучаемым огромного и непрерывно возрастающего объема знаний, которые используются им для решения определенного класса задач и реализуются в конкретных жизненных ситуациях. В современных условиях образование должно быть не просто средством усвоения готовых стандартов общепризнанного знания, но и условием, основой и предпосылкой самореализации человека в жизни. Это означает, что оно также должно стать способом информационного обмена индивида с другими людьми, обмена, которые совершается в каждом акте его жизнедеятельности и на протяжении всей жизни.

Такое видение проблемы обнаруживает новые грани современной образовательной парадигмы, которые вызывают существенные изменения в функциях обучающего, деятельность которого на протяжении многих веков отличало то, что он был для обучающихся основным передатчиком знаний и их источником. Конечно, и теперь функция транслятора знаний сохраняется, но постепенно она уходит на второй план, так как имеется много и других

источников информации, число которых с течением времени будет, несомненно, возрастать. Именно поэтому сегодня на первое место в обучении должна выходить консультационная, наставническая деятельность педагога, обучающего, нацеленная на раскрытие творческого потенциала учащихся, развитие их способности к самовоспитанию и самообучению. Современное обучение требует, чтобы обучающий был мастером ведения диалога, владел искусством ставить вопросы, причем, таким образом, чтобы проблематизировать разного рода научные и житейские ситуации, побуждая обучаемых – участников обсуждения – к поиску и совместному нахождению ответов. Именно в этом случае учащийся становится непосредственным соучастником акта рождения нового, у него формируются способности сомневаться, вопрошать, проникать в суть явлений, он начинает ощущать себя в полной мере человеком – существом творящим, думающим, осознающим.

Современное образование невозможно без его интеграции, способствующей преодолению фрагментарности в обучении, усилению междисциплинарных связей, рациональной организации учебного материала. В интеграционном ключе может происходить не только обновление содержания образования, но и совершенствование технологий обучения с тем, чтобы формировать у учащихся не репродуктивное, а творческое мышление, концептуальным ядром которого являются высокая степень его динамизма, критицизм, умение выйти за пределы известного, широкий охват рассматриваемых проблем, прогностичность.

Рассмотренные выше проблемы, безусловно, не исчерпывают весь перечень вопросов, которые могли бы войти в сферу внимания философов и педагогов, занимающихся проблемами современного образования. Мы ограничились лишь теми, которые связаны с философско-теоретическим анализом некоторых проблем образовательной деятельности современного технического вуза.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА МАТЕРИАЛЕ «ЦВЕТНЫХ» ЗАГАДОК

Фетисова Е.Ю.

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук,
доцент, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Коростелева Ю.В.

магистрант 2 курса по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование», магистерская программа «Олигофренопедагогика»,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье «цветные» загадки рассматриваются в качестве диагностического инструментария и речевого материала, обеспечивающего процесс развития речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Применение «цветных» загадок на осно-

ве колоративной лексики на уроках развития речи позволяет решать сразу несколько проблем: обучать детей дифференциации цветов, учить отгадывать загадки, развивать подвижность мышления, вырабатывать ассоциативные связи.

Ключевые слова: колоративная лексика, «цветные» загадки, дети с интеллектуальными нарушениями.

Художественная литература и фольклор – важные средства формирования личности ребёнка и развития речи, средство эстетического и нравственного воспитания детей. Вслушиваясь в певучесть образность народного языка, ребёнок не только овладевает речью, но и приобщается к красоте и самобытности слова, культуру родного языка, культуру народа к которому он принадлежит. Вместе с тем, методические приёмы развития речи детей с нарушениями интеллекта средствами малых форм устного народного творчества мало изучены.

Прекрасным средством развития речи детей, их речевого общения являются произведения детского фольклора на основе колоративной лексики: колыбельные песенки, потешки, прибаутки, пословицы, загадки.

Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений [2, с. 87].

Загадки представляют собой своеобразный способ отражения национальной картины мира, раскрывая перед нами логику, мышление, мировосприятие и мироощущение того или иного этноса, обладают познавательным и воспитательным потенциалом, способствуют развитию образного мышления, обогащают речь детей [1].

Педагогическую ценность загадок исследователи видят в том, что она знакомит ребёнка «с радостью мышления», направляет внимание на предметы и явления и их выдающиеся признаки, побуждает вникать глубже в смысл словесных обозначений этих признаков, повышает способность и определённость мышления и воображения.

Существует несколько видов загадок:

- загадки-сравнения, где загадываемый предмет сравнивается с другим предметом или явлением, на которые он похож, или чем-то отличается;
- загадки-описания, где описывается какой-либо предмет или явление;
- комбинированные загадки – это соединение загадок–описаний с загадками-сравнениями;
- сюжетные загадки – это загадки, сочинённые детьми с использованием логически-последовательного сюжета.

Одна из задач нашего исследования – выявление возможностей «цветных» загадок (т.е. загадок, содержащих колоративную лексику) в аспекте речевого развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам сделать вывод о том, что **колоративная лексика** – это группа слов, выражающая значение цвета.

Колоративная лексика занимает особое место в словарном составе любого языка. Являясь важной частью языковой картины мира того или иного этноса, она отражает особенности восприятия видимых объектов действительности, обусловленные спецификой его национального характера.

Нами была организована опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей цветовосприятия у младших школьников с нарушениями интеллекта, по изучению возможностей использования колоративной лексики в загадках.

Сведения об участниках эксперимента представлены нами в таблице.

