

Департамент образования города Москвы
Самарский филиал
Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей
XIX студенческой научной конференции

Самара
2018

УДК 009
ББК 72
Д34

Печатается по решению Ученого совета
Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Д34 **День науки:** сборник статей XIX студенческой научной конференции. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – 320 с.

В настоящий сборник вошли статьи студентов, аспирантов и магистрантов Самарского филиала Московского городского педагогического университета, принявших участие в ежегодной студенческой научной конференции «День науки».

Издание адресуется всем, кто занимается научными исследованиями.

УДК 009
ББК 72

СОДЕРЖАНИЕ

БАКАЛАВРЫ

Аввакумова В. В. Проблема межъязыковой интерференции у студентов первого курса языковых вузов ..	9
Агафонова А. А. Концепт «красота»: гендерный аспект	10
Андреева О. А. Трудности изучения немецкого языка в качестве второго иностранного	13
Анциферова А. Н., Буйлова А. П. Взаимосвязь сюжетных архетипов художественных произведений с актуальными потребностями читателей юношеского возраста	14
Бобыкина Т. Б. Генезис концепции китайского национализма	17
Будигина А. П. Коррекция трудностей в обучении русскому языку во 2-м классе средствами технологии ИСУД	19
Васильева В. В. Бизнес-план открытия кафе правильного питания BombBar	20
Вдовина И. А., Соха К. В. Информационно-правовая помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей	22
Волкова Е. Л. Институт административной преюдиции в уголовном законодательстве	23
Волошина А. В. Студенческий языковой видеоклуб как форма автономной методической работы студентов	25
Гогокин О. А. Правовой статус Арктики	27
Гончарова С. Г. Речевое поведение учителя: функции и тактики	28
Евплова Е. В. Сравнительный анализ концепта «дом» в британской и русской лингвокультурах (на основе пословиц и поговорок)	31
Елгина И. И. Процесс амнистии в СССР в 1953–1956 гг.	33
Зернова А. А., Рогов Д. В. Web-платформа Wix как основа для создания сайта по проблемам экологии в Самарской области	35
Керносова А. В. Китайский Интернет: правда и вымысел	36
Кирдяшев М. С. Голод 1921–23 гг. в Самарской губернии: причины и масштаб	38
Кузьмина А. А. Процедура вхождения нового работника в коллектив: проблемы разработки и внедрения	40
Кучкаров Х. Р. Использование 3D-моделирования в образовательном процессе (на примере урока биологии)	42
Кучкаров Х. Р. Умная система CherryHome как способ индивидуализации и администрирования системы обучения в школе	43
Ларионова Д. А. Sylvia Plath: Short Story	44

Маркина Е. В.	
Проблемы повышения качества отбора персонала	46
Миличникова К. В.	
Возрастные рамки сензитивного периода обучения чтению	48
Надеждина А. В.	
Проект развлекательного центра «Ностальгия»	49
Неманова М. Р.	
Постреволюционное российское крестьянство и его развитие в трудах Н. И. Бухарина ...	51
Панкеева К. В.	
Мусульмане Самарской губернии в начале XX века глазами работников местного губернского жандармского управления	53
Подольская А. Л.	
Игровые методы обучения английскому языку в начальной школе	55
Пузин Р. С.	
Мартовские амнистии 1917 года и их последствия	57
Раннев С. А.	
Российский и зарубежный опыт оценки финансовой устойчивости организации	58
Резниченко Е. А.	
«Маленький император» XXI века в Китае	65
Романова А. Р.	
Взаимосвязь особенностей семейного состояния с синдромом эмоционального выгорания у педагогических работников	67
Рыбакова А. А.	
Население после Сталинградской битвы и восстановление города	69
Сенинкова А. Ю.	
Обучение каллиграфии: мы и китайцы	71
Соболева Д. И., Темникова А. С.	
Аудиовизуальная методика оптимизации эмоционального состояния в юношеском возрасте	73
Солоненко Ю. С.	
Технологии сотрудничества в развитии навыков и умений иноязычного говорения в старших классах	75
Суховершина А. А., Ярошук М. А.	
Особенности межличностных отношений в традиционных и нетрадиционных парах ...	77
Трегубова С. П.	
Формирование инженерного мышления младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности	79
Устимова К. В.	
Готовность студентов педагогических специальностей к организации исследовательской деятельности обучающихся	81
Филиппова С. А.	
Актуальные проблемы гражданского общества	82
Фомкина А. В.	
Роль системы бизнес-планирования в деятельности малых и средних предприятий	84
Хамченко А. М.	
Школы для беспризорников в 20–30-е годы XX века	86
Чернова Ю. А.	
Уголовный проступок в системе дифференциации уголовной ответственности	89
Щиглик Д. С.	
Барьеры в профессиональной деятельности учителей начальной школы	90
Эшматова Л. Ф.	
Текучесть кадров	93

МАГИСТРАНТЫ

Айдарова Ю. В. Психологический портрет студента-стоматолога	96
Акифьева О. Г. Развитие исследовательских способностей у детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности	100
Базаева Е. М. Формирование коммуникативных компетенций у студентов среднего профессионального образования	103
Бойко А. П. Память о русско-японской войне в современной России	106
Борисова Ю. И. Театрализованная игра как средство развития произвольной регуляции поведения у старших дошкольников	109
Буцына К. Е. Физиологические и социально-психологические причины частых соматических заболеваний у детей дошкольного возраста	111
Васильева М. В. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов направления «Зарубежное регионоведение»	113
Ведяхина К. О. Метод проектов в обучении английскому языку	115
Вельш В. В. Типы темперамента и особенности пищевого поведения у студентов	118
Веселова П. А. Взаимосвязь типа взаимодействия в системе «спортсмен – образовательная среда» с индивидуально-психологическими особенностями спортсмена	121
Воропаева Е. В. Средства формирования готовности педагогов ДОО к сенсорному развитию дошкольников	125
Голубева Е. Ю. Социализация подростков, утративших родительское попечение	127
Горчицина В. С. Формирование метапредметных УУД младших школьников на уроках математики с использованием сюжетов литературных произведений	129
Гурдяева К. Н. Арт-техники как средство работы с кризисными состояниями детей дошкольного возраста с нарушениями речи	132
Денисова Д. И. Роль рефлексии в развитии иноязычной монологической речи	135
Жахьянов А. К. Применение интернет-технологий для обучения информатике в классах социально-экономического профиля в старшей школе	137
Егорова М. А. Развитие лексических навыков иноязычной речи студентов младших курсов языковых специальностей	138
Заборникова И. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности у студентов среднего профессионального образования	140
Завалько Д. А. Особенности переживания стресса сотрудниками телевизионной и радиовещательной компании в зависимости от направленности их профессиональной деятельности	143
Зольникова О. В. Особенности профессионального имиджа современного педагога	146

Иванова А. П.	Коммуникативная методика развития грамматических навыков	149
Карсунцева А. В.	К проблеме изучения эмоционального интеллекта у лиц нетрадиционной сексуальной ориентации	153
Каюмова А. Ф.	Организационно-педагогические условия профессионального развития педагогов ДОУ в области речевого творчества дошкольников	156
Кирина Е. А.	Развитие умений профессионально-педагогического слушания у студентов-педагогов (профиль: учитель английского и немецкого языка)	159
Клыкова Д. В.	Особенности психического развития близнецов первого года жизни	161
Коновалова А. И.	Нетрадиционные методы обучения изобразительному искусству в развитии художественных способностей учащихся	166
Коновалова Е. В.	Реализация принципа индивидуализации в обучении аудированию на иностранном языке на начальном этапе	170
Коротина А. Е.	От пользователя к разработчику	172
Котова Е. С.	Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе	174
Кузнецова Е. В.	Организация сюжетно-ролевых игр для формирования взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста	177
Куликова Ю. И.	Информационная культура студента: сущность понятия	180
Лакеева О. С.	Особенности и приоритеты психологического сопровождения сотрудников в процессе высвобождения и увольнения в России	182
Лепилина Д. А.	Использование электронных образовательных ресурсов в процессе изучения физики ..	185
Лучко С. В.	Роль родителей в обеспечении информационной безопасности детей	188
Ляшонкова С. В.	Психолого-педагогические аспекты формирования готовности педагогов ДОУ к развитию коммуникативных умений у младших дошкольников	191
Матасов К. И.	Формирование позитивной социализации в дошкольном возрасте: теоретический аспект проблемы	195
Мареев А. И.	Особенности регулирования водоохранных отношений при эксплуатации гидротехнических сооружений	198
Мусаева А. С.	Содержание лингвострановедческого компонента обучения английскому языку PR-технологов	202
Наумова С. И.	Взаимосвязь суеверных представлений с особенностями характера подростков	204
Наурханова А. А.	Изучение представления о себе и своём характере у студентов методом анкетирования	207

Нефедова Н. Ю. Творческий потенциал педагогов как фактор формирования позитивного имиджа образовательной организации	210
Низамова А. М. Психолого-педагогические особенности изобразительной деятельности младших школьников	212
Никулина Н. Л. К вопросу становления педагогического мастерства преподавателей среднего профессионального образования	215
Остроумова А. Г. Особенности самооценки и мотивационного кризиса у подростков в период взросления	218
Павлов Д. С. История развития информационных систем	221
Павлова И. Д. Язык научной коммуникации: проблемы перевода	225
Павлова С. Н. Использование художественной литературы на занятиях английского языка как средство формирования социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей	228
Парфенова А. С. Формирование переводческой компетенции у студентов языковых специальностей	231
Патрина В. Е. Возможность применения средств ИКТ при подготовке детей к школе	233
Прокофьева С. В. Особенности обучения слабослышащих детей английскому языку на уроках в общеобразовательной школе	234
Проскуркина (Ежикова) А. Э. Ближневосточные конфликты как глобальные проблемы современности	238
Рогова В. С. Фольклор как средство формирования социокультурной компетенции иностранных студентов-лингвистов из Китая	240
Романова Е. Е. К проблеме изучения прокрастинации	243
Садыхова А. Н. Гендерные особенности проявления перфекционизма в юношеском возрасте	246
Сафиуллина Н. В. Система социально-психологической адаптации первокурсников к условиям колледжа ..	249
Сергеев Д. В. Современные подходы к изучению совладающего поведения как фактора социально-психологической адаптации детей младшего подросткового возраста, больных сахарным диабетом 1-го типа	251
Ситникова М. И. Создание педагогических условий для мотивации студентов	255
Слепенко А. Е. К вопросу о содержании информационной компетенции педагога	259
Соколова Е. А. Формирование внутриколлективного взаимодействия учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении	262
Соловьева А. А. Специфика управленческой деятельности и целеполагания руководителей организаций различного вида	264

Тарабрина С. П. Использование технологии коучинга в работе со старшеклассниками по вопросам жизненной перспективы	267
Тихонов С. В. Использование интерактивных технологий как средства повышения эффективности учебной деятельности на уроках информатики	269
Тихонова И. И. Формирование профессиональной направленности студентов колледжа	272
Филиппов М. А. Индивидуально-психологические и социальные особенности несовершеннолетних в условиях безнадзорности	274
Хлевная Н. А. Образовательный технолог как фасилитатор электронной школы	278
Чикина К. А. Изучение запросов родителей в предоставлении услуг учреждениями дошкольного образования	281
Шайхутдинова Г. Р. Взаимосвязь психического состояния матери и ребенка в младшем дошкольном возрасте	284
Шандаков И. Е. Влияние личностных особенностей старшеклассников на выбор обучения в профильных и общеобразовательных классах	286
Ширкунов С. А. Развитие фонетических навыков английского языка средствами персонифицированных графем	289
Шоп И. С. Особенности подросткового возраста у одаренных учащихся	293
Шубнякова И. А. Формирование безопасной образовательной среды ДООУ	295
Щербинина Е. Н. Средства повышения мотивации к обучению старших школьников в условиях образовательной организации	297

АСПИРАНТЫ

Бугаева Д. Э. Исследование особенностей толерантности подростков и педагогов общеобразовательных организаций	302
Леванова Т. В. Лексика пиар в системе и структуре современного русского языка	305
Пачколин В. А. К проблеме классификации жанров фантастического художественного дискурса	308
Пересыпкина О. К. Обеспечение качества образования средствами развития полисубъектной среды дошкольной образовательной организации	312
Пыркова Ю. А. Теоретические аспекты управления качеством образования	314
Шурыгин Е. В. Исследование взаимосвязи между склонностями человека к аддиктивному поведению и его индивидуально-психологическими особенностями	316

Аввакумова Виктория Викторовна
Филологический факультет, 1-й курс
Научный руководитель:
Коморяшкина Л. Л., ст. преподаватель

ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Почему я выбрала именно эту тему? В общении с однокурсниками я увидела тенденцию, связанную с трудностью в изучении иностранного языка, особенно второго. Эта проблема обусловлена явлением межъязыковой интерференции. Я решила изучить уже имеющийся научный материал по данному вопросу более подробно.

Что же такое интерференция? Интерференция – это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, которое складывается либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка. Феномен межъязыковой интерференции может проявляться как в устной, так и письменной речи.

Итак, учёные выделяют несколько видов интерференции: фонетическую, лексическую, грамматическую, орфографическую, стилистическую, лингвострановедческую и социокультурную. Рассмотрим каждый вид более подробно.

Грамматическая интерференция. Грамматическая интерференция – это воздействие структуры одного языка на второй изучаемый иностранный язык. Данный вид интерференции проявляется в переводе ряда грамматических форм и конструкций. Приведём примеры типичных ошибок, касаемых грамматической интерференции. Так, многие студенты забывают употреблять глагол-связку, который необходим, например, в немецком и английском языках, но не нужен в русском. Например, I student (вместо I'm a student) – в данном случае мы видим сразу несколько грамматических ошибок: пропуск глагола-связки и пропуск артикля (его тоже нет в родном для нас русском языке). Также к грамматической интерференции мы можем отнести неправильный порядок слов. We with pleasure do our work (вместо We do our work with pleasure). В английском и немецком языках порядок слов строго установлен.

Лексическая интерференция. Лексическая интерференция – вмешательство лексики одной языковой системы в другую. Необходимо понять, что, например, русскоговорящие и англоговорящие по-разному выражают одну и ту же мысль в силу языковых традиций, менталитета и правил. На отдыхе за границей если мы захотим спросить, где находится шведский стол, то большинство из нас назовут его «Swedish table», и нас, к сожалению, не поймут. Ведь нужно назвать его просто «buffet». Вот следующая ошибка: I in Turkey on two weeks. Здесь налицо сразу два вида интерференции: грамматическая и лексическая. Под влиянием первой из предложений пропал глагол (который не нужен в русском языке), а последний вид повлиял на замену предлога «for» предлогом «on».

Орфографическая интерференция. Графическая и орфографическая интерференции проявляются на письме; происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов другого языка. Это порождает орфографические ошибки. В немецком языке слово «der Korridor» имеет в написании две буквы «г», а вот в русском языке это же слово имеет уже одну букву «р». Таким образом, это может породить ошибку – «der Koridor». То же самое мы можем сказать про слово апелляция и бизнес (appeal, business).

Стилистическая интерференция. Стилистическая интерференция возникает тогда, когда говорящий некорректно выбирает слово из ряда стилистических синонимов, в связи с чем меняется уже стиль высказывания. Например, русскому слову «торговый» соответствуют английские синонимы «trade» и «commercial». Соответственно, «торговый баланс» – «trade balance», но никак ни «commercial balance», а «торговое право» – «commercial law», но ни «trade law». «Торговый корабль» – «merchant ship». Также мы не можем сказать «beautiful boy». Взамен этого мы должны употребить другое прилагательное, например, «handsome boy».

Лингвострановедческая интерференция. Также встречается и лингвострановедческая интерференция, то есть, ошибочное осмысление фоновой лексики. За каждым словом в сознании говорящего на том или ином языке народа стоит определённый образ. Так, например, за понятием «the first floor» британец автоматически представляет этаж, находящийся над первым (цокольный или подвал), в то время как сам первый этаж он называет «the ground floor». Таким образом, студенты не должны ограничиваться простым заучиванием иностранных слов, но также должны стремиться познакомиться и со стоящими за этими словами образами.

Фонетическая интерференция. Ошибки фонологического характера искажают звуковую форму и смысл, а также затрудняют акт коммуникации. Данный вид интерференции считается одним из самых распространённых среди студентов первого курса. Примеры фонетической интерференции мы можем услышать практически на каждом занятии иностранного языка. К типичным ошибкам, в первую очередь, относится неправильное произношение межзубных согласных ð и θ. Также, студенты, изучающие несколько иностранных языков, часто переносят звучание дифтонгов из одного языка в другой: дифтонг «ei» в немецком языке звучит как «ай», а вот в английском как «эй». Mein (немец.) – «майн», но не «мэйн». К тому же в английском языке многие из нас приглушают согласные в конце слов. Таким образом, кровать «bed» может превратиться в летучую мышь «bat».

Социокультурная интерференция. Данный вид интерференции вызван культурой, которую данный язык отображает. Допустим, если в Великобритании нас спросят: «How are you?» , то это означает лишь знак вежливости со стороны иностранца, и желаемый ответ будет звучать как «Fine, thank you», и не стоит пускаться в подробные рассказы о своих успехах и неудачах. Также во многих странах не принято благодарить за обед, что принято у нас.

Какие же существуют выходы по преодолению феномена межъязыковой интерференции?

Учёные предлагают нам следующие рекомендации:

- Использование аутентичных учебных материалов, аудионосителей, газет, журналов.
- Раскрытие значения слова на изучаемых иностранных языках (то есть метод семантизации).
- Сознательный анализ тех или иных явлений изучаемых иностранных языков.

Зная о существовании межъязыковой интерференции, студенты могут оградить себя от ряда ошибок, связанных с изучением двух и более иностранных языков.

Литература

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе. – М., 2005.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
3. Исследовательская работа // Особенности интерференции русского языка при изучении английского языка. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tekhnicheskoe-tvorchestvo/2013/03/24/osobennosti-interferentsii-russkogo-yazyka-pri>. – Загл. с экрана.
4. Межъязыковая интерференция и совершенствование английского языка. – Режим доступа: <http://dressedbread.com/interference/>. – Загл. с экрана.
5. Особенности интерференции русского языка при изучении английского языка. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/79/063/94579.php>. – Загл. с экрана.

Агафонова Анастасия Андреевна
Филологический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Вохрышева Е. В., д. филол. н., профессор

КОНЦЕПТ «КРАСОТА»: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Концепт «красота» привлекает внимание исследователей в связи с тем, что его словесное выражение обозначает эстетическую сферу эвалюативного дискурса определенной лингвокультуры, позволяя судить о стереотипах восприятия в менталитете народа, принадлежащего к определенному коммуникативному сообществу. Проблемами изучения концепта «красота» занимались следующие исследователи: С. Г. Воркачёв, А. В. Кирилина, А. Л. Леонтьева.

Объектом нашего исследования выступают средства словесного выражения концепта «красота» в англоязычном дискурсе, при анализе которых учитывается гендерная принадлежность говорящих. Таким образом, целью работы является выявление характеристик структурного и смыслового наполнения концепта «красота» в сознании англоязычных мужчин и женщин в рамках оценочных суждений с выявлением закономерностей комплиментарного поведения в процессе речи. Для реализации поставленной цели были применены следующие методы исследования: методы лингвистического наблюдения, сравнения и анализа, методы контекстуального анализа и контент-анализа, метод когнитивного моделирования, метод семантического анализа лексических единиц.

Проведенный комплексный анализ словесной репрезентации концепта «красота» в мужском и женском дискурсах с выявлением общих и контрастных черт структуры и семантического наполнения рассматриваемого концепта в англоязычном сознании позволяет создать модели дискурсивного комплиментарного поведения мужчин и женщин при высказывании оценочных суждений. Он также выявляет общие гендерно детерминированные закономерности комплиментарного речевого поведения коммуникантов-мужчин и коммуникантов-женщин, что позволяет углубить знания в области когнитивной и гендерной лингвистики, лингвистической семантики, социологии и лексикологии.

С каждым днем изучение концептов приобретает все большую актуальность, превращаясь в одно из наиболее прогрессивных направлений современной лингвистики, поскольку оно способствует рассмотрению слова в контексте коммуникации, познания и культуры [1]. На сегодняшний день в лингвистике исследуется большое количество концептов, однако изучение концепта «красота» в гендерном аспекте особо интересно и актуально, поскольку дает возможность обратиться к аспектам картин мира представителей разных гендеров, находящих отражение в языке, и точнее определить смысл, вкладываемый ими в концепт «красота» [2].

Исследуемый концепт включает в себя четыре взаимосвязанных области: физическая красота (physical beauty), духовная красота (spiritual beauty), естественная/природная красота (natural beauty), неестественная/искусственная красота (artificial beauty) [3].

В области физической красоты позитивная оценка внешности чаще всего выражается с помощью таких лексем, как beautiful, amazing, fine, graceful attractive, pretty, lovely, stunning, marvellous, wonderful, stunning, gorgeous, handsome, good-looking, fantastic, nice, well и т. д. Мужские комплименты чаще всего направлены на представительниц женского пола, в то время как женщины применяют их для оценки внешнего облика как мужчины, так и женщины.

В данной области также выделяется микрообласть концепта «красота», которая представляет собой информацию об оцениваемой части тела и реализуются коммуникантами обоих полов. Сюда относят лицо (face), глаза (eyes), волосы (hair), улыбку (smile), кожу (skin, complexion), вес (weight), рост (height), и др.

(1) «Pheely emerged, both amazing green eyes now painted with dark, luscious shadow so that they gleamed from her face like slices of kiwi fruit.» (F. Walker «Lots of love»);

(2) «He was dark and clean-shaven, with very regular, clear-cut features...» (S. Maugham «Theatre»).

Однако применение оценочных суждений касательно талии (waist), бедер (hips), плеч (shoulders), груди (chest, breast), ног (legs) обладает четкой гендерной маркированностью, поскольку зависит от того, представитель какого гендера высказывает оценку.

(3) «You've got exquisite legs, so long and shapely and I never ceased to be surprised at them.» (E. Parsons «The nightingales sing»);

(4) «He looked more like a builder's labourer...He was certainly built like one, with broad shoulders, sinewy sunburnt arms and narrow hips.» (F. Walker «Lots of love»).

Лексические средства языкового выражения концепта «красота» помогают понять, что в первом выше приведенном примере объект оценки – женщина, во втором – мужчина.

Что касается такой области концепта, как духовная красота, то здесь выделяются следующие микрообласти: характер (character), душа (soul), ум (intelligence), вкус (taste), манеры (manners), талант (talent), поведение (behaviour). Словесными способами выражения данной области могут являться такие имеющие общеоценочный характер лексемы, как terrific, good,

excellent, delightful, excellent, perfect, wonderful, magnanimous, и лексемы, несущие в себе более конкретное значение, например, polite, well-bred, frank, genuine, loyal, gentle, honest, generous и др.

(6) «He had excellent manners with women» (E. Parsons «The nightingales sing»).

Элементы макрообласти *Spiritual beauty* вербализируется реже, чем элементы макрообласти *Physical beauty*, причем как в мужском, так и в женском дискурсе (13 и 60 % у женщин; 7 и 70 % у мужчин), то есть количество случаев словесной оценки внешнего облика значительно превышает количество случаев морально-этической оценки. В первом случае оценка коммуникантов-мужчин гендерно детерминирована, поскольку ее субъектом является женщина; во втором случае оценка носит гендерно нейтральный характер, так как субъектом мужской оценки может являться представитель любого пола.

Такая область концепта «красота», как *Natural beauty*, взаимосвязанная с областью *Artificial beauty*, является менее популярной сферой возникновения оценочных суждений, чем две предыдущие области (6 % у женщин и 9 % у мужчин). Предположительное объяснение этого факта заключается в том, что природная красота предполагает способность к эстетическому наслаждению, а она доступна лишь определенному количеству созерцателей.

(7) *The view was framed by two tall black cypresses, and all round us on the terrace the orange trees in full flower exhaled their heady perfume... «How beautiful nature is, my God, the scenery one has to play in!»* (E. Parsons «The nightingales sing»).

Анализ данного фрагмента позволяет утверждать, что словесная оценка красоты явлений природы осуществляется с помощью таких слов, как beautiful, picturesque, lovely, wonderful, magnificent, marvelous. Отличительная черта мужского дискурса – вербализация области *Natural beauty* при описании внешности женщины:

(8) *Because she was all simple Nature and Beauty as much a part of this spring night as was the living blossom* (J. Galsworthy «The apple-tree»).

Это объясняется тем фактом, что данная область концепта реализуется коммуникантами-мужчинами чаще, чем коммуникантами-женщинами.

Другая тенденция наблюдается в области *Artificial beauty*. Она вербализуется чаще коммуникантами-женщинами, чем коммуникантами-мужчинами (21 % у женщин, 13 % у мужчин). Из этого можно сделать вывод о том, что внешняя привлекательность неодушевленных предметов окружающей действительности (предметы декора, быта, одежды) женщин привлекает больше, чем мужчин. Вербализация данной макрообласти чаще всего осуществляется с помощью следующих лексем: beautiful, elegant, gleaming, expensive-looking, luxurious, wonderful, glistening, good, nice, perfect.

(9) *Inside was a deluxe scrapbook with white leather cover and plasticencased pages. No card. It was beautiful* (L. Gaeddert «Perfect strangers»).

Можно выделить такую микрообласть области *Artificial beauty*, как quality (качество) и price (цена). Сюда относятся такие лексемы, как deluxe, expensive-looking, luxurious, lush и др.

Таким образом, создание когнитивной модели концепта «красота» в соответствии с гендерным аспектом позволяет лучше понять смысл, вкладываемый в данный концепт представителями разных гендеров, и выявить некоторые закономерности комплиментарного речевого поведения коммуникантов-женщин и коммуникантов-мужчин.

Литература

1. Воркачёв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
2. Кирилина А. В. Гендерные стереотипы, речевое общение // Имидж лидера. – Иваново, 1998. – С. 65–85.
3. Леонтьева А. Л. Так что же есть на свете красота? (Концепт красоты сквозь призму металексикки) // Логический анализ языка. Языки эстетики: концептуальные поля прекрасного и безобразного / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2004. – С. 545–562.

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В современном обществе изучение иностранных языков становится необходимостью. Туристические и деловые поездки, работа с техникой, сотрудничество с зарубежными странами требуют от нас знания иностранных языков. И их изучение для многих из нас является актуальной проблемой. В настоящее время по популярности у россиян немецкий язык занимает второе место после английского. Однако изучение немецкого языка как второго иностранного вызывает различные трудности. Актуальность выбранной темы научной работы обусловлена появлением определенных трудностей изучения немецкого языка в качестве второго иностранного на первом курсе языкового вуза.

Целью научной работы является классификация трудностей на начальном этапе изучения иностранного языка и изучение возможных путей преодоления данных трудностей.

Моя будущая профессия, преподаватель иностранного языка, предполагает владение двумя и более иностранными языками. Изучение немецкого языка в качестве второго иностранного начинается в первом семестре первого курса. Множество трудностей, с которыми столкнулись мои однокурсники и я, подтолкнуло нас к обобщению нашего опыта и к попытке изучить возможные пути преодоления данных трудностей. В данной работе выделено несколько видов трудностей, а именно: фонетические, интонационные, орфографические и грамматические.

Фонетика немецкого языка несколько легче английского, но всё же произношение имеет свои особенности, и допустить ошибки очень легко. Большинство начинающих, которые изучают немецкий язык, произносят звуки так же, как пишутся соответствующие буквы, но существует ряд отличий от русской и английской фонетики. Один из самых сложных звуков, который не получается произнести правильно с первого раза, дает буква R. Если она стоит в конце слова или слога, вибрация практически отсутствует. При этом произносится звук, похожий на русский «А», а в английском языке на дифтонг [ɪə] или [æ]. Можно заметить это явление в таких словах, как: leer, Leser. В остальных случаях звучит характерный «картавый р»: Robinson, reden. Также буква s имеет несколько вариантов произношения. Если s расположена перед гласным звуком, то фонетически она будет передаваться русским звуком «з» или английским «z». Например, sehen, singen, suchen. В большинстве случаев перед согласным буква s читается как «с»: August, essen. Если же она стоит в начале слова или корня перед t или p, то будет читаться как английский звук [ʃ]: Stunde, Sport, spazieren, sprechen.

Умлаут – явление, которое не свойственно ни русскому, ни английскому языкам. Его графические изображения в виде букв а, и, о с двумя точками над ними не имеют аналогов в алфавите ранее названных языков. Так, например, буква ä читается как звук [ɛ]. Также хотелось бы отметить, что сочетание букв e, i в английском языке читается как звук [ei], но в немецком языке это же сочетание букв читается как [ai] в словах heissen, mein, kein и т. д.

Рассмотрим лексические трудности, которые являются актуальными при изучении немецкого языка. Некоторые слова в русском, английском и немецком языках выглядят и произносятся похоже, но имеют разные значения и являются, так называемыми, «ложными друзьями переводчика». Например, английское слово «name» переводится на русский язык как имя, а немецкое слово «der Name» – фамилия; Kotelett означает в немецком языке отбивная с косточкой, а не котлета как в русском. Студенты также испытывают некоторые трудности в орфографии немецкого языка. Имена существительные в немецком языке пишутся с заглавной буквы. Данный аспект раскрывается в следующем предложении: Das ist ein Buch (Это книга).

И в русском, и в английском, и немецком языках выделяют три рода имен существительных, и трудность заключается в том, что зачастую род имен существительных в русском и английском не совпадает с родом имен существительных в немецком языке. Например, девочка/ a girl в русском и английском языках соответственно относится к женскому роду, а в немецком

языке *das Mädchen* (девочка) – к среднему роду. Кроме того, артикль в немецком языке несет несколько иную смысловую нагрузку, нежели в английском языке. В немецком языке артикль указывает на род, число и падеж имени существительного и изменяется в зависимости от падежа. Например, *die Mutter* – мама (ж. р.); *das Buch* – книга (ср. р.); *Ich gebe das Buch der Mutter*. (Я даю книгу маме). Также одной из грамматических трудностей является порядок слов. В немецком и английском языках порядок слов фиксированный, что практически отсутствует в русском языке. В утвердительных предложениях в немецком и английском языке глагол всегда стоит на втором месте. На русском языке мы можно сказать: Я люблю тебя. Я тебя люблю. Люблю тебя я. Люблю я тебя. На английском – *I love you*, на немецком – *Ich liebe dich*. Имеются различия и в оформлении вопросительных предложений без вопросительных слов.

В русском языке такие предложения оформляются с помощью интонации, в немецком языке – с помощью интонации и порядка слов, а в английском для этой цели используются интонация и вспомогательный глагол *to do*. Характерной особенностью изучаемых иностранных языков является наличие в предложении одного отрицания, а в русском языке количество отрицаний не ограничено. Ещё одна грамматическая трудность заключается даже в понимании термина «отделяемая приставка» глагола, так как это явление невозможно наблюдать ни в русском, ни в английском языках, поэтому «неотделяемые и отделяемые приставки» в немецком языке следует заучивать наизусть.

Таким образом, данная работа является попыткой классификации трудностей, возникающих у студентов, в начале изучения немецкого языка в качестве второго иностранного.

Литература

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
2. Завьялова В. М. Практический курс немецкого языка (начальный этап) / В. М. Завьялова, Л. В. Ильина. – М.: ЧеРо, при участии издательства «Омега-Л», 2004. – 348 с.
3. Изучение немецкого – подводные камни. – Режим доступа: http://deutsch-online.ru/dop_mat/article_56. – Загл. с экрана.
4. Особенности немецкого языка, придающие ему отличную от русского языка форму. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/articles/z95.html>. – Загл. с экрана.

Анциферова Арина Николаевна

Буйлова Алёна Петровна

Филологический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Добровидова Н. А., к. психол. н., доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЮЖЕТНЫХ АРХЕТИПОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С АКТУАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧИТАТЕЛЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время существует большое количество факторов, влияющих на сознание, интересы и личность человека в целом. Зачастую индивид даже сам не осознает, как становится подверженным окружающему влиянию. Такими факторами являются средства массовой информации, человеческие взаимоотношения и художественная литература.

Психология и литературоведение всегда сотрудничали и взаимообогащали друг друга. Эти научные дисциплины тесно соприкасаются по многим вопросам, и одним из таких вопросов является проблема архетипов. Именно «архетип» становится ключевым понятием нашего исследования, цель которого заключается в выявлении взаимосвязи сюжетных архетипов и художественных произведений с актуальными потребностями читателей юношеского возраста.

Данная тематика недостаточно широко раскрыта в работах исследователей, занимающихся аналитической психологией (К. Г. Юнг, А. Синявский, Е. М. Мелетинский, Д. Польти, М. Г. Иванова и др.).

В переводе с греческого архетип – это «первообраз». В психологии изучением архетипов занимался известный психолог К. Г. Юнг. Согласно его интерпретации, архетипы – универ-

сальные принципы организации психики или структурирования психического материала, определяющие общие для всех способы восприятия, реагирования и поведения [4]. Французский литературовед Ж. Польти тоже занимался проблемой архетипов. Согласно ему, сюжетный архетип – это шаблон, который автор берет для создания образа героя или сюжета, наделяя то и другое новыми чертами, если того требует авторский замысел [Там же].

Особое внимание в нашей работе уделяется объекту исследования – актуальным потребностям читателей юношеского возраста. Гипотеза исследования заключается в том, что актуализация того или иного сюжетного архетипа посредством прочтения художественной литературы связана с ведущими потребностями читателя.

Методы исследования: 1) Методика на степень удовлетворенности актуальных потребностей личности (Капцов А. В.); 2) Авторская методика «Сюжетные архетипы»; 3) Метод ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие студенты 2-го курса филологического факультета СФ ГАОУ ВО МГПУ.

По результатам проведенного исследования нам удалось определить, что из 15 актуальных потребностей студентов 6 имеют взаимосвязь с сюжетными архетипами в художественной литературе (таблица 1).