Таблица

Список участников констатирующего эксперимента

Список класса	Заключение ПМПК
1. Саша Бор.	Психическое недоразвитие, обусловленное болезнью Дауна
2. Саша Б.	Психическое недоразвитие
3. Юля А.	Психическое недоразвитие
4. Алина К.	Психическое недоразвитие
5. Никита С.	Психическое недоразвитие
6. Лиза Т.	Психическое недоразвитие
7. Юра П.	Психическое недоразвитие
8. Оля Г.	Психическое недоразвитие

В процессе исследования были использованы следующие методики.

1. Методика на исследование активного словарного запаса, выявление состояния предметного словаря.

2. Методика «Цветной алфавит».

3. Модифицированная методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, направленная на изучение восприятия цвета.

Как показали результаты исследования, у младших школьников с интеллектуальными нарушениями отмечается недостаточный уровень сформированности познавательных процессов, бедный, ограниченный словарь.

Анализ цветных рисунков младших школьников с интеллектуальными нарушениями даёт основание утверждать о некотором своеобразии использования цвета. Учащиеся с интеллектуальным недоразвитием часто используют при раскрашивании рисунков цвета, не соответствующие реальной окраске изображаемых предметов. Многие ученики раскрашивают траву и листья деревьев синим карандашом, а воду – зелёным. В результате получается гамма ярких цветов, не всегда соответствующих действительности: снеговик – коричневым, дом – ярко-розовый, снежинки – разного цвета и т.д.

40 % участников эксперимента с затруднением дифференцировали цвета и практически не справились с заданием. В процессе называния цветов дети путали основные и промежуточные цвета: оранжевый называли «красным», «жёлтым». Многие дети назвали фиолетовый цвет «синим». Большая часть детей бозошибочно назвала жёлтый цвет, меньше всего дети определяли синий цвет, путали его с зелёным цветом.

Нами был отобран диагностический материал – «цветные» загадки, который мы использовали при разработке конспектов уроков развития речи.

Уроки развития речи предоставляют учителю наибольшие возможности в подборе различных заданий для речевого развития школьников, создают условия для общения учеников как с учителем, так и с одноклассниками, обладают потенциалом для формирования когнитивных процессов, их коррекции, способствуют повышению уровня социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Составляя конспект урока по развитию речи с использованием «цветных» загадок, мы опирались на программу под ред. В.В. Воронковой и планирование занятий учителем. Конспект был составлен на тему «Овощи, фрукты». В нём загадки были использованы на этапе сообщения новых знаний, повторения и обобщения полученных знаний.

Приведём примеры использования загадок.

С оранжевой кожей

На мячик похожий,

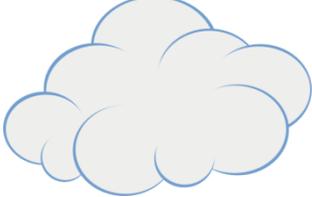
Но в центре не пусто

А сладко и вкусно (апельсин).

Процесс отгадывания загадки является своеобразной гимнастикой, мобилизирующей и тренирующей умственные силы ребёнка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к чёткой логике, к рассуждению и доказательству.

В процессе нашего исследования нами уточнено понятие «цветные» загадки. «Цветные» загадки, по нашему мнению, это загадки с использованием колоративной лексики, обладающие коррекционной направленностью, позволяющие расширить диапазон цветовосприятия, обогатить словарный запас младших школьников с нарушениями интеллекта.

Нами подобраны «цветные» загадки по различным лексическим темам, оформлено портфолио. Продемонстрируем материал портфолио на примере белого цвета.

Тема урока	Текст загадки	Отгадка	Картинка
Школа	Белый камушек растаял, На доске следы оставил	Мел	
Сезонные изменения в природе	Белая вата плывёт куда-то. Чем вата ниже, тем дождик ближе.	Облако	

Дикие животные	Зимой – белый, летом – серый	Заяц	
----------------	---------------------------------	------	---

Применение «цветных» загадок положительно сказывается на развитии детей с интеллектуальными нарушениями. Дети стали лучше понимать ассоциативные связи, начали хорошо ориентироваться в цветах и их оттенках, у них качественно улучшились операции мышления, речь.

Список литературы

1. Аникин В.П. Русский фольклор. М., 1987.
2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополнительное. М.: ООО «АТЕМП», 2013. 874 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТА-ИНОФОНА ПОСРЕДСТВОМ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Хрестолобова Г.А.

доцент кафедры стилистики русского языка и журналистики,
канд. филол. наук, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В данной публикации представлен опыт работы с текстами регионального характера на занятиях русского языка как иностранного. Описана методика работы с лирическим текстом, направленная на формирование языковых и коммуникативных компетенций студента-инофона.

Ключевые слова: художественный текст, лингвокультурная компетенция, региональный компонент, лексико-грамматические категории глагола.

Обучение любому иностранному языку, в том числе и русскому, предполагает знакомство с культурой и традициями народа, говорящего на данном языке. Развитие социокультурных компетенций – один из аспектов современной лингводидактики. По замечанию А.Н. Щукина, в методике преподавания русского языка как иностранного с начала 90-х годов XX века «активно стали развиваться два направления: социолингвистическое и культурологическое» [3, с. 80]. В XXI веке формирование лингвокультурной компетенции является обязательным условием обучения любому иностранному языку. Прагматико-ориентированным дидактическим материалом в данном случае выступают произведения художественной литературы и публицистика.

Русский язык как иностранный преподается в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова достаточно давно, и в последнее время все чаще преподаватели привлекают в качестве учебного материала не только произведения литературы русской классической, но и региональной на русском языке. Этим и обусловлен объект данного исследования – стихотворение известной хакасской поэтессы Н.М. Ахпашевой. Цель – описать методику работы с произведением «Древнее изваяние» [1, с. 5] как средством формирования коммуникативных компетенций инофона.

Программа подготовительного курса «Русский язык как иностранный» предполагает изучение глагола как самостоятельной части речи, знакомство с его лексико-грамматическими категориями. В качестве наглядно-учебного материала, на наш взгляд, в данном случае на этапе контроля может служить произведение Н.М. Ахпашевой «Древнее изваяние». Данное произведение позволяет не только совершенствовать грамматические навыки, но и расширить культурологические знания студентов, изучающих русский язык как иностранный. Композиция стихотворения проста. Она включает в себя две части: описание прошлого времени, когда в степях Хакасии кочевали народы, использующие лошадь как основной источник передвижения, и современного, когда люди ведут оседлый образ жизни, а в качестве средства передвижения используют автомобиль. Первые три строфы образно и ярко описывают эпоху, в которой люди свято верили в чудодейственную силу каменных изваяний, поэтому совершали определенные ритуальные действия: жгли жертвенный костер, резали черного барана, клали хлебную лепешку и просили у изваяния удачи во всех делах и покровительства. Следующие три строфические группы посвящены описанию времени настоящего: люди уже не совершают ритуальные обряды, однако по-прежнему обращаются к изваянию, чтобы попросить удачи и любви. Ср.:

<p><i>Здесь проходили караваны кочевников. И каждый год кололи черного барана и кровью мазали мне рот. К подножию – лепешку хлеба. И освещая темный ров, лизали языками небо десятки жертвенных костров. И уходили караваны. И ветер разносил золу. И череп черного барана в густую взглядывался мглу.</i></p>	<p><i>Ты мне бросаешь горсть монеток. Автомобиль в пыли стоит дорожной. Ты, наверно, где-то богат и очень знаменит. Шофер торопит. В миг прощанья замешкаешься предо мной, чтоб оцутить поверхность камня слегка дрожащею рукой. Теперь не молятся, не плачут, не мажут губы мне в крови, Но просят так же все – удачу и на охоте и в любви.</i></p>
--	--

Предтекстовая работа, как требует методика преподавания иностранного языка, направлена на создание мотивации восприятия, поэтому в начале занятия преподаватель предлагает студентам посмотреть ряд фотографий, посвященных тематике данного произведения: степи Хакасии, курганы, менгиры – все это способствует развитию интереса к последующему чтению и

визуализации образов, представленных автором в стихотворении, что в целом расширяет культурологический кругозор студента.

Непосредственно притекстовая работа направлена на чтение и перевод данного стихотворения, студентам предлагается выписать новые слова и перевести их на родной язык. Отдельно осуществляется работа с глаголами: преподаватель предлагает выписать глаголы из данного текста, распределяя при этом их по определенным критериям (смотри таблицу):

Глаголы прошедшего времени				Глаголы настоящего времени			
несовершенного вида		совершенного вида		несовершенного вида		совершенного вида	
ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч

После того, как студенты заполняют данную таблицу, преподаватель проверяет правильность выполнения работы и предлагает второй вариант таблицы уже для самостоятельной работы:

Глаголы прошедшего времени				Глаголы настоящего времени				Глаголы будущего времени			
несовершенного вида		совершенного вида		несовершенного вида		совершенного вида		несовершенного вида		совершенного вида	
ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч	ед.ч	мн.ч

Поскольку в данном тексте нет глаголов в форме будущего времени, обязательным требованием является то, что все колонки в таблице должны быть заполнены, т.е. студент теперь должен представить видо-временную парадигму тех глаголов, которые были отмечены в тексте. Так преподаватель имеет возможность осуществить текущий контроль по теме «Категории глагола».

Послетекстовая работа направлена непосредственно на формирование лингвокультурных компетенций, поскольку на данном этапе студентам предлагается описать две эпохи, представленных автором, опираясь на слова, которые выписали, и таблицу глаголов. На данном этапе, на усмотрение преподавателя, работа может осуществляться как в устной, так и в письменной формах, мы используем в данном случае устно-письменную форму.

Данное стихотворение позволяет совершенствовать не только грамматические навыки студента-инофона, но и расширить его культурологические знания. Следует отметить, что в процессе обучения в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова студенты-иностранцы в рамках занятий посещают выставки и инсталляции, посвященные истории Хакасии, ее культуре, народу. Формирование коммуникативных компетенций осуществляется и посредством экскурсий в Хакасский национальный краеведческий музей им. Л.Р. Кызласова, в котором есть зал хакасских менгинов, и в выставочный зал «Чылтыз», экспонирующий работы художников Хакасии. Все это позволяет подготовить студентов к восприятию текстов национального колорита и развивать лингвокультурные компетенции, которые «подразумевают знание культуры изучаемого языка» [2, С. 32], и, считаем необходимым уточнить, культуры и традиций региона России, в котором учится студент-инофон.

Список литературы

1. Ахпашева Н.М. Солярный круг. Сборник стихов. Абакан: Хакасское кн.изд-во, 1993. – 120 с.
2. Стаценко А.С., Баскова Ю.С. Лингвокультурная компетенция: приемы формирования на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. М.: Прометей, 2015 – 117 с.
3. Шукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2003 – 304с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТИПОЛОГИИ Д. КЕЙРСИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются методологические подходы в решении задач эффективности профессионально-психологического отбора с учетом типологического подхода, поднимается вопрос о некорректности применения типологии Д. Кейрси с использованием типов «темпераментов». Представлены результаты исследований, позволяющие применять типологию Д. Кейрси с использованием психологических портретов, что позволит проводить более тонкую дифференциацию между психологическими портретами.