Таблица 1

Показатели взаимосвязи актуальных потребностей личности с сюжетными архетипами художественных произведений

Потребность личности	R	Сюжетный архетип
1. Ориентировочная потребность и потребность в свободе	R= -0,687 при $p \leq 0,01$	Спасение
	R= 0,524 при $p \leq 0,05$	Искушение
2. Потребность в эмоциональном насыщении	R= 0,524 при $p \leq 0,05$	Загадка
	R= 0,567 при $p \leq 0,05$	Любовь
3. Потребность в подготовленности	R= 0,528 при $p \leq 0,05$	Спасение
	R= 0,713 при $p \leq 0,01$	Преображение
4. Потребность быть личностью	R= -0,666 при $p \leq 0,01$	Любовь
5. Потребность в самовыражении	R= 0,682 при $p \leq 0,01$	Месть

В первом случае мы наблюдаем отрицательную взаимосвязь ориентировочной потребности и потребности в свободе личности с сюжетным архетипом «Спасение» ($r=-0,687$). Мы можем предположить, что чем больше человек читает произведения, содержащие сюжетный архетип «Спасение», тем меньше его ориентировочная потребность и потребность в свободе имеет место в реальной жизни. Сюжетный архетип «спасение» строиться из того, что герой должен быть жертвой, зачастую несправедливо наказанной, самостоятельно или с помощью друзей он выпутывается из тяжелой ситуации. Таким образом, чем выше ощущение несвободы личности читателя в реальной действительности, тем чаще он склонен обращаться к литературным произведениям, связанным с освобождением, как бы подсознательно компенсируя недостающую потребность в мире художественной литературы.

Выявлена положительную связь между потребностью в свободе и выбором сюжетного архетипа «Искушение» ($r=0,524$). Взаимосвязь весьма показательна, ведь свобода, по своей сути, и есть искушение. «Искушение» как сюжетный архетип предполагает конфликт, основанный на эмоциях героя (он понимает, что идет к гибели, но не в силах противостоять своим желаниям). Этот конфликт наглядно можно увидеть и в жизни студентов. С одной стороны, есть высокая мотивация выучить иностранные языки, и приходится тратить на учебную деятельность много времени и сил, а, с другой стороны, студенты, находятся в юношеском возрасте – это возраст больших перспектив, связанных с взрослением, и множества искушений во внеучебной деятельности,

которым действительно, порой очень сложно противостоять. Поэтому, чем выше потребность в свободе, и при невозможности реализовать эту потребность в силу учебной занятости, тем больше возникает тяга к произведениям, содержащим сюжетный архетип «Искушение».

В третьем случае мы наблюдаем положительную взаимосвязь потребности в эмоциональном насыщении с сюжетными архетипами «Загадка» и «Любовь». Сюжетный архетип «Загадка» основан на том, что читателю предлагается ребус, отгадка которого лежит на поверхности. Этот сюжетный архетип используется, в первую очередь, в детективах. А «Любовь» – герои встречаются, влюбляются и, преодолев все препятствия, соединяют сердца (альтернативные варианты: теряют друг друга, один или оба главных героя гибнут). Мы наблюдаем, что при увеличении актуализации потребности в эмоциональном насыщении у человека в реальной жизни происходит повышение уровня его собственного интереса к художественной литературе, отвечающей критериям сюжетных архетипов «Загадка» и «Любовь», т. е., человек пытается удовлетворить свои потребности путем чтения соответствующей литературы.

Наблюдается положительная взаимосвязь сюжетных архетипов «Спасение» и «Преображение» с потребностью в подготовленности, что представляет собой подготовленность к преодолению трудностей, т. е. потребность меняться и расти есть, но она не реализуется, в полной мере, а компенсируется через преобразование главного героя, с которым читатель себя ассоциирует.

Между потребностью быть личностью и сюжетным архетипом «Любовь» прослеживается отрицательная корреляция. Таким образом, чем больше человек обращается к произведениям, содержащим данный архетип «Любовь», тем меньше у него потребность быть личностью имеет место в реальной жизни и соответственно наоборот. Можно заметить, что в данном случае происходит заметное влияние на поведение человека со стороны литературы. Для того, чтобы испытывать истинное чувство любви, нужно стать личностью, чем более человек является полноценной и зрелой личностью, тем меньше он ищет любовь в литературных произведениях, а строит ее самостоятельно.

Существует тесная положительная взаимосвязь потребности в самовыражении человека с сюжетным архетипом «Мечь». Рассматривая данный случай, можно сказать, что при повышении уровня актуальности человеческой потребности в самовыражении происходит увеличение интереса человека к литературным произведениям, содержащим в себе сюжетный архетип «Мечь». Таким образом, можно отметить, что человек имеет возможность осуществления своих намерений и желаний или другими словами самовыражается путем прочтения книги.

Подводя итоги, можем заключить, что представленные выше потребности личности имеют прочную взаимосвязь с выбором художественных произведений с определённой архетипической направленностью. Потребности в свободе, эмоциональном насыщении, личностном становлении, самовыражении и преодолении препятствий в большей степени удовлетворяются посредством художественной литературы и имеют взаимосвязь с сюжетными архетипами.

Практическая значимость нашего исследования заключается: 1) в создании методики «Сюжетные архетипы», позволяющей выявить психологические особенности читателей юношеского возраста посредством выбора художественных произведений с определённым архетипическим сюжетом; 2) в разработке психологических рекомендаций для всех участников образовательного процесса по использованию художественной литературы.

Литература

1. Иванова М. Г. Духовное развитие как отражение архетипических сюжетов и смыслов культуры // *Философия и культура*. – 2017. – № 8. – С. 126–146.
2. Методика для диагностики актуальных потребностей личности А. В. Капцова // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. – 2008. – № 2 (4).
3. Польти Ж. 36 драматических ситуаций. Наиболее известная система построения сюжетов. – Режим доступа: <http://www.kinocafe.ru/theory/?tid=51701>. – Загл. с экрана.
4. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного // *Архетип и символ* / сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича. – М.: Ренессанс, 1991.

ГЕНЕЗИС КОНЦЕПЦИИ КИТАЙСКОГО НАЦИОНАЛИЗМА

Тема национализма является актуальной на протяжении уже долгого времени наряду с патриотизмом, так как два данных понятия взаимосвязаны между собой.

Для начала необходимо дать понятие патриотизму и национализму и рассмотреть их отдельно применительно к Китаю.

Патриотизм, прежде всего, это любовь к родине, отечеству. Это изначально социальное чувство – чувство общности, единства, солидарности с родными и близкими, чувство сопричастности их судьбе, поскольку «родина» как родные люди (мать, отец, близкие родственники или те, кто их фактически заменяет) и «родина» как исторически определенное место и время рождения поначалу образуют единый и нераздельный жизненный мир, в котором существует человек [3, с. 170].

В Китае на протяжении всей его многолетней истории традиции, воспитание, весь уклад жизни китайского народа были направлены к развитию пламенной любви к родине, готовности, не задумываясь, отдать свою жизнь для ее величия.

Внешняя интеграция, которая идет со стороны запада и пытается навязать Китаю свою идеологию, на данный момент эта проблема видна среди молодежи китайской народной республики поэтому, в рамках укрепления патриотизма было решено прививать чувства любви к родине еще с ранних лет.

Ученый-педагог Ци Ваньмо, исходя из положения теории Дэн Сяопина о практике как единственном критерии проверки истины и его призыва руководствоваться в мыслях и делах здравым смыслом, выдвигает свою «Теорию активного нравственного и морально-патриотического воспитания в процессе деятельности» В результате проведения с конца 70-х гг. широкого круга исследований и экспериментальных работ в Китае создана система воспитательной работы для различных ступеней образования и типов учебных заведений – от дошкольных учреждений до вузов.

Систематическое морально-патриотическое воспитание начинается с детского сада путем проведения с детьми этических бесед, в процессе игр и занятий по родному языку, в курсе общих элементарных знаний, художественном воспитании и физической культуре.

В начальной школе изучается специальный предмет «Сысян пиньдэ» – нравственно-идеологическое воспитание; в неполной средней – «Сысян чжэнчжи» – политико-идеологическое воспитание. Наконец, в старших классах для всех учащихся обязателен предмет «Чжэнчжи» – политика. Как видно из названий учебных дисциплин, нравственное воспитание в современной китайской школе осуществляется в тесной связи с политико-идеологическим. Об этом свидетельствует и его содержание [1, с. 5].

Также сократилось время показа разных развлекательных программ. Это время было отведено передачам, посвященным культуре.

Коррупция, к сожалению, от которой страдает не только китайское население. Так как по отношению к проблеме интеграции, большинство простых китайских граждан не сильно переживают по поводу того, что завтра в страну могут войти американские солдаты, более реальной угрозой для себя они видят в тех, кто сносит их дома, забирает земельные участки, позволяет продавать напичканные химическими добавками продукты и многое другое. Для простых людей борьба с коррупцией в стране гораздо важнее, нежели борьба с Америкой.

Национализм – идеология и направление политики, базовым принципом которых является тезис о ценности нации как высшей формы общественного единства и её первичности в государствообразующем процессе.

В своей основе национализм проповедует верность и преданность своей нации, политическую независимость и работу на благо собственного народа, объединение национального самосознания для практической защиты условий жизни нации, её территории проживания, экономи-

ческих ресурсов и духовных ценностей [3]. Он опирается на национальное чувство, которое родственно патриотизму. Эта идеология стремится к объединению различных слоёв общества, невзирая на противоположные классовые интересы.

Сы Манань, один из самых известных в Китае идеологических борцов с «американским империализмом», которого также называют «передовым сотрудником отряда пяти мао» («отряд пяти мао» – это люди, нанятые правящим режимом для пропаганды компартии в Интернете под видом простых граждан), 20 января в своём блоге написал следующее: «США является врагом народов всего мира».

Позже, отвечая на недоуменные вопросы китайских граждан по поводу его действий, ярый противник США простодушно ответил: «Антиамериканская пропаганда в Китае – это моя работа. Мои жена и дети живут в США, и это совсем не мешает моей работе. Моя поездка в США – это моя личная жизнь, и я хотел бы, чтобы пользователи Интернета не смешивали мою работу с моей частной жизнью...»

По мнению китайских и европейских исследователей в Китае, в настоящее время, существует два вида соперничающих национализмов, а именно, национализм, основанный на обиде и подозрительности и национализм уверенный и гордый.

Оттенок обиды в китайском национализме присутствует еще со времен унижений, нанесенных Китаю европейскими колониальными державами, американскими миссионерами и японскими интервентами с XVIII века вплоть до середины XX века. Недаром этот период официально называется в современных китайских учебниках «веком стыда и унижения» [4, с. 439].

Боксерское восстание 1900 года, бойкот 1902 года, направленный против Америки, движение «За новую жизнь» 1934 года, и тому подобные события первой половины двадцатого века оживили антизападный национализм. В конце концов, Мао со своими коммунистами смог использовать его в своих интересах и захватить власть в 1949 году.

Базой для становления патриотизма и национализма стало учение Конфуция, а именно его учение конфуцианство.

Конфуцианство – этико-философское учение, разработанное Конфуцием (553–480 до н. э.) и развитое его последователями, вошедшее в религиозный комплекс Китая, Кореи, Японии и некоторых других стран. Конфуцианство является мировоззрением, политической идеологией, научной традицией, образом жизни, иногда рассматривается как философия, иногда – как религия. В центре конфуцианского учения – человек и все его многообразные связи с миром. Пытаясь решить эту проблему и свято следуя традициям прошлого, Конфуций искал спасение в установлении строгих норм этических взаимоотношений между людьми и моральным самоусовершенствованием личности.

Конфуций, как и все китайские философы раннего и более позднего времени, обращался к одной из основных категорий древнекитайской философии и этико-политической мысли – понятию Дао, интерпретируя его со своих собственных позиций. Образ человека, способного познать Дао Конфуция, соотносится у конфуцианцев с образом «благородного мужа». Отдавая приоритет культурному началу, объединяясь вокруг этого идеала, конфуцианцы полагали, что только он, путем постоянного совершенствования, морального усилия «преодоления себя» (кэ цзи) и накопления знаний, а также следования нормам поведения (ли) может соответственно следовать и путем Дао [2, с. 11].

В заключение можно отметить, что экономическое чудо, которое на сегодняшнем этапе, по мнению многих мировых экспертов? является собой современный Китай, невозможно без нравственного развития личности, и с этой точки зрения опыт Китая заслуживает всестороннего и тщательного изучения.

Литература

1. Васильев Л. С. Предисловие / Л. С. Васильев, А. И. Кобызев // Этика и ритуал в современном Китае: сб. статей / под ред. Л. С. Васильева. – М., 1988.
2. Делюсин Л. Модернизация и учение Конфуция // Азия и Африка сегодня. – 2002. – № 7.
3. Малявин В. В. Китайская цивилизация. – М., 2002.
4. Чукас Е. А. Влияние конфуцианской философии на семейно-бытовые отношения в Китае // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. – Благовещенск, 2002.

КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО 2-м КЛАССЕ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ИСУД

Изучение предмета русского языка тесно связано с такими навыками как письмо и чтение. Обучение письменной речи – один из самых трудных этапов обучения в школе.

Письмо – сложная форма речевой деятельности, являющаяся многоуровневым процессом. Именно письмо связано с устной речью и степенью её развития, а, следовательно, и с чтением. Исследователи отмечают, что для того чтобы написать одно слово ребёнку, необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука, соотносить выделенный звук с определенным образом буквы и воспроизвести с помощью движений руки данную букву на листок тетради.

Развитие письменной речи является важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения. Поэтому если начинают возникать трудности в письме, то эти трудности повлекут за собой проблемы в обучении в школе.

Многие исследователи сходятся во мнении, что нарушения письма и чтения основываются на совокупности причин: недостаточной сформированности речи, чувства ритма, трудность анализа и воспроизведения точной пространственной и временной последовательности [2, с. 44].

Проблемой нашего исследования является преодоление трудности изучения русского языка у второклассников.

Одним из путей решения данной проблемы является применение технологии ИСУД (Галеева Н. Л.). Однако применение данной технологии вызывает определенные трудности у учителей начальных классов: отбор форм и средств учебной работы в ситуации, требующей индивидуализации или дифференциации учебного процесса для обеспечения коррекционной работы с конкретным учащимся или группой. Составление матриц является трудоемким процессом, занимающим много времени.

Технология ИСУД (технология учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика) является новейшим ресурсом для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении русскому языку.

В технологии ИСУД ученик и способы его деятельности описываются по единой матрице. Матрица индивидуального стиля учебной деятельности (матрица ИСУД) – отражает совокупность внутренних ресурсов учебного успеха ученика, спроектирована как открытая система. Она позволяет целенаправленно сопоставлять особенности обучаемости ученика и дидактический потенциал учебных заданий, осуществлять целенаправленный выбор индивидуальных заданий для успеха и развития младшего школьника [1, с. 28].

Алгоритм деятельности учителя по планированию и организации индивидуальных программ развития обучающегося средствами учебного предмета состоит из нескольких шагов:

– шаг первый: учитель организует проведение контрольно-методических срезов (КМС) для определения актуального уровня обученности и уровня обучаемости. Мы при составлении КМС брали за основу и использовали комплексные диагностические работы [3, с. 3];

– шаг второй: по результатам анализа КМС учитель выделяет группу учащихся с низким уровнем обучаемости и проводит педагогическую диагностику уровня развития внутренних ресурсов учебного успеха этих учеников (внимания, памяти, общеучебных навыков, мотивации);

– шаг третий: заполненная матрица учебного успеха каждого ученика является основой для выбора форм и видов заданий, комфортных для ученика, способствующих развитию выявленных проблем.

Шаг третий: в феврале – марте учитель снова проводит контрольно-методические срезы на определение уровня обучаемости, уровня сформированности мыслительных общеучебных навыков и др., оценивает динамику изменений параметров ИСУД.

Практическое исследование проводилось на базе СОШ № 10 «Успех», 2 «Е» класс.

Время исследования – третья четверть.

План исследования:

- 1) разработка и проведение диагностики,
- 2) составление матрицы,
- 3) подбор заданий на развитие психических процессов, отличающихся от нормы [1, с. 17].

Опираясь на методическое пособие Галеевой Н. Л. «100 приемов учебного успеха ученика», нами была разработана диагностика для выявления трудностей в обучении русского языка. В данной диагностике были подобраны задания, которые характеризовали определенный параметр матрицы ИСУД, кроме того, задания соответствовали возрастным особенностям школьников. Далее была составлена матрица на каждого ученика и отмечены трудности.

При составлении матрицы на каждого ученика готовится также характеристика, где отмечаются его особенности

Для каждой ученицы была создана индивидуальная программа учебной деятельности, а также даны рекомендации для работы над выявленной проблемой. Рекомендации на уроке – непосредственно для учителя, и внеклассная деятельность – как для учителя во время продленного дня, так и для родителей.

Результатом практической деятельности стали:

- заметное улучшение таких психофизических процессов, как внимание и память,
- ученицы стали усидчивее на уроке,
- целеполагание стало проявляться в выполнении заданий, в которых ранее возникали трудности,
- в тетрадях ученицы стали писать аккуратным почерком.

Таким образом, технология ИСУД способствует коррекции в обучении русскому языку при условии: наличия КСМ для первичной диагностики; наличия тренировочных заданий для развития внутренних ресурсов обучающихся.

Модернизация данной технологии дает возможность эффективно и успешно применять ее учителями начальных классов, что позволит решить проблему коррекции грамотного письма у обучающихся во втором классе.

Литература

1. Галеева Н. Л. Сто приемов учебного успеха ученика на уроках в начальной школе: метод. пособие. – М.: Методическая библиотека, 2014. – 128 с.
2. Костромина С. Н. Учиться только на пятерки по русскому языку, математике, чтению: метод. пособие. – М.: АСТ, 2008. – 504 с.
3. Разагатова Н. А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий: 2-й класс: раб. тетр. – Самара: Метид, 2016. – 32 с.
4. Разагатова Н. А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий: 2-й класс: метод. пособ., спецификация комплексных диагностических работ. – Самара: Метид, 2016. – 40 с.

Васильева Виктория Викторовна
Факультет информатики и управления, 4-й курс
Научный руководитель:
Смолькова А. Ю., ст. преподаватель

БИЗНЕС-ПЛАН ОТКРЫТИЯ КАФЕ ПРАВИЛЬНОГО ПИТАНИЯ ВОМВВАР

Правильное питание без преувеличений можно назвать гарантией крепкого здоровья. Именно правильное питание позволяет всем обменным процессам протекать правильно и быстро. Организм работает стабильно и без сбоев.

Для нормальной работы человеческого организма необходимы биологические активные вещества, основная масса которых поступает именно с пищей.

Актуальность: здоровый образ жизни в последние годы становится все более популярным. Люди более активно занимаются спортом, следят за своим питанием.

Цель создания бизнеса – дать возможность людям выбирать вкусную, полезную и доступную еду, положительно влияющую на продолжительность и качество жизни.

Бизнес-идея: открытие кафе с качественным сочетанием продуктов, отвечающих стандартам правильного питания в формате быстрого обслуживания, удовлетворяющего потребности людей в поддержании высокой активности и работоспособности, заботе о здоровье, красоте и долголетию.

В наше время особое значение для сохранения здоровья приобретает правильное питание. Предлагается открытие кафе с качественным сочетанием продуктов, соответствующих стандартам правильного питания в формате быстрого обслуживания, удовлетворяющего потребности людей в поддержании высокой активности и работоспособности, заботе о здоровье, красоте и долголетию.

Кафе VombVag предполагается открыть в ТЦ «Сила Спорта». Это объясняется близостью фитнес-клуба «Физика». Большинство клиентов фитнес-клуба – это потенциальные посетители кафе, заинтересованные в поддержании необходимого баланса в организме и сохранении хорошей физической формы, желающие питаться не только полезно, но и разнообразно и вкусно.

Темп экономического роста влияет на возможности и угрозы внешней среды для организации. По данным Самарского района города Самары оборот розничной торговли, включая общественное питание, за 2014 год увеличился на 14 % в сравнении с 2015 годом и составил более 16 миллиардов рублей, следовательно, увеличиваются расходы потребителей, что вызывает конкурентное давление на организацию из-за быстрого роста числа предприятий в Самарском районе.

Также для выявления потенциальных клиентов было проведено анкетирование, в котором приняло участие 50 человек. Результаты опроса показали, что Здоровое питание наиболее востребовано среди женщин в возрасте от 20 до 40 лет. Данный сегмент потребителей составляет приблизительно 40 % от общего числа потенциальных потребителей (рис. 1). Это можно объяснить стремлением молодых женщин к поддержанию превосходной физической формы. Причем, как показывает практика, соблюдение принципов здорового питания обуславливает также и постепенное избавление от лишних килограммов, если таковые имеются.

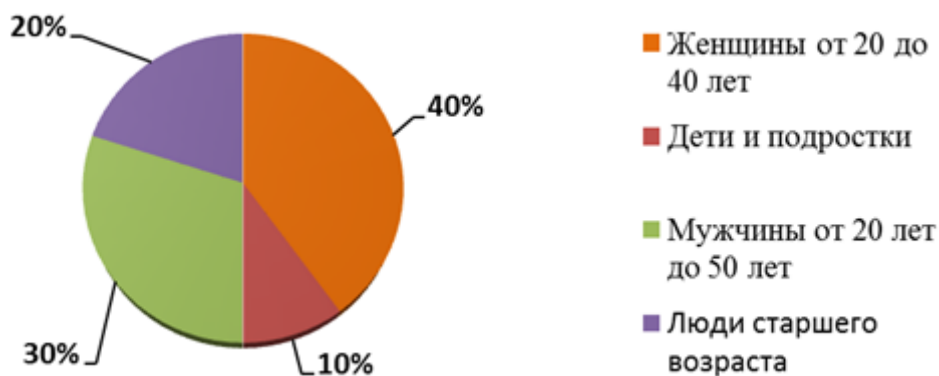


Рис. 1. Структура потенциальных потребителей по возрастному признаку

Кроме того, потенциальными потребителями могут быть мужчины в возрасте от 20 до 50 лет. Правильное здоровое питание необходимо мужчинам, занимающимся физическими нагрузками. Это объясняется тем, что при больших нагрузках в спорте организму не просто получить необходимую дозу питательных веществ и микроэлементов в обычной, не всегда здоровой еде.

Можно сделать выводы о том, что:

- 1) тенденции роста и развития рынка свидетельствуют о правильности выбранного бизнеса и рыночной ниши;
- 2) прогноз развития рынка на ближайшие годы более чем оптимистичный;
- 3) бизнес-идея является на самом деле востребованной на малонасыщенном рынке.

На основании анализа предпочтений потребителей можно говорить о целесообразности открытия кафе правильного питания в ТЦ «Сила Спорта».

Вдовина Ирина Алексеевна
Соха Ксения Васильевна
Факультет информатики и управления, 3-й курс
Научный руководитель:
Безроднова О. А., ст. преподаватель

ИНФОРМАЦИОННО-ПРАВОВАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ-СИРОТАМ И ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В современном мире дети знают о том что, какая бы не была трудная жизненная ситуация, родители всегда помогут нам выбраться из нее, будь то финансовые проблемы, проблемы со здоровьем, проблемы социального характера или же правовые проблемы. Но есть дети, у которых нет поддержки и опоры родителей. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют очень низкий уровень адаптации к реальной жизни. Проживая в детских домах, они порой не имеют представления о простых бытовых и житейских вещах. Это связано, к сожалению, с их образом жизни. Они привыкли, что даже самые простые жизненно важные вопросы за них решат взрослые воспитатели. Они не имеют представления, как общаться с представителями государственных органов, в случае если им необходимо получить какую-либо помощь.

Идею предоставления правовой помощи детям-сиротам выдвинула Администрация города и обратилась за помощью в организации в наш вуз. Данный большой проект реализуется в рамках межфакультетского взаимодействия и возглавляется юридическим факультетом. Нам, как студентам факультета информатики и управления, было предложено осветить ту его часть, которая касается информационно-технологической поддержки.

В рамках реализации данного проекта нами были разработаны методические рекомендации для данной категории детей по работе с порталом «Госуслуги». Данный портал позволяет получить широкий спектр государственных услуг, таких как оформление паспорта, получение выписки из пенсионного фонда, оплата государственных пошлин, регистрация детей и многие другие. Это очень удобное приложение, но, к сожалению, работа с ним достаточно сложна. Даже обычному человеку 30–50 лет иногда нужна помощь, а что уж говорить о социально не адаптированных детях.

В данной статье мы попробуем в рамках правовой помощи кратко рассказать о прохождении этапов регистрации и основах работы с порталом.

Чтобы пройти регистрацию, понадобятся:

- 1) паспортные данные,
- 2) номер СНИЛС,
- 3) номер мобильного телефона, который вы используете,
- 4) ваша личная электронная почта.

Заходя на портал, регистрируемся, нажав на кнопку «зарегистрироваться». В появившемся окне вводим фамилию, имя, номер телефона и электронную почту. Нажимаем «зарегистрироваться». Далее откроется окно с запросом кода из СМС, который придет на ваш номер. Так портал проверяет правильность номера, а также что регистрацию проходит реальный человек. После того как вы ввели код вам нужно нажать «подтвердить». Теперь необходимо придумать пароль как минимум из 10 символов состоящий из букв и символов, подсказка слева поможет в создании пароля. Следующим шагом будет заполнение персональных данных. После заполнения нужно нажать «сохранить».

Поздравляем, регистрация пройдена! Но чтобы начать пользоваться полным спектром услуг, вам необходимо подтвердить свою личность, в противном случае многие услуги будут не доступны или доступны только для чтения. Подтверждение личности можно провести следующим образом:

- 1) в региональном МФЦ,
- 2) в одном из офисов ПАО «Ростелеком»,
- 3) запросив «Почтой России» пароль ЕСИА на Госуслугах.

По завершению этой процедуры в вашем личном кабинете будет указано, что ваша учетная запись подтверждена, и теперь вы можете смело пользоваться всеми услугами портала.

Теперь поговорим об основах работы с порталом. Выходя на главную страницу, сверху сайта будут три основные категории: «Категория услуг», «Помощь и поддержка» и «Оплата». Для поиска услуги выбираем «Каталог услуг». Здесь есть поисковая строка, где можно ввести название услуги, которая нам нужна. Кроме того, ниже есть три вкладки, которые позволят нам найти нужный пункт по категориям:

1. Категории услуг – здесь представлены все категории портала и полный список услуг для каждой категории.

2. Органы власти – здесь отображаются государственные ведомости; МВД, здравоохранение, пенсионный фонд и т. д.

3. Жизненные ситуации – эта вкладка недавно появилась, но она очень полезна. Здесь можно найти ответы на множество вопросов таких как: как найти страховую пенсию по старости, поиск работы и трудоустройство, покупка и оформление автомобиля, и многое другое.

В общем, портал «Госуслуги» очень полезен в плане помощи по правовым и житейским вопросам.

На этом мы завершаем данную статью, надеемся, она будет полезна не только детям-сиротам, но и многим людям которые, испытывают трудности с работой в портале.

Литература

1. Портал государственных услуг. – Режим доступа: <https://vsegosuslugi.ru/registraciya-na-saite-gosuslugi/>. – Загл. с экрана.

2. Справочно-информационный портал о Госуслугах. – Режим доступа: <http://infogosuslugi.ru/portal-gosuslugi/pasporta-i-registracii/kak-zaregistrirovatsya-na-sajte-gosuslugi-poshagovaya-instrukciya.html>. – Загл. с экрана.

Волкова Екатерина Львовна
Юридический факультет, 3-й курс
Научный руководитель:
Галактионов С. А., к. ю. н., доцент

ИНСТИТУТ АДМИНИСТРАТИВНОЙ ПРЕЮДИЦИИ В УГОЛОВНОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

В настоящее время в уголовном законодательстве наблюдается множество запретов сконструированных с использованием административной преюдиции. Институт административной преюдиции не является чем-то новым в уголовном законодательстве, данный институт предусматривался и в советском уголовном законодательстве, однако также не имело единого толкования и легального закрепления. В Уголовном кодексе РСФСР 1922 г., 1926 г., и в УК РСФСР 1960 г. наблюдалось около 15 статей с административной преюдицией, как конструктивный признак при признании отдельных деяний преступными [5; 6]. Примерами таких статей являются: ст. 162, ст. 166, ст. 197, ст. 206, ст. 209 УК РСФСР.

Административная преюдиция применяется в ст. 178, 212.1, 215.4, 314.1, 264.1, 284.1, 116.1, 157, 158.1 Уголовного кодекса РФ [4].

Преступления с административной преюдицией подразумевает, что деяние признается преступным, если до момента его совершения, лицо определенное количество раз в течение определенного законом времени привлекалось к административной ответственности за совершение тождественного деяния.

Ученые: Кузнецов Н. Ф., Ямашев Г. В., Шергин А. П., уверены, что применение административной преюдиции в уголовном праве, как факт повторного нарушения административно наказуемого правонарушения, приведет к усилению уголовно-правовых запретов, поможет предупредить проступок, путем привлечения его к уголовной ответственности.

Выступают против этой точки зрения Гогин А. А., Марчук В. В., Рагулин А. В., аргументируя тем, что применение института административной преюдиции противоречит принципу социальной справедливости, т. к. лицо уже претерпело административное наказание за содеянное правонарушение, а далее, в случае применения административной преюдиции, лицо совер-

шившее правонарушение будет уже дважды подвергнуто наказанию, тем самым нарушается принцип конституционной справедливости, напомним, в Конституции РФ прописано, что лицо не может дважды отвечать за содеянное.

Ученые выделяют следующие признаки административной преюдиции: совершение тождественного административного правонарушения неоднократно; факт наложения административного взыскания за ранее совершенное правонарушение; наличие неистекшего срока с момента наложения административного взыскания за правонарушение.

Э. Л. Сидоренко отмечает: «Неоформленность преюдиционных норм, ставит перед юридической практикой ряд проблем, одной из которых является определение начала исчисления срока привлечения к административной ответственности» [3, с. 130].

Несправедливость судебных решений по административным правонарушениям, ставит под вопрос справедливость вынесенных приговоров по делам о преступлениях с административной преюдицией. В таких случаях следователь, дознаватель, руководствуясь ст. 6 УПК РФ, должен сообщить прокурору, чтобы тот принял соответствующее решение, а при наличии достаточных к тому оснований – прекратить производство по делу. Прокурор должен рассмотреть вопрос в кассационную или надзорную инстанцию или возобновить производство по делу ввиду новых или вновь открывшихся обстоятельств.

В административной преюдиции нарушения уголовно-правовых норм не происходит повторного осуждения, т. к. имеются два факта нарушения различных правовых норм, нормы КоАП РФ – нарушение административных норм – административное правонарушение, и нормы УК РФ – нарушение уголовных норм – уголовное преступление.

Административная преюдиция в уголовном праве может быть не только административно-правовой, а также гражданской, и иной. В Постановлении Пленума Верховного суда от 18.10.2012 № 21 «О применении судами законодательства об ответственности за нарушения в области охраны окружающей среды и природопользования» [1]. Пленум подчеркнул, что при рассмотрении в судах дел подобной категории им нужно выяснить, «какими нормативными правовыми актами регулируются соответствующие экологические правоотношения и указывать в судебном решении, в чем непосредственно выразились их нарушения со ссылкой на конкретные нормы (пункт, часть, статья).

Пленум Верховного суда России требует и по иным категориям дел. Так, в п. 3 и 5 своего Постановления от 9.12.2008 № 25 «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с нарушением правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, а также с их неправомерным завладением без цели хищения» [2]. Пленум подчеркнул: «При рассмотрении дел о преступлениях, предусмотренных ст. 264 УК РФ, судам следует указывать в приговоре, нарушение каких конкретно пунктов Правил дорожного движения или правил эксплуатации транспортного средства повлекло наступление последствий, указанных в ст. 264 УК РФ, и в чем конкретно выразилось это нарушение» этого установления Пленум требует при выяснении причин ДТП. Данный способ административной преюдиции получил название – общая преюдиция, т. к. вытекает из норм бланкетной диспозиции.

Рассмотрим состав преступлений с административной преюдицией и административных правонарушений. Объект – общественные отношения, которые охраняются как уголовным, так и административным законодательством, а это значит, что объект совпадает. Объективная сторона совпадает с объективной стороной административного правонарушения, и дополняется признаком времени совершения деяния. Субъективная сторона административного правонарушения тождественна субъективной стороне преступления с административной преюдицией. Различия заключаются в субъекте – это лицо, подвергнутое административному наказанию, повторно совершающее противоправное деяние, тем самым демонстрирует нарастающую антиобщественную направленность своей личности.

Делая вывод из проделанной работы, мое мнение сложилось против института административной преюдиции в уголовном законодательстве. Так как преступлением считается деяние, которое в себе содержит признаки состава преступления. Применение этого института нарушает Конституционные права и свободы человека, никто не может быть наказан дважды за совершение одного и того же деяния.

Литература

1. О применении судами законодательства об ответственности за нарушения в области охраны окружающей среды и природопользования: Постановление Пленума Верховного суда РФ от 18.10.2012 № 21 // Бюллетень Верховного суда РФ. – 2012 (декабрь). – № 12.
2. О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с нарушением правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, а также с их неправомерным завладением без цели хищения: Постановление Пленума Верховного суда РФ от 09.12.2008 № 25 (ред. от 24.05.2016) // Бюллетень Верховного суда РФ. – 2009 (февраль). – № 2.
3. Сидоренко Э. Л. Административная преюдиция в уголовном праве: проблемы правоприменения // Журнал российского права. – 2016. – № 6.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 19.02.2018) // Собрание законодательства РФ от 17.06.1996. – № 25. – Ст. 2954.
5. Уголовный кодекс РСФСР 1922 г.; Уголовный кодекс РСФСР 1926 г. // Сборник материалов по истории социалистического уголовного законодательства (1917–1937 гг.). – М.: Юрид. изд-во НКЮ СССР, 1938.
6. Уголовный кодекс РСФСР 1960 г. (с изм. на 1 августа 1962 г.). – М.: Госюриздат МЮ РСФСР, 1962.

Волошина Алена Витальевна

Филологический факультет, 3-й курс

Научные руководители:

Чуйкова Э. С., к. пед. н., доцент,

Коморяшкина Л. Л., ст. преподаватель

СТУДЕНЧЕСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ВИДЕОКЛУБ КАК ФОРМА АВТОНОМНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Каждый человек, желающий овладеть иностранным языком, должен уделять особое внимание аудированию. Именно этот вид речевой деятельности влияет на развитие нашей устной речи, позволяет понять речь других людей, как при непосредственном общении, так и по различным видам средств массовой информации. Задания по аудированию присутствуют на каждом учебном занятии иностранного языка, как и работа над грамматическим и лексическим материалом.

Как известно, развитие самостоятельной работы учащихся является задачей чрезвычайной важности, так как от её решения, во многом, зависит успех овладения студентами учебным процессом. Проблема организации и оптимизации учебной самостоятельности обучающихся в настоящее время не только не теряет своей актуальности, но и становится приоритетной.