Ключевые слова: профессионально-психологический отбор (ППО), типология, типологический подход, типологические схемы, Д. Кейрси, личностные типы, психологический портрет, «темперамент», теория К. Юнга, типология Майерс-Бриггс (МВТ), опросник Р. Кеттела 16 PF, критерий Манна-Уитни, оценка Питмана, Г. Айзенк.

На современном этапе научно-технического прогресса решение проблемы профессионального отбора и подготовки квалифицированных кадров, является приоритетной и неотъемлемой частью социально-экономической политики в большинстве стран мира, что определяется объективной необходимостью повышения эффективности использования дорогостоящего оборудования, дальнейшего роста производительности труда, снижения уровня профессиональной патологии, травматизма и аварийности, сохранения профессионального здоровья, и рациональным использованием трудовых ресурсов.

Одним из важнейших компонентов профессионального отбора является профессионально-психологический отбор (ППО), определяемый как комплекс мероприятий, направленных на обеспечение отбора лиц, обладающих,

в соответствии с требованиями профессиональной деятельности определенным уровнем развития необходимых психологических качеств и свойств личности [7]. По мнению автора работы [13], если человек психологически соответствует своей специальности, то при правильной организации режима труда и отдыха мобилизация защитных функций организма позволяет ему сохранить устойчивость к неблагоприятным воздействиям. В противном случае, неизбежно развитие «болезней стресса». Поскольку адаптационные резервы организма не беспредельны, то в итоге растет как производственный, так и личный риск, снижается функциональная надежность специалиста, так как «рыдает психика и стонет производство» как часть социально-экономического организма общества. И есть все основания говорить об отрицательном влиянии психологического несоответствия требованиям специальности как будущей, так и настоящей. Причем ППО наиболее эффективен при определении пригодности человека какой-либо профессии до его обучения и менее эффективен, хотя и необходим, при заполнении вакантных мест уже готовыми специалистами [13].

Разработка единого методологического подхода в решении задач ППО, является наиболее сложным направлением его совершенствования [7]. В настоящее время выделяют несколько наиболее перспективных, с практической точки зрения, подходов для решения данной проблемы.

Первый подход основан на использовании концепции способностей, причем имеются две точки зрения, первая заключается в предположении, что для успешной деятельности по конкретной специальности необходимо наличие специальных способностей, которые и определяют эффективность деятельности в совокупности с профессиональными знаниями и навыками. В основе второй точки зрения лежит представление о том, что для успешной профессиональной деятельности более важны общие способности, являющиеся базой для специальных способностей, поэтому для конкретного индивида следует определять наиболее целесообразный вид деятельности, сопоставляя уровень ее сложности с уровнем развития общих способностей. В качестве критерия развития общих способностей, как правило, используются интегральные показатели развития интеллекта. Однако в этом случае из процедуры ППО практически полностью исключаются данные социально-психологического изучения человека, что противоречит эмпирически установившейся и во многом оправдывающей себя практике назначения на специальность. В работе [12] проведен подробный анализ результатов исследований по оценке зависимости между личностными характеристиками и профессионально-релевантным поведением, сделан вывод об их безусловной зависимости.

Другим перспективным подходом, по мнению авторов работы [7], является типологический подход, основой которого является рассмотрение уровня успешности деятельности, как следствие типологических особенностей, которые и обуславливают характер стиля деятельности. В этой же работе указывается, что анализ различных типологических схем и теорий позволил Б.В. Овчинникову с соавторами [6] прийти к выводу о целесообразно-

сти применения типологического подхода для решения задач ППО с использованием опросника Д. Кейрси [6]. Полученные результаты позволили авторам сделать вывод о существовании основных четырех личностных типов среди отечественной популяционной выборки, аналогичных типам, предложенным Д. Кейрси. В основу деления на личностные типы в данном исследовании положены особенности темперамента и характера. По результатам исследования авторами был сделан вывод о принципиальной возможности использования типологического подхода при решении задач психологического обеспечения деятельности военно-учебных заведений.

В работе [11] также рассматривается вопрос о применении типологического подхода в подготовке управленческих кадров и применении для этой цели типологии Д. Кейрси. Автор относит к менеджерам представителей темпераментов SJ и SP (по Д. Кейрси), а первым этапом в подготовке управленцев должно стать точное типирование психологического ядра (темперамента по Д. Кейрси). Приведены исследования в 43-х компаниях, которые показали достаточно высокий количественный уровень ошибочных и некоррелированных принимаемых решений менеджеров и топ-менеджеров – от 12% до 48%, что приводит к потерям от реально возможной прибыли компаний в размере от 32% до 73%. [11].

В работе [8] дается описание теории К. Юнга, на основе которой в последующем были построены описания 16-ти психологических портретов, но такое количество портретов оказалось слишком велико и неудобно к использованию на практике (различия между портретами не всегда очевидны). Д. Кейрси пришел к заключению, что 16 психологических портретов можно сгруппировать в 4 типа, при этом в каждом из них, возможны 4 психологических портрета. По его мнению, с такой системой типов будет работать легче, а серьезных противоречий с теорией К. Юнга не возникнет. Д. Кейрси назвал 4 выделенных фундаментальных типа «темпераментами» и детально описал их, используя богатый опыт консультативной и психотерапевтической работы. В итоге, по мнению авторов работы [6], был создан опросник, весьма удобный для использования на практике и позволяющий предсказывать те формы и стилевые особенности поведения людей, которые зависят от типа темперамента по Д. Кейрси.

Мы не склонны сомневаться по поводу удобства опросника Д. Кейрси [6], но сомневаемся в высокой прогностической валидности типов «темперамента» по Д. Кейрси. Наши сомнения основаны на некорректном, по нашему мнению, алгоритме определения психологического портрета и типа «темперамента». Действительно, определение доминантной функции по каждой из 4-х шкал определяется методом простого большинства, без условия невозможности определения доминирующих функций. Такой подход был бы корректным, если свойство той или иной функции было точечным. Но существует понятие «яркости» типа [5, 6, 8], тем самым утверждается, что свойство функций обладает интенсивностью, то есть степень выраженности функции имеет значение. Так если сумма баллов, определенная по всем шкалам «В» лежит в интервале от 20 до 40, то данный психологический портрет

относится к классу «ярких», а в случае если «В» < 20, то данный психологический портрет является «неярким». Кроме того, для «яркого» психологического портрета характерна высокая степень личностных характеристик полученному психологическому портрету и стационарность данного портрета, только 8% из числа «ярких» психологических портретов изменяют свой портрет через 10 месяцев, к тому же соответствие портрета особенностям личности «ярких» представителей психологического портрета, может быть несколько меньшей, чем у «неярких» [11]. Согласно алгоритма [5, 6, 8], можно достигнуть «яркого» типа («В» ≥ 20) при явной неопределенности двух функций, например: «В» = 0+0+10+10 = 20 (можно сформировать еще большее количество вариантов). Удивительно, в соответствии с алгоритмом определения психологического портрета при равенстве чисел, характеризующих выраженность свойства функций, предлагается обвести правую букву, то есть определить портрет как INFP. Таким образом, несмотря на выраженности свойства функции психологического портрета, ей приписывается отсутствие интенсивности, то есть свойство функции определяется как точечное. К нашему недоумению, мнение, что свойство функций определяющих психологический портрет является точечным, придерживается и одна из создателей типологии Майерс-Бриггс (МВТИ) И. Бриггс-Майерс [4]. По ее мнению «...по существу, низкие баллы довольно часты, особенно у молодых людей. Они просто означают, что по какой-то причине ваши предпочтения неясны. Важно понимать, что балл не означает степени развития данного предпочтения или насколько успешно вы его используете» [4]. Заметим, что такая точка зрения является ошибочной, и далее мы покажем это. Частный алгоритм в отношении определения психологического портрета при равенстве чисел, характеризующих психологический портрет, можно было обосновать только таким образом, что авторы работ [5, 6, 8] считают, что вопросы опросника Д. Кейрси определяющие выбор функций I, N, F, P являются социально нежелательными. Но тогда мы вынуждены поставить под сомнение гомогенность валидности вопросов, относящихся к противоположным функциям одной и той же шкалы. И как следствие из этого, следуют сомнения в валидности всего опросника Д. Кейрси. Мы понимаем, что создание типологии личности отвечающей императиву полноты невозможно (невозможность следует из теоремы Геделя), но отменить императив внутренней непротиворечивости типологии, это значит погрешить против истины. Алгоритм определения психологических портретов по типологии (как и «темперамент» Д. Кейрси) отвечает императиву простоты, но он явно ошибочен. Действительно, в работе [5] описана методика определения типа личности по К. Юнгу и данная методика предполагает определение принадлежности индивида к тому или иному типу (интроверт, экстраверт). Тип амбиверт является типом промежуточным по своим свойствам между экстравертом и интровертом. Однако алгоритм определения психологического портрета [5, 6, 8] наличие данного типа не предполагает, как и не предполагает его и типология МВТИ.

В работе [5] представлена методика исследования показателей основных свойств личности (по Г. Айзенка) экстра- и интроверсии, нейротизма.

Эти показатели взаимосвязаны и биполярны, и каждый из них представляет собой континуум между двумя полюсами крайне выраженного личностного свойства. Сочетание этих двух, в разной степени выраженных свойств, и создает неповторимое своеобразие личности [5]. Таким образом, в данной методике предполагается наличие такой выраженности свойств, когда личность нельзя отнести к какому-либо классу (экстраверт-интроверт, эмоционально-стабильный и эмоционально-нестабильный), то есть к классам экстраверт-интроверт добавляется класс – амбиверт.

Таким образом, из работ [5, 8] следует, что типология Д. Кейрси не совсем корректна и поэтому утверждение Батаршева А.В., что экстравертов в общей популяции США 75%, а интровертов – 25% вызывает сомнение [2]. Удивительно, почему при описании типов «темперамента» Д. Кейрси не использует свойство личности экстраверсия-интроверсия? По мнению Г. Айзенка [5], этот показатель относится к основному свойству личности, а, по мнению Д. Кейрси это свойство личности для описания не является необходимым. Возникает вопрос, а не привело ли стремление Д. Кейрси к упрощению описания своей типологии к значительной потере валидности этой самой типологии? В работе [1] показано, что существует линейная зависимость между валидностью теста и продуктивностью труда работников, отобранных с помощью этого теста при фиксированном значении коэффициента отбора. Следовательно, мы можем сильно потерять в эффективности ППО в случае уменьшения валидности применяемых методик.

Выскажем предположение, что если среди психологических портретов, составляющих тот или иной тип темперамента, существует сильное отличие по некоторым личностным характеристикам (по опроснику Р. Кеттела 16 PF), то и различие между «темпераментами» будет определяться количественными соотношениями между численностью психологических портретов, составляющих данные типы «темпераментов». Для проверки данной гипотезы проведем сравнение уровней выраженности личностных характеристик, имеющих типы «темпераментов» SJ и SP, определяемых по многофакторному личностному опроснику Р. Кеттела 16 PF [5]. Оценку однородности рассматриваемых личностных характеристик проведем с помощью критерия Манна-Уитни из пакета STATISTICA 5.0 [3]. Приняв уровень значимости $\alpha = 0,02$, согласно рекомендациям авторов работы [9], мы получим результаты, которые представлены в табл. 1. Как видно, наибольшей степенью неоднородности личностных характеристик (по центру распределения), имеют шкалы «МД», «С», «О» и «Q₃», причем более высокий уровень имеет «темперамент» SJ.