Основная задача каждого педагога, независимо от преподаваемого предмета, заключается в том, чтобы помочь своему воспитаннику стать полноценным членом общества. Такая способность, как брать на себя ответственность и самостоятельно управлять собственной жизнью является одной из самых необходимых качеств современного человека. Анализ профессиональной литературы показывает, что проблема учебной автономии занимает важное место в педагогике [2].

В данной статье в качестве формы развития автономности студентов рассматривается Студенческий английский клуб, в котором большая роль в подготовке и его проведении отводится самим студентам [1]. Организация встреч клуба осуществляется при сотрудничестве студентов двух смежных специальностей, что позволяет параллельно практиковать навыки и умения, полученные при обучении английскому языку и методике его обучении.

Студенческий проект клуба реализуется, начиная с младших курсов, как только студенты-организаторы получают базовые знания методики обучения иностранным языкам. Это позволяет максимально сократить степень координации проекта профессиональным учителем.

Наше исследование предполагает составление обзора возможных художественных и мультипликационных фильмов, которые можно рассматривать в качестве даваемых учебных видеоматериалов (в рамках Студенческого английского клуба).

Для представления более точной картины по выбору тематической направленности отбираемых видеоматериалов – был проведён онлайн-опрос среди студентов 1-го и 2-го курсов на-

шего университета (педагогическое направление, профиль иностранный язык; лингвистическое направление, профиль перевод и межкультурная коммуникация).

Итоги опроса показывают, что большинство студентов (57 %) хотели бы работать с художественными фильмами, а также с мультфильмами.

Английский язык является актуальным для студентов и вызывает у них больший интерес среди других иностранных языков (80 %). Однако 20 % опрошиваемых хотели бы совместить его с немецким языком.

Обобщая, можно сказать, что отношение студентов к идее проведения встреч в рамках задуманного клуба – положительное, многие согласились посетить его встречи (94 %).

Исходя из проведённого опроса, возможными вариантами видеоматериалов для просмотра, отобранные на основе интересов и предпочтений студентов, а также рейтинга популярности среди других фильмов [3], стали: Последний богатырь (The Last Warrior, 2017), Одинокий рейнджер (The Lone Ranger, 2013), Зверополис (Zootopia, 2016), Красавица и Чудовище (Beauty and the Beast, 2017), Пит и его Дракон (Pete's Dragon, 2016), Тайна Коко (Coco, 2017).

В качестве образовательного видеоматериала выбор был остановлен на фильме «Красавица и чудовище» (2017) / Beauty and the beast, компании Уолт Дисней Студиос. Данный фильм имеет широкую популярность во всём мире не только среди юного зрителя, но и среди старших возрастов. Фильм насыщен богатым разнообразием литературной лексики, так как является адаптацией сказки «Красавица и Чудовище» Жанны-Мари Лепренс де Бомон. Дополнительно, в речи героев преобладает британское нормативное произношение (Received Pronunciation).

Для проведения встреч со студентами в рамках задуманного клуба, были продуманы методические разработки сценария, представляющие собой действия, совершаемые до, во время и после просмотра видеоматериалов: разбор реплик главных героев и текстов, использованных в фильме песен, словарь с новыми лексическими единицами, а также вопросы, задаваемые студентам [4].

Чтобы организовать практику речи на втором изучаемом иностранном языке, часть методического сценария разработана на немецком с переводом всех реплик героев на английский язык. Цель данного перевода – лучшее понимание смысла отрывков фильма и закрепление навыков владения первым иностранным языком (английским). Стоит отметить, что аудиоматериалы также подготовлены на немецком языке и полностью совпадают с английским вариантом. Просмотр данных видеоматериалов сопровождается обязательными речевыми задачами – заданиями для выполнения до, во время и после просмотра материала, но даны в более сокращённом виде, чтобы не вызывать трудностей в понимании и в преодолении языкового барьера на немецком языке.

Результаты работы Клуба определяют его перспективы. Критерием эффективности было участие во встречах самих студентов. Следует отметить, что обучающиеся активнее отвечали на поставленные им вопросы, чем сами проявляли инициативу в поддержании дискуссии.

По итогу апробации проекта, имеется несколько задач на будущее: продолжать развитие навыков ведения дискуссии, решение организационных вопросов, непосредственно связанных с освещённостью, выбранной для проведения встреч, аудиторией, а также с техническим оснащением.

Литература

1. Абрамова И. Е. Студенческие видеофильмы в обучении английскому языку / И. Е. Абрамова, О. М. Шерехова, Е. П. Шишмолина // Высшее образование. – 2017. – № 6. – С. 36–43.
2. Милованова Л. А. Образовательная автономность студентов в процессе изучения иностранного языка / Л. А. Милованова, Д. А. Ходяко // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2009. – № 2 (9). – С. 130–136.
3. Официальный сайт фильмов Disney. – Режим доступа: <https://disney.ru/movies>. – Загл. с экрана.
4. Урок английского языка на тему «Просмотр полнометражных мультипликационных фильмов как вспомогательный метод обучения иностранному языку». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/627452/>. – Загл. с экрана.

ПРАВОВОЙ СТАТУС АРКТИКИ

Арктика – северная полярная область Земли, включающая окраины материков Евразии и Северной Америки, почти весь Северный Ледовитый океан с островами, за исключением прибрежных островов Норвегии, а также прилегающие части Атлантического и Тихого океанов. Ее площадь – около 27 млн кв. км (некоторые ученые ограничивают Арктику с юга Северным полярным кругом, в этом случае ее площадь составляет 21 млн кв. км). С Арктикой граничат пять стран: Россия, Канада, США, Норвегия и Дания. Общая протяженность арктического побережья всех прилегающих государств – 38 700 км (максимальную протяженность границ в Арктике имеет Россия – 22 600 км). Еще три государства – Исландия, Швеция и Финляндия – не имеют с Арктикой океанических границ, однако тоже считают себя приарктическими государствами [2, с. 48].

Международного договора, определяющего правовой статус Арктики, в настоящее время не существует. Правовой статус Арктики регулируется нормами международного права, национальным законодательством арктических государств и двусторонними соглашениями.

В 1909 г. Канада стала первой страной, заявившей свои претензии на территории между Северным полюсом и своим северным побережьем. В мае 1925 г. Канада приняла специальный закон, закрепивший ее право на арктический сектор. На следующий год Советский Союз объявил своей всю территорию от Северного полюса до материковой части СССР. Дания, Норвегия и США не принимали специальных актов по арктическим районам, прилегающим к их территории, однако законодательство этих стран о континентальном шельфе, экономических и рыболовных зонах распространяется в том числе и на арктические районы. Таким образом, к середине 1920-х гг. Арктика была фактически поделена на пять секторов ответственности между США, Россией, Норвегией, Канадой и Данией [3, с. 243].

Таким образом, можно сделать вывод, что секторное разделение Арктики не вызвало каких-либо возражений иных, неарктических, государств и было принято де-факто. Этого фактического признания было вполне достаточно до тех пор, пока с развитием науки и техники проблема разработки ресурсов Арктики из области фантастики не перешла в практическую сферу. Постепенно государства начали понимать возможности Арктического региона, особенно с учетом глобального потепления и стремительного таяния ледников.

В настоящее время все острова и архипелаги в пределах российского сектора являются территорией Российской Федерации. Но США, Дания и Норвегия не пошли по пути официального объявления своих секторов Арктической зоной. Это связано с тем, что США невыгодно разделение Арктики по секторальному принципу в силу географического положения. При этом США не отказывается от секторального принципа.

Основами государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу установлены следующие стратегические приоритеты государственной политики в Арктике, вот некоторые из них:

- осуществление активного взаимодействия Российской Федерации с приарктическими государствами в целях разграничения морских пространств,
- наращивание усилий приарктических государств в создании единой региональной системы поиска и спасения, а также предотвращения техногенных катастроф,
- укрепление на двусторонней основе и в рамках региональных организаций, в том числе Арктического совета и Совета Баренцева / Евроарктического региона,
- улучшение качества жизни коренного населения и социальных условий хозяйственной деятельности в Арктике,
- модернизация и развитие инфраструктуры арктической транспортной системы и рыбохозяйственного комплекса в Арктической зоне Российской Федерации.

Однако на сегодняшний день на все эти концепции, влияет фактор Активного расширения НАТО на восток. Это привело к возрождению давней идеи об установлении для Арктического бассейна режима ограниченной демилитаризации и нейтрализации, а затем и полной демилитаризации. Реализация этой идеи резко обесценила бы арктические проливы в глазах военных, и тогда концепция интернационализации обрела бы реальные шансы на претворение в жизнь.

Однако и сегодня, несмотря на перестройку международных отношений, осуществление политики демилитаризации Арктического бассейна встретит сильнейшее противодействие, прежде всего со стороны США, которые не намерены отказываться от своего военного присутствия во всех регионах мира и, в частности, от военного использования вод и воздушного пространства Арктики, в том числе арктических проливов. Для этого они будут добиваться распространения на район Арктики режима открытого моря без каких-либо ограничений.

В настоящее время можно констатировать, что подлинного регионального режима в Арктике не сложилось, несмотря на общие проблемы, стоящие перед арктическими государствами.

Литература

1. Авхадеев В. Р. Международное право: современные вызовы // Журнал российского права. – 2015. – № 4 (220). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-pravo-sovremennye-vyzovy>. – Загл. с экрана.
2. Игнатенко Г. В. Международное право / Г. В. Игнатенко, О. И. Тиунов. – М., 2005. – 624 с.
3. Колосов Ю. М. Международное право: учебник / Ю. М. Колосов, Э. С. Кривчикова; отв. ред. А. Н. Вылегжанин. – М.: Высшее образование: Юрайт, 2009. – 1012 с.
4. Лукин Ю. Ф. Арктика: настоящее и будущее // Арктика и Север. – 2015. – № 18. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/arktika-nastoyashee-i-budushee>. – Загл. с экрана.
5. Лукин Ю. Ф. Российская Арктика в изменяющемся мире: монография / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. Ломоносова. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 281 с.

Гончарова Светлана Геннадьевна
Филологический факультет, 3-й курс
Научный руководитель:
Чуйкова Э. С., к. п. н., доцент

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: ФУНКЦИИ И ТАКТИКИ

Знаменитый французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери справедливо говорил, что «человеческое общение – это самая большая роскошь на свете». Конечно, в педагогическом процессе общение является еще и профессиональной необходимостью. Педагогический труд невозможен без общения с учеником. При помощи общения наставник направляет своих учеников, оценивает сделанную ими работу, дает им необходимую информацию для дальнейшего развития.

Речь учителя играет очень важную роль на уроке иностранного языка. Много на уроке зависит от учителя: каким образом будет вести себя учитель и как он будет относиться к преподаванию своего предмета, будет сказываться на активности учащихся. Поэтому к речевому поведению учителя предъявляют высокие требования. Речь учителя на уроке иностранного языка является инструментом, при помощи которого должно осуществляться эффективное взаимодействие с учениками, которое осуществляется с двух сторон: не только ученик, но и учитель должен быть заинтересован в процессе обучения. Если учитель не мотивирован, то, вероятнее всего, и у его учеников тоже низкая внутренняя мотивация.

Проблема профессиональной речи учителя иностранного языка освещается в ряде научных исследований [1; 3]. Несмотря на это, преподаватели могут ошибаться в выборе тактики педагогического общения. Цель данной работы – систематизировать функции и тактики речевого поведения учителя на уроке ИЯ, которые будут способствовать эффективному взаимодействию учителя и ученика.

Нельзя не согласиться с мнением Е. И. Пассова и В. П. Кузовлева о том, что «речь учителя в ходе преподавания любого предмета играет ответственную и важную роль в учебно-

воспитательном процессе, а на уроке же иностранного языка слово учителя выполняет еще одну функцию – выступает средством общения» [4]. Главная задача учителя ИЯ состоит в том, чтобы организовать общение на уроке таким образом, чтобы ученикам было интересно учиться. Целью этого взаимодействия является предоставление ученику возможности выразить себя в процессе коммуникации.

Речевое поведение учителя является важным аспектом изучения, так как оно выполняет массу функций, как психологических, так и учебных.

По Шпахнелю, можно выделить некоторое количество собственно дидактических функций языка, которые могут быть положены в основу дальнейшего конкретного анализа речевой деятельности учителя на уроке [5, с. 34]:

1. Функция мотивации – речь педагога является очень важной составляющей мотивации учащихся. Учитель может либо побудить ученика высказаться, либо наоборот отбить желание взаимодействовать с учителем. Учителю необходимо создать на занятиях благоприятный нравственно-психологический климат, вызывать живой интерес к совместной деятельности, включать в нее каждого обучаемого, способствовать переживанию эмоционального подъема. При помощи этой функции учитель должен выработать у учащихся стремление общаться.

2. Функция презентации знаний. Естественно, при помощи своей речи учитель объясняет, обосновывает, объявляет, определяет, дополняет и поправляет. На этапе объяснения нового материала учитель так же должен использовать подходящую для возраста, уровня владения языком и определенной ситуации речь.

3. Функция привлечения внимания и вообще регулирования психической активности учащихся. Речь учителя достаточно сильно сказывается на психической активности учащихся. Учителю очень важно установить контакт с учащимися, чтобы они не боялись говорить на иностранном языке. При этом учитель должен организовывать свою речь так, чтобы у учащихся снимался языковой барьер. Катализатором выступает эмоциональная открытость, искренность в выражении чувств и мыслей.

4. Функция контроля за успехами учащихся – еще одна важнейшая функция речевого поведения учителя. Учитель должен оценивать и контролировать учащихся так, чтобы не сбить их с ответа, не спугнуть и не отбить желание говорить. Некоторые учителя постоянно исправляют учащихся во время того, как осуществляется говорение на иностранном языке. Тем самым ученики сбиваются с мысли и совсем перестают говорить, потому что боятся допустить ошибку.

Речевое поведение учителя выполняет еще несколько дидактических функций: управление интеллектуальной деятельностью учащихся, перенос знаний и умений на новый материал, постановка задачи и конечной цели, обеспечение обратной связи. Педагог должен уметь чувствовать ситуацию и поддерживать обратную связь в общении.

Грамотное осуществление всех функций и, следовательно, эффективное взаимодействие участников образовательного процесса зависит от того, какими тактиками педагогического общения учитель пользуется на уроке.

В данной работе рассматриваются несколько тактик, которые, как нам кажется, будут способствовать эффективному общению учителя и ученика на уроке ИЯ. Для этого был проведен опрос среди студентов филологического факультета 1, 2 и 3-го курсов. На основе результатов опроса были выявлены основные качества педагога иностранного языка, которыми он должен обладать и тактики, которые ему лучше использовать для того, чтобы обучение предмету было более эффективным.

Итак, первый вопрос был «Что для вас является важным в процессе урока иностранного языка?». Студентам необходимо было расположить варианты ответов в порядке убывания в соответствии с их предпочтениями. Среди вариантов ответов были: учитель и его методика, предмет и его содержание, отношения с одноклассниками, оснащение кабинета и возможность самореализации. Самым первым по важности оказался учитель и его методика преподавания, на втором месте – предмет и его содержание.

Следующие 2 вопроса касались стиля общения учителя. На вопрос «Какой стиль общения учителя вы встречаете чаще всего?» – 40 % проголосовали за смешанный тип, 34 % за демократический и 20 % – за авторитарный. Остальные – за либеральный. В следующем вопросе участники должны были отметить тот стиль общения, который они считают более приемлемым для

учителя иностранных языков. 77 % студентов отметили демократический стиль, остальные 23 % – за смешанный. То есть студенты видят учителя не однозначно с демократическим стилем, но с качествами авторитарного или либерального.

Следующий вопрос был о качествах, которыми должен обладать учитель. Среди доминирующих оказались: учитель проявляет себя как наставник; учитель хорошо знает свой предмет и достаточно эрудирован; учитель активен и творчески подходит к обучению своего предмета; учитель объективен и беспристрастен (не переносит личные отношения к студентам на процесс обучения). Также не менее важным оказалось наличие чувства юмора и доброжелательность. На вопрос «Почему учитель иностранного языка должен обладать именно такими качествами» студенты ответили так: «так учитель создаст благоприятную атмосферу для общения»; «это поможет выстроить хорошие отношения со студентами и заинтересовать их в своём предмете»; «создать атмосферу доверия»; «цели обучения будут достигнуты быстрее, процесс обучения будет более эффективным» и т. д.

Из ответов участников опроса понятно, что для студентов важно, чтобы учитель хорошо знал свой предмет, а его речь являлась примером для учащихся. Учителю необходимо с первых уроков выработать положительное отношение к себе и создать благоприятную атмосферу. Учитель должен позиционировать себя как наставник и помощник, демонстрировать готовность к сотрудничеству. Учитель должен проявлять любовь к детям, доброжелательность, справедливость, ответственность, активность и творческий подход к решению задач, сочетать вежливость, терпеливость, тактичность, внимательность и отзывчивость в своем речевом поведении. Всё это обеспечит позитивный настрой на общение и повысит степень активности и вовлеченности в процесс обучения.

В следующем вопросе студентам необходимо было выбрать наиболее важные характеристики речи педагога ИЯ. Самыми первыми и самыми важными характеристиками здесь оказались интонация и темп речи, достаточно громкая и ясная речь. В общении с аудиторией педагог должен «отдавать» свой голос его слушателям, говорить не для себя, а для других. Голос учителя должен быть спокойным, для того, чтобы создать спокойную и благоприятную атмосферу в классе.

Студенты уделили большую роль владению учителем техниками педагогического слушания: переспрос, выяснение, уточнения. Суть всех этих техник состоит в том, чтобы показать ученику, что мы его слушаем, показать интерес к его ответу и отреагировать на его ответ. Учитель должен употреблять в своей речи фразы:

«Другими словами, ты считаешь, что...»

«Иначе сказать...»

«Тем самым вы имели в виду, что...»

«С ваших слов понятно, что...»

«По вашему мнению...» и т. д.

Не менее важным оказалось использование похвалы, т. к. это мотивирует к обучению и к общению на иностранном языке. Учитель должен уместно использовать советы, поощрять учащихся, поддерживать их желание добиться лучших результатов в учебе.

Некоторые студенты отметили так же то, что учитель в своей речи должен использовать эмоции. Речь учителя обязательно должна быть наполнена не только интеллектуальным, но и эмоциональным содержанием, то есть быть выразительной. Как справедливо считают Л. А. Нежина и А. С. Комарова, «эмоциональная экспрессия учителя иностранного языка стимулирует психологические и когнитивные процессы обучающихся, создает благоприятную основу для творчества» [2].

Многие студенты отметили, что для них является важным, когда учитель использует интересные речевые установки к заданиям, так как они направляют в нужное русло, мотивируют и побуждают к речевой активности и часто воздействуют на личностную сферу.

Таким образом, для овладения учебно-педагогическим дискурсом учителю иностранного языка необходимо уже на этапе вузовской подготовки формировать у себя коммуникативную компетенцию и учиться использовать свою речь правильно. Кроме знания своего предмета, учителю еще необходимо быть психологом и управлять своими эмоциями. Так как главная задача обучения ИЯ сегодня – развитие коммуникативной компетенции, то и учитель должен раз-

вивать свою речь и использовать различные тактики речевого поведения, которые помогут осуществить эту задачу и сделать свой урок более интересным и эффективным.

Литература

1. Баранова И. Е. Особенности учебно-педагогического дискурса, формируемого в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка / И. Е. Баранова, Г. В. Сороковых // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7-2 (61). – С. 201–205.
2. Нежина Л. А. Невербальные средства выражения эмоций в педагогическом дискурсе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М.: Языки народов мира, 2016. – С. 110–117.
3. Оршанская Е. Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 127–134.
4. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка, мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 156 с.
5. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. – М.; Нальчик, 1996. – 96 с.

Евплова Екатерина Валерьевна
Филологический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Вохрышева Е. В., д. ф. н., профессор

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ДОМ» В БРИТАНСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ОСНОВЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)

Изучение концепта – это достаточно актуальное и новое направление в современном языкознании, поэтому любой новый материал создаёт в этой области основу для теоретических обобщений и практических наблюдений. Небезызвестно, что изучение любого лингвокультурного концепта как единицы языкознания имеет значительную ценность для выявления особенностей культуры и мировоззрения определенной лингвокультурной общности. Однако существуют концепты, которые представляют особую роль в культуре языкового сообщества. Одной из базовых единиц в любой лингвокультуре является понятие дом. Русская и британская языковые культуры имеют как свои отличительные черты, так и определенную общность. Исследование национального концепта «дом», в данном случае, является одним из способов выявить неповторимость и уникальность данных культур.

Изучением концепта занимались многие российские и зарубежные учёные (С. А. Аскольдов, Н. Д. Арутюнова, А. А. Брудный, А. Вежицкая, Д. С. Лихачёв, А. А. Потебня, Ю. С. Степанов, З. Д. Попова, И. А. Стернин и многие другие), однако до сих пор не существует единого определения этого термина.

В. Н. Телия определяет концепт как отражение не только основополагающего признака рассматриваемого объекта, но и совокупности всех признаков, содержащих знание о сущности [4, с. 165].

Е. С. Кубрякова понимает концепт как разнообразный смысл, характеризующий наше сознание и нашу память и отражающий результаты человеческой деятельности в виде «квантов знания», с которыми взаимодействует человек [2, с. 236].

На основе вышеперечисленных определений термина концепта, мы выработали собственное, которое будет основополагающим в данной работе. В нашем понимании, концепт – это совокупность единиц мышления, основанных на ассоциациях и связях между определенными объектами и явлениями, взятых из как личного опыта языковой личности, так и лингвокультурного сообщества, которые имеют несколько основных функций: структурирование знаний и выступление в качестве единиц мыслительного процесса.

Для проведения сопоставительного анализа концептов «дом»/ «house»/ «home» необходимо знать лексическое значение и выявить понятийный аспект данных слов. Сравнительный анализ лексических значений русских и английских лексем позволяет выявить понятийный аспект данных слов. Бесспорно, лексема «дом» имеет нейтральный смысл по сравнению с лексемами

«house» и «home», однако понятие дома в русской лингвокультуре значительно шире, так как он расширяется до понятия Родины, а «house» и «home» сужаются до предела внутреннего мира одного человека или внешней среды группы лиц.

Наш анализ построен на исследовании английских и русских пословиц и поговорок, так как они являются неотъемлемой частью культуры народа и отражают их образ мышления и характер, потому и остаются актуальными, несмотря на технический прогресс. Так как пословицы и поговорки употребляются достаточно часто, можно сделать вывод, что они выражают наиболее актуальные взгляды и представления их носителей. Они отображают состояние общества на конкретном этапе его развития, запечатлевают его нравы, традиции и быт.

Следующие пословицы и поговорки имеют схожее значение:

– *Grace your house, and not let that grace you.*

– *Owner should bring honor to the house, not the house to the owner.*

Дословный перевод этих пословиц выглядит следующим образом: Облагораживай дом, и не давай ему облагородить тебя. Делай честь своему дому, а не жди, что твой дом сделает честь тебе.

Эквивалент в русском языке:

– *Не дом хозяина красит, а хозяин дом.*

– *Без хозяина двор и сир и вдов.*

Объяснить эту пословицу можно следующим образом: Сегодня дом является символом роскоши, способом продемонстрировать достаток и подтвердить свое положение в обществе. Тем не менее, даже дворец может казаться опустевшим и недружелюбным, в то время как самая жалкая лачуга может согревать сердце воспоминаниями о доме, поэтому неслучайно обоих лингвокультурах существуют поговорки на данную тему:

– *The wider we roam, the welcomer home.*

Дословный перевод: Чем больше мы скитаемся, тем желанней родной дом.

Аналоги на русском языке:

– *Всякому мила своя сторона.*

– *Домой и кони веселей бегут.*

Смысл данных поговорок тесно связан с чувством, выражаемым английским словом «homesickness», что переводится на русский как тоска по родному дому.

Мы проследили схожесть концепта «дом»/ «house» / «home» в русской и британской лингвокультурах. Однако существуют различия в представлениях дома у этих двух народов:

– *Those who live in glass houses should not throw stones.*

Дословно перевести данное выражение можно как: живущим в стеклянном доме камнями бросаться не следует, однако эквивалента со словом дом в русском языке не существует, из чего можно сделать вывод, что концепт «дом» в разных лингвокультурах представляется по-разному.

Следующее отличительное представление концепта «дом» в данных двух лингвокультурах прослеживается в представленных английских пословицах, на которые в русском языке эквивалента не существует:

– *He that would be well needs not go from his own house.*

– *Far from home is near the harm.*

– *An Englishman's home is his castle.*

Дословный перевод этих пословиц: Тот, кто хочет, чтобы все было благополучно, не должен выходить из дома. Чем дальше от дома, тем ближе к беде. Дом англичанина – его крепость.

Это означает, то что для английской лингвокультуры выход за пределы предсказуемой домашней обстановки равноценен выходу из зоны психологического комфорта и появлению чувства угрозы.

Заканчивая анализ концепта «дом» в британской и русской лингвокультурах, можно сделать вывод, что русская и британская языковые культуры в видении концепта «дом» имеют как свои отличительные черты, так и определенную общность, которая выражается в соотношении дома с ценностями, которые принадлежат как к сфере существования людей в целом, так и к психическому состоянию конкретного человека. Исследование концепта «дом», в

данной работе, является одним из способов показать неповторимость и исключительность данных культур.

Литература

1. Большой русско-английский фразеологический словарь. – Режим доступа: http://phraseology_ru_en.academic.ru/. – Загл. с экрана.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.]. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 467 с.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/>. – Загл. с экрана.

Елгина Ирина Игоревна
Юридический факультет, 3-й курс
Научный руководитель:
Артюков А. П., к. и. н., доцент

ПРОЦЕСС АМНИСТИИ В СССР В 1953–1956 гг.

Тяжелая болезнь И. В. Сталина и его скоростный уход из жизни способствовали началу процесса амнистии, который, по мнению многих историков, указывал на желание членов послесталинского руководства снять с себя груз ответственности [4, с. 22–24; 7, с. 152].

Процесс амнистии в исторической науке не имеет однозначных оценок причин происхождения. Среди них наиболее часто встречающимися причинами являются:

- гуманизм;
- желание перемен, проявляемое народом;
- схватка за власть.

Но данные причины на момент развития изучаемого процесса были скорее сомнительны, чем правдоподобны. Наиболее реальными и обоснованными причинами запуска процесса амнистии были:

- стремление членов послесталинского руководства уйти от ответственности за преступления, совершенные в сталинскую эпоху (скорое ликвидирование ошибок власти, порождающее всеобщую заинтересованность);
- отказ от культа личности.

Процесс амнистии имеет определенную дату начала – 13 марта 1953 года министр внутренних дел СССР Л. П. Берия подписал приказание № 1, по которому «была создана следственная группа по пересмотру ряда особо важных дел» [5, с. 136].

Следующей значимой датой стало 27 марта 1953 года – подготовка проекта об амнистии. Амнистии подлежали лица, осужденные на срок до 5 лет лишения свободы включительно; старики; беременные женщины; женщины, имеющие малолетних детей; а также заключенные, «страдающие неизлечимым недугом» [6, с. 102]. Осужденным на более длительные сроки лишения свободы наказание было снижено наполовину. Было запрещено амнистировать лица, осужденные на срок свыше пяти лет «за контрреволюционные преступления, крупные хищения социалистической собственности, бандитизм и умышленное убийство» [5, с. 145–148]. Всего на свободу из заключения, благодаря мартовской амнистии 1953 года, вышло 1 184 264 человек [3, с. 405].

Сообщение МВД СССР от 4 апреля 1953 года, опубликованное в газете «Правда» о необоснованности ареста врачей и их освобождении, например, произвело впечатление на общество и вызвало его неоднозначную реакцию. Так, согласно опросу, проведенному Ю. В. Аксютиным в 1998–1999 года, около 43 % поверили в их невиновность, 22 % – нет.

Показательным является факт, имевший множество негативных последствий в ходе кампании «дела врачей» 1953 года, связанным с врачом-кардиологом Лидией Феодосьевной Тимашук, которая 20 января 1953 года была награждена орденом Ленина «за помощь, оказанную

Правительству в деле разоблачения врачей-убийц». После закрытия «дела врачей-вредителей», произошедшего после смерти Сталина, Тимашук 3 апреля 1953 года была лишена ордена «в связи с выявившимися в настоящее время действительными обстоятельствами».

Особенной чертой запуска процесса амнистирования в 1953–1956 гг. является поиск виновных в репрессивных процессах. Так, первоначально с апреля по июль 1953 года виновным было объявлено руководство МГБ. С июля 1953 года по февраль 1956 года ответственность была возложена на банду Абакумова. Третьим виновником будет назван Сталин, об этом будет сказано в докладе Н. С. Хрущева «О культуре личности и его последствиях».

В историографии нет единого мнения по вопросу инициатора процесса амнистии. Большинство авторов склоняются к мнению, что инициатором амнистии был Л. П. Берия. Но существует и другая точка зрения, отмеченная в работах Р. Медведева и А. Захарова: вопрос об амнистии решался коллективно и был поддержан большинством, иначе этот вопрос мог быть отклонен членами Президиума ЦК КПСС.

Устранение от власти Л. П. Берии не привело к прекращению процесса амнистии, что лишний раз подтверждает, что данный вопрос был не личной инициативой, а отражал заинтересованность всех членов послесталинского руководства.

В конце 1953 года министр внутренних дел С. Н. Круглов, Генеральный прокурор Р. А. Руденко и министр юстиции К. П. Горшенев в соответствии с указаниями Н. С. Хрущева подготовили докладную записку «...о необходимости пересмотра дел лиц, осужденных за контрреволюционные преступления и ныне содержащихся в лагерях и тюрьмах» [2, с. 170], согласно которой на конец 1953 года в лагерях и тюрьмах находилось 467 тысяч человек.

Согласно данным нового министра внутренних дел Н. П. Дудорова отслеживается динамика изменения состава репрессированных «...на первый месяц 1956 года в лагерях уже осталось 114 тысяч» [2, с. 171]. За два с половиной года состав осужденных за контрреволюционную деятельность сократился в три с половиной раза. Это отлично демонстрирует тот факт, что этим процессом занималась «...специально созданная комиссия по реабилитации, которую возглавлял В. М. Молотов» [1, с. 108]. Но сведения о ней на данный момент остаются недоступными.

В исторической науке установилось мнение о том, что процесс амнистии после 5 марта 1953 года во многом связан с деятельностью Первого секретаря ЦК КПСС Н. С. Хрущева, представившего на заседании XX Съезда КПСС доклад «О культуре личности и его последствиях». Однако данное представление является недостаточно полным. Процесс амнистии начался ранее и связан с деятельностью послесталинского руководства.

Приказ Л. П. Берии о пересмотре особо важных дел, проект амнистии 1953 года давали процессу реабилитации заключенных большую перспективу развития, что послужит причиной для дальнейшего расширения процесса и затрагивания коллективных интересов политической элиты СССР. Так, уже к началу 1956 года становятся заметными результаты достижения процесса амнистии, что является также обоснованием наиболее раннего становления изучаемого процесса.

Литература

1. Аксютин Ю. В. О подготовке закрытого доклада Н. С. Хрущева XX съезду КПСС в свете новых документов / Ю. В. Аксютин, А. В. Пыжиков // Новая и новейшая история. – 2002. – № 2. – С. 107–117.
2. Барсуков Н. А. XX съезд в ретроспективе Хрущева // Отечественная история. – 1996. – № 6. – С. 169–177.
3. Берия: конец карьеры / сост. и общ. ред. В. Ф. Некрасова. – М.: Политиздат, 1991. – 416 с.
4. Евзеров Р. Я. Год 1953. Руководство СССР после смерти И. В. Сталина // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 9. – С. 21–30.
5. Кокорин А. И. «Новый курс» Л. П. Берия / А. И. Кокорин, А. И. Пожаров // Исторический архив. – 1996. – № 4. – С. 132–164.
6. Лейбович О. Реформа и модернизация в 1953–1964 годов. – М.: Социум, 1998. – 230 с.
7. Наумов В. П. К истории секретного доклада Н. С. Хрущева на XX съезде КПСС // Новая и новейшая история. – 1996. – № 4. – С. 147–168.

Зернова Александра Андреевна, 3-й курс
Рогов Денис Валерьевич, 1-й курс
Факультет информатики и управления,
Научный руководитель:
Ключникова О. В., ст. преподаватель

WEB-ПЛАТФОРМА WIX КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ САЙТА ПО ПРОБЛЕМАМ ЭКОЛОГИИ В САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

В связи с бурным развитием техногенной цивилизации человечество стремительно меняется. Созданное индустриальное общество воздействует на окружающую среду и тем самым порождает экологические проблемы. Экологическая ситуация в мире меняется не в лучшую сторону и ее, без преувеличения, можно назвать критической.

В последнее время в Российской Федерации к экологическим проблемам оказывается повышенное внимание со стороны как государства, так и общества. Как известно, 2013 и 2017 год были объявлены в России «Годом охраны окружающей среды».

Экологическая обстановка Самарского региона является большой проблемой. Одним из проблемных городов области является столица региона – город Самара.

Самара является крупным экономическим, транспортным, научно-образовательным и культурным центром РФ. Основной упор направлен на промышленные отрасли: машиностроение, нефтепереработка и пищевое производство.

По состоянию на 2017 г. Самара занимает 191 место по экологии в рейтинге 250 крупных городов России, уступая Тольятти (151 место).

На сегодняшний день Самара является одним из городов с наиболее загрязненным воздухом. Загрязнение воздуха известными веществами над территорией города больше на 43 %, чем в среднем по России, а концентрация других вредных веществ превышает предельно допустимые нормы. К основным источникам загрязнения атмосферы относятся строительные, нефтехимические и нефтеперерабатывающие, электротехнические, металлургические, авиаприборостроительные, энергетические предприятия, в их числе автомобильный и железнодорожный транспорт.

Со всех районов города было отобрано и проанализировано 4319 проб атмосферного воздуха на содержание в них 26 ингредиентов: аммиака, бенз(а)пирена, бензола, взвешенных веществ (пыль), фторида водорода, хлорида водорода, диоксида азота, диоксида серы, ксилола, оксида азота, 14 сероводорода, толуола, углеводов (суммарно C1–C10), оксида углерода, фенола, формальдегида, этилбензола и тяжелых металлов (железо, кадмий, магний, марганец, медь, никель, свинец, хром, цинк).