Таблица 1

Результаты проверки гипотезы об однородности личностных характеристик «темпераментов» SJ и SP типологии Д. Кейрси (объем выборок: SJ – 1402, SP – 102)

Шкалы 16 РФ-ФЛО	Значение критерия Манна-Уитни, U	Уровень значимости отвержения гипотезы об однородности, α (односторонний критерий)	Вывод
МД	47080	0,0	неоднородны
A	61297,5	0,007	неоднородны
C	49015	0,0	неоднородны
E	64134,5	- 0,039	однородны
F	68591	- 0,24	однородны
G	42343,5	0,0	неоднородны
H	64679,5	0,05	однородны
I	70714	- 0,42	однородны
L	59171	- 0,0015	неоднородны
M	59741	- 0,0025	неоднородны
N	64558,5	0,048	однородны
O	56294	- 0,00014	неоднородны
Q ₁	66667,5	- 0,12	однородны
Q ₂	60190	- 0,0034	неоднородны
Q ₃	43358	0,0	неоднородны
Q ₄	61807,5	- 0,01	неоднородны

Примечание. Знак «-» означает, что отвержение гипотезы осуществляется в пользу выраженности личностных характеристик «темперамента» SP.

Из анализа полученных результатов возникает вопрос, любой ли из психологических портретов входящих в данный темперамент неоднороден по данным шкалам с любым из психологических портретов, входящих в «темперамент» SP? Для проверки гипотезы об однородности личностных характеристик психологических портретов входящих в «темпераменты» SJ и SP типологии Д. Кейрси воспользуемся критерием Манна-Уитни [3]. Объем данной статьи не позволяет рассмотреть результаты всех факторов сравниваемых личностных характеристик, поэтому в табл. 2 представлены сравниваемые психологические портреты по шкалам «G» и «C».

Таблица 2

Результаты проверки гипотезы об однородности личностных характеристик психологических портретов входящих в «темпераменты» SJ и SP типологии Д. Кейрси

Шкалы 16 РФ-ФЛО	Сравниваемые психологические портреты	Объем сравниваемых выборок n_1/n_2	Значение критерия Манна-Уитни, U	Уровень значимости отвержения гипотезы об однородности, α (односторонний критерий)	Вывод
1	2	3	4	5	6
G	ESTJ / ESTP	628 / 12	2587,5	0,028	однородны
	ESTJ / ESFP	628 / 25	4790	0,00037	неоднородны
	ESTJ / ISTP	628 / 6	127	0,00003	неоднородны
	ESTJ / ISFP	628 / 5	792,5	0,025	однородны
	ESFJ / ESTP	90 / 12	429,5	0,12	однородны

1	2	3	4	5	6
	ESFJ / ESFP	90 / 25	797	0,012	неоднородны
	ESFJ / ISTP	90 / 6	18,5	0,0001	неоднородны
	ESFJ / ISFP	90 / 5	125	0,045	однородны
	ISTJ / ESTP	120 / 12	691	- 0,04	однородны
	ISTJ / ESFP	120 / 25	1388,5	0,22	однородны
	ISTJ / ISTP	120 / 6	70	0,0003	неоднородны
	ISTJ / ISFP	120 / 5	4223	0,16	однородны
	ISFJ / ESTP	25 / 12	99	- 0,045	однородны
	ISFJ / ESFP	25 / 25	247	- 0,09	однородны
	ISFJ / ISTP	25 / 6	22	0,003	неоднородны
	ISFJ / ISFP	25 / 5	62	0,48	однородны
C	ESTJ / ESTP	628 / 12	1785,5	0,0006	неоднородны
	ESTJ / ESFP	628 / 25	3767,5	0,000002	неоднородны
	ESTJ / ISTP	628 / 6	865,5	0,009	неоднородны
	ESTJ / ISFP	628 / 5	662	0,01	неоднородны
	ESFJ / ESTP	90 / 12	318	0,009	неоднородны
	ESFJ / ESFP	90 / 25	679	0,001	неоднородны
	ESFJ / ISTP	90 / 6	1423	0,025	однородны
	ESFJ / ISFP	90 / 5	120	0,037	однородны
	ISTJ / ESTP	120 / 12	541	0,07	однородны
	ISTJ / ESFP	120 / 25	1150,5	0,031	однородны
C	ISTJ/ISTP	120/6	231,5	0,06	однородны
	ISTJ/ISFP	120/5	223	0,16	однородны
	ISFJ/ESTP	25/12	129	0,214	однородны
	ISFJ/ESFP	25/25	278,5	0,25	однородны
	ISFJ/ISTP	25/6	49,5	0,09	однородны
	ISFJ/ISFP	25/5	53,5	0,3	однородны

Примечание. Знак «-» означает, что отвержение гипотезы осуществляется в пользу психологического портрета, стоящего после /.

Анализ результатов (см. табл. 1 и 2) подтверждает нашу гипотезу, что различие личностных характеристик, определяемых «темпераментами» далеко не однозначно подтверждается различием этих же характеристик, определяемых с помощью психологических портретов, входящих в данные типы «темпераментов».

Воспользуемся оценкой Питмана [14] для доказательства ухудшения валидности типологии Д. Кейрси при определении различия в уровнях личностных характеристик при переходе от определения этих характеристик по психологическим портретам к определению по типам «темпераментов» (на примере шкалы «G»). Проведенные нами расчеты этой оценки для сравниваемых психологических портретов ESFJ/ESTP и ESFJ/ISFP дают следующие значения: $\delta = 0,56$ в первом случае и $\delta = 0,57$ во втором случае, тогда как в случае сравнения SJ и SP по этой же шкале получили $\delta = 0,71$. Следовательно, можно сделать вывод, что по шкале «G» психологические портреты ISFJ и ESTP, а также ISFJ и ISFP (да и не только они) неразличимы, тогда как «темпераменты» SJ и SP явно различимы.

Полученные нами результаты показали, что заслуга Д. Кейрси (по мнению авторов работы [6]), в том, что он выделил более крупные категории, чем психологические портреты и описал их, на самом деле, можно отнести к его заблуждению, впоследствии приведшее множество исследователей к напрасной трате сил на исследование различий между типами «темперамента» по Д. Кейрси, в частности авторов работы [6]. Мы убеждены, что использование типологии Д. Кейрси должно быть основано на психологических портретах, но необходимо к шкале экстраверсия-интроверсия добавить шкалу нейротизма по Г. Айзенку, или шкалу «О» по Р. Кеттелу (наши исследования показали высокий коэффициент корреляции Кендалла между этими шкалами). Данный подход позволяет более тонко проводить дифференциацию между психологическими портретами.

В работе [9] нами показано, что имеется существенное различие в уровнях структурных составляющих интеллекта, определяемых с помощью теста КР-3-85 [7]. У психологических портретов ESTJ-холерика и ESTJ-сангвиника также имеются существенные различия в уровне составляющих адаптивного потенциала [7]. Однако, различия в успешности обучения (по средним баллам аттестата) обнаружено не было. Возможно, данный факт объясняется различием в учебной мотивации этих психологических портретов. Необходимо заметить, что если один и тот же психологический портрет (например, ESTJ-сангвиник) погрузить в типологию функциональной асимметрии головного мозга, определяемую по методике П. Торренса [10], но несколько измененную нами, то мы получим, что один и тот же психологический портрет (например, ESTJ-сангвиник) будет иметь различные личностные, адаптивные, интеллектуальные характеристики. Мы понимаем, что данный подход приведет к бесспорному увеличению количества психологических портретов, но это позволит проводить более тонкую дифференциацию между типами и, безусловно, повысит эффективность ППО.

Список литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001.
2. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности. – (Психология для всех). – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС., 2000.
3. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
4. Бриггс-Майерс И., Мак-Колли М. Х., Хэммер А. Л. Типология Майерс-Бриггс. Психология индивидуальных различий. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. М. Романова. – М.: «ЧеРо», 2002.
5. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000.
6. Овчинников Б. В., Владимирова И. М., Павлов К. В. Типы темперамента в практической психологии – СПб.: Речь. 2003.
7. Основы военного профессионального психологического отбора.: Учебное пособие. / Под. ред. В. И. Лазуткина, И. И. Зацарного, Г. М. Закаржевского. – М.: Изд-во 178-го НПЦ ГШ, 1999.
8. Павлов К. В. Ваш психологический тип. – К.: Изд-во «Кофр», 1996.
9. Прыженникова О. А., Черненко В. В., Богатырев В. Г. Об использовании типо-

логии Д. Кейрси для построения личностно-ориентированной модели при дистанционном обучении. Проблемы открытого образования. // Материалы V Международной научно-практической конференции. – Владивосток, Изд-во ДВГТУ, 2005, С. 82-95.

10. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: Сфера, 2001.

11. Танаев В. М. Типологический подход в подготовке управленческих кадров. /Инновационные технологии в повышении качества образования. Материалы Международной научно-практической конференции. 15 апреля 2006 г. /под общ. Ред. А. И. Биринского – Омск: изд-во Омского экономического института, 2006, т. 1 – С. 258-265.

12. Фернхейм А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001.

13. Фрумкин А. А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности. СПб.: Речь, 2004.

14. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТОМ В СЕМЬЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО СОДЕЙСТВИЯ

Шахторина Е.В.

медиатор, доцент Института гуманитарных наук, к.п.н.,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия, г. Калининград

В статье рассмотрены результаты экспериментального внедрения элементов технологии социального содействия для управления конфликтами в молодых семьях. Выявлены положительные результаты использования алгоритмизированного вмешательства и некоторые побочные эффекты.

Ключевые слова: семейные конфликты, социальное содействие, алгоритм управления конфликтом.

Проблема конфликта между людьми занимает умы ведущих мыслителей и ученых в течение сотен, если не тысяч лет. Однако и по сей день мы не в состоянии преодолеть это явление. Теоретики и практики различных направлений науки решают [1], лечат [2], разрешают [4], урегулируют [8] и занимаются профилактикой [3] конфликтов.

Опыт работы с семейными конфликтами позволили нам предположить действенность деятельностного подхода в управлении семейными конфликтами. В качестве техник нами использовались элементы технологии и диагностики, разработанные Гороповым П.Б. [6].

Идея заключалась в переключении, в сочетании с формированием навыка сотрудничества у сторон конфликта, в решении социально значимых проблем. Среди таких проблем нами были выделены экологические, правовые, экономические и проблема смысла жизни. Проблема подбиралась индивидуально в связи с социально-культурными ценностями семьи.