По результатам исследования зафиксировано превышение среднесуточных предельно допустимых концентраций по содержанию в воздухе формальдегида и аммиака в 1,2 раза, углеводов в 1,1 раза. Проведенный анализ экологических проблем указывает на то, что загрязнение окружающей природной среды продолжает находиться на высоком уровне. Основная причина – предприятия нефтехимической, энергетической, машиностроительной промышленности, которые производят выброс стоков напрямую в реки, протекающие на территории. Таким образом, постоянные выбросы промышленных предприятий существенно влияют на качество воды Самары. Этот факт подтверждается регулярными исследованиями проб воды, в составе которой находится большое количество вредных элементов: соединения тяжелых металлов, хлорорганические пестициды, фенолы.

В Самарской области находится 136 небольших рек, экологическое состояние которых также вызывает опасение.

Наиболее распространенная проблема на сегодняшний день в мире – промышленные отходы. Ежегодно в Самарской области скапливается до 500 тыс. тонн промышленных отходов, среди которых вторично используется лишь треть. Около 12 % используемых отходов перерабатывается в цемент, малая часть нефтешламов проходит повторную переработку на нефтеперерабатывающих предприятиях. Миллионы тонн неиспользуемых отходов продолжают выводиться из хозяйственного оборота, так и не найдя применения в производстве.

В Самаре и области есть решения, которые немного улучшают ситуацию в регионе: за последние несколько лет возведены и эксплуатируются несколько полигонов, где предусмотрены условия для захоронения токсичных отходов промышленности на АО «Синтезспирт», АО «Новокуйбышевский НПЗ», а также построен завод по переработке ТБО в г. Тольятти. Также Чапаевский полигон уже начал процесс приемки ТБО, вблизи его уже ведется постройка специализированной площадки, где в дальнейшем будут размещаться промышленные отходы.

Все эти и другие экологические проблемы нельзя оставлять без внимания, поскольку на сегодняшний день это актуальная проблема всего человечества. Самый внушительный факт: согласно данным статистики в год из-за плохой экологии в мире умирает около 50 миллионов человек, большая часть из них дети, не достигшие школьного возраста. Среди болезней отмечается рак, туберкулёз, респираторные инфекции и др.

Чтобы предотвратить подобные последствия в Самарской области и привить людям экологическую культуру, было принято решение разработать веб-сайт «Экология Самарской области» (sfmgpu123.wixsite.com/ecology). На данном сайте размещены статьи, насущные вопросы охраны окружающей среды, где граждане могут вести активное общение и оставлять свои комментарии.

Веб-сайт разрабатывался веб-платформе (конструкторе) Wix. На сегодняшний день эта платформа является одной из самых популярных среди разработчиков сайтов. Wix – это конструктор сайтов, который позволяет создавать сайты на HTML5 посредством drag-n-drop (перетаскивание), при этом не имея навыков программирования.

Основными преимуществами веб-платформы Wix являются:

1. Простота создания ресурса даже без начальных знаний программирования. Управление понятно на интуитивном уровне.

2. Конструктор работает по принципу «перетаскивай и вставляй». Это самая универсальная и эффективная модель как для новичков так и для профессионалов.

3. Огромное количество встроенных шаблонов разнообразных видов и тематик (около 500 видов). Стоит также отметить, что все шаблоны имеют адаптивный дизайн – это дизайн веб-страниц, обеспечивающий правильное отображение сайта на различных устройствах, подключенных к интернету и динамически подстраивающийся по заданные размеры окна браузера.

4. Предоставляется бесплатный высококачественный хостинг.

5. Имеется техподдержка, работающая также в праздничные дни.

К основному функционалу веб-платформы Wix можно отнести то, что каждый пользователь может создать свой индивидуальный дизайн сайта, начиная от редактирования фона и заканчивая созданием товаров на своем сайте. Кроме этого, предоставляется возможность вставки своего HTML-кода и Flash-роликов.

Литература

1. Анохин А. И. Состояние атмосферного воздуха г. Самары. – Самара: Лигма, 2008. – 223 с.
2. Владимирова Э. Д. Концепция экологического развития Самарской области: монография. – Самара, 2011. – 80 с.
3. Проблемы экологии Самарской области – 2016. – Режим доступа: <http://ecology-of.ru/ekologiya-regionov/problemy-ekologii-samarskoj-oblasti#i-2>. – Загл. с экрана.
4. Рейтинг 250 крупнейших городов России 2017 года. – Режим доступа: <https://www.domofond.ru/city-ratings>. – Загл. с экрана.

Керносова Анастасия Владимировна
Филологический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Варакина М. И., д. ф. н., доцент

КИТАЙСКИЙ ИНТЕРНЕТ: ПРАВДА И ВЫМЫСЕЛ

В наш век инновационных технологий, все труднее и труднее становится найти место на планете, где не было бы интернета. Интернет в наши дни есть практически везде, но в Китае он приобретает, свои специфические, особенные формы. Интернет в КНР – это многогранное

СМИ, содержащие в себе множество видов коммуникаций. По результатам социальных опросов, проведенных среди китайской молодежи, интернет является основным источником информации и средством общения граждан КНР от 15 до 30 лет. Среди людей далеких от понимания ментальных составляющих Китая, от понимания истории, культуры, и духовной сущности этой многогранной и невероятно интересной страны, бытует мнение, что китайцы, независимо от возраста и социального статуса, все без исключения, заняты только изучением конфуцианской морали и постижением смысла древней философии. Сам же Китай, по мнению, западных интеллектуалов, страна, таинственная, и закрытая для всего цивилизованного мира. Царствуют в этой стране, знаменитые монахи Шаолиня – признанные мастера восточных единоборств, мудрые философы, неземные красавицы, и чудодейственные лекарства. Ритм жизни у жителей поднебесной нетороплив и размерен. День начинается с чайной церемонии, на работу никто не торопится, молодежь исключительно послушная, занята только учебой, старшее поколение медитирует и обсуждает философские трактаты. Доля правды в таком видении Китая, все же есть, молодежь действительно занята учебой и стремлением к карьерному росту. Целеустремленность – пожалуй, основная черта, которая характеризует молодых жителей миллиардного Китая. В остальном же, Китай XXI века – это современная страна, и живет Китай очень динамично и активно, и, как в любой стране, интернет – неотъемлемая часть жизни, без которой мы уже не мыслим своего существования. В настоящее время Китай бросает вызов «америкоцентризму» в Интернете. Иероглифическое письмо, имеющее хождение и воспринимаемое без проблем во всех странах АТР, может стать серьезным соперником англоязычного интернета. При всех положительных моментах развития интернета в Китае, все ли так безоблачно? Что можно и что нельзя? Опять же бытует совершенно обывательское мнение, что в Китае в интернет-пространстве нельзя ничего, блокируется все, что можно заблокировать, и наказывается все, за что можно наказать, цензурируется все без исключения, любая информация, на любые темы.

«Золотой щит», другими словами «Великий китайский фаерволл» – это система фильтрации интернет-контента, разработанная в 1998 году, официально запущенная в 2003. Задачей «Золотого щита» является блокирование доступа пользователей из материкового Китая к некоторым интернет ресурсам, расположенным на серверах за пределами страны. Список запрещенных ресурсов формируется в Пекине и в него входят как сайты политической направленности, так и, что более важно, ведущие мировые социальные сервисы, неподконтрольные пекинским властям. Впрочем, несмотря на расхожее представление, что китайцы очень ограничены в общении в интернет пространстве, и боятся себя проявить, высказывая собственную точку зрения, китайские интернет-пользователи все не страдают от нехватки сервисов коммуникации. С момента запуска системы «Золотой щит» крупнейшие локальные компании непрерывно копируют наиболее успешные западные интернет-продукты. Так, в Китае существуют практически полные аналоги сервисов Google, Facebook, Twitter (SinaWeibo), YouTube, Wikipedia. Задача китайского правительства – максимизация возможностей по управлению публикуемого контента в сети, без тотального ограничения граждан на самовыражение в Сети. «Золотой щит» находит решение данной задачи: впредь самые крупные поисковые системы и соц. сервисы принадлежат китайским компаниям и расположены на китайских серверах. Это положение обусловлено многовековой политической линией китайского государства. Испокон веков Китай был закрытой страной, все силы всегда были направлены на саморазвитие и самовыражение в различных социальных и духовных сферах. И сейчас, несмотря на свою открытость внешнему миру и сотрудничеству, Китай ориентирован на внутреннего производителя, на развитие внутри страны, на благополучие и спокойствие своих граждан, на отторжение всего лишнего, что может поколебать государственные устои. И поэтому, главный «рычаг» всегда находится в руках государства, и интернет пространство, тоже не является исключением.

Вторым медом фильтрации интернет контента является блокировка поиска нежелательной информации. На все поисковые системы, работающие в китайском сегменте Интернета, распространяются правила фильтрации поисковой выдачи по ряду ключевых запросов. Все заблокированные фразы делятся на две группы: постоянные и временные. Постоянная блокировка касается наиболее чувствительных тем, связанных с критикой Коммунистической партии Китая и вопросам прав человека. Временной блокировке подвергаются слова и фразы, связанные с ограниченными во времени кризисными ситуациями, вне зависимости от их характера.

Третий метод – это фильтрация контента в социальных медиа. Анализ фильтруемых сообщений показал, что целью китайской интернет-цензуры не является полное уничтожение политической или общественной критики в социальных сетях. Цензоры начинают действовать, когда негативный для китайских властей информационный повод приобретает «вирусные» черты, грозя перерасти в массовые политические выступления, панику или политическое движение. Задачей является «срезать» информационную волну, снизив масштаб и накал обсуждения. Инструменты фильтрации контента в рамках SinaWeibo можно разделить на три категории: проактивные, реактивные и прочие. К **проактивным инструментам** фильтрации относятся: 1. Предотвращение отправки сообщений. При отправке сообщения Weibo информирует пользователя, что данный контент не допускается к публикации из-за того, что он нарушает правила сервиса. 2. Премодерация сообщений. В этом случае Weibo принимает к отправке сообщение, однако предупреждает пользователя, что публикация откладывается на несколько минут. В это время цензоры вручную проверяют контент. 3. Соккрытие сообщений от других пользователей при публикации. Weibo публикует сообщение, однако делает его невидимым для других пользователей. Автор сообщения никак не информируется о подобном статусе его публикации. **Реактивные инструменты:** 1. Удаление ранее опубликованных сообщений. Вместе с оригинальным сообщением удаляются в течение нескольких минут и все «репосты» и комментарии к нему. 2. Закрытие аккаунтов наиболее «вредных» пользователей. **Прочее:** 1. Ограничение поиска по сервису микроблогов. Китайские пользователи социальных сервисов быстро научились обходить ограничения блокировки тех или иных слов и выражений. Так, иероглиф «цензура» заменяют иероглифом «речной краб», который пишется по-разному, но произносится одинаково. Аналогичная ситуация и с другими формально запрещенными словами. Подобные уловки могут затруднить работу цензоров, но не делают ее невозможной. При возникновении кризисной информационной ситуации замаскированный контент также удаляется. Китай не стоит на месте, страна стремительно развивается, соответствуя духу времени и нашей компьютерной эпохи, и каким будет китайский интернет в дальнейшем остается только предполагать и изучать этот интересный вопрос.

Литература

1. Задоев Т. П. Начальный курс китайского языка. Ч. 1. – М.: Восточная книга, 2011. – 158 с.
2. China's Internet Users Cross 500 Million. MichaelKan, IDGNewsJan 16, 2012. – Режим доступа: http://www.pcworld.com/article/248229/chinas_internet_users_cross_500_million.html. – Загл. с экрана.
3. Chinese Government's Official Web Portal. Major Responsibilities. – Режим доступа: http://www.gov.cn/english/2005-10/02/content_74176.ht. – Загл. с экрана.

Кирдяшев Максим Сергеевич
Юридический факультет, 3-й курс
Научный руководитель:
Аншакова Ю. Ю., к. и. н., доцент

ГОЛОД 1921–23 гг. В САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ: ПРИЧИНЫ И МАСШТАБ

События начала 1920-х гг., а именно состояние РСФСР в один из страшнейших периодов ее истории, во время голода, вызывает большой интерес у отечественных и зарубежных исследователей. Существенная доля сбора урожая в стране приходилась на Поволжье, один из важнейших сельскохозяйственных регионов. Самарская губерния в начале XX в. была одним из ведущих регионов по поставке, как и на внутренний, так и на внешний рынок, аграрной продукции, такой как хлеб, мука, рожь, пшеница, гречиха, просо, овес, соль. Однако в начале 1920-х гг. Самарская губерния – и не только она – оказалась перед лицом острого социально-экономического кризиса.

Стоит для начала рассмотреть масштабы голода. Из доклада М. И. Калинина, представленного на IX Всероссийском съезде Советов, следует, что к концу 1921 г. число голодающих в Поволжье достигало 25 000 000 человек [2, с. 3]. Тяжелейшим было положение в Самарской губернии. По официальным данным, к августу 1921 г. в губернии голодало около 859 000 чело-

век от 2 806 639 общего числа жителей губернии. Численность голодающего населения постоянно росла, и к 1 января 1922 г. голодало более 1 900 000 человек [2, с. 3–4].

Что же стало причиной столь сильного бедствия? Важным фактором возникновения голода можно назвать засуху 1920 и 1921 гг. Ими в наибольшей степени оказался задет Центрально-Черноземный район, но сильно пострадали и поволжские губернии и республики. В некоторых уездах Самарской губернии в 1920 г. вообще не было зарегистрировано осадков, урожай вместо 50 пудов в среднем с десятины составил всего 4,3 пуда. В связи с тем, что зернопроизводящие районы Сибири и Северного Кавказа из-за крестьянских восстаний, растущей разрухи и слабости советского аппарата были фактически отрезаны от центра, продразверстка в возросшем по сравнению с предыдущим годом объеме затронула именно те области, которые в наибольшей степени пострадали от неурожая [5, с. 226–227]. Вместе с тем, масштабы голодного бедствия определялись не только природными условиями. Не оправившаяся после I Мировой войны страна сразу же окунулась в войну гражданскую. Самарская губерния неоднократно становилась зоной боевых действий. По статистике, в августе 1920 г. свыше 30 % взрослых мужчин из числа самарских крестьян находились на службе в рядах Красной армии, что вело к сокращению рабочей силы на посевных наделах [5, с. 225]. Более пагубную роль сыграла сама политика большевиков, которая была направлена на конфискацию продуктов крестьянского хозяйства. Ответом на возникшую угрозу стали крестьянские восстания, вспыхивавшие в губерниях и республиках Поволжья и Приуралья в 1919–1920 гг. В крестьянском сознании тяжёлое положение деревни было неразрывно связано с правящей партией, её вождями и навязанной продовольственной развёрсткой. Эта форма взаимоотношений государства с производителями сельскохозяйственной продукции не только продолжила систему продовольственной диктатуры, введённой в 1918 г., но в 1921 г. была усугублена переходом на продовольственный налог [4, с. 35]. Таким образом, главную ответственность за увеличение числа голодавших районов можно возложить на проводившуюся в 1918–1921 гг. большевиками политику конфискации продуктов крестьянского хозяйства, включая запасы для собственного пропитания на случай неурожая, фураж и посевной фонд.

Еще в январе 1921 г. Самарский губернский исполнительный комитет решил прекратить продовольственные заготовки в губернии с 1 февраля, так как развёрстка срывала создание необходимого семенного фонда. Но Президиум ВЦИК отменил данное распоряжение, поскольку оно вело к прекращению продовольственной работы. Весной 1921 г. в центре еще надеялись на относительно хороший урожай. Но, по материалам Самарской губернской комиссии помощи голодающим, продовольственное положение уездов в 1921 г. было чрезвычайно тяжелым. Большая часть губернии находилась на грани вымирания.

В начале 1921 г. у крестьян губернии ещё была надежда, что текущий год по урожаю будет выше прошлого неурожайного, но жестокая действительность, летняя засуха и неурожай 1921 г. заставили крестьян забивать рабочий скот, чтобы хоть как-то прокормить себя и из-за невозможности прокормить скот до следующего лета. Так, по данным Самарского губстатбюро, на 1 апреля 1921 г. мы видим следующее: численность рабочих лошадей 409 942 головы, волов – 9887, верблюдов – 7345, коров – 400 505, быков – 3825, молодняка: жеребят – 169 283, телят – 96 848, овец – 971 543, свиней – 20 668, коз – 7384. К началу зимы 1921–22 гг. численность рабочего скота составляла 276 709 голов, коров и быков 269 995, молодняка 105 462, и мелкого скота 309 606, всего 961 772 головы. Таким образом, за данный период численность домашнего скота сократилась на 33 % [3, с. 3].

Правительство 21 июля 1921 г. Центральную комиссию помощи голодающим при ВЦИК. Её работа началась со сбора информации о состоянии губерний, и 28 августа 1921 г. Президиум ЦК Помгол утвердил план для обеспечения помощи голодающих. Органами помгол была разработана система чрезвычайных мер, направленных на ликвидацию голода: организация питания голодающего населения (прежде всего детского); медико-санитарная помощь; сбор продналога в губерниях центральной России и Сибири, не пострадавших от засухи; использование местных денежных средств для борьбы с голодом; изъятие церковных ценностей; организация общественных работ, предоставляющих заработок для голодающего населения; эвакуация голодающих; оказание помощи семенными ссудами в ходе посевных кампаний и т. д. [1, с. 83].

Наиболее удачной – относительно других – программой помощи голодающим со стороны государства можно признать проведение посевных кампаний. Во всех уездах, волостях и в селах голодающих регионов, включая Самарскую губернию, создавались уездные и волостные комитеты помощи голодающим и комитеты взаимопомощи. Они смогли оказать помощь крестьянству в проведении осенней кампании по засеву озимых хлебов: было засеяно 368 777 десятин по всей Самарской губернии. Однако принятые меры были недостаточны, так как в сравнении с площадями, занятыми под озимыми в 1920–21 гг. – 594 782 десятины, фактически обработанными оказались 42 % вспаханной земли [3, с. 2].

Таким образом, не соответствующая ситуации 1920–1921 гг. продовольственная политика, последствия гражданской войны, разруха в экономике и на транспорте привели к тому, что голод в стране, и в Самарской губернии в частности, принял катастрофические размеры. Кроме того, эти причины обусловили невозможность государства победить голод в более-менее сжатые сроки, и фактически говорить о преодолении голода можно только после урожая 1923 г.

Литература

1. Аншакова Ю. Ю. Голод начала 1920-х годов и помощь голодающим в Самарской губернии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 3. – С. 80–85.
2. Все – на помощь Поволжью. – Самара, 1922. – 15 с.
3. Деятельность Самарской губернской комиссии помощи голодающим: по отчетам (за декабрь 1921 г. – июнь 1922 г.). – Самара: [Самгубкомпомголод], 1922. – 160 с.
4. Поляков В. А. Голод в Поволжье, 1919–1925 гг.: происхождение, особенности, последствия: автореф. дисс. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Поляков Вячеслав Александрович. – Саратов, 2010. – 43 с.
5. Wehner M. Голод 1921–1922 гг. в Самарской губернии и реакция советского правительства. – Режим доступа: https://www.persee.fr/doc/cmr_1252-6576_1997_num_38_1_2489. – Загл. с экрана.

Кузьмина Анастасия Андреевна
Факультет информатики и управления, 4-й курс
Научный руководитель:
Бобкова Е. Ю., к. п. н., доцент

ПРОЦЕДУРА ВХОЖДЕНИЯ НОВОГО РАБОТНИКА В КОЛЛЕКТИВ: ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ

Деятельность любой организации, желающей добиться успеха на рынке, основывается на принципе экономической целесообразности. Содержательная сущность данного принципа заключается в том, что любые затраты компании раньше или позже должны окупаться и, чем раньше наступает данное состояние экономической системы, тем эффективнее ее дальнейшее функционирование.

Процесс поиска, найма и замены сотрудника предполагает достаточно большие затраты времени и финансовых средств организации. Часто собственник тратит много денег на подбор необходимого компании специалиста, который требуется предприятию для достижения конкретной стратегической цели.

При этом у каждого нового работника есть период ознакомления с деятельностью организации и вливания в производственную среду на новом рабочем месте и в этот период, как правило, производительность труда и качество работы значительно ниже – этот период называется адаптацией [2].

Согласно результатам нескольких масштабных опросов, проводившихся в период 2014–2017 гг. более 50 % отечественных компаний уделяют не достаточное внимание вопросам вхождения нового работника в коллектив организации [2], что подчеркивает актуальность выбранной темы исследования.

Цель исследования – анализ процедуры вхождения нового работника в коллектив организации на примере Самарской организации ООО «УК ОЭК Самара».

Объектом исследования в данной работе является процесс вхождения нового работника в коллектив организации, а предметом – методы разработки и внедрения процедуры вхождения нового сотрудника в организацию.

Далее в статье отражены основные результаты проведенного исследования.

ООО «УК ОЭК Самара», на базе которого проводилось изучение процедуры вхождения нового сотрудника в организацию было основано в 2009 году, его основной вид деятельности – жилищно-коммунальное хозяйство (ЖКХ).

Анализ эффективности основных показателей деятельности предприятия показал, что коэффициент трансформации, характеризующий выручку, получаемую предприятием с каждой единицы капитала, инвестированного в активы, увеличился в 2016 г. на 0,05, а снизился в 2017 г. на -0,07. В 2016 году произошло улучшение основных финансовых показателей, однако в 2017 году отмечается снижение финансовых показателей как по сравнению с 2015 годом, так и по сравнению с 2016 годом.

В результате рост выручки сопровождался ростом себестоимости продукции, что в итоге привело к снижению прибыли. Данная динамика финансово-экономических показателей объясняется финансовым кризисом, давшим вторую волну в 2016 году, и оказавшим влияние на все сферы предпринимательской деятельности, в том числе и на торговлю. Это выразилось в том, что с осени 2016 года и до лета 2017 года отмечалось значительное снижение потребительского спроса.

За последние два года численность персонала выросла на 6 человек. Это произошло за счет увеличения служащих на 5,36 % (+3 человека) и рабочих на 4,31 % (+5 человек). Основное количество в структуре персонала составляют рабочие: 121 человек из 180. Для выявления проблем адаптации персонала нами было проведено анкетирование работников с использованием анкеты А. П. Егоршина, проанализирована документация, проведено тестирование и интервьюирование работников [4]. По результатам анкетирования выявлено типовое представление молодых работников о причинах сложности адаптации: «вхождения в коллектив», «условий труда», «профессиональных обязанностей» или «бытовых условий». Из 25 человек: 14 человек считают наиболее сложными для себя «профессиональные обязанности», 10 человека – «вхождение в коллектив», 1 человек – «условия труда». Сложнее всего для новичков ООО «УК ОЭК Самара», – выполнение профессиональных обязанностей, «войти» в коллектив, на втором месте по сложности. Так же были выявлены ключевые препятствия к быстрой адаптации работников ООО «УК ОЭК Самара». 20 человек ответили, что поддержку в процессе адаптации им никто не оказывал, в период адаптации им помогло наличие необходимой информации для работы и способность ее найти, 5 человека ответили, что поддержку оказывали работники отдела. Успешному и быстрому включению в работу препятствовало: отсутствие необходимой информации об организации – 2 человека, отсутствие помощи со стороны непосредственного руководителя – 18 человек, отсутствие помощи со стороны коллег по работе – 4 человек, конфликтные отношения в коллективе – 1 человека.

К основным проблемам процесса адаптации персонала, выявленные в ООО «УК ОЭК Самара» можно отнести так же: отсутствие четко прописанных процедуры и ответственность руководителя кадровой службы и линейного руководителя по вопросам профессиональной и общей адаптации; отсутствие устойчивого отношения к организации со стороны новых сотрудников, неудовлетворенность своей работой в организации; сложности в процессе адаптации для работников: выполнение профессиональных обязанностей, «войти» в коллектив; отсутствие необходимой информации об организации, помощи со стороны непосредственного руководителя и коллег по работе, и как следствие возможность конфликтных отношений в коллективе.

По результатам выявленных проблем были намечены следующие пути их решения: увеличение вовлечения рядовых сотрудников в деятельность организации; распределение ответственности по подготовке к приходу нового сотрудника; оптимизация работы отдела персонала и деятельности ответственных за оборудование рабочего места служб; необходимость внедрения процедуры социально-психологической адаптации.

В дальнейшем был разработан план-график мероприятий по реализации предложений в исследуемой организации и проведен расчет эффективности предложенных мероприятий. Ре-

зультаты расчетов показали, что для исследуемой организации оптимальным в краткосрочном периоде является реализация следующих направлений: распределение ответственности по подготовке к приходу нового сотрудника; улучшение работы ответственных за оборудование рабочего места служб.

Остальные мероприятия могут быть эффективно реализованы в среднесрочной перспективе.

Литература

1. Головкина А. И. Проблема адаптации персонала в современной организации // Полиматис. – 2018. – № 10. – С. 20–26.

2. Есикова Р. С. Теоретические аспекты процесса адаптации персонала в организации / Р. С. Есикова, Е. А. Колесниченко // Экономика будущего: материалы научных исследований по итогам Международного конкурса студенческих научных работ / М-во обр. и науки РФ; ФГБОУ ВО «Тамбовский гос. университет им. Г. Р. Державина». – Тамбов, 2018. – С. 55–70.

3. Турунова Д. В. Анализ методов адаптации персонала в России и за рубежом / Д. В. Турунова, С. А. Никонорова // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Экономические науки. – 2018. – № 1 (15). – С. 135–145.

4. Фомина Е. А. Адаптация как элемент управления персоналом на предприятии / Е. А. Фомина, Н. Г. Лебедева // Экологическое благополучие и здоровый образ жизни человека в XXI веке: политико-правовые, социально-экономические и психолого-гуманитарные аспекты: материалы международной научно-практической конференции. Новороссийский институт (филиал) АНО ВО МГЭУ. – Ставрополь, 2018. – С. 131–133.

Кучкаров Хасанжон Рахимжонович

Факультет информатики и управления, 1-й курс

Научный руководитель:

Ключникова О. В., ст. преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА БИОЛОГИИ)

В настоящее время программные и технические достижения предоставляют широкий спектр возможностей применить которые можно не только при решении повседневных задач, но и в сфере образования и воспитания молодого поколения.

Процесс применения современных IT-продуктов в образовании не является новым. Сегодня современного преподавателя обрушивает большой поток технологических научных инноваций, к которым можно отнести нанотехнологии, компьютерно-коммуникационные технологии.

К числу инновационных образовательных технологий относится 3D-моделирование, позволяющее создать реалистичные трехмерные модели объекта. Это технология вполне уместна для применения в системе образования. Ее использование и применение позволит разнообразить образовательный процесс и сделать получение новых знаний и универсальных учебных действий школьников:

- наглядным;
- эффективным;
- реалистичным;

В настоящее время одной из самых новых программ по созданию объёмных продуктов является Paint 3D.

Paint 3D, от продукта MicrosoftPaint, является одним из нескольких приложений, введенных вместе с программным продуктом Windows 10 CreatorsUpdate и один из нескольких приложений 3D моделирования введенными или усовершенствованными вместе с программным продуктом Windows 10 CreatorsUpdate.

Программа Paint 3D включает в себя:

- а) функции MicrosoftPaint;

б) 3D-конструктора, который сочетает в себе легкий гибридный 2D–3D-процесс редактирования, позволяющий извлекать различные формы из приложения, своего персонального компьютера и службы MicrosoftRemix 3D.

Самые продвинутые функции Paint 3D связаны с поддержкой 3D-объектов. Созданные объекты можно вращать и настраивать размещение 3D-объектов во всех трех измерениях.

Созданные в процессе работы анимации можно сохранять в 2D и 3D форматах и совместно применять с помощью функции ShareShare или Remix 3D, запущенной онлайн-службой Microsoft, которая позволяет загружать созданные анимации, скачивать другие и сохранять их в своем профиле XboxLive.

После подробного ознакомления с возможностями программы было решено продемонстрировать ее возможности. За основу был взят учебник «БИОЛОГИЯ» в 9-м классе общеобразовательной школы за авторством А. А. Каменский, Е. А. Криксунов, В. В. Пасечник, год издания 2002. Из учебника для демонстрации наглядного изображения взяли одну из сложных темизучаемых современными школьниками по предмету «Строение клетки».

Созданные 3D-изображения клетки в программе Paint 3D полностью позволяют сформировать пространственное мышление современного школьника и ее структуре.

Массовое применение программы Paint 3D возможно не только на уроках предмета «Биология», но и на других, что позволит сделать образовательный интерес современного поколения школьников более интересным и, возможно, будет побудителем в получении ими новых знаний.

Литература

1. Каменский А. А. Биология: введение в общую биологию и экологию / А. А. Каменский, Е. А. Криксунов, В. В. Пасечник; под общ. ред. А. А. Каменского. – М.: Дрофа, 2002. – 305 с.

2. Paint 3D. – Режим доступа: <https://www.microsoft.com/ru-ru/store/p/paint-3d/9nblggh5fv99>. – Загл. с экрана.

Кучкаров Хусанжон Рахимжонович

Факультет информатики и управления, 1-й курс

Научный руководитель:

Ключникова О. В., ст. преподаватель

УМНАЯ СИСТЕМА CHERRYHOME КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И АДМИНИСТРИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

В современной России идет активно процесс информатизации образования, где все активнее применяются новые разработки айти сферы.

Думаем, что ни для кого не секрет, что одной из основных проблем в системе образования является проблема обратной связи (ученик – учитель), что отражается на качестве усвоения новых знаний учащимися. Для улучшения данной обратной связи ученик – учитель, мы предлагаем использовать программу, например Cherry Home фирмы Cherry Labs, разработчиками которой являлись российские IT-специалисты Максим Гончаров из города Тольятти и москвич Николай Давыдов.

Система Cherry Home фирмы Cherry Labs, разрабатывалась как «умная» система наблюдения за домом. В набор Cherry Home входит:

- процессор с SIM-картой;
- две сенсорные камеры.

Они позволяют системе построить 3D-карту видимого пространства помещений. Сенсоры включают в себя акселерометр, с помощью которого устройство узнает, как направлены датчики, и барометрический альтиметр для понимания, на каком этаже расположено Cherry Home.

Система сама свободно распознает людей по цифровому скелету – линиям, построенным на основе антропометрических особенностей каждого человека. Cherry Home не просто распознает лица, камера анализирует и запоминает:

- лица;
- голоса;

- цвет кожи и волос;
- походку;
- строение скелета.

Она знает, кто находится в комнате и чем он занимается.

При анализе и изучении возможностей данной системы, предлагается внедрить данную систему в общеобразовательные учреждения, что позволит не только решить проблемы обратной связи (ученик – учитель), но и значительно повысить уровень администрирования образовательным учреждениям, так как в любое время администрация образовательной организации через смартфон сможет просматривать все записи занятий.

Данная разработка будет полезна и самим учителями, а также и родителям. Первые смогут через анализ психосоматики, которая собирается программой индивидуально на каждого обучающегося определить индивидуальные особенности усвоения образовательного материала, а вторые в любой момент, то есть в реальном времени могут видеть, где находится их ребенок и чем в данную минуту оно занимается.

Также система позволит повысить безопасность школы, что весьма актуально в наше время. При обнаружении новых личностей на территории образовательного учреждения система немедленно их выявляет и привлечет внимание к нему администрации школы.

Для реализации данного проекта в нужно поставить датчики и камеры в помещениях общеобразовательных учреждениях. Разработать web-сайт, на котором все записи будут загружаться в облако, которое будет бесплатно. Для реализации данного проекта в одном образовательном учреждении не потребуются больших финансовых затрат.

Литература

1. Компания с российскими корнями Cherry Labs представила домашнюю систему с технологией компьютерного зрения. – Режим доступа: <https://vc.ru/27844-kompaniya-s-rossiyskimi-kornuyami-cherry-labs-predstavila-domashnyuyu-sistemu-s-tehnologiey-kompyuternogo-zreniya>. – Загл. с экрана.

Ларионова Дарья Анатольевна

Психолого-педагогический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Рыбкина А. А., к. пед. н., доцент

SYLVIA PLATH: SHORT STORY

The purpose of my presentation is to tell about the works of one of the mysterious and most beautiful poets of America in the light of her clinical problems and complex biography.

Sylvia Plath was an American poet, novelist, and short-story writer. Born in Boston in 1932, 27 October, she studied at Smith College and Newnham College at the University of Cambridge before receiving acclaim as a poet and writer. She married fellow poet Ted Hughes in 1956, and they lived together in the United States and then in England. They had two children, Frieda and Nicholas, before separating in 1962.

She is credited with advancing the genre of confessional poetry and is best known for two of her published collections, *The Colossus and Other Poems* and *Ariel*, and *The Bell Jar*, a semi-autobiographical novel published shortly before her death. In 1982, she won a posthumous Pulitzer Prize for *The Collected Poems* [1].

Plath was clinically depressed for most of her adult life, and was treated multiple times with electroconvulsive therapy. She had a very difficult relationship with her mother, who directed her to electric treatment. Later in the novel, she will create a grotesque portrait of heroine's mother, reminiscent of her own mother. Her father Otto Plath died on November 5, 1940, and her creation saturated with the fascist symbolism of his white German hands. «Daddy, I have had to kill you. // You died before I had time... // There's a stake in your fat black heart // And the villagers never liked you. // They are dancing and stamping on you. // They always knew it was you. // Daddy, daddy, you bastard, I'm through» (Daddy).

Sylvia's poetry is like a strong essence, cup of espresso, pressed image (pushed inside itself, concaved), compressed pain. It's a never-ending «Delhi dance» of Ivan Vyrypaev's play. It is a dance of pain.

Her words are trying to be faster and faster, trying to touch your eyes, your throat, compress it, wrest it out. And at the same time it is a lyric of her own «burnt nerves» (Waking in winter) and her own torn throat. There is a Latin word for a wound, an injection, a mark left by a sharp instrument (bite, hole): studium, punctum. The punctum in the photo is the piercing point inflicting pain. Plath's poetry is full of such jabs, this is her fulcrum point, which Lyn Hejinian called «tentative stability» [4].

A bone white light becomes blood in her palms, the moon's rictus starts crying, the old, granular movie (like Hitchcock's noire) becomes true. «The blood jet is poetry, // There is no stopping it» (Kindness).

Black lake, black boat, two black, cut-paper people. Черное озеро, черная лодка, два черных,
Where do the black trees go that drink here? Вырезанных из бумаги человека.

Their shadows must cover Canada. Куда ведут деревья, которые отсюда пьют?

Их тени, должно быть, достанут до Канады.

A little light is filtering from the water flowers. Водные цветы цедают легкий свет.

Their leaves do not wish us to hurry: Их листья не хотят, чтобы мы спешили:

They are round and flat and full of dark advice. Круглые и плоские, они полны темных сове-

тов.

Cold worlds shake from the oar. Прохладные миры дрожат от весла.

The spirit of blackness is in us, it is in the fishes. Дух черноты в нас, в рыбах.

A snag is lifting a valedictory, pale hand; С трудом прощально поднимаю бледную руку.

Stars open among the lilies. И звезды распускаются меж лилий.

Are you not blinded by such expressionless sirens? Не ослеплен ли ты бесцветностью нерид?

This is the silence of astounded souls. Там в душах поражённых всё молчит.

(translation made by Dasha Larionova)

«The night is only a sort of carbon paper, ... // His head is a little interior of grey mirrors» (Insomniac); «Each nurse patched her soul to a wound and disappeared» (Waking in winter).

When you read such poetry, you do not need an intellectual and cultural background. Such poetry absorbs you like a big womb absorbs a little innocent child. Back into pure «Eros» and «Thanatos», back into a source. Edmund Husserl named this an «urdoxa» [5], meaning «primary» or «first» doctrine, unthinking, pure view on things. Her poetry is full of vortex, twinkling: «Downward looks // Follow the black arrow-backs of swifts on their track // Of the air eddies' loop and are through air's at rest // To us» (Above the Oxbow); «Spiderlike, I spin mirrors» (Childless Woman). Dotted from you to me, a line of incision, flying bullet-knives, glare on the water: «A few feet apart – – –» (Blue Moles); «Difficult to imagine now fury struck – – – // Dissolved now, smoke of an old war» (Blue Moles); «On the desultory currents – – – all that unique // Stripple of shifting wave-tips is ironed out» (Above the Oxbow).

Reflecting on their relationship with Ted Hughes, decades later in Birthday Letters, his 1998 collection about his time with Plath and the aftermath of her death, he recalled their stormy liaison [9]. The book was his final riposte to the feminist critics who, in the 70s, spoke out against Hughes over his treatment of Plath. During that time, he was interrupted with shouts of «murderer» at his readings; American feminist Robin Morgan published the poem The Arraignment, which began with the line «I accuse// Ted Hughes» [7]. She and Hughes had separated after six years of marriage, a split precipitated by his affair with Assia Gutmann Wevill. They were still married when Plath killed herself, and she died intestate, which meant that Hughes inherited her literary estate. He had to decide, in the midst of what was clearly terrible grief and guilt, while trying to comfort their two small children, what to do with this dark, brilliant legacy.

Her sky is made by tin of adultery, and «Sylvia Plath Hughes» on her grave is made by hands of vandals who removed his name. Her poems are a transformation of a white rabbit with bloodshot eyes. The European car, smoothly entering the gate of the old mansion on wet pebbles, a word cautiously zooming her reality of mirror rivers crying with its mouthful of mud.

A few days before suicide Plath wrote: «The woman is perfected. // Her dead // Body wears the smile of accomplishment» (Edge).

Her perfectionism brought her to the end: the perfect dress, tightly plugged up the slits of the doors, clean kitchen, clearly adjusted number of sleeping pills, gas. Tense, burning in itself, she found death in the oven. And burnt nerves had become a beautiful Japanese trees February 11, 1963.

Bibliography

1. Alexander, Paul. *Rough Magic: A Biography of Sylvia Plath*. – Cambridge, MA: Da Capo Press, 2003.
2. Axelrod, Steven Gould. *Sylvia Plath: The Wound and the Cure of Words*. – Baltimore, MD: Johns Hopkins University, 1992.
3. Becker, Jillian. *Giving Up: The Last Days of Sylvia Plath*. – New York: St Martins Press, 2003.
4. Hejinian, Lyn. *Gesualdo*. – Berkeley: Tuumba Press, 1978.
5. Husserl, Edmund. *Critical Assessments of Leading Philosophers*. – London; New York: Routledge, 2005.
6. Malcolm, Janet. *The Silent Woman: Sylvia Plath and Ted Hughes*. – New York: Vintage, 1995.
7. Morgan, Robin. *Monster: Poems*. – New York: Open Road, 1972.
8. Plath, Sylvia. *Ariel*. – London: Faber and Faber, 1965.
9. Unseen Sylvia Plath letters claim domestic abuse by Ted Hughes. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/books/2017/apr/11/unseen-sylvia-plath-letters-claim-domestic-abuse-by-ted-hughes>. – Title from the screen.

Маркина Екатерина Валерьевна

Факультет информатики и управления, 2-й курс

Научный руководитель:

Чулков А. В., к. т. н., доцент

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОТБОРА ПЕРСОНАЛА

Привлечение и отбор кадров является одной из центральных функций управления, играет важнейшую роль в эффективности производства любой компании, также именно от сотрудников зависит ее экономические показатели и конкурентоспособность. В любом маркетинге в процессе привлечения, отбора и утверждения подходящих кандидатов на рабочие места для постоянной или временной работы в определенной организации существует несколько этапов: исследование рынка; разработка товара; ценообразование; продвижение товара.

Как обычно при поиске новых сотрудников возникают два вопроса: где искать потенциальных работников и как оповестить людей об имеющихся рабочих местах. Процесс привлечения персонала – это поиск и развитие подходящих источников персонала. Процесс заключается в создании общей базы возможных источников труда, благодаря которой организация в любой момент может найти подходящих сотрудников. Самый удобный способ классифицировать источники кандидатов – это разделить их на две группы: внутренние и внешние источники. Таким образом, если в организации появляется особая вакансия, то ее лучше заполнить своим сотрудником, которого можно переместить или повысить. А если в организации появляется необходимость в количественном изменении рабочей силы, то тогда привлекают сотрудников со стороны. При заполнении вакансии с помощью внутренних источников персонала, необходимо учитывать соответствие квалификации работника и требований к должности. При этом также используется отбор персонала, хотя надо заметить, что своим сотрудникам возможность получить интересную работу предоставляется в первую очередь, и только потом учитываются кандидаты со стороны.

Основными методами привлечения персонала являются реклама, специализированные выставки и презентации. Плохо организованный подбор кадров приводит к высокой текучести кадров, плохому морально-психологическому климату, низкой дисциплинированности. Общий контроль за политикой в сфере управления персоналом и ответственность за ее результаты несет высшее руководство. Политика руководства в отношении персонала (например, обучение и развитие работников, мотивация персонала, обеспечение хорошего материального климата в организации и др.) оказывает значительное влияние на методы и эффективность поиска и отбора персонала. Основная цель отбора заключается в том, чтобы набрать работников с высокой

культурой работы. Она может быть осуществлена менеджерами-управляющими или людьми, контролирующими интересы компании.

В малых фирмах, где нет отдела по управлению персоналом, решение по отбору кадров принимает менеджер соответствующего профиля. В больших и среднего размера фирмах к принятию решения при отборе привлечены линейный и функциональный менеджеры. В больших организациях менеджера, ответственного за отбор, называют менеджером по найму. Большая часть затрат по набору сотрудников оплачивается за счет общих фондов развития компании, но другая часть выделяется непосредственно на цели набора персонала. Обычно затраты на прием на работу менеджера составляют 30–40 % его будущей годовой зарплаты. В эти затраты включаются: транспортные расходы вербовщиков и претендентов; оплата услуг фирм, занимающихся поиском кандидатов; затраты по их обустройству; стоимость объявлений; зарплата лиц, занятых приемом на работу. Чтобы программа отбора была действенной, следует ясно сформулировать качества работника, необходимые для соответствующего вида деятельности. Критерии следует формировать так, чтобы они всесторонне характеризовали работника. Сюда входят: образование; опыт; медицинские характеристики; личные характеристики. Также существуют другие требования к критериям отбора, такие как, во-первых, надежность критерия. Так как надежность метода отбора персонала характеризует свободу метода от погрешностей, определяемую как воспроизводимость результатов с помощью критерия-предиктора, которым могут быть образование, опыт прежней работы и количество баллов, набранных кандидатом в процессе тестирования. Надежность на практике устанавливается тремя методами:

- методом с применением повторного тестирования и сравнением результатов с первым тестированием;
- методом параллельного тестирования по альтернативным методикам отбора;
- методом, заключающимся в разделении теста на две части с целью определения сходства или различия результатов по тестированию в рамках каждой части.

Во-вторых, валидность процедур и критериев отбора. Она понимается как степень точности и предсказания будущей результативности работы тестируемого на конкретном посту.

В-третьих, достоверность метода отбора. Достоверность метода отбора характеризует его неподверженность систематическим ошибкам при измерениях, т. е. его состоятельность при различных условиях. Если служащий, проводящий беседу с заявителем, дает разные оценки его способностей и возможностей в разные дни, эти оценки нельзя считать достоверными. На практике достоверность при внесении суждений достигается сравнением результатов двух (или более) аналогичных тестов, проведенных в разные дни. Другой путь повышения достоверности заключается в сравнении результатов нескольких альтернативных методов отбора (например, тест и беседа). Если результаты одинаковые или сходные, можно считать результат достоверным.

В-четвертых, обоснованность принятых критериев отбора. Под обоснованностью здесь понимается то, с какой степенью точности данный результат, метод или критерий «предсказывает» будущую результативность тестируемого человека. Термин «обоснованность» относится к выводам, сделанным на основе той или иной процедуры, а не к самой процедуре. Метод отбора может сам по себе быть достоверным, но не соответствовать конкретной задаче: измерять не то, что требуется в данном случае. Обоснованность – это степень, в которой тест, беседа или оценка качества работы измеряет навыки, опыт и способность выполнять данную работу.

Повышение качества персонала, работающего в компании, – задача сложная и многогранная. Чтобы добиться заметного улучшения ситуации с персоналом, важно воздействовать на сотрудников на двух уровнях: личностном и коллективном, так как один всегда влияет на другой, и воздействовать только на один из них – малоэффективно. Компания, подразделение – всегда есть отражение своего руководителя. Так что, взглядевшись в своих подчиненных, вы всегда – как в зеркале – можете увидеть себя. Тезис может показаться спорным, однако, опыт работы с самыми разными компаниями подтверждает его правоту. Ведь именно руководитель подбирает сотрудников, ежедневно ставит им задачи, контролирует исполнение. А значит, любой, даже самый нелояльный сотрудник, работая у вас, во многом вас же и копирует.

Литература

1. Гончаров В. В. Руководство для высшего управленческого персонала (опыт лучших промышленных фирм США, Японии и стран Зап. Европы). В 2 т. – М., 1997.
2. Карякин А. М. Управление персоналом: электронное учеб. пособие. – Иваново, 2005.
3. Молл Е. Г. Основы управления персоналом: учебник / под ред. В. М. Венкина. – М., 1996.
4. Подбор персонала. – Режим доступа: <http://center-yf.ru/data/Kadroviku/Podbor-personala.php>. – Загл. с экрана.

Миличникова Кристина Владимировна
Психолого-педагогический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Разагатова Н. А., к. п. н.

ВОЗРАСТНЫЕ РАМКИ СЕНЗИТИВНОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

В настоящее время педагоги, психологи, родители задаются вопросом: раннее развитие приносит свои плоды в будущем или только наносит непоправимый вред ребёнку? С каждым годом все больше родителей слепо выбирают определенные технологии и следуют им, не беря во внимание индивидуальные особенности ребенка. По данным психолого-педагогических исследований, «раннее развитие» понятие растяжимое, из чего следует, что обучение техникам чтения, письма, счета, проявляется в определенном сензитивном периоде.

Актуальность исследования определяется тем, что на протяжении многих лет численность заинтересованных в вопросе, с какого возраста ребёнка следует учить читать, возрастает. Результаты исследования по этому вопросу позволяют прийти к единому мнению. Дети не умеющие читать до школы, как правило, имеют трудности с коммуникацией в процессе обучения, адаптацией в социуме. Над исследованиями о раннем развитии и создании технологий для раннего обучения детей чтению работали Николай Зайцев, Мария Монтессори, Глен Доман и т. д.

Таким образом, мы поставили себе цель: изучить успешность обучения школьников в зависимости от раннего развития навыка чтения.

Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи:

1. Уточнить сущность понятия «сензитивный период».
2. Проанализировать мнения родителей, учителей начальных классов, воспитателей, психологов и врачей.
3. На основе данных АСУ РСО школы проследить и сравнить успешность дальнейшего обучения детей умеющих и не умеющих читать при поступлении в школу.

В определении понятия «сензитивный период» мы будем руководствоваться определением Выготского Л. Н., который считает, что в этот период определенные влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное влияние на ход развития.

Ценность сензитивных периодов в том, что они позволяют каждому, на основе различных видов деятельности, представить наиболее благоприятное время для развития того или иного навыка или чувства, для овладения каким-либо конкретным видом знания.

Определив и уточнив необходимость понятия, на основе данных исследования проведенного методистами АКАДЕМКНИГА/УЧЕБНИК при выборе более 5000 респондентов из разных географических зон нашей страны, мы удостоверились в том, что больше всего считают, что ребенок подготовлен к школе группа родителей и воспитателей.

Проанализировав мнения родителей, учителей начальных классов, воспитателей, психологов и врачей по вопросу следует ли ребенку читать с раннего возраста, мы выявили несколько противоречий.

Родители, по личным наблюдениям, понимают, что в век информационных технологий требуются подготовленные к школе дети, в том числе владеющие базовыми навыками чтения. Большинство мнений родителей совпадает с тем, что чем лучше читает ребенок на момент поступления в первый класс, тем выше его успешность в дальнейшем обучении.

Большинство психологов и врачей выступают против раннего обучения детей чтению. Мы опирались на мнения французского психоаналитика Франсуаза Дельто, который выступал резко против раннего обучения, аргументируя это тем, что попытки раньше времени научить ребенка чему-то губительны для его развития.

Однако известный психиатр Гленн Доман, основатель Института раннего развития человеческого потенциала, отпичал, что именно младший детский возраст подходит для максимально эффективного развития навыка чтения. Его принцип заключался в том, что обучение должно начинаться практически с рождения, так как дети в возрасте 6 лет уже потеряли ценное время.

Мнения учителей начальных классов разделилось: за раннее обучение чтению – 57 %; против – 37 %, не определились – 6 %. С одной стороны читающих детей обучать легче, но с другой стороны некомпетентное обучение приводит к выработке неверных стереотипов относительно чтения, что затрудняет работу учителя и в то же время делает ребенка не успешным.

Наше исследование проводилось на основе данных АСУ РСО учащихся 1–4-х классов. Для анализа успешности дальнейшего обучения детей, не умеющих и умеющих читать при поступлении в школу, мы проследили, как повлияло наличие базового навыка чтения на успеваемость детей в начальной школе, а так же на дальнейшее развитие этих школьников уже в 7-м классе.

Всего рассматривались результаты 30 школьников. В результате, мы выяснили, что в 1-й класс пришли не умеющими читать 11 % детей, читали бегло целыми словами 26 % детей. На конец 4-го класса все не умеющие читать дети достигли нормы.

В данный промежуток времени, эти дети учатся в 7-м классе. Проследив их успеваемость, было выверено, что 76 % учащихся достигли повышенного уровня результатов, однако, дети, отстававшие по норме чтения, так и не смогли подняться выше базового уровня.

Мы выявили, что плюсами раннего обучения чтению являются:

- 1) успешность дальнейшего обучения;
- 2) формирование устойчивого читательского интереса;
- 3) обучение должно быть ученику в радость.

Минусами являются:

- 1) некомфортное состояние в классе среди читающих;
- 2) отсутствие интереса к книгам;
- 3) принудительное обучение чтению травмирует психику ребенка.

Наше исследование включает в себя памятку для родителей, которая представляет несколько определенных правил, касающихся раннего обучения детей чтению, а так же специально отобранные популярные и оптимальные методики, с помощью которых родители, воспитатели выявят технологию, способствующую безопасному и прогрессирующему навыку чтения своего ребенка, с учетом индивидуальных особенностей.

Итогом исследования была беседа, исходя из которой, мы выяснили, что базовый навык чтения упрощает дальнейшее развитие школьника.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М., 1999.
2. Доман Г. Как научить ребенка читать / Г. Доман, Д. Доман. – М., 1998.
3. Шоповаленко И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2015.

Надеждина Анна Владимировна
Факультет информатики и управления, 3-й курс
Научный руководитель:
Смолькова А. Ю., ст. преподаватель

ПРОЕКТ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «НОСТАЛЬГИЯ»

На сегодняшний день существует множество различных центров для веселого времяпровождения. В России все больше появляются новые идеи по созданию того, как развлечь людей, чтобы им было не только интересно, но и комфортно. В наше время большинство молодежи

практически не проводит игры со своими сверстниками. Идею по созданию центра «Ностальгия», хочется воплотить в реальность, для того, чтобы жизнь заиграла новыми красками.

Актуальность заключается в том, что в России, для большинства молодежи компьютеры и смартфоны являются основным видом развлечения. Это негативно сказывается на общении людей в реальном мире, а именно: много времени проводится в социальных сетях и в интернет-играх, поэтому предлагается создать место, где жители города Самары смогут приятно проводить время, вспоминая свое детство, а также расширяя кругозор. В городе Самара нет центров, работающих в таком формате. Игры детства помогут развиваться, тренировать необходимые навыки, усваивать культуру своего общества, а также общаться со своими сверстниками и находить друзей в центре «Ностальгия».

Цель – обосновать эффективность открытия развлекательного центра с играми прошлых лет (1990–2010 гг.) в городе Самара, для отдыха детей, подростков и пожилых людей.

Суть проекта – открытие развлекательного центра с играми прошлых лет в городе Самара. Создание такого центра позволит детям и пожилым людям проводить время с пользой. Пожилым людям – окунуться в мир детства и почувствовать на какое-то время себя ребенком, подросткам – узнать частичку детства своих предков, видеть игры не только за компьютером, но и в реальном мире, детям – почувствовать вкус шоколада, газировки, жвачек и другого из прошлого времени.

В развлекательном центре будут проводиться такие игры, как лапта, резиночка, классики, 12 палочек, фишки, вышибалы, глухой телефон, шанс, денди, жмурки и т. д. Дополнительно будут стоять аппараты с газировкой, шоколадом, жвачками и т. д., а также любителям петь песни и играть на гитаре будет предоставлена возможность это сделать и вспомнить былое, так как в те времена гитара была известным и душевным инструментом для всей компании, что звучала практически в каждом дворе.

Развлекательный центр «Ностальгия» ориентирован на покупателей, как среднего, так и высокого достатка. В центре будут представлены множество игр для людей любого возраста. Широкий выбор прошлых, душевных игр позволит привлечь большое количество посетителей.

Посетители должны быть максимально удовлетворены качеством проведения игр и работой персонала. Первое впечатление играет важную роль, клиенту должно быть комфортно и приятно находиться в помещении, персонал должен быть доброжелательным, ответственным, вежливым и представлен не только молодыми людьми, но и людьми старшего возраста. Если от посещения развлекательного центра будут только положительные впечатления, то посетитель будет рекомендовать и рассказывать о нем своим родственникам и друзьям. Также в центре будут созданы абонементы, чтобы оставлять детей на время под присмотром персонала, пока родителям нужно отлучиться по своим делам. Абонемент действует на срок не больше 2 часов в день.

Плюс ко всему в центре «Ностальгия» развито групповое времяпровождение детей:

- **мастер-классы** (обучение играм, рассказ о веселом детстве прошлых лет: чем занималась молодежь в юном возрасте);
- **собрание классов**, групп, коллективов для совместного проведения игр прошлого времени;
- **проведение праздников** (Новый год, 8 марта, Масленица и т. д.) в тематике прошлых времен.

Инвестиции в открытие развлекательного центра «Ностальгия» составят 445 643 руб. Основные статьи инвестиционных затрат на открытие центра и первый месяц работы, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Затраты на открытие магазина

Наименование	Сумма, руб.
Регистрация ИП + ежемесячный взнос	3133 (800 + 2333)
Аренда	45 000
ФОТ	123 500
Затраты на оснащение зала	153 410
Затраты на рекламу и продвижение	120 600
Итого	445 643

Заемные средства будут приобретены в кредит. Банк, который предоставит кредит: «Россельхозбанк». Кредит: «Государственная поддержка субъектов малого и среднего предпринимательства».

При реалистичном варианте развития центра, окупаемости инвестиций удастся достигнуть на 3-й месяц реализации проекта. При пессимистичном прогнозе – 10 месяцев. При оптимистичном варианте, все вложения окупятся уже в первый месяц работы.

В результате выявленных предпочтений, был разработан бизнес-план открытия развлекательного центра «Ностальгия». Проведен анализ рынка, в котором была разработана анкета для улучшения работы центра, а также определена структура посетителей по возрастному признаку. Составлен маркетинговый план, в котором описываются мероприятия продвижения развлекательного центра «Ностальгия», цели рекламы, общие затраты на рекламное продвижение. Также составлен операционный план, в котором описываются документы, необходимые для начала предпринимательской деятельности, рассчитаны общие затраты на оснащение зала. В организационном плане рассчитан фонд заработной платы персонала. В финансовом плане рассчитаны общие затраты на открытие магазина, программа финансирования и условия кредитования для заемного капитала.

Представлены риски и гарантии компании, борьба с рисками для успешного бизнеса.

Литература

1. Абрамс Р. Бизнес-план на 100 %: Стратегия и тактика эффективного бизнеса. – М., 2014.
2. Котельникова Н. В. Как подготовить бизнес-план. Советы начинающему предпринимателю. – М., 2018.
3. Орлова Е. Р. Бизнес-план. Методика составления и анализ типовых ошибок: учебное пособие. – М., 2016.
4. Петров К. Н. Как разработать бизнес-план. 69 готовых бизнес-планов. – М., 2016.
5. Шевчук Д. В. Бизнес-планирование: как составить бизнес-план. – М., 2008.

Неманова Марина Руслановна
Юридический факультет, 1-й курс
Научный руководитель:
Артюков А. П., к. ист. н., доцент

ПОСТРЕВОЛЮЦИОННОЕ РОССИЙСКОЕ КРЕСТЬЯНСТВО И ЕГО РАЗВИТИЕ В ТРУДАХ Н. И. БУХАРИНА

В 20-х годах XX века одной из главных задач, стоявших перед новым правительством Советов, являлось решение крестьянского вопроса. В связи с крахом политики «военного коммунизма» государство вновь столкнулось с необходимостью создания новой программы по развитию крестьянского хозяйства в деревне, к разработке которой был привлечен и Н. И. Бухарин. Опираясь на идеи НЭПа, он связывал преодоление кризиса в деревне с внедрением кооперативов-форм организации труда крестьян в деревне, при которых все средства производства являются паевыми взносами каждого его участника.

Кооперативная система служила определенным способом достижения социализма. Но помимо Бухарина возможные пути к достижению социализма через кооперативные союзы предлагали ряд других видных политических деятелей, такие как И. В. Сталин и В. И. Ленин.

Каждый из них предлагал прийти к социализму по-разному. Что же подразумевалось под понятием «социализм» данными лицами? Социализм – это экономическая, социально-политическая система, характеризующаяся наличием социального равенства, при которой процесс производства и распределения доходов не находится под контролем общества. В отличие от коммунизма, где ресурсы должны распределяться между людьми по потребности, в социализме материальные блага должны распределяться по труду.

Кооперация действительно рассматривалась всеми тремя политическими деятелями как госкапиталистическая организация, которая призвана вытеснить частных собственников. Одна-

ко способы влияния на кооперативы, и методы уничтожения частного сектора у них были совершенно различны:

1. В. И. Ленин настаивал на вхождении крестьян в кооперацию на принудительной основе, но ставил вопрос о предоставлении самостоятельности в решении всех проблем крестьянами в кооперативах; выступал за повсеместное введение коммуны – одного из видов колхозов, где обобществлялись все средства производства и даже быт ее участников.

2. И. В. Сталин одобрял зависимость кооперативов от государства; выступал за повсеместное введение артели – вида кооператива, в котором обобществлялись землепользование, основные орудия и средства производства и труд.

3. Н. И. Бухарин говорил о необходимости предоставления права кооперативов на самостоятельность в своих хозяйственных операциях, установления принципа добровольности вхождения крестьян в кооперативы различных типов; не выделял среди различных видов кооперативов главенствующий тип кооперативных союзов.

Бухарин в данном случае выступал с некой центристской позицией, так как он не выделял среди различных типов кооперативов какой-то главенствующий вид. Николай Иванович настаивал на введении механизмов развития крестьянского хозяйства на основе лишь личной заинтересованности крестьян, в то время как Сталин и Ленин выбрали пути развития сельского хозяйства, основанного на двух критериях – личной заинтересованности крестьян и принуждение. Судя по выбранной и Сталиным, и Лениным форм кооперативных союзов – коммуны и артели, которые являлись разновидностями колхозов, именно крестьяне-бедняки должны стать объектом заботы со стороны государства. Бухарин, в свою очередь, не выдвигал приоритеты в оказании помощи какому-либо слою крестьянства в деревне.

Другим не менее важным моментом является выявление социальной базы для построения социализма каждым из упоминаемых мною идеологов советской эпохи. И здесь для трех политиков середняк выступает в качестве социальной опоры. Средняк-это крестьянин, который только с помощью собственного труда имеет имущество в деревне. Но здесь очень важно подчеркнуть, что хоть и середняк определяется тремя лицами абсолютно одинаково, то его интересы для Сталина, Ленина и Бухарина стоят на совершенно разных местах.

Экономическая теория развития крестьянского хозяйства Бухарина имеет некоторые сходства и с аграрной реформой П. А. Столыпина, которая хотя и была наряду с идеями Николая Ивановича настроена на реализацию личной заинтересованности крестьян посредством рынка, но имела другую основу: мероприятия Столыпинской реформы были направлены на достижение капитализма, в то время как Бухарин с помощью мирных способов управления деревней стремился к победе социализма в экономике.

Программа мер по решению крестьянского вопроса, предложенная Бухариным так и не была претворена в жизнь. История не имеет сослагательного наклонения, НЭП и его результаты привели к коренному изменению политики партии в отношении путей развития крестьянского хозяйства, к проведению форсированной коллективизации в деревне. Однако мы можем рассмотреть те альтернативные пути развития крестьянского хозяйства, выдвинутые Бухариным, которые несмотря на их нереализованность, имели место быть.

Во-первых, он выступал за поощрение накопления в частных крестьянских хозяйствах, провозглашал курс на «обогащение» крестьян. Такая политика в деревне могла бы привести к расширению спроса крестьян на промышленную продукцию и увеличение товарных излишков в сельском хозяйстве.

Во-вторых, игнорирование интересов крестьянства во благо проведения форсированной индустриализации считалось Бухариным в целом неверно. Он говорил, что совершенно не целесообразно в полной мере выкачивать ресурсы из деревни, которая еще в ходе хозяйственного восстановления не окрепла.

В-третьих, для достижения высоких показателей производства сельскохозяйственной продукции Бухарин говорил о рассмотрении партией вопроса о разделении труда между различными отраслями сельского хозяйства.

В-четвертых, Бухарин обращал свое внимание и на проблему удержания людей в деревнях. Он предлагал составить программу по поддержке трудоемких культур и интенсивных хозяйств.

В-пятых, тезис партии о рабочем, которого «регульнул» кулак считается Бухариным неправдивым высказыванием. Он замечал, что по основным показателям, таким как производство хлопка, именно государство заняло ведущие позиции, сдвинув посредством рыночной конкуренции интересы кулака. Поэтому применение административных способов борьбы Советской власти с кулаком им полностью опровергалось.

Экономическая теория развития крестьянства, предложенная Бухариным, и ее идеи по совершенствованию кооперативной собственности, формирования личной заинтересованности крестьян нашли свое отражение и в способах ведения хозяйства в настоящее время.

Литература

1. Бухарин Н. И. О международном и внутреннем положении СССР: доклад, заключительное слово на XV Московской губпартконференции и резолюция по докладу. – М.: Правда и беднота, 1927. – 107 с.
2. Бухарин Н. И. Заметки экономиста: к началу нового хозяйственного года. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 55 с.
3. Бухарин Н. И. О новой экономической политике и наших задачах: доклад на собрании актива Московской организации 17 апреля 1925 г. – Харьков: Пролетарий, 1925. – 49 с.
4. Бухарин Н. И. Экономика переходного периода Ч. 1. Общая теория трансформационного процесса. – М.: Госиздат, 1920. – 157 с.
5. Севрук П. Крестьянство и кооперация. – М.; Л.: Молодая гвардия, 1925. – 64 с.
6. Данилов В. П. Советская доколхозная деревня: социальная структура, социальные отношения. – М.: Наука, 1979. – 359 с.
7. Ленин В. И. О кооперации. – М.: Политиздат, 1971. – 207 с.
8. Сталин И. В. Вопросы колхозного движения. – М.: Партиздат, 1933. – 91 с.
9. Сталин И. В. Ленин и вопрос о союзе с середняком. – М.; Л.: Государственное издательство, 1928. – 16 с.

Панкеева Ксения Викторовна
Юридический факультет, 3-й курс
Научный руководитель:
Гусева Ю. Н., д. и. н., доцент

МУСУЛЬМАНЕ САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА ГЛАЗАМИ РАБОТНИКОВ МЕСТНОГО ГУБЕРНСКОГО ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Начало XX века стало временем активной разработки государственными структурами Российской империи мусульманской проблематики. Именно в тот период наметилась тенденция в неоднозначном отношении чиновников к мусульманам различных частей государства. Их подозревали причастными к панисламизму¹. Для проверки лиц устанавливались негласные наблюдения. На сотрудников ГЖУ возлагалась серьезная задача: из числа мусульман, проживающих в пределах Российской империи, выявить потенциально «опасные» элементы. Но для решения данной проблемы необходимо было выстроить агентурную сеть по сбору информации, правильно ее истолковать и в соответствующем ключе передать вышестоящим структурам. Ввиду этого, возникает ряд вопросов: каким образом истолковывалась первичная информация? Ставится ли под сомнение компетентность сотрудников? Продуктивна ли методика сбора информации?

Исследование базируется на материалах фондов Самарского губернского жандармского управления и Самарского губернского охранного отделения Центрального государственного архива Самарской области.

Прежде всего необходимо описать механизм сбора и обработки информации. Во главе системы по сбору и обработке информации о мусульманах находился Департамент полиции МВД,

¹ Панисламизм – религиозно-политическая идеология, в основе которой лежат представления о внеациональном, внеклассовом единстве мусульман всего мира, обусловленном равенством их «перед лицом Аллаха», и необходимости объединения мусульман в рамках единого теократического государства – Халифата. Доктрина панисламизма была выдвинута в начале 70-х годов XIX века турецким просветителем Намык Кемалем и египетским теологом Джамаль ад-Дином аль-Афгани.

ему подчинялись начальники ГЖУ губерний. Начальники из той или иной губернии обменивались поступающими к ним данными о последователях Аллаха между собой. Каждый из них располагал помощниками из уездов, а также губернаторы и полицеймейстеры собирали данные и координировали действия. Ниже в подчинении находились уездные исправники, они работали с агентами. Секретные сотрудники (агенты) и нижние полицейские чины находились в самом основании всего механизма по сбору информации. Именно они собирали первичные данные и передавали уже пройденный через призму их восприятия материал вышестоящим чиновникам.

Сотрудники ГЖУ имели слабую осведомленность о мусульманах империи. Секретные агенты зачастую не доносили никакой информации о них. Это было связано с тем, что многих секретных сотрудников вербовали насильно. В качестве примера можно привести дело по обвинению Евдокимова С. И. как секретного сотрудника ГЖУ². В нем сказано: «...Комитет народной власти сделал распоряжение арестовать меня (Евдокимова С. И. – прим. авт.) за провокационную деятельность. В 1907 г. под угрозой Начальника жандармского управления Боброва, я вынужден был служить у Боброва в качестве секретного сотрудника (Кличка «Змиев» – прим. авт.)...». В другом деле³ в показании Зеленского написано: «...Познанский⁴ грозил, что если не поступлю в сотрудники, то он применит 102 статью⁵. Мне пришлось поступить. ...Я знал многое и мог бы предать многих, но я этого не делал...». Подобное сказано и в показании сотрудника охраны Бакеева: «Познанский вызвал меня к себе и предложил мне сделаться сотрудником жандармского отделения, а в противном случае грозил мне высылкой... Получал 25 р. жалования, являлся на конспиративную квартиру неаккуратно. Никаких сведений о политических организациях не давал»⁶.

Финансирование губернского жандармского управления было меньшим, чем выделялось сотрудникам в центральных учреждениях. Об этом свидетельствует факт долгов подполковника Критским А. П. [4], имеются материалы и о долгах ротмистра Васильева М. П.⁷ перед рядом учреждений и лиц. Данное обстоятельство ставит под сомнение заинтересованность сотрудников ГЖУ в расследовании дел.

Каждый месяц начальник самарского ГЖУ в обязательном порядке должен был отправлять отчет в расходовании аванса, полученного от Департамента полиции. Например, с декабря по январь 1908 г. получено от Департамента полиции 1289 р.⁸. К отчету прилагался и список расходов, который включал в себя: отправку служебных телеграмм; производство экспертизы; плату секретным сотрудникам; мелкие расходы; содержание конспиративных квартир; снятие фотографических карточек и т. п. Если оставались неизрасходованные средства, то их высылали назад в Департамент полиции. К примеру, в промежуток времени с январь по февраль осталось неизрасходованными всего 79 копеек из доступных 1300 рублей. Следует отметить, что большая часть средств уходила на плату секретным агентам. Для качественного ведения дел периодически обновлялась техника. Из Санкт-Петербурга была выслана новая модель пишущей машины «Ундервуд» № 2233-3, описания даны со всей точностью: «каретка шириною в 21 дюйм с русским крупным шрифтом с табулятором и принадлежностями».

Ввиду религиозных различий между сотрудниками ГЖУ и теми мусульманами, за кем шел надзор, происходило неверное толкование действий магометан. Например, работники Са-

² ЦГАСО. Ф. Р-198. Оп. 1. Д. 9. Л. 10. Дело по обвинению Евдокимова С. И. как секретного сотрудника ГЖУ.

³ ЦГАСО. Ф. Р-198. Оп. 1. Д. 11. Л. 4. Дело по обвинению Зеленского и Бакеева как секретных сотрудников ГЖУ.

⁴ Познанский М. И. (30 июля 1871, Нижний Новгород – неизвестно, предположительно июль 1919, Усть-Каменогорск) полковник Отдельного корпуса жандармов, начальник Иркутского и Самарского губернских жандармских управлений.

⁵ Насильственное посягательство на изменение в России или в отдельной ее части формы правления, порядка наследия престола, либо на отторжение от России части ее территорий (бунт против верховной власти).

⁶ ЦГАСО. Ф. Р-198. Оп. 1. Д. 11. Л. 11. Дело по обвинению Зеленского и Бакеева как секретных сотрудников ГЖУ.

⁷ ЦГАСО. Ф. 468. Оп. 1. Д. 1550. О долгах ротмистра Михаила Павловича Васильева частным лицам 1909–1912 гг., Ф. 468. Оп. 1. Д. 1689. О долге ротмистра Васильева старшему адъютанту Закаспийской казачьей бригады сотнику Дударь, Ф. 468. Оп. 1. Д. 1835. О частном долге Васильева жене ротмистра Марии Петровне Нахоровой. Ф. 468. Оп. 1. Д. 1837. О частном долге ротмистра Васильева Городскому общественному банку. 1911–1916 гг., Ф. 468. Оп. 1. Д. 1844. О долге ротмистра Васильева Гвардейскому экономическому обществу 1913–14 гг. Ф. 468. Оп. 1. Д. 2166. О долге Васильева С. Б. Кошелеву и С. Б. Куроедову.

⁸ ЦГАСО. Ф. 469. Оп. 1. Д. 76. Л. 25. Денежная отчетность в израсходовании аванса по управлению на ведение агентурного долга.

марского ГЖУ ротмистр Васильев М. П. и подполковник Еманов занимались по «мусульманскому вопросу» были православной веры⁹. По причине разных взглядов на традиции и обычаи мусульман, паломничество отрицательно воспринималось властными структурами. Правительство опасалось за настроения, бродившие в районах городов Мекки и Медины¹⁰ среди местного населения. Они могут быть восприняты отлучающимися на богомолье и нежелательным образом повлиять на магометан. Еще с середины XIX в. в правительственных кругах бытовало мнение насчет негативного отношения к хаджу. Князь Чернышёв, выступавший посредником в передаче Высочайших распоряжений столичным ведомствам и местным администраторам, докладывал командиру Отдельного Оренбургского корпуса: «...многие по возвращении после поклонения магометанской святыне производят неблагоприятное для нас влияние на своих единоверцев, Его Величеству [Николаю I] благоугодно, дабы соблюдаемы были меры, <...>, т. е. отклонять богомольцев от путешествий в Мекку и Медину под разными благовидными предложениями» [2, с. 373].

Для ограничения проникновения «растлевающих идей» был подписан циркуляр сенатора Макарова от 12 декабря 1911 г. Данный документ касается тех требований, которым должны удовлетворять кандидаты на магометанские духовные должности и, «в частности, воспрещающее утверждение в означенных должностях лиц, не принадлежащих к русскому подданству или получивших духовное образование за границей»¹¹.

Подводя итоги, можно сказать, что принципы работы сотрудников ГЖУ с мусульманским населением не работали ввиду культурно-религиозных различий. Незнания татарского языка чиновниками усугубляло ведение дел и порождало «призрак» панисламизма. Методы работы сотрудники ГЖУ калькировали с центральных районов империи. Необходимо было найти иной подход для качественного ведения дел.

Литература

1. Гусева Ю. Н. Информация об информаторах: как и кем собирались данные о мусульманах Российской империи в начале XX века // Народы Поволжья и Приуралья между революциями (1905–1917 гг.): сб. статей. – Казань: Институт истории им. Ш. Марджани, АН РТ, 2017. – С. 476–493.
2. Императорская Россия и мусульманский мир (конец XVIII – начало XX в.): сб. материалов / сост. Д. Ю. Арапов. – М.: Наталис, 2006. – 479 с.
3. Сенюткина О. Н. Тюркизм как историческое явление (на материалах истории Российской империи 1905–1916 гг.). – Н. Новгород: Медина, 2007. – 518 с.
4. Центральный государственный архив Самарской области. Ф. 468. Оп. 1. Д. 878 а. Расчет уплаты денег подполковником Критским в ссудный капитал Штаба с процентами.
5. ЦГАСО. Ф. 468. Оп. 1. Д. 1393. О мусульманских организациях, проповедующих учение панисламизма.

Подольская Анна Леонидовна
Филологический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Степанова К. А., ассистент

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современное образование включает в себя постоянное обучение школьников иностранным языкам, чаще всего английскому, и в связи с этим учителя и методисты постоянно ищут различные возможности для повышения уровня качества и эффективности его изучения. Использование игры, как одного из приемов обучения значительно облегчает учебный процесс,

⁹ ЦГАСО. Ф. 468. Оп. 1. Д. 2062. Л. 12–13. Личное дело Начальника Управления.

¹⁰ Мекка и Медина входили в состав Османской империи с 1517 по 1916 год. С 1924 года и по настоящее время священные города находятся в составе Королевства Саудовская Аравия.

¹¹ ЦГАСО. Ф. 468. Оп. 1. Д. 1896. Л. 51 об. О панисламизме.

делает его ближе и доступнее детям. Наша задача сделать этот предмет интересным, ведь дети обращают внимание на то, что вызывает их непроизвольный интерес.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Почему важно использовать игровые методы обучения на уровне младшей школы?

1. По мнению Лихачева Б. Т., игра – эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся.

2. Правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки.

3. Игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету.

4. Игра – один из приёмов преодоления пассивности учеников.

Актуальность данной темы на современном этапе очевидна, ведь система образования сконцентрирована на ученике как отдельной личности, и именно игра является лучшим помощником в развитии и реализации творческого потенциала, как преподавателя, так и учащихся.

Объектом исследования данной работы является учебный процесс по иностранному языку в младших классах.

Предметом исследования являются игровые методы обучения в начальной школе.

Цель данной работы заключается в дополнении темы в УМК “Family and friends 2” своими играми.

Для реализации своих теоретических предположений на практике, я провела урок в лингвистическом клубе с применением игровой методики в качестве основного контроля усвоенного материала. Учащиеся положительно отреагировали на такую подачу и очень активно себя проявили. Во время урока мы смогли не только закрепить лексику по нашей теме, но и повторили несколько грамматических конструкций. И все это было реализовано посредством игровой методики.

Таким образом, мы сделали вывод, что применение игровой методики на уроках английского языка играет очень важную роль, так как ученики проявляют повышенный интерес к выполнению задания, они становятся более мотивированными и кроме того им самим важен результат проделанной ими работы.

Литература

1. Casey Helen. Oxford Primary Skills. – Oxford University Press, 2009.
2. Naomi Simmons. Family and friends 2. – Oxford University Press, 2009.
3. Азаров Ю. Л. Игра и труд. – М., 1973.
4. Азаров Ю. Л. Искусство воспитывать. – М., 1979.
5. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1983.
6. Ильина Т. А. Педагогика. – М., 1984.
7. Кларин М. В. Педагогическая технология. – М., 1989.
8. Педагогическое творчество в школе (из опыта учителей России) / под ред. В. Ф. Кривошеева. – М., изд-во НИИ школ МО РСФСР, 1992. – 114 с.
9. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В. В. Летушинского. – М., 1994.
10. Лихачев Б. Т. Педагогика. – М., 1992.
11. Минкин Е. М. От игры к знаниям. – М., 1983.
12. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. – М., 1990.
13. Самоукина Н. В. Организационно-обучающие игры в образовании. – М.: Народное образование, 1996.
14. Столяренко В. А. Педагогическая психология. – Режим доступа: <https://infourok.ru/igrovie-metodi-v-obuchenii-v-sovremennoy-shkole-1235759.html>. – Загл. с экрана.
15. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 70 с.

МАРТОВСКИЕ АМНИСТИИ 1917 ГОДА И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ

Русский социолог Ф. А. Степун в своих работах, посвященных природе революции, писал об общественной базе, из которой формируются революционные круги. Он отмечал, что существенную массу этих кругов составляют преступные элементы, которые бывают двух видов: «политические» и «уголовные». Политические, по его мнению, – не настоящие преступники, а своего рода мученики, которые включаются в революционную борьбу во имя своих нравственных убеждений; уголовные – профессиональные преступники, использующие революционную обстановку в корыстных целях, считая, что таким образом смогут избежать наказания [1].

Такое разделение вызывает множество вопросов, объективный ответ на которые, вероятно, дать весьма непросто: например, какую часть от всех революционеров составляет каждая из категорий? Всегда ли можно доподлинно установить, когда человек совершает преступления исключительно из своих убеждений, а когда на самом деле только ими прикрывается? Хотя провести четкую грань между политическими преступниками и общеуголовными во многих случаях действительно невозможно, основной тезис Степуна о широком участии преступных элементов в революционном движении следует считать несомненным.

Именно такое участие имело место во время событий 1917 года, в особенности после низложения Николая II. Временное правительство сразу приняло ряд законодательных актов с целью преобразования общественного уклада. Среди этих актов был также и ряд постановлений об амнистии. Необходимость ее осуществления была заявлена еще в Декларации Временного правительства о его составе и задачах от 3 марта. В самом первом пункте этой программы указывается «полная и немедленная амнистия по всем делам политическим и религиозным, в том числе террористическим покушениям, военным восстаниям и аграрным преступлениям и т. д.» [2].

Первым из постановлений в данном направлении был акт «об общей политической и религиозной амнистии» от 6 марта. Преамбула его гласит, что принимается он «во имя исполнения... требований народной совести... исторической справедливости, и в ознаменование окончательного торжества нового порядка, основанного на праве и свободе». Он освобождал от ответственности лиц, причастных политической борьбе во время событий с 23 февраля по 6 марта и ранее. Но если в период событий февраля «предавались забвению» почти все деяния, совершенные по политическим мотивам (кроме изменнических, как то шпионаж в пользу недружественных государств), то пределы амнистирования деяний, совершенных ранее, могли определяться шире или уже в зависимости от конкретного случая. Решение о применении амнистии должно было выноситься судебными местами. При этом в акте прямо не указывается, чем должны руководствоваться судьи при рассмотрении ходатайств об амнистии, хотя из общего смысла указа следовало, что исходить следовало из наличия изменнических побуждений и мотивов политической борьбы при совершении деяния. Круг амнистируемых преступлений был широким: это участие в скопище, сообществе против государства, неуважение к верховной власти, распространение среди войска учений, призывающих к нарушению воинской службы, преступления против печати, а также самые тяжкие деяния вплоть до убийства и т. д. [3, с. 29].

Акт «об общей политической и религиозной амнистии» от 6 марта был дополнен постановлением о воинской амнистии от 14 марта, которое схоже по содержанию с предыдущим актом, но действие его распространялось в отношении деяний, наказания за которые предусматривались военными и военно-морскими уставами.

Наконец, последним законодательным актом об амнистии стало «Постановление об облегчении участи лиц, совершивших уголовные преступления» от 17 марта. Оно предусматривало, во-первых, случаи полного погашения ответственности за совершение преступлений, где наказание было не выше заключения в крепости (оно подразумевало лишение свободы на срок от 2 месяцев до 4 лет). Во-вторых, случаи условного погашения наказания для бежавших с казни и лиц, выразивших готовность послужить родине на поле брани. Однако расчет на при-

влечение уголовников в армию не оправдался, многие при возможности дезертировали [6, с. 40]. Также данное постановление предусматривало случаи смягчения наказания (так, смертная казнь заменялась на 15 лет каторги) и сокращения сроков его отбывания.

Все три постановления принимались с поспешностью и имели множество неясных положений, препятствовавших их надлежащему толкованию. Так, в чрезвычайно расплывчатом виде предстает понятие «политические мотивы», не уделяется никакого внимания малолетним и гражданам враждебных государств [5, с. 15].

Важно отметить, что многие заключенные были освобождены стихийным образом во время беспорядков и не стремились воспользоваться правом на амнистию в законном порядке. Так или иначе, массовое освобождение преступников имело чрезвычайно негативный эффект, осложнив и без того непростую обстановку в государстве и приведя к резкому росту уровня преступности. На свободе оказалось, по разным оценкам, от 88 [6, с. 40] до 124 тыс. преступников (или 4/5 от общего количества содержащихся в местах заключения) [5, с. 4; 6], которых в народе называли «птенцами Керенского». Освобождены из мест лишения свободы были и видные революционеры, как то Ф. Дзержинский, И. Сталин, Я. Сверлов, Б. Савинков, Н. Махно, Г. Котовский. Многим политическим эмигрантам на легальных основаниях было позволено вернуться в Россию, в том числе В. Ленину и Л. Троцкому.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что амнистия, проведенная Временным правительством, во многом подорвала его власть и стала одной из причин его падения, пусть и была логичным шагом с его стороны.

Литература

1. Гергель Р. Е. Социология массы Федора Степуна // OLD.JOURSSA.RU: Журнал социологии и социальной антропологии. – СПб, 1998. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/1998/3/gergel.html>. – Загл. с экрана.
2. Декларация Временного правительства о его составе и задачах от 03.03.1917 г. – Доступ из СПС «Гарант».
3. История советского уголовного права 1919–1947 гг. / А. А. Герцензон [и др.]. – М.: Юрид. изд-во Мин. юст. СССР, 1948. – 446 с.
4. Калачев Б. Ф. 20 лет Конституции Российской Федерации: выборочная или тотальная амнистия // LAWINRUSSIA.RU: Политобразование: информационно-аналитический журнал. 2016. – Режим доступа: <http://lawinrussia.ru/content/20-let-konstitucii-rossiyskoy-federacii-vyborochnaya-ili-totalnaya-amnistiya>. – Загл. с экрана.
5. Люблинский П. И. Мартовские амнистии // Журнал Министерства юстиции. – 1917. – № 4.
6. Малинин В. Б. Уголовно-исполнительное право: учебник для юридических вузов и факультетов / В. Б. Малинин, Л. Б. Смирнов. – М.: Контракт: Волтерс Клувер, 2010. – 310 с.

Раннев Сергей Андреевич

Факультет информатики и управления, 4-й курс

Научный руководитель:

Русакова Е. В., к. э. н., доцент

РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОЦЕНКИ ФИНАНСОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Организация, как любая открытая система, подвержена влиянию внешней среды. Для того чтобы система сохраняла способность функционировать при возникновении неблагоприятных событий, она должна быть устойчивой. Для коммерческих организаций особую важность приобретает финансовая устойчивость, которая позволяет хозяйствующему субъекту быть конкурентоспособным, инвестиционно-привлекательным, получать кредитный приоритет. На сегодняшний день не существует единого, исчерпывающего определения понятия «финансовая устойчивость». Широкую известность в отечественной мысли получила трактовка Савицкой, согласно которой финансовая устойчивость – «это способность субъекта хозяйствования функционировать и развиваться, сохранять равновесие своих активов и пассивов в изменяющейся внутренней и внешней среде, гарантирующее его постоянную платежеспособность и инвести-

ционную привлекательность в границах допустимого уровня риска» [8, с. 619]. Неторные учёные, в числе которых М. С. Абрютин и А. В. Грачёв, сводят сущность финансовой устойчивости к платёжеспособности предприятия. По их мнению, финансовая устойчивость – это «надежно гарантированная платёжеспособность, независимость от случайностей рыночной конъюнктуры и поведения партнеров» [1, с. 20]. О. В. Вишневецкая считает, что финансовая устойчивость определяется как «объективное финансовое состояние предприятия, когда собственные средства превышают внеоборотные активы, запасы и затраты» [3]. За рубежом наибольшей популярностью пользуется подход Гарри Дж. Шинаси, согласно которому, финансовая устойчивость – состояние, при котором механизмы ценообразования, распределения, управления рисками, функционируют на достаточно высоком уровне, чтобы обеспечить экономическую эффективность [11, с. 10]. Этим подходом при определении термина «финансовая устойчивость» пользуется большинство национальных банков. Например, такую дефиницию даёт национальный банк Венгрии: финансовая устойчивость – это состояние системы, при котором она устойчива к экономическим потрясениям и способна выполнять свои функции [10].

Обобщая представленный выше материал, можно заключить, что финансовая устойчивость – это состояние системы, при котором она функционирует в независимости от условий среды, сохраняет кредитно- и платёжеспособность в течение длительно времени, благодаря рациональной структуре капитала.

Основными подходами к оценке финансовой устойчивости являются:

- Традиционный – подход, который использует показатели, характеризующие активы организации, источники их формирования и другие стороны финансово-хозяйственной деятельности. Этот подход применяется в работах Д. А. Ендовицкого, С. М. Бухоновой, Ю. А. Дорошенко, О. Б. Бендерской, А. Д. Шеремета и др.

- Ресурсный подход – подход, согласно которому ресурсы рассматриваются как факторы производства.

- Ресурсно-управленческий подход – подход, в основе которого лежит принцип, согласно которому темп роста управленческих расходов на объём выпуска продукции не должен превышать темп роста расхода ресурсов для выпуска этого же объёма продукции. Анализ осуществляется на основе коэффициентного метода, в ходе которого рассчитываются: коэффициент текущей платёжеспособности, коэффициент автономии, коэффициент текущей ликвидности, доля собственного капитала в оборотных средствах.

- Подход, основанный на использовании стохастического анализа – предполагает сопоставление показателей фирмы с показателями аналогичных фирм, обанкротившихся или избежавших банкротства.

- Подход, основанный на использовании теории нечётких множеств – позволяет определить вероятность определяемого уровня финансовой устойчивости.

- Подходы, основанные на использовании других методов и моделей [2].

Схематично систему комплексного анализа финансовой устойчивости можно представить в виде четырнадцати связанных блоков (рис. 1.) [6].

При анализе финансовой устойчивости, традиционно используется ряд коэффициентов, которые в сравнительном анализе российского и зарубежного опыта представлена в таблице 1. Как видно из таблицы, отечественный инструментарий оценки финансовой устойчивости куда шире, чем тот, которым принято пользоваться за рубежом. Особенно хорошо разработана система показателей финансирования активов. Показатели покрытия процентов и денежных выплат применяются в России крайне небольшим числом компаний, ведущих учёт по международным стандартам. Несмотря на то, что данные коэффициенты могут представлять некоторый интерес с аналитической точки зрения, для большинства отечественных компаний они не являются обязательными, и, как правило, не рассчитывается.

В отечественной практике также применяется анализ финансовой устойчивости по абсолютным показателям (трёхкомпонентный показатель). Эта методика заключается в расчёте трёх абсолютных показателей, в зависимости от того, какое значение (положительное или отрицательное) они принимают, устанавливают тип финансовой устойчивости (абсолютная, нормальная, неустойчивая, кризисная). Наиболее известный вариант методики описан Шереметом [9, с.

157–160]. В таблице 2 представлены показатели, которые рассчитываются при использовании данной методики.



Рис. 1. Схема анализа финансовой устойчивости хозяйствующего субъекта

Таблица 1

Сравнение отечественных и зарубежных методик расчёта коэффициентов, характеризующих финансовую устойчивость организации

Название показателя	Формула расчёта		Условные обозначения
	Отечественный опыт	Зарубежный опыт	
Коэффициент финансовой зависимости (total debt ratio)	$\frac{ВБ}{СК}$	$\frac{ВБ}{СА}$	ВБ – валюта баланса СК – собственный капитал СА – совокупные активы
Коэффициент финансовой активности (debt-equity ratio)	$\frac{ПС}{СК}$	$\frac{ОЗ}{СК}$	ПС – привлечённые средства. ОЗ – общая сумма задолженности
Коэффициент долгосрочного привлечения заёмных средств (long-term debt ratio)	$\frac{ДО}{ДО + СК}$		ДО – долгосрочные обязательства
Коэффициент финансовой устойчивости	$\frac{СК + ДО}{К}$	-	К – капитал

Коэффициент финансирования	$\frac{ЗК}{СК}$	-	ЗК – заёмный капитал
Коэффициент манёвренности капитала	$\frac{СОС}{СК}$	-	СОС – собственные оборотные средства
Коэффициент обеспеченности запасов собственными источниками капитала	$\frac{СОС}{З}$	-	
Коэффициент обеспеченности собственными оборотными средствами	$\frac{СК - ВНА}{ОбА}$	-	ВНА – внеоборотные активы ОбА – оборотные активы
Коэффициент покрытия процентов (times interest earned ratio)	-	$\frac{EBIT}{In}$	ЕБИТ – прибыль до уплаты процентов. In – проценты
Коэффициент покрытия денежных выплат (cash coverage ratio)	-	$\frac{EBITDA}{In}$	ЕБИТДА – прибыль до уплаты процентов, налогов и амортизации

Таблица 2

Абсолютные показатели финансовой устойчивости

Показатель	Формула	Условное обозначение
Наличие собственных оборотных средств (E_c)	$I_c - O_c$	I_c – источник собственных средств. O_c – основные средства и вложения
Наличие собственных оборотных средств и долгосрочных источников для формирования запасов и затрат (E_d)	$E_c + K_d$	K_d – долгосрочные кредиты и займы
Общая величина основных источников средств для формирования запасов и затрат (E_{Σ})	$E_d + K_k$	K_k – краткосрочные кредиты и займы
Наличие или недостаток собственных оборотных средств (ΔE_c)	$E_c - \text{Запасы}$	
Излишек или недостаток Собственных оборотных средств и долгосрочных заёмных средств для формирования запасов и затрат (ΔE_d)	$E_d - \text{Запасы}$	
Излишек или недостаток общей величины основных источников средств для формирования запасов и затрат (ΔE_{Σ})	$E_{\Sigma} - \text{Запасы}$	

В зарубежном опыте аналогичной методики нет. Однако за пределами нашей страны широко применяются модели Альтмана и Дюпона. В России данные способы применяются редко, в силу того, что результаты, полученные с помощью вышеуказанных моделей, зачастую не соответствуют реальному положению дел компании. Неточности возникают в первую очередь из-за различий в методологии ведения бухгалтерского учёта [7].

В развитых странах рыночная стоимость предприятия может значительно отличаться от стоимости её активов (в основном за счёт гудвилла). В связи с этим особую роль в зарубежной практике играет анализ рыночной стоимости фирмы, проводимый при помощи показателей:

- доходность акций (price – earnings ratio);
- коэффициент «цена / денежный поток» (price / cash flow);
- коэффициент рыночной цены (market – to – book value) [11].

В таблице 3 представлены условия присвоения типа финансовой устойчивости.

Помимо представленных выше коэффициентов при анализе финансовой устойчивости используют коэффициенты, характеризующие финансовое состояние организации, такие как коэффициенты рентабельности (таблица 4), ликвидности (таблица 5), оборачиваемости активов

(таблица 6). Уникальным показателем, упоминаемым в зарубежной литературе, является показатель интервальной оценки. В российской практике управления, широко применяется общий коэффициент ликвидности (таблица 6) [4].

В отечественной литературе представлено большое количество показателей рентабельности, в то время как за рубежом принято использовать только наиболее общие, в числе которых – рентабельность собственного капитала, рентабельность активов и рентабельность продаж.

Таблица 3

Типы финансовой устойчивости

Показатели	Тип финансовой ситуации			
	Абсолютная устойчивость	Нормальная устойчивость	Неустойчивое состояние	Кризисное состояние
$\pm\Delta E_c$	$\Delta E_c \geq 0$	$\Delta E_c < 0$	$\Delta E_c < 0$	$\Delta E_c < 0$
$\pm\Delta E_d$	$\Delta E_d \geq 0$	$\Delta E_d \geq 0$	$\Delta E_d < 0$	$\Delta E_d < 0$
$\pm\Delta E_\Sigma$	$\Delta E_\Sigma \geq 0$	$\Delta E_\Sigma \geq 0$	$\Delta E_\Sigma \geq 0$	$\Delta E_\Sigma < 0$

Таблица 4

Коэффициенты рентабельности

Название показателя	Формула расчёта		Условные обозначения
	Отечественный опыт	Зарубежный опыт	
Рентабельность собственного капитала (return on equity)	$\frac{\text{ЧП}}{\overline{\text{СК}}}$		ЧП – чистая прибыль $\overline{\text{СК}}$ – средняя собственного капитала
Рентабельность активов (return on assets)	$\frac{\text{ЧП}}{\text{А}}$		А – активы
Рентабельность продаж (gross profit margin)	$\frac{\text{ВП}}{\text{Вор}}$		ВП – валовая прибыль Вор – выручка от реализации
Рентабельность затрат	$\frac{\text{ЧП}}{\text{Сс}}$	-	Сс – себестоимость
Рентабельность внеоборотных активов	$\frac{\text{ЧП}}{\overline{\text{ВНА}}}$	-	$\overline{\text{ВНА}}$ – средняя величина внеоборотных активов
Рентабельность оборотных активов	$\frac{\text{ЧП}}{\overline{\text{ОбА}}}$	-	$\overline{\text{ОбА}}$ – средняя величина оборотных активов
Рентабельность заёмного капитала	$\frac{\text{ЧП}}{\overline{\text{ЗК}}}$	-	$\overline{\text{ЗК}}$ – средняя величина заёмного капитала

Таблица 5

Коэффициенты ликвидности

Название показателя	Формула расчёта		Условные обозначения
	Отечественный опыт	Зарубежный опыт	
Коэффициент текущей ликвидности (current liquidity)	$\frac{\text{ОА} + \text{Рбп}}{\text{ТО} + \text{Дбп}}$	$\frac{\text{ТА}}{\text{ТО}}$	ОА – оборотные активы Рбп – расход будущих периодов Дбп – доход будущих периодов ТО – текущие обязательства ТА – текущие активы
Коэффициент быстрой ликвидности (quick liquidity, acid test)	$\frac{\text{ОА} - \text{З} + \text{Рбп}}{\text{ТО} + \text{Дбп}}$	$\frac{\text{ТА} - \overline{\text{ОС}}}{\text{ТО}}$	З – запасы $\overline{\text{ОС}}$ – среднегодовая стоимость основных средств

Коэффициент абсолютной ликвидности (cash ratio)	$\frac{ДС}{ТО + Дбп}$	$\frac{ДС}{ТО}$	ДС – денежные средства
Коэффициент обеспеченности собственными оборотными средствами	$\frac{СОС (ЧОК)}{ОбА}$	-	СОС – собственные оборотные средства ЧОК – чистый оборотный капитал ОбА – оборотные активы
Отношение чистого капитала к активам (net working capital)	-	$\frac{ЧОК}{А}$	А – активы
Интервальная оценка (interval measure)	-	$\frac{ДС + КФВ + КДЗ}{РО}$	КФВ – краткосрочные финансовые вложения КДЗ – краткосрочная дебиторская задолженность РО – расходы от операций
Общий коэффициент ликвидности	$\frac{А1 + 0,5А2 + 0,3А3}{П1 + 0,5 П2 + 0,3П3}$		А1 – наиболее ликвидные активы А2 – быстрореализуемые активы А3 – медленно реализуемые активы П1 – наиболее срочные обязательства П2 – краткосрочные пассивы П3 – долгосрочные пассивы

Таблица 6

Коэффициенты оборачиваемости активов

Название показателя	Формула расчёта		Условные обозначения
	Отечественный опыт	Зарубежный опыт	
Коэффициент оборачиваемости внеоборотных активов	$\frac{ВоР}{ВнА}$		ВоР – выручка от реализации ВнА – внеоборотные активы
Коэффициент оборачиваемости дебиторской задолженности	$\frac{ВоР}{\overline{ДЗ}}$	$\frac{ДЗ}{\overline{ВПР}}$	$\overline{ДЗ}$ – среднегодовая сумма дебиторской задолженности $\overline{ВПР}$ – объём продаж
Коэффициент оборота кредиторской задолженности	$\frac{ВоР}{\overline{КЗ}}$	$\frac{Сб}{\overline{КЗ}}$	КЗ – кредиторская задолженность Сб – себестоимость
Коэффициент оборачиваемости основных средств	$\frac{ВоР}{\overline{ОС}}$		$\overline{ОС}$ – среднегодовая стоимость основных средств
Коэффициент оборачиваемости оборотных средств	$\frac{\overline{ВПР}}{\overline{Об}}$	$\frac{ВоР}{ТА - ТП}$	$\overline{ВПР}$ – объём реализованной продукции $\overline{Об}$ – средняя сумма оборотных средств ТА – текущие активы ТП – текущие пассивы

Существенных отличий в методиках расчёта показателей оборачиваемости активов нет.

Важно понимать, что анализ финансовой устойчивости предприятия – это только один из этапов управления финансовой устойчивостью, а не самоцель. На рисунке 2 схематично представлен алгоритм управления финансовой устойчивостью.



Рис. 2. Схема управления финансовой устойчивостью организации

Подводя итог, стоит отметить ряд особенностей отечественного анализа финансовой устойчивости:

- Наиболее распространённым методом анализа является коэффициентный метод. Он хорошо разработан в трудах российских учёных.
- Количество показателей оценки финансового состояния в России существенно больше используемых в зарубежных странах, что в свою очередь может отягощать анализ, увеличивая количество малоинформативных значений.
- В отечественной литературе практически каждому показателю присвоено нормативное значение, которое зачастую не учитывают особенностей отрасли. В зарубежной практике широко применяется сравнительный анализ, который позволяет получить более точное представление о предпочтительном значении показателей. В России проведение такого анализа затруднено.
- Для российской практики характерен поверхностный подход к анализу. Обычно исследователи ограничиваются констатации тенденций «улучшения» или «ухудшения».

Литература

1. Абрютин М. С. Анализ финансово-экономической деятельности предприятий / М. С. Абрютин, А. В. Грачёв. – М.: Дело и сервис, 1994. – 120 с.
2. Анализ методов и моделей оценки финансовой устойчивости организаций / Н. П. Любушин [и др.] // Экономический анализ: теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 3–11.
3. Вишневская О. В. Контроль финансовой устойчивости и текущей ликвидности предприятия по унифицированному графику // Финансовый менеджмент. – 2004. – № 3.
4. Греченюк А. В. Сравнительный анализ российских и зарубежных подходов к анализу финансового состояния организации / А. В. Греченюк, О. Н. Греченюк // Аудит и финансовый анализ. – 2015. – № 1. – С. 217–223.

5. Демко И. И. Сравнение отечественного и зарубежного опыта анализа финансового состояния компаний // Экономика и банки: науч.-практ. журнал. – 2013. – № 2. – С. 21–27.
6. Ендовицкий Д. А. Системный подход к анализу финансовой устойчивости коммерческой организации / Д. А. Ендовицкий, А. В. Ендовицкая // Экономический анализ: теория и практика. – 2005. – № 5 (39). – С. 7–13.
7. Ковшова М. Сравнение отечественного и зарубежного опыта оценки финансового состояния предприятия / М. Ковшова, Л. Ларина, А. Насирова // Риск: ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. – 2015. – № 1. – С. 269–272.
8. Савицкая Г. В. Анализ хозяйственной деятельности предприятий АПК: учебник. – М.: ИНФРА-М., 2011. – 654 с.
9. Шеремет А. Д. Методика финансового анализа деятельности коммерческих организаций / А. Д. Шеремет, Е. В. Негашев. – М.: НИЦ Инфра-М, 2013. – 208 с.
10. Magyar Nemzeti Bank, Defining Financial Stability. – Mode of access: <https://www.mnb.hu/en/financial-stability/defining-financial-stability>. – Title from the screen.
11. Schinasi G. J. Defining Financial Stability // IMF Working Paper. – 2004. – No 04/187.

Резниченко Елизавета Андреевна
Филологический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Варакина М. И., к. ф. н., профессор

«МАЛЕНЬКИЙ ИМПЕРАТОР» XXI ВЕКА В КИТАЕ

В китайском языке, есть немало иероглифов связанных с положительными эмоциями, иероглифы, обозначающие жизненные силы, любовь, добродетель, красоту и т. д. Например, иероглиф «хорошо» состоит из двух начертательных частей, это графемы «женщина» и «ребёнок», которые в понимании китайцев всегда рождает добрый смысл.

После смерти Великого вождя Мао Цзэдуна руководство Китая взяло курс на ограничение рождаемости. С 1980 года в КНР, на основании призыва и примера государственного аппарата, существует практический девиз: «Одна семья – один ребёнок». Данным действием Госсовет Китая – пытается удержать численность населения страны в пределах 1,6 миллиарда человек к 2050 году. По расчетам чиновников, к указанному году рост населения должен прекратиться.

Однако в настоящее время девиз остается всего лишь девизом, т. к. «политика ограничения рождаемости» официально отменена. Двигаясь несколько лет этим курсом, правительство Китая пришло к выводу, что данная политика на самом деле затрагивает не большую часть населения примерно 30–40 %. Правительство КНР предоставило своим гражданам некоторые послабления. Во-первых, представителям национальных меньшинств, которые в результате указанной политики оказались на грани исчезновения, они могли иметь более одного ребенка. Во-вторых, жителям сельских районов, для обеспечения благоприятной аграрной деятельности граждан Китая, проживающих в сельской местности около 50 % [4].

Традиционно в Китае считалось, что безбедная жизнь в среднестатистической крестьянской семье зависела от большого количества детей, особенно мальчиков. На протяжении всей истории развития китайской цивилизации население Китая жило под угрозой голода. Дополнительные рабочие руки в крестьянской семье давали возможность заблаговременно избежать страданий голода. При этом было принято считать, что если у мужчины не было наследника, то семью вообще считали бездетной. Хозяин семьи без наследника не пользовался у односельчан уважением.

Таким образом, сохранив в своём развитии изложенный выше принцип китайского общества, крестьянские семьи получили возможность попытаться счастье второй раз в случае, если первый ребенок – девочка, а также семьи, в которых оба родителя – единственные дети.

Желание иметь в семье, как можно больше сыновей, привело Китай к достаточно серьезным гендерным проблемам: в настоящее время там на 100 девочек рождаются порядка 120 мальчиков. Долгое время, законопослушные китайцы, не решались оспаривать решения правительства. Китайские школьники подвергаются очень серьезным умственным и психологическим нагрузкам.

Мало того, что занятия в современной китайской школе, в среднем, длятся с 8:30 утра до 19:00 вечера – дополнительно дети, вернувшись, домой после школы, повторяют иероглифы, самостоятельно учат новые, читают книжки, стараются заниматься английским языком.

Во многих китайских семьях родители стараются найти для ребенка репетитора по предметам, представляющим особую трудность. Кроме этого дети также посещают курсы компьютерной грамотности, занимаются различными видами спорта, в том числе и традиционными китайскими – ушу и гимнастикой тайцзи, постигают азы классической китайской живописи.

В дополнение ко всему, ребята учатся играть в облавные шашки. Облавные шашки – это игра, возникшая в Китае примерно от 2 до 5 тысяч лет назад. До XIX века была распространена в Восточной Азии и постепенно она приобрела популярность по всему миру. Го, именно под таким названием знают эту игру сами китайцы, логическая настольная игра с глубоким стратегическим содержанием, по общему числу игроков – одна из самых распространённых настольных игр в мире. Го заслуженно входит в число пяти базовых дисциплин Всемирных интеллектуальных игр.

Кэмерон и Синь устроили статистический опрос более 200 человек, которые родились в период с 1975 по 1978 годы, также 208 человек, которые родились в период с 1980 по 1983 годы. Напомним, что именно с 1980 года в КНР, на основании призыва и примера государственного аппарата, существовал практический девиз: «Одна семья – один ребёнок». Итак, среди опрошенных «старшей» группы 55 % участников имели по крайней мере одного брата или сестру, в сравнении с 15 % из «младшей» группы.

Выводы оказались не утешительными. Статисты «младшей» группы оказалась менее склонны к проявлению альтруизма в игре, в которой у игрока есть возможность разделить деньги. Указанное поколение проявило меньше доверия и уверенности в надёжности партнёра в другой игре, которая выявляет готовность положиться на невидимого человека для достижения справедливости. Проявляя нерешительность, они были более склонны к перестраховке, чем к высоко рискованным действиям с высокой наградой. В случаях, когда предлагался шанс вступить в конкуренцию с неизвестным игроком или введении условия что новичок сам установит награду, «маленькие императоры» чаще отказывались от конкуренции.

Нервозными, инфантильными, не слишком ответственными, поглощенными собой – такими увидели исследователи «маленьких императоров», родившихся в начале 1980-х. На практике оказалось, что «сяо хуанди» в китайской семье часто испытывают трудности с общением, не умеют договариваться и работать в команде. Указанные сложности формируют отрицательную статистику по решениям кадровиков – те стараются избегать сотрудников с таким набором качеств.

Есть и другая сторона медали, насколько она хороша, пусть решают специалисты. Картина сводится к следующему, несмотря на то, что «маленькие императоры» менее склонны к конкуренции и партнерству, они играют ключевую роль в развитие экономики Китая. Эта роль в основном основана на более высоком уровне потребления.

У растущего ныне в Китае, «поколения маленьких императоров» гораздо более высокие стандарты потребления, чем у их родителей. А ведь они и будут составлять основу среднего класса страны через каких-нибудь десять-пятнадцать лет. Возлагая большие надежды на своих детей большинство китайских родителей, с высоким и средним уровнем достатка, считают – инвестиции в своих отпрысков наиболее рациональным способом вложения денег. Среднестатистическая китайская семейная пара, по оценкам экспертов, тратит от 40 до 50 % доходов на своего ребенка. Львиная доля семейного бюджета уходит на оплату обучения детей в специализированных школах, приглашение репетиторов, покупку компьютеров. Не менее сильный удар по семейным финансам наносит мода на дорогую детскую одежду, игрушки, экзотическую еду. В настоящий момент наблюдается подъем индустрии детской «готовой» пищи. На гамбургеры, хот-доги, попкорн и сникерсы китайцы ежегодно тратят более 4 млрд долл., а на карманные расходы и подарки маленьким китайцам уходит около 5 млрд долл. [7].

Воспитанные в духе эгоизма и потребления дети-одиночки с большей вероятностью вырастают эгоцентричными и менее контактными. Такие люди сконцентрированы на себе и своих потребностях, они не привыкли ни с кем делиться, и чем-либо жертвовать ради других. Во многих отношениях со своими сверстниками они ищут свою личную выгоду, что приводит к трудностям в построении здоровых коллективных взаимоотношений. Проведенные тесты выявили,

что «маленькие императоры», родившиеся после введения политики «одна семья – один ребенок», более пессимистичны, невротичны и менее добросовестны. Деловые игры показали, что «сяо хуанди» не способны к принятию рисков на рынке.

В свою очередь, китайцы, рожденные до начала жесткого демографического курса, проявили больше предприимчивости.

Впрочем, и у «маленьких императоров» есть несомненное позитивное качество – они более сосредоточенны, чем их сверстники, выросшие в семье с братьями и сестрами.

Наблюдая за Китаем, приходишь к мысли о том, что о проблеме «маленького императора» через какое-то время придется задуматься и российским работодателям, да и российскому обществу в целом. Сейчас в нашей стране доля однодетных семей достаточно велика. Но мы надеемся, что попытки, предпринятые нашим правительством к увеличению рождаемости и количества детей в одной семье, увенчаются успехом и мы сможем избежать проблемы китайского общества. И «маленький император» останется навсегда жить в Китае.

Литература

1. Абаев Н. В. Человек и природа в чаньской (дзэнской) культуре: некоторые философско-психологические аспекты взаимодействия. Проблема человека в традиционных китайских учениях / Н. В. Абаев, С. П. Нестеркин; отв. ред. Т. П. Григорьева. – М.: Наука, 1983.

2. Абрамов В. А. Экологические проблемы Китая и перспективы их международного решения / В. А. Абрамов, М. И. Варакина // Вестник Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности. – Чита, 1999. – № 6. – С. 70–73.

3. Беседы и суждения Конфуция. – СПб: Кристалл, 1999. – 1120 с.

4. Головачева Л. И. Цивилизация, Конфуций и будущее Китая // Проблемы Дальнего Востока. – 1996. – № 1. – С. 58–65.

5. Малявин В. В. Сумерки Дао. Культура Китая на пороге Нового времени. – М.: Дизайн. Информация. Картография: Астрель, 2000. – 448 с.

6. Старостина А. Политика одного Китая: «маленький император» принес много проблем. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/economics/14/09/2012/5703fcde9a7947ac81a6bc6b>. – Загл. с экрана.

Романова Анастасия Романовна

Психолого-педагогический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Устюжанинова Е. Н., к. п. н, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО СОСТОЯНИЯ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Эмоциональное выгорание – это состояние моральной, умственной и физической опустошенности и усталости, вызванное трудовой деятельностью. Синдром эмоционального выгорания свойственен людям, профессиональная деятельность которых связана с тесным и высокоинтенсивным общением с другими людьми [1].

Изучение различных форм эмоциональных проявлений и их влияния на здоровье и взаимоотношения человека является предметом многочисленных исследований прикладных отраслей психологии последних десятилетий. Особое внимание уделяется проблематике эмоционального выгорания, так как оно негативно влияет не только на соматическое психологическое здоровье человека, но и на все сферы его жизнедеятельности, в том числе и семейные отношения [4].

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящен ряд работ как зарубежных (С. Джексон, К. Маслач, Э. Пайнс, М. Ляйтер, Х. Фишер, В. Шауфели, К. Чернисс, Д. Этзион Дж. Еделвич.), так и отечественных исследователей (В. В. Бойко., Т. В. Форманюк, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Т. И. Ронгинская, Е. С. Старченкова, Н. В. Орёл, В. Е. Гришина, А. А. Рукавишников, Е. А. Трухан Т. В. Темиров).

Учеными выделены три основных фактора, играющих существенную роль в синдроме эмоционального выгорания – личностный, ролевой и организационный.

В. В. Бойко рассматривает профессиональное выгорание с позиции общего адаптационного синдрома Г. Селье.

Несмотря на многообразие исследований феномена эмоционального выгорания, конкретизация вопроса взаимосвязи особенностей семейного состояния с синдромом эмоционального выгорания для современной социокультурной системы в должной мере не предоставлена.

В начале исследования мы выдвинули гипотезу о том, что существуют особенности взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания с типовыми семейными состояниями у замужних и незамужних педагогических работников.

Нами было проведено исследование по изучению взаимосвязи особенностей семейного состояния с синдромом эмоционального выгорания у педагогических работников. Исследование проводилось в школах города Самара, в исследовании участвовало 67 педагогических работников женского пола в возрасте от 30 до 40 лет.

Проанализировав итоги проведенного тестирования по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) мы получили следующие результаты:

1. 52 % педагогов имеют одну из сформированных стадий эмоционального выгорания.
3. Фаза «напряжения» сформирована у 11 % незамужних педагогов и у 2 % замужних.
4. Фаза «резистенции» сформирована у 48 % незамужних педагогов и у 32 % замужних.
5. Фаза «истощение» сформирована у 11 % незамужних педагогов и у замужних – 5 %.

При помощи критерия Манна – Уитни и качественного анализа установлено, что статистически значимо более высокий уровень выгорания у незамужних педагогов по шкалам: загноанность в клетку ($U=250$; $p\leq 0,05$); расширение сферы экономии эмоций ($U=253,5$; $p\leq 0,05$); эмоциональный дефицит ($U=263$; $p\leq 0,05$).

При помощи корреляционного анализа Спирмена результатов психодиагностического исследования мы установили взаимосвязи между шкалами методик «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко), «Типовое семейное состояние» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий):

1) у замужних педагогов:

Баллы по шкале «неадекватное эмоциональное реагирование» коррелируют:

- с типовым семейным состоянием тревожность ($R=0,327$; $p\leq 0,05$), т. е. с ростом тревожности в семейном состоянии возрастает выгорание по шкале «неадекватное эмоциональное реагирование»;
- с типовым семейным состоянием нервно-психическое напряжение ($R=0,414$ $p\leq 0,01$). С ростом нервно-психического напряжения в семейном состоянии возрастает выгорание по шкале «неадекватное эмоциональное реагирование».

Баллы по шкале «резистенция» коррелируют:

- со шкалой типового семейного состояния «нервно-психическое напряжение» ($R=0,351$ $p\leq 0,05$). С ростом нервно-психического напряжения в семейном состоянии возрастает выгорание по шкале «резистенция».

Баллы по шкале «личностная отстраненность» коррелируют:

- со шкалой типового семейного состояния «нервно-психическое напряжение» ($R=0,338$ $p\leq 0,05$). С ростом нервно-психического напряжения в семейном состоянии возрастает выгорание по шкале «личностная отстраненность».

2) у незамужних педагогов:

Баллы по шкале «загноанности в клетку» коррелируют:

- со шкалой «общая неудовлетворенность» с ($R=0,484$ $p\leq 0,05$).

Также в ходе нашего исследования выяснилось что:

- 1) 55 % замужних педагогов и 34 % незамужних полностью удовлетворены профессией.
- 2) 35 % замужних педагогов и 15 % незамужних скорее удовлетворены, чем не удовлетворены профессией.
- 3) 10 % замужних педагогов и 48 % незамужних скорее не удовлетворены, чем удовлетворены профессией.
- 4) 0 % замужних педагогов и 3 % незамужних не удовлетворены выбранной профессией.

Ностатистический анализ при помощи метода Манна – Уитни различий в удовлетворенности работой у замужних и незамужних педагогов не выявил.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют особенности взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания с типовыми семейными состояниями у замужних и незамужних педагогических работников, подтвердилась.

По результатам исследования можно сделать общие выводы о том, что:

1. У семейных педагогов:

- с ростом типовых семейных состояний тревожности и напряжения в семье растет неадекватное избирательное эмоциональное реагирование,
- с ростом напряжения в семье возрастает выгорание по шкалам резистенции и деперсонализации.

2. У педагогов, не имеющих собственной семьи, с ростом удовлетворенности в семье снижаются баллы по шкале загнанности в клетку.

3. Уровень профессионального выгорания у незамужних педагогических работников установлен более высокий по шкалам: загнанность в клетку, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит.

4. Уровень профессионального выгорания у незамужних педагогических работников установлен более высокий по шкалам: загнанность в клетку, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит.

5. Таким образом, синдром эмоционального выгорания у педагогов взаимосвязан с типовым эмоциональным состоянием и с семейным статусом.

Литература

1. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
2. Борминская Д. Новые тенденции в развитии семейного права: внебрачные союзы на примере отдельных европейских стран // Семейное и жилищное право. – 2007. – № 2. – С. 19–21.
3. Робертс Г. А. Профилактика выгорания // Обзор современной психиатрии. – 1998. – № 1. – С. 39–46.
4. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.
5. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

Рыбакова Анастасия Александровна

Юридический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Захарченко А. В., д. и. н., доцент

НАСЕЛЕНИЕ ПОСЛЕ СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЫ И ВОССТАНОВЛЕНИЕ ГОРОДА

В данной работе рассматривается вопрос о восстановлении города после Сталинградской битвы.

Цель работы – изучение истории города Сталинграда и изменения его внутригородских объектов после Сталинградской битвы 1943 года.

Исходя из цели исследования, его основными задачами являются:

– систематизировать архивные документы Центра документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО) и Российского государственного архива социально политической истории (РГАСПИ), представленных на сайте архива и отражающих источниковый фундамент проблемы;

– выявить направления восстановительных работ в г. Сталинграде;

– проанализировать, дать оценку мобилизационным методам управления имеющимися ресурсами органов власти;

– охарактеризовать проблемы, препятствующие восстановительному процессу системы городского хозяйства.

В работе изучались архивные документы ЦДНИВО и РГАСПИ. Основной аспект, присутствующий в документах – масштабность потерь и разрушений города и роль населения в восстановительных работах.

Сталинград представлял собой страшную и разрушительную картину. Не сохранилось ни одного из 126 предприятий, 48 заводов уничтожено полностью. Заводы «Красный Октябрь», «Баррикады», СТЗ – теперь это были лишь разрушенные и пострадавшие здания от тяжелых боевых дней.

Город понес колоссальные потери, и для восстановления требовались все людские ресурсы, организованность трудящегося населения, систематичность выполнения работ по восстановлению зданий и предприятий. Первым звончком к началу восстановительных работ послужило постановление от городского комитета обороны 25 февраля 1943 года [4, с. 39 об. – 40], по которому директор завода № 91 Уфлянд обязывался обеспечить окончание восстановительных работ к 1 июня 1943 года. Но восстановление цехов завода № 91 проходило совершенно неудовлетворительно. Об этом свидетельствовал документ Обкома ВКП (б), поступивший 12 апреля 1943 года [3, с. 6–7 об.]. Работы велись по суточному графику, который иногда срывался из-за отсутствия квалифицированной рабочей силы, транспорта, стройматериалов и горючего. Для выполнения поставленных задач требовалось 2200 человек рабочих, из них 1200 квалифицированных. К моменту работ имелось же 1536 рабочих, из них только 396 квалифицированных.

В марте 1943 года рассматривается вопрос о состоянии машиностроительных заводов. 29 марта справочные материалы секретаря Сталинградского горкома Пиксина [2, с. 11–14] сообщали об общем положении заводов № 221, СТЗ, Метизный и Сакко и Ванцетти.

Все корпуса зданий цехов завода № 221 [2, с. 11–14] были сильно повреждены. За время с 5 февраля по 27 марта 1943 года дирекцией и парторганизацией завода была проделана большая работа. Очищена территория завода от трупов, очищено и отремонтировано 500 погонных метров дороги внутри завода, собрано 70 тонн металла. Построено заново ограждение завода из колючей проволоки. Отремонтирована и пущена в эксплуатацию кухня и столовая на 1000 человек.

Завод СТЗ пострадал гораздо сильнее [Там же]. Имеются цеха, оборудование которых почти полностью подверглось горению. В инструментальном цехе из 187 станков, годных к восстановлению только 12 станков, а 175 станков сгорели.

Метизный завод потерял достаточно большое количество оборудования [Там же]. Из 620 единиц, совершенно невредимыми осталось 39 единиц, повреждены, но подлежат восстановлению 46 единиц, горелых 403 единицы и разрушенных, т. е. негодных к восстановлению, 32 единицы.

По состоянию завода Сакко и Ванцетти [Там же], оборудование в количестве 179 единиц можно восстановить при среднем и капитальном ремонте.

Требовалось организовать производство в помещении, требующем только ремонта и восстановления разрушенных частей здания. Была расчищена вся территория завода и цехов от захламленности. Отремонтированы склады для хранения материальных ценностей и столовая на 350 человек.

4 февраля 1943 [Там же] года был проведен общегородской митинг личного состава частей Красной Армии и трудящихся города. Во всех районах города была возвращена советская власть. В первые же дни было учтено имеющееся в городе население, которое состояло из 9.796 человек. Выявлено около 500 безнадзорных ребят, которым была оказана помощь. «В освобожденных районах приступили к работе 10 начальных школ, 4 неполных средних и 2 средние школы» [Там же].

Огромную роль по восстановлению города и его промышленности сыграли специально организованные бригады трудящегося населения. 4 апреля выходит постановление Городского Комитета Обороны «О первоочередных мероприятиях по восстановлению хозяйства Сталинграда и области» [1, с. 1–6]. Патриотка города, награжденная медалью «За оборону Сталинграда», Александра Максимовна Черкасова, работница детского сада Дзержинского района, стала организатором добровольческой бригады из работниц детского сада, домохозяйек. Бригада Черкасовой обратилась с призывом к сталинградцам включаться всем в восстановление родного города. «Только в июне месяце 1943 года только в 3 районах города – Тракторозаводском, Краснооктябрьском и Ерманском – было организовано 136 бригад с количеством 1945 человек,

в июле 254 бригады – 4315 человек, в августе 261 бригада – 5346 человек» [Там же]. Добровольческими бригадами была проведена большая работа, в Ерманском районе восстановлена начальная школа на 200 мест, молочная кухня, детский сад, убрано 40 405 кубических метров мусора. В Дзержинском районе было восстановлено 2 общежития, детские ясли, 3 детских дома, школа на 3 класса, восстановлена воздухопроводная магистраль. В Краснооктябрьском районе было отстроено 8 квартирных домов, оборудовано 3 класса начальной школы, отремонтировано 3 дома под мастерские. А 13 июня 1943 года 19 девушек – участниц Черкасовского движения вышли на восстановление легендарного Дома Павлова. Проводили расчистку завалов и лестничных клеток. Все жители города, примкнувшие к Черкасовскому движению, трудились абсолютно бесплатно. Сами черкасовцы брались за выполнение самых трудоемких дел – расчистку площадок для строителей, разбор завалов, ремонт домов.

Наряду со взрослыми, на восстановительных работах трудились и дети. Подростки расчищали завалы, таскали мусор, заготавливали кирпич, рыли котлованы, носили из Волги воду. В марте 1943 года в Сталинграде была восстановлена телефонная и телеграфная связь, где работали девочки-подростки.

Труд каждой отдельной семьи, каждой организованной бригады, каждого отдельного человека, ребенка, ветерана, был направлен на восстановление и на возвращение былой жизни своему городу. Не жалея своих сил, люди разбирали завалы голыми руками, чтобы расчистить территорию для строительства новых домов. Восстановление двигалось медленно и с огромным трудом. Но шаг за шагом, постепенно выстраивались новые жилые дома. Отстраивались и возвращались к работе заводы и предприятия, которые снова снабжали фронт всей необходимой продукцией.

Литература

1. Российский государственный социально политический архив РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 88. Д. 225. Л. 1–6.
2. Центр документации новейшей истории Волгоградской области ЦДНИВО. Ф. 71. Оп. 2. Д. 122. Л. 11–14.
3. Центр документации новейшей истории Волгоградской области ЦДНИВО. Ф. 113. Оп. 4. Д. 24. Л. 6.–7 об.
4. Центр документации новейшей истории Волгоградской области ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 5. Л. 39 об. – 40.

Сенинкова Алёна Юрьевна
Филологический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Варакина М. И., д. ф. н., доцент

ОБУЧЕНИЕ КАЛЛИГРАФИИ: МЫ И КИТАЙЦЫ

Когда речь заходит о китайском языке, очень многие обычно вспоминают, что он является и самым сложным, и в настоящее время, одним из самых распространенных языков в мире. Однако это не единственные особенности этого необычного и очень интересного языка, значение которого в мире становится все более весомым, по мере развития Китая и роста влияния этой страны на мировую экономику. Китайский язык в своем роде уникален, и, конечно же, иероглифика – это огромный пласт китайской культуры. Имея четырехтысячелетнюю историю, китайская иероглифика уже не может рассматриваться отдельно от китайской цивилизации, так как она отражает ее традиционные особенности и до сих пор является единственным общепринятым способом записи китайского языка.

Иностранцам, изучающим китайский язык, достаточно трудно дается запоминание иероглифов. Так как иероглиф надо не просто рисовать, его надо написать, а для этого надо знать определенный порядок черт, составные части иероглифа, которые называются ключами, также у каждого ключа есть еще и свое название. Именно поэтому усвоение иероглифов – это очень сложная задача. И тут возникает вопрос: а возможно ли вообще научиться писать и запоминать

китайские иероглифы, не являясь носителем китайского языка? И какие способы для этого существуют?

Итак, как говорилось ранее, в китайском языке нет привычного европейскому человеку алфавита, зато есть иероглифика. Следовательно, каждый иероглифический знак – это не буква, а целое слово или слог-морфема, а слог в китайском языке – значим, т. е. выступает в качестве самостоятельного слова, и это – первое, что мы слышим на занятиях по китайскому языку, и это – то, что следует запомнить сразу же, чтобы осознать всю сложность китайского языка.

Во все времена китайцы трепетно относились к своей иероглифике. В современном Китае человек, владеющий каллиграфией, пользуется огромным уважением, а в Старом Китае к каллиграфам относились почти с религиозным почитанием. Методика обучения иероглифике Старого Китая сохранилась и по сей день. Правда, сейчас современные школьники обводят иероглифы в тетрадах, которые называются прописями. В этих прописях уже написан иероглиф, и для запоминания его нужно многократно обвести, следуя строгому порядку черт.

Выполняя многочисленные упражнения по иероглифике, у нас возник вопрос: а как же изучают иероглифику китайские школьники? Ведь они, начиная учебу в школе, так же как и мы не умеют еще писать. Изучив литературу по интересующей нас теме, мы пришли к выводу, что в настоящее время есть уже достаточное количество работ, посвященных обучению иероглифике, и среди этих работ важнейшее место принадлежит работам российских синологов. Учитывая этот факт, мы бы хотели обратиться к работам китайских ученых-методистов, которые занимаются преподаванием китайского языка, как родного, и, изучив учебники для начальных классов китайской школы, по возможности определить именно те упражнения по обучению написания иероглифов, которые помогут нашим студентам на начальном этапе овладения навыками иероглифического письма. Мы заинтересовались именно учебниками китайского языка, как родного, потому что на наш взгляд это еще недостаточно изученная область методических знаний в сфере преподавания иероглифики. К тому же на занятиях по китайскому языку, очень часто возникает вопрос, а как же учатся писать сами китайцы, именно учатся писать, а не изучают иероглифику. Учиться писать иероглифы и изучать иероглифику не одно и то же. Эти понятия следует разграничивать. Изучив ряд учебников китайских ученых, мы пришли к выводу о том, что на начальном этапе овладения иероглифическим письмом огромное внимание уделяется упражнениям типа «Обведите» и «Пропишите». Следует сказать, что и российские методисты, так же рекомендуют данные упражнения. Нам известны упражнения только типа «Пропишите». В Китае же сейчас очень широко используются, так называемые, силиконовые прописи именно для упражнений типа «Обведите». Упражнения такого типа, на наш взгляд, очень важны, так как помогают эффективно усвоить порядок написания черт китайских иероглифов. Еще один тип упражнений, и следует заметить, что он достаточно сложный, это упражнения типа «Опираясь на транскрипцию...». Мы намерено не закончили предложение, так как упражнения этого типа могут быть совершенно различны. На начальном этапе обучения иероглифическому письму, мы остановились на структуре самых простых упражнений. Среди этих упражнений мы выбрали те, где в двусложных словах один иероглиф уже записан, а вот второй нужно записать, опираясь на транскрипцию. Упражнения этого же типа, в которых двусложные слова записаны только транскрипцией или фонетической азбукой, что по сути своей одно и то же, являются сложными упражнениями. Для того чтобы выполнить подобные упражнения, нужно хорошо знать тональный рисунок слова, а это представляет значительную трудность для иностранных студентов. Тем не менее, мы обратили внимание на эти сложные упражнения, поскольку овладеть китайским языком невозможно без знания тонов. И, пожалуй, в нашей работе упражнения типа «Опираясь на транскрипцию...» являются самыми сложными. К сожалению, в наше время стало появляться мнение, и среди китайской молодежи в том числе, что в век компьютерных технологий можно обойтись и без умения писать, ведь всегда можно воспользоваться «打字», что же это за панацея от всех бед? Одно из значений иероглифа 打 – **бить, ударять**, значение иероглифа «字» – **иероглиф; буква** т. е. прямое значение словосочетания «打字» – **бить по буквам; набирать текст**. И, конечно же, современной молодежи делать «打字», гораздо проще, чем красиво и правильно писать иероглифы. Но все дело в том, что в китайском языке существует проблема полисемии, и у иероглифа никогда не бывает одного значения, и набрать текст на клавиатуре, не зная иероглифики невозможно. Сначала слово нужно набрать латин-

скими буквами, затем выйдет целый ряд иероглифов, и здесь необходимо выбрать нужное Вам слово, и как же это сделать, если Вы попросту не умеете писать. Запомнить внешнее изображение знаков, которых в китайском языке огромное количество, просто невозможно, ведь для несведущего человека – это просто картинка. Мы уже не говорим о том, что китайская иероглифика – это величайший пласт культуры древнейшей цивилизации. Китайские педагоги категорически против того, чтобы «打字» заменили иероглифику, и доказательство этому китайские учебники. Каждое из наших упражнений начинается с изображения, хотим заметить, что это не просто иллюстрация или красивая картинка, это – образец того, как нужно выполнять упражнение, подтверждение тому, что упражнения взяты из учебников по китайскому языку, пользуясь которыми китайские школьники изучают свой родной язык. И мы надеемся, что и нашим студентам эти упражнения окажут большую помощь при овладении иероглифическим письмом. Как было сказано ранее, практическим результатом нашей работы явился «Комплекс иероглифических упражнений». Этот комплекс упражнений уже полностью готов в электронном виде, и мы надеемся, что наша работа принесет нашим студентам реальную пользу.

Литература

1. Варакина М. И. Обучение китайскому языку на начальном этапе в негосударственных среднеобразовательных учреждениях на примере школы-интерната № 19 г. Новокузнецка // Вопросы высшей школы: сб. науч. ст. – Харбин, 2014. – № 8. – С. 40–42.
2. Веселый китайский детям и родителям [в 2 ч.]. Ч. 1. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2008. – 91 с.: ил. 北京 华语教学出版社.
3. Веселый китайский детям и родителям [в 2 ч.]. Ч. 2. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2008. – 91 с.: ил. 北京 华语教学出版社.
4. Задоев Т. П. Начальный курс китайского языка. Ч. 1. – М.: Восточная книга, 2011. – 304 с.

Соболева Дарья Ивановна

Темникова Алина Сергеевна

Психолого-педагогический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Матасова И. Л., к. психол. н., доцент

АУДИОВИЗУАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В повседневной жизни важную роль играет психоэмоциональное состояние человека. Поэтому, кроме физического состояния, важным является умение человека поддерживать эмоциональное состояние на уровне, достаточном для более успешного решения поставленных задач и возникающих проблем.

Позитивные эмоции повышают яркость переживаний от ощущения эмоционального и материального благополучия. Позитивные эмоции раскрашивают жизнь яркими красками и если привычно включать их в повседневную жизнь, то со временем они становятся генераторами активности и силы. Люди, которые обычно испытывают положительные эмоции, становятся со временем более устойчивыми к воздействию внешней среды.

Особенно важно это умение в юношеском возрасте, когда первостепенным для человека является профессиональное самоопределение, выстраивание жизненных перспектив и поиск эмоционально значимого партнёра. Действуя методом проб и ошибок, показатели эмоциональной возбудимости повышаются, и появляется необходимость их контролировать.

Однако достаточно часто возникают ситуации, когда собственных ресурсов человека недостаточно, привычные средства саморегуляции не дают желаемого эффекта и человек начинает искать внешние, дополнительные способы стабилизации эмоционального фона. Не секрет, что иногда в качестве таких средств могут выступать психоактивные вещества и прочие эмоциональные суррогаты, формируя различного рода зависимости.

В рамках нашего исследования мы попытались создать методику, которая достаточно оперативно позволила бы оптимизировать эмоциональное состояние человека, была доступной, простой в применении и безопасной.

Тема научного поиска была обозначена как «Аудиовизуальная методика оптимизации эмоционального состояния в юношеском возрасте».

Объектом исследования являлось эмоциональное состояние юношей и девушек.

Предметом стали средства оптимизации эмоционального состояния юношей и девушек.

Целью нашего исследования стала разработка аудиовизуальной методики, позволяющей оптимизировать эмоциональное состояние у юношей и девушек и проверка ее эффективности на практике.

Мы разработали методику оптимизации эмоционального состояния в виде небольшого ролика и предположили, что применение данной методики повысит уровень эмоционального состояния испытуемых.

Исходя из этого, мы выдвинули **гипотезу**, в которой предположили, что применение методики (инструмента), содержащей определенные аудиальные и визуальные стимулы, улучшит эмоциональное состояние юношей и девушек.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной методики оптимизации эмоционального состояния в стрессовых ситуациях в качестве дополнительного внешнего ресурса и для усиления возможностей саморегуляции человека.

В ходе исследования, мы использовали методы наблюдения, анкетирования, эксперимента. В качестве диагностического инструмента использовалась методика В. Л. Подгорецкой. Для подтверждения достоверности полученных результатов использовался математико-статистический метод «угловое преобразование Фишера» φ^* .

Исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ. В нем приняли участие юноши и девушки различных факультетов в возрасте 19–21 года. Первоначально, с целью разработки методики, было опрошено 89 респондентов. В итоговую экспериментальную группу для проверки эффективности разработанной методики вошло 19 девушек и 15 юношей.

Создание аудиовизуальной методики происходило следующим образом. На первом этапе, опираясь на научную литературу и проведя блиц-опрос, были выделены предметные сферы, наиболее интересные для юношей и девушек. В качестве таких тем были обозначены следующие категории: для девушек – животные, дети, природа, для юношей – животные, природа, девушки.

Далее под каждую предметную сферу было отобрано по 100 картинок. Эти картинки предлагались для просмотра испытуемым. Респондентам (отдельно юношам и девушкам) предлагалось каждую из картинок оценить по принципу нравится/не нравится. В итоге, после анализа информации, удалось под каждую категорию выстроить рейтинг картинок по признаку их привлекательности для юношей и для девушек. 25 картинок каждой категории, занимающие верхние позиции рейтинга, были обозначены, как стимульный материал для разработки инструмента, повышающего настроение у юношей и девушек.

На следующем этапе была подобрана музыка, приятная для прослушивания юношами и девушками. Испытуемым предлагалось прослушать музыкальные композиции и так же, как и в ситуации с картинками, оценить по принципу нравится/не нравится. В итоге, после определения рейтинга произведений, были отобраны наиболее приятные композиции, занимающие высокие позиции рейтинга.

После этого создавалась аудиовизуальная методика в виде презентации, в которую вошли рейтинговые картинки (по тематике), на них накладывалась музыка. Такой инструмент был разработан отдельно для девушек и для юношей.

Следующий этап предполагал определение эффективности разработанной методики. Для этого проводилась следующая процедура отдельно для юношей и для девушек. Перед началом эксперимента у респондента замерялся эмоциональный фон. Далее студенты выбирали интересную для них тематику и запускали презентацию с музыкальным сопровождением. После этого ещё раз проводилась диагностика эмоционального фона.

Анализ результатов заключался в сравнении показателей диагностики до начала эксперимента и после его окончания. Результаты исследования оценивались по следующему принципу:

подсчитывался процент респондентов с положительными изменениями, отрицательными и неоднозначными.

В итоге, для девушек характерным явилось следующее: больше половины респондентов (68 %) показали положительные результаты. У 21 % изменений не произошло, а 11 % показали неопределенные результаты.

После применения методов математической статистики подтвердилась достоверность произошедших изменений ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.741$).

Для юношей были получены следующие результаты. У парней изменение настроения в положительную сторону наблюдается в 61 % случаев, показатели не изменились у 26 % испытуемых, неоднозначные показатели минимальные (13 %).

После применения методов математической статистики подтвердилась достоверность произошедших изменений ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.85$).

Из всего изложенного можно сделать следующие выводы:

1. Применение методики, содержащей определенные аудиальные и визуальные стимулы, оптимизирует эмоциональное состояние юношей и девушек.
2. Для юношей и девушек содержание визуальных и аудиальных стимулов различны.
3. Рейтинг категорий (визуальных стимулов), выбираемых девушками, следующий: наиболее часто выбираемой категорией является «животные», «природа», «дети».
4. Рейтинг категорий (визуальных стимулов), выбираемых юношами, следующий: наиболее часто выбираемой категорией является «природа», «животные», «девушки».
5. Эффективность методики обеспечивается синтезом визуальных и аудиальных стимулов; возможностью выбора категории респондентом.

Литература

1. Джанерьян С. Т. Психология эмоций и воли: учебное пособие. – Ростов н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2016.
2. Дормашев Ю. Б. Общая психология: тексты. Т. 3, кн. 2. Субъект познания: учебное пособие / Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин, В. В. Петухов. – М.: Когито-Центр, 2013. – С. 153–168.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб: Питер, 2011.
4. Соколова Е. Д. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия / Е. Д. Соколова, Ф. Б. Березин, Т. В. Барлас // *Materia Medica*. – 1996. – № 1(9). – С. 5–25.
5. Холмогорова А. Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. – 1996. – № 1.

Солоненко Юлия Сергеевна
Филологический факультет, 4-й курс
Научный руководитель:
Чуйкова Э. С., к. пед. н., доцент

ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

На сегодняшний день обучение говорению в общеобразовательной школе, в частности, в старших классах, является одной из наиболее сложных и значимых задач при изучении иностранного языка. Формирование и совершенствование навыков и умений говорения приобретает все большую значимость в связи с введением Единого государственного экзамена по иностранному языку и построению уроков иностранного языка в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

Обучение иноязычному говорению должно включать в себя, помимо упражнений на развитие навыков говорения, технологии, направленные на развитие умений общения и взаимодействия друг с другом для достижения общей цели. Такой подход к обучению соответствует требованиям новых ФГОС.

Среди современных учащихся старших классов отмечается снижение мотивации к обучению, которое проявляется в нежелании заучивать тексты и диалоги наизусть. Учащимся стар-

ших классов гораздо интереснее преобразовывать информацию, данную в тексте; выражать собственное мнение, участвовать в дискуссии, сопоставлять различные точки зрения на поставленную на уроке проблему [4, с. 186]. В связи с этим применение технологий сотрудничества на уроке иностранного языка является, на наш взгляд, путем решения проблемы недостаточной мотивации учащихся при обучении навыкам говорения.

По мнению В. П. Беспалько, основной идеей обучения в сотрудничестве является создание условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях [1, с. 116].

Обучение иностранному языку с применением технологий сотрудничества должно осуществляться в соответствии со следующими принципами, выделенными Н. В. Жолтиковой:

- 1) взаимозависимость членов группы;
- 2) индивидуальная ответственность каждого члена группы за личные успехи и успехи одноклассников;
- 3) совместная учебно-познавательная, творческая и иные виды деятельности учащихся;
- 4) социализация деятельности учащихся в группах;
- 5) общая оценка работы группы, складывающаяся из результатов выполнения учебной задачи и оценки формы общения учащихся между собой [2, с. 1].

При таком подходе к обучению желаемый результат учебной деятельности может быть достигнут только в условиях самостоятельной работы каждого члена группы при активном взаимодействии с участниками этой же группы.

Обучение навыкам говорения старшеклассников с помощью технологий сотрудничества возможно посредством применения в процессе обучения различных видов совместной деятельности. В работах И. А. Зимней указаны методы обучения говорению с использованием технологий сотрудничества на уроках иностранного языка, среди которых отмечены дебаты, дискуссия, «круглый стол», ролевая игра, кейс-метод и мозговой штурм [3, с. 113].

Для проверки гипотезы о том, что использование технологий сотрудничества повышает эффективность обучения навыкам иноязычного говорения, а также создает мотивацию к осуществлению коммуникации на иностранном языке, нами будет проведен эксперимент среди учащихся 10-го класса общеобразовательной школы, в рамках которого планируется:

- 1) разработать требования к структуре и содержанию уроков, направленных на развитие навыков говорения, с использованием технологий сотрудничества;
- 2) спланировать и апробировать уроки, направленные на развитие навыков говорения с использованием технологий сотрудничества.

Например, урок по теме «Holidays abroad».

Цель: развитие и закрепление навыков и умений устной речи с помощью применения технологий сотрудничества.

Задачи:

- обеспечить закрепление применения в речи лексики по теме «Travelling»;
- организовать работу по развитию навыков говорения с помощью технологии «Учимся вместе»;
- создать условия для развития коммуникативных способностей учащихся;
- активизировать познавательную инициативу обучающихся;
- развивать способность к рефлексии, как важнейшей составляющей умения учиться.

Формы работы: групповая.

Ход урока.

1. Организационный момент (2 минуты).

2. Проверка домашнего задания (6 минут).

Учащиеся озвучивают ответы, подкрепляя их информацией из текста.

3. Постановка цели урока. Today we are going to learn how to plan holidays abroad.

4. Закрепление навыков говорения (30 минут).

I would like you to divide into 4 groups of four. Your tasks are written in the handouts. You have 15 minutes to complete the task.

Group 1. Task: You are going on a holiday to Barcelona, Spain. You need to book return plane tickets and reserve rooms at a hotel for 10 nights.

Group 2. Task: You are going on a holiday to Barcelona, Spain. You need to make up a cultural program of your journey. Make a list of places you're going to visit (museums, theatres, cinemas, landmarks).

Group 3. Task: You are going on a holiday to Barcelona, Spain. You need to find restaurants and shops in Barcelona that you're going to visit during the holiday.

Group 4. Task: You are going on a holiday to Barcelona, Spain. You need to make a list of things that you're going to take with you on holiday.

Группа делится на 4 подгруппы по 3–4 человека. Дается задание по теме «Holidays abroad»: первая группа заказывает билеты на самолет и бронирует гостиницу; вторая – разрабатывает культурную программу путешествия; третья – занимается поиском ресторанов, магазинов в месте отдыха; четвертая – подготавливает багаж. В ходе выполнения заданий происходит обсуждение различных вариантов, участники задают друг другу уточняющие вопросы. Во время обсуждения учитель ходит по классу, наблюдает за обсуждением, отвечает на вопросы учащихся. После завершения выполнения группами заданий, каждой командой выбирается учащийся, который представляет результаты работы своей команды.

5. Подведение итогов урока, рефлексия (2 минуты).

Today we have learned how to plan a holiday. Учитель предлагает ученикам продолжить следующие фразы: Today I have learned, Now I can..., It was interesting to..., It was difficult to...

По итогам эксперимента будут сделаны выводы об эффективности применения данных технологий в обучении учащихся старших классов, а результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке учебной программы по английскому языку для учащихся старших классов.

Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Жолтикова Н. В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14052.htm>. – Загл. с экрана.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002.

**Суховершина Арина Алексеевна
Ярошук Максим Андреевич**

Психолого-педагогический факультет, 3-й курс
Научный руководитель:
Матасова И. Л., к. психол. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТРАДИЦИОННЫХ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ПАРАХ

В юношеском возрасте наблюдается бурное развитие всех познавательных процессов. Они характеризуются взаимопроникновением мышления и речи. Юноши и девушки стремятся мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом, относительно свободно размышляют на нравственные, религиозные, политические и другие темы.

Бурный рост сознания и самосознания приводит к расширению сферы осознаваемого и углублению знаний о себе, людях и окружающем мире. Следствием этого является изменение мотивации основных видов деятельности: те виды деятельности, которые прежде выполняли ведущую роль, например игра, начинают себя изживать и отодвигаться на второй план, и на этом месте возникает новый вид деятельности, начинается новая стадия психического развития.

Рост самосознания, определяет рост требований лиц юношеского возраста к окружающим людям и к самим себе, усиление степени их критичности и самокритичности, повышения требований к моральному облику и нравственным качествам своего микроокружения.

В общении, у юношей и девушек формируются коммуникативные способности – умение вступить в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей.

Лица юношеского возраста уже хорошо разграничивают дружбу и товарищество. Дружеские отношения характеризуются большой избирательностью и устойчивостью к внешним, ситуативным факторам. Последнее объясняется общим повышением стабильности интересов и предпочтений с возрастом, а также развитием интеллекта, в результате чего повышается способность интегрировать противоречивую информацию, отодвигая частности на задний план. Именно по этой причине, в сфере межличностных отношений, юноши и девушки гораздо терпимей и пластичней по сравнению с лицами младшего возраста.

С одной стороны, в юношеском периоде ярко выражены потребности в любви, в эмоционально значимом идеальном партнёре. С другой, многие специалисты достаточно давно говорят о кризисе семьи в современном обществе. Вполне вероятно, что с обращением к новым формам интимно-личностного общения молодые люди пытаются найти свой, нестандартный способ конструирования идеальных межличностных отношений с эмоционально значимым партнёром. Всё это подогревается современными Европейскими тенденциями – такими, как формирование супертолерантности в отношении людей с нетрадиционной ориентацией и узаконивании форм нетрадиционных отношений.

Всё вышесказанное послужило основой для обозначения темы исследования как «Особенности межличностных отношений в традиционных и нетрадиционных парах». В рамках нашего исследования мы собираемся выявить особенности в системе интимно-личностных отношений, которые делают привлекательными для молодёжи нетрадиционные формы межличностного взаимодействия.

Исследование межличностных отношений в парах можно считать актуальным, т. к. с развитием мира появляются новые виды межличностных отношений.

Гипотеза нашего исследования состояла в следующем: существуют различия в межличностных отношениях в традиционных и нетрадиционных парах.

Изучая данную тему, нами были выделены ряд общих понятий, таких как традиционные отношения (отношения людей как носителей индивидуального культурного опыта. Такие отношения (свой или чужой, любимый или противный, преследователь и жертва) определяются индивидуальными решениями или эмоциями, сложившимися взглядами, установками и привычками между людьми) [1], гомосексуальность (предпочтение представителей своего пола (или гендера) в качестве объекта любовных отношений, эротического влечения и/или сексуального партнёра) [2]. Межличностные отношения (более или менее устойчивые отношения между людьми, основанные на личном знании друг друга, соц. эмоциях, совместных формах деятельности) [4].

В определении категориальных понятий мы опирались на статьи И. С. Кона [2; 3], краткий психологический словарь [4], Собчик Л. Н. [5].

Методы: тест-опросник Лири, критерий углового преобразования Фишера ϕ^* .

Исследование проводилось в формах Google-тест. В нем приняло участие 84 человека в возрасте от 18 до 24 лет. В приглашении к участию мы просили пройти анкету тех, кто, действительно, находится в отношениях, а не гипотетически предполагает этот факт. Также отдельной просьбой значилось необходимость того, чтобы диагностику прошли оба партнера. Мы попытались объяснить значимость выполнения условий эксперимента и надеемся, что участники исследования прониклись нашей просьбой. Кроме того, приглашение к участию в исследовании размещалась на определенных ресурсах, достаточно известных в плане общения людей с нетрадиционной ориентацией. Этот факт также добавляет уверенности в правдивости предоставленных сведений.

Суть проводимого констатирующего эксперимента состояла в следующем.

Все респонденты были распределены на следующие группы:

- 1) традиционная ориентация (юноша + девушка), далее как «гетеро»;
- 2) нетрадиционная ориентация (девушка + девушка) – далее термин «девушки»;
- 3) нетрадиционная ориентация (юноша + юноша) – далее как «парни».

В процессе исследования нам удалось выявить ряд особенностей, характерных для обозначенных категорий респондентов. Стоит отметить, что к результатам диагностики были применены методы математико-статистического анализа.

Всё это позволило прийти к следующим выводам:

1. Существуют различия в межличностных отношениях в традиционных и нетрадиционных парах.

2. Для гетеропар в большей степени в межличностных отношениях характерны такие черты, как авторитарность, эгоистичность, агрессивность и доминантность. Это может говорить о том, что в отношениях они имеют диктаторский, властный, деспотический характер, у них преобладает тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Они во всем стремятся полагаться на свое мнение, не умея принимать советы других. Высокие показатели по шкале доминантность – пассивность свидетельствуют о выраженном стремлении к лидерству в общении, к доминированию.

3. Для отношений типа «юноша + юноша» характерна такая черта, как подчиняемость. Это, в большинстве случаев, говорит о покорности, склонности к самоунижению, слабости. Прослеживается возможная склонность к уступчивости всем и во всем, они ставят себя на последнее место и осуждают себя, приписывают себе вину. Также их характеризует пассивность, стремление найти опору в партнере.

4. Отношения типа «девушка + девушка» в большинстве своем носят зависимый характер. Что может говорить о резкой неуверенности в себе, могут иметь навязчивые страхи и опасения, тревогу по любому поводу, поэтому они зависимы от других и от чужого мнения.

В заключение хочется сказать, что многое еще остается неизученным. Данная тема в современном мире является актуальной и исследования нетрадиционной сексуальной ориентации набирают свою популярность среди психологов.

Литература

1. Козлов Н. И. Отношения между людьми – как и зачем? // Сборник статей Международной конференции «Современный мир с точки зрения современной психологии». – Воронеж, 2011.
2. Кон И. С. Сексология. – М.: Академия, 2004.
3. Кон И. С. Сексуальная ориентация и гомосексуальное поведение. – М., 2000.
4. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: ФЕНИКС, 2009.
5. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. – М., 2014.

Трегубова Светлана Павловна

Психолого-педагогический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Разагатова Н. А., к. п. н.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время государству нужны люди, умеющие принимать неординарные технические решения, способные мыслить творчески в сфере создания технических средств и технологий. А добиться всего этого можно с помощью формирования инженерного мышления.

В силу возрастных особенностей младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития всех психических процессов, и учёными доказано, что познавательная активность формируется именно в это время [4, с. 15].

Таким образом, мы поставили себе цель: выявить оптимальные условия для формирования инженерного мышления младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи:

- Уточнить понятия «Инженерное мышление», «Учебная исследовательская деятельность».
- Выявить критерии и показатели уровня развития инженерного мышления младшего школьника.
- Разработать диагностику, позволяющую выявить диапазон развития инженерного мышления у младших школьников.
- Проанализировать формирование инженерного мышления у младших школьников в процессе занятий учебно-исследовательской деятельностью.

Базой исследования являются Большечерниговская школа № 2 и школа № 10 г. о. Самары.

Вслед за А. И. Савенковым, А. В. Леонтовичем, Н. А. Разагатовой, мы считаем, что учебно-исследовательской деятельностью младших школьников это специфическая учебная деятельность, предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования и ориентированная на открытие лично значимых для учащегося знаний, формирование исследовательских умений [1, с. 3].

В определении понятия «инженерное мышление» мы руководствовались определением Т. Н. Шамало и А. П. Усольцева, которые считают, что это мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное [4, с. 19].

Понятие «инженерное мышление» включает в себя такие виды мышления как: логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, техническое, теоретическое и др.

В начальной школе главные из перечисленных видов мышления – творческое, наглядно-образное и техническое. Все эти виды психических процессов развиваются в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Для эффективной работы в этом направлении необходимо сформировать образовательное пространство, среду, в которой обучающийся будет проводить свои исследования, генерировать идеи, обобщать и делать выводы.

Одним из условий развития потенциала учащихся, склонных к научно-техническому и инженерному творчеству является подготовка обучающихся к учебно-исследовательской конференции «Я познаю мир», занятия во внеурочной деятельности обще-интеллектуального направления «Малая академия наук» (МАН), «Легоконструирование».

Для того чтобы узнать, каким школьникам интересна инженерия, мы воспользовались методикой «Палитра интересов», которая на наш взгляд является наиболее интересной.

Всего было опрошено 96 учащихся 3-х классов, из них 72 обучающихся в городской школе и 24 в сельской школе.

Сферу математики и техники выбрали 24 человека – 33 % учащиеся городской школы и 6 человек – 25 % учащиеся сельской школы. Можно сделать вывод, что в городской школе детей имеющих склонность к математике и технологии на 8 % больше. Очевидно, это зависит от условий проживания и оснащённости школы.

Мы изучили различные методики и выявили критерии и показатели уровня развития инженерного мышления младшего школьника.

Далее мы создали диагностику по выявлению уровня сформированности инженерного мышления для учащихся 3 класса и провели её. Работа состояла из шести заданий. Выполняли работу 28 человек. Из них 23 учащихся городской школы и 5 – сельской.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности инженерного мышления низкий. Мы предложили детям темы исследовательских работ для участия в учебно-исследовательских конференциях.

Таким образом, были созданы некоторые условия, развивающие инженерное мышление. После выступления на конференции дети вновь были продиагностированы и результаты формирующего эксперимента показали, что уровень сформированности инженерного мышления стал выше.

Проведённое исследование показало, что в условиях занятий учебно-исследовательской деятельностью инженерное мышление младших школьников формируется достаточно эффективно.

Литература

1. Городская межшкольная конференция «Первые шаги в науку»: метод. пособие / авт.-сост. Н. А. Разагатова. – Самара: Издатель Кузнецова О. С., 2012. – 74 с.
2. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. – М.: Ось-89, 2006.
3. Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 7–8 апреля 2015 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Шамало. – Екатеринбург, 2015.

Устимова Кристина Владимировна
Психолого-педагогический факультет, 1-й курс
Научный руководитель:
Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современном обществе остро стоит проблема формирования у студентов готовности к организации исследовательской деятельности обучающихся.

Современные стандарты образования ставят перед высшими учебными заведениями задачу подготовки студента знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания. Однако значительная часть обучающихся просто не проявляет желания участвовать в научно-исследовательской деятельности, несмотря на требования, запрашиваемые обществом.

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего учителя [1, с. 12].

По окончании обучения в вузе студент должен обладать следующими компетенциями в области исследовательской деятельности:

- готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования;
- способностью руководить исследовательской деятельностью обучающихся.

В связи с этим необходимо конкретизировать сущность понятия «исследовательская деятельность». Исследовательская деятельность – деятельность научного характера, связанная с поиском, проведением исследований, экспериментов, в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, обобщений и обоснования проектов [5, с. 25].

Необходимость развития исследовательских способностей учащихся признавалась многими известными педагогами прошлого. Значимость процесса исследовательской деятельности неоднократно подчёркивали в своих работах Ян Амос Коменский, Жан-Жак Руссо, Иоганн Генрих Песталоцци, Адольф Дистервег. Благодаря их деятельности в среде педагогической общности появилось значительное число сторонников исследовательской деятельности.

Это обусловлено, прежде всего, тем, что эффективность последней в значительной степени определяется уровнем сформированности исследовательских знаний, умений, развитием личностных качеств, мотивации, накоплением опыта творческой исследовательской деятельности.

Для формирования готовности студентов к организации исследовательской деятельности обучающихся необходимо в период обучения в вузе включать их в научно-исследовательскую работу. Это поможет будущим педагогам понять логику проведения исследования, овладеть способами интерпретации результатов. Кроме того, овладение учебными дисциплинами также требует от студентов владения методами научного познания и исследовательскими умениями.

Анкетирование, проведенное среди студентов 1-го курса на тему «Готовность к научно-исследовательской деятельности» показало, что у 95 % студентов 1-го курса сформировано положительное отношение к научно-исследовательской деятельности, у 3 % противоречивое и у 2 % безразличное.

Также были выявлены перспективы участия студентов в научно-исследовательской деятельности: у 68 % респондентов она связана с творческим развитием, у 58 % это возможность самореализации, у 45,3 % это связано с высокой квалификацией и у 27 % студентов научно-исследовательская деятельность связана с общественным признанием.

В качестве наиболее приемлемой и результативной формы участия студентов в научно-исследовательской деятельности были отмечены: индивидуальные исследования, которые проводятся совместно с руководителем.

Также было выявлено, какие затруднения студент испытывает при проведении научных исследований: на 1-м месте оказалось затруднение в формировании гипотезы, 2-е место разделили между собой оформление результатов исследования и формулирование выводов, на 3-м месте – рефлексия.

На основе рассмотренного материала можно сделать вывод о том, что научно-исследовательская работа – это сложный компонент учебной работы, который включает в себя совокупность мотивационной сферы студента, обеспечение которой берет на себя педагог, методов и форм научного познания, необходимых для полноценного исследовательского процесса.

Отмеченные недостатки теории и практики, а также состояние готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности порождают противоречие между потребностью общества в педагоге, способном осуществлять исследовательский подход к организации учебно-воспитательного процесса в школе и низким уровне готовности студентов к осуществлению научно-исследовательской деятельности.

При организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе необходимо создать психологические условия успешности, а также учесть такие особенности этого вида деятельности, как:

- ограниченный бюджет времени студента,
- индивидуализация научно-исследовательской работы [4, с. 90].

Литература

1. Долговицкая Т. А. Основные виды исследовательской подготовки учителя в современной высшей школе: сб. науч. тр. молодых ученых / ред. Т. Б. Гребенюк, С. М. Конюшенко. – Калининград: Изд-во КГУ, 2011. – Вып. 1. – С. 10–14.
2. Коточигова Е. В. Креативность как составляющая профессионально важных качеств педагога // Повышение квалификации педагогических кадров: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 60-летию ЯИРО / под ред. проф. Г. К. Селевко. – Ярославль: ЯИРО, 2000. – С. 69–73.
3. Коточигова Е. В. Развитие фантазии и креативности детей младшего школьного возраста путем создания загадок // Формирование и развитие креативности и концептуального мышления дошкольника и младшего школьника средствами искусства и природы. – Карачаевск, 2001. – С. 41–42.
4. Коточигова Е. В. Создание педагогических ситуаций, способствующих личностному и интеллектуальному развитию ребенка // Психология педагогической ситуации / под ред. М. М. Кашапова. – Ярославль, Яросл. гос. ун-т, 2008. – С. 86–92.
5. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 23–38.

Филиппова Светлана Александровна
Юридический факультет, 1-й курс
Научный руководитель:
Старкова Ю. М., ассистент

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Современное гражданское общество в России и странах СНГ формировалось очень тяжело, об этом говорят множество исследователей. Причиной такого явления служит затруднительный процесс перехода от авторитарной организации жизнедеятельности и менталитета к демократическому обществу. Этот сложный процесс развивался наравне с развитием демокра-

тической культуры. И, конечно же, в нем присутствуют свои проблемы, актуальные и на сегодняшний день.

Одной из самых важных предпосылок, а также фактором формирования политической системы демократического типа является наличие гражданского общества. Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо дать толкование данному термину.

Как отмечает В. И. Цыганов: «Гражданское общество – это совокупность неполитических отношений, институтов в обществе в самых различных сферах его жизни. Также это область свободного развития и действия людей независимо от государства» [7, с. 127]. На наш взгляд, данная трактовка наиболее полно характеризует гражданское общество, которое частично удовлетворяет какие-либо потребности социальных групп, личности и различных объединений. Гражданское общество характеризует весь состав разнообразных форм социальной активности населения, не обусловленную деятельностью государственных органов и отражающую реальный уровень самоорганизации социума.

В России формирование современного гражданского общества является сложным и длительным процессом. Основная часть граждан на данный момент относится к общественной жизни отстраненно, а также имеет весьма слабое представление о гражданском обществе и его роли в обществе. Оно малоактивно, не заинтересовано. На массовом уровне в политическом сознании россиян данное понятие не получило широкого восприятия и распространения. В основном его используют активисты, политики, учёные. Однако, на наш взгляд, это одна из ключевых проблем современной России.

Возможный путь ее решения – повышение правовой культуры населения путем проведения различных информационных курсов, воспитание правовой грамотности у молодежи как у движущей силы гражданского общества. Таким образом, граждане будут более образованными, у них появится представление о гражданском обществе, что будет способствовать решению данной проблемы.

Отстранение и отчуждение россиян от общественной жизни порождают следующую, более серьезную проблему – низкую гражданскую позицию. Общество попросту «не хочет» отстаивать свои права и интересы, идет распространение безразличия к соблюдению прав.

Наиболее полно это отображается в низкой явке на выборы. По результатам опросов Всероссийского центра исследования общественного мнения подавляющее большинство россиян «не доверяет» правительству, а остальным просто «лень» ходить на выборы [1]. Другие причины неявки могут быть самыми различными, и с этим вопросом сталкивается не только Россия, но и другие страны. К примеру, на прошедшие во Франции выборы президента не пришли 25,44 % граждан от общего числа избирателей. Французы продемонстрировали рекордную неявку на выборы со времен 1969 года, а в урнах для голосования оказалось максимальное количество испорченных или незаполненных бюллетеней [3]. Насегодняшний день, мы видим возможным решение данной проблемы в поощрении избирателей за участие в выборах (что на данный момент используется в нашей стране). Прямо на выборах разыгрываются призы, а тем, кто голосует впервые – делаются памятные подарки.

И в этой связи также важнейшим является просвещение общества, разъяснение последствий их низкой активности. На примере того, что выбранный ими кандидат представляет именно их интересы, и что бы победил именно он, нужна поддержка. Данная поддержка выражается путем голосования за выбранного претендента. В некоторых странах явка на выборы является долгом, что способствует наибольшей посещаемости. Однако такое присуще в основном странам с тоталитарным режимом.

Возможно, когда общество станет более политически образованным, просвещенным и активным, тогда в России окончательно закрепится гражданское общество, которое оказывает большое влияние на развитие политической системы.

В заключение стоит сказать, что гражданское общество неразрывно связано с правовым государством. Оно является основой такого государства. Существует множество проблем, которые необходимо решить, прежде чем оно перейдет в стадию именно современного гражданского общества, ибо его активность и развитие напрямую влияет на формирование политической системы, однако в данной статье были указаны лишь основные на наш взгляд проблемы и

возможные пути их решения. Активность гражданского общества очень важна, так как она является отражением политических, духовных и культурных ценностей общества.

Литература

1. ВЦИОМ: опрос «Выборы – 2018». – Режим доступа: https://wciom.ru/news/ratings/vybory_2018. – Загл. с экрана.
2. Гершунский Б. С. Гражданское общество в России: проблемы становления и развития. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 389 с.
3. Информационное агентство «РБК»: Франция выбирает. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/story/58c172249a7947214bdc57c8>. – Загл. с экрана.
4. Кучерена А. Г. Гражданское общество в России: проблемы становления и развития: учебное пособие / А. Г. Кучерена, Ю. А. Дмитриев. – М.: Юнити-Дана, 2015. – 255 с.
5. Полянский Д. В. Гражданское общество и правовое государство: основные аспекты политико-правового взаимодействия // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-obschestvo-i-pravovoe-gosudarstvo-osnovnyye-aspekty-politiko-pravovogo-vzaimodeystviya>. – Загл. с экрана.
6. Пылин В. В. Гражданское общество и государство: проблемы и пути развития // Управленческое консультирование. – 2015. – № 6(78). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-obschestvo-i-gosudarstvo-problemy-i-puti-razvitiya>. – Загл. с экрана.
7. Цыганов В. И. Теория государства и права: тезисы лекций / Министерство образования и науки Российской Федерации, Нац. исслед. Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Н. Новгород: ННГУ Н. И. Лобачевского, 2015. – 219 с.

Фомкина Анжелика Владиславовна

Факультет информатики и управления, 3-й курс

Научный руководитель:

Смолькова А. Ю., ст. преподаватель

РОЛЬ СИСТЕМЫ БИЗНЕС-ПЛАНИРОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛЫХ И СРЕДНИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Бизнес-планирование – это комплекс мер, направленных на исследование прошлого, текущего и будущего состояния компании. Часто бизнес-планирование находит отображение в специальном документе – бизнес-плане.

Функции бизнес-планирования в деятельности компании:

Первая функция заключается в применении плана при проработке и реализации стратегии развития компании.

Вторая функция – собственно бизнес-планирование экономической деятельности компании.

Третья функция – помощь в работе с кредитованием и займами для бизнеса.

Четвертая функция почти такая же, что и третья, только в этом случае речь идёт не о кредитовании, а об установлении партнёрских отношений и заключении договоров с инвесторами.

При планировании деятельности компания может ставить перед собой несколько целей оформления бизнес-плана:

1. Для себя. В этом случае основная цель предприятия – самоконтроль.
2. Для получения займа. Банк рассматривал личные связи заемщика, его состояние, рекомендации и так далее. В последние годы все чаще для выдачи кредита нужен полноценный бизнес-план.
3. Для привлечения денег инвесторов. В качестве «спонсоров» могут выступать частные инвесторы и компании (к примеру, инвестиционный фонд).
4. Для совместного бизнеса (компании, альянса) с партнером из другой страны. Наличие качественного бизнес-плана со всеми необходимыми цифрами дает уверенность потенциальному партнеру и повышает шансы дальнейшего сотрудничества.

5. Для заключения крупного договора. Если в будущей сделке речь идет о крупной сумме и существенных преобразованиях в работе компании, то бизнес-планирование – обязательная ступень при оформлении сделки.

6. Для привлечения лучших сотрудников. После изучения целей компании, ее перспектив роста, потенциальной прибыли и собственной роли в развитии, специалист может быть заинтересован именно в вашей компании.

7. При слиянии с другой компанией. Часто бизнес-планирование является одним из ключевых этапов при слиянии двух различных структур.

8. Для оптимизации и реорганизации. По мере роста небольшие фирмы меняют концепцию развития и расширяют сферу своей деятельности. Составление бизнес-плана в сотрудничестве с партнерами позволит выделить правильную концепцию, четко определиться с целями будущих изменений, поставить задачи и своевременно реализовать замыслы.

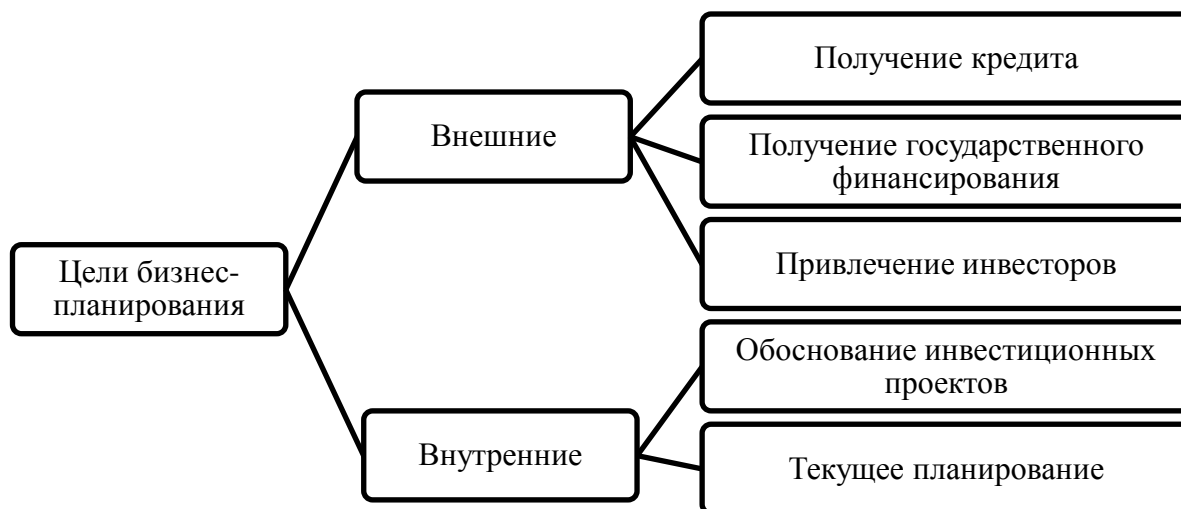


Рис. 1. Виды целей бизнес-планирования

Как и любое другое действие в работе компании, бизнес-планирование имеет свои задачи. К ним можно отнести:

- определить с дальнейшим направлением деятельности структуры, ее места на рынке, потенциала роста, перспектив развития;
- определить с долгосрочными и краткосрочными целями компании, путями их достижения, тактикой и стратегией, а также поставить лиц, которые будут нести ответственность за реализацию выбранного направления;
- принять решение о соответствии персонала компании и условий мотивации труда тем целям, которые ставит перед собой компания;
- сделать выбор в пользу тех или иных товаров (услуг), которые будет предлагать компания своим клиентам;
- провести оценку потенциальных затрат, связанных с изготовлением и реализацией новой продукции;
- просчитать реальное финансовое положение бизнеса в целом, а также соответствие текущих финансовых (моральных) ресурсов тем планам, которые ставит перед собой компания;
- определить с перечнем мероприятий в маркетинговой сфере, которые необходимы для подробного изучения рынка, необходимостью в рекламе, стимулировании продаж и так далее;
- заглянуть немного вперед и предусмотреть возможные сложности при реализации тех или иных задач. Чем больше форс-мажорных обстоятельств учтено в процессе бизнес планирования, тем лучше.

Бизнес-планирование – это одна из важнейших предпосылок оптимального управления производством на предприятии.

Система бизнес планирования подойдет как для крупного предприятия, так и для малого и среднего бизнеса. Существует несколько особенностей отвечающие на вопрос: Для какого предприятия важно упорядочить систему бизнес-планирования?

Первой особенностью бизнес планирования на малом предприятии является ограниченность человеческих ресурсов. Руководитель вынужден держать их в определенных рамках.

Отношения с поставщиками порождают вторую особенность бизнес планирования на малом предприятии.

Из понятия «малое предпринимательство» вытекает третья особенность бизнес планирования – ограниченность финансовых ресурсов.

В наибольшей мере, бизнес-планирование необходимо малым и средним предприятиям, работающим в условиях высокой неопределенности и имеющим меньший допуск на ошибку.

Значение малого предпринимательства для социально-экономической сферы жизни страны сложно недооценить, т. к. именно этот сектор играет важную роль не только для становления рынка, но и для обеспечения занятости населения. Но в экономике России в настоящее время удельный вес малых предприятий очень мал по сравнению со странами Евросоюза (см. рис. 2).

Основные показатели развития малого и среднего бизнеса в странах Евросоюза и РФ

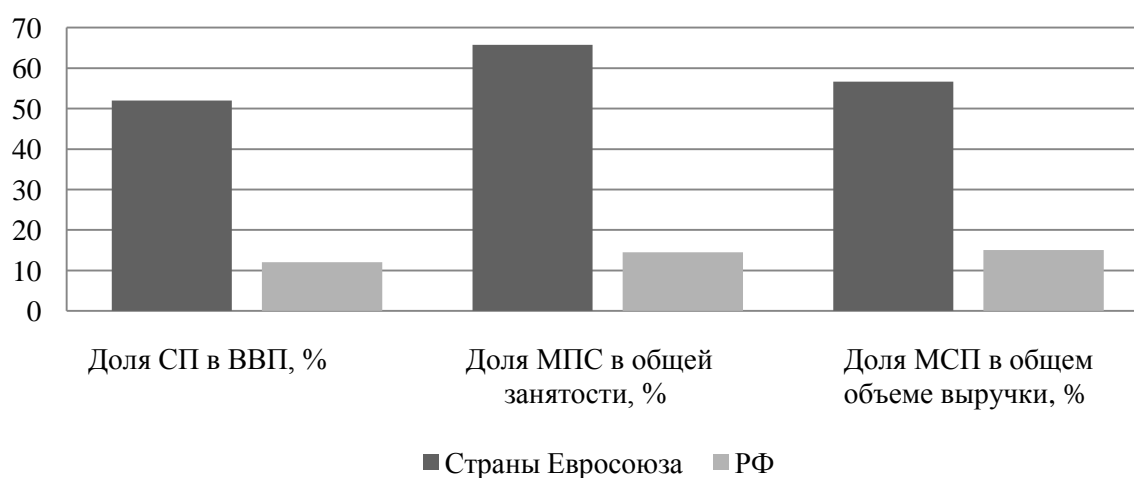


Рис. 2. Основные показатели развития малого и среднего бизнеса в странах Евросоюза и РФ

Мы видим, что Россия находится на последнем месте, что говорит, о недостаточном развитии малого бизнеса в стране. Ведь у малого бизнеса есть много достоинств. В настоящее время он является самым мобильным и эффективным.

Таким образом, основная роль бизнес-планирования – успешная реализация коммерческого проекта, то есть целый комплекс мер, направленных на получение прибыли с минимальными затратами ресурсов. А именно план действий для достижения поставленной цели; анализ имеющихся ресурсов, которые будут использоваться в процессе реализации проекта; оценку рисков, а также альтернативные пути решения проблем, в случае возникновения форс-мажорных ситуаций.

Хамченко Арина Максимовна
Юридический факультет, 2-й курс
Научный руководитель:
Петрушкина О. С., к. и. н., доцент

ШКОЛЫ ДЛЯ БЕСПРИЗОРНИКОВ В 20–30-е ГОДЫ XX ВЕКА

25 октября (7 ноября) 1917 года к власти в стране приходят большевики. Они понимали, что будущее страны зависит от их граждан. В то время большинство населения оставалось безграмотным (60 % мужчин и 83 % женщин) [2, с. 31]. Требовалась новая школа, которая бы строилась на принципах светского обучения, единой учебно-воспитательной программы, тру-

дового воспитания, общая для обоих полов. Становление «нового человека» [1, с. 19–21] было омрачено последствиями от Первой мировой и гражданской войн, революцией, голодом, массовыми эпидемиями и репрессиями. Все это вызвало одно из самых острых социальных явлений – детскую беспризорность и безнадзорность.

Историю советской борьбы с беспризорностью можно начинать с выпущенного 14 января 1918 года декрета «О комиссиях для несовершеннолетних». Ведущую роль по борьбе с беспризорниками берет на себя в 1921 году Комиссия по улучшению жизни детей при ВЦИКе РСФСР. Ее первым