В эксперименте участвовали 7 семейных пар. Семейный стаж более года, но менее 3 лет, первый брак, средний возраст партнеров 24 года. Конфликты имеют различную природу (связаны с экономическими, коммуника-

тивными проблемами, различиями в ценностных ориентациях и влияние родителя одного из супругов), т.о. мы можем говорить, что представлен основной спектр конфликтогенов. Продолжительность конфликтов, по мнению обеих сторон конфликта, не более полугода.

Работа с семьями проводилась в течение 3 месяцев: две встречи в неделю по 1 часу, на дому у клиентов, в привычной обстановке. График соблюдался достаточно точно.

Алгоритм вмешательства состоял из пяти шагов и двух диагностик, которые представлены на рисунке. При этом Знаками Д1 и Д2 обозначены диагностические подэтапы в которых применялась методика «КСС-100» [7].

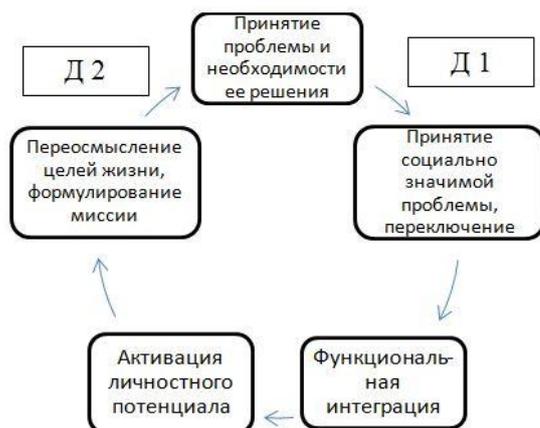


Рис. Алгоритм вмешательства в семейный конфликт

Первый этап (Принятие проблемы и необходимости ее решения) довольно известен как в психологической, так и в медиативной практике. Перед вторым этапом проводится диагностика компетентности в социальном содействии. Второй этап (Принятие социально значимой проблемы, переключение) заключается в разъяснении участникам конфликта особенностей социально-политической ситуации в мире и основы теории прогресса цивилизации. Этот этап занимает обычно 2-3 встречи и принимается молодыми людьми положительно. По результатам этапа происходит анализ результатов диагностики, при этом внимание уделяется не столько общему уровню компетентности, сколько гармоничности профиля респондентов, а так же компенсации отдельных элементов компетентности у членов семьи. Третий этап (Функциональная интеграция) заключается в подборе для семьи сферы социально значимой проблемы для развития просоциальной активности. На этом этапе уделялось внимание формированию общей цели, распределению функций (ролей), выработка общих норм поведения, осознание вклада каждого процесс активности, взаимопознание в процессе совместной деятельности и идентификация и формирование общих символов. Четвертый этап является продолжением и результатом третьего. В процессе совместной активности выявляется потенциал сторон и возможности его использования в ходе содействия. Наблюдение показывает, что в большинстве пар люди не знают ни потенциальных возможностей партнера, ни своих, собственных. Это связано со стандартизацией деятельности в обычных условиях, «затягиванием бы-

том», повышенной индивидуализацией требований с обеих сторон. Пятый этап является логическим следствием четвертого и предыдущих. Во всех семи семьях, в той или иной степени, в результате совместной активности имеющей просоциальную направленность, произошло переформирование жизненных ценностей. Приоритеты сместились от индивидуальных целей-ценностей к просоциальным. Естественно, что уровень такого смещения был различен, но его выраженность была заметна в результате повторной диагностики с применением математических методов обработки результатов (U-критерий Манна-Уитни показал достоверность различий по 11 из 15 базовых шкал методики).

Таким образом, в нашем исследовании косвенно подтвердились данные разработчика [5]: использование элементов социального содействия благоприятно влияет на управление семейными конфликтами. Однако необходимо отметить, что у технологии выявлены некоторые «побочные последствия». Несмотря на то, что конфликт между членами семьи был частично или полностью урегулирован, произошло смещение в семенных ценностях респондентов. В частности три пары «отложили» запланированное появление ребенка, а одна разорвала формальную семейную связь, но при этом продолжали находиться в дружеских отношениях и участвовать в мероприятиях общественных организаций просоциальной направленности. Таким образом ценности группы были смещены с индивидуально-микрорупповых на социально-макрорупповые.

Список литературы

1. Букаръ Ж.Г. Семейный конфликт: сущность, методы решения // 21 век: фундаментальная наука и технологии. Материалы V международной научно-практической конференции. 2014. С. 98-101.
2. Гумеров Павел. Семейные конфликты. Профилактика и лечение: взгляд православного священника / свящ. Павел Гумеров. Москва, 2010.
3. Кузнецова Н.В., Ширяева А.К. Семейные конфликты и методы их профилактики // Актуальные проблемы социально-гуманитарных знаний: Сборник статей. Отв. редактор Мысенко Г.В.. Москва, 2015. С. 10-13.
4. Темерева Ю.В. Предпосылки разрешения семейных конфликтов с помощью медиации. // Инновационные исследования: проблемы и пути решения. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 117-122.
5. Торопов П.Б. Особенности динамики формирования компетентности в социальном содействии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. №1 (35). С. 49-54.
6. Торопов П.Б., Воронцова Н.Н. Социальное содействие как основа социально-педагогической реабилитации // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. №3-1 (48). С. 89-95.
7. Торопов П.Б. Методы оценки результативности формирования компетенции в социальном содействии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2014. №3 (29). С. 15-20.
8. Хайруллоев Ф.С., Саидов З.А. Урегулирование семейных споров (конфликтов) при содействии посредника согласно исламским правовым ценностям // Вестник Таджикского национального университета. 2015. №3-7 (179). С. 82-86.

Подписано в печать 11.08.2016. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,60. Тираж 100 экз. Заказ 213
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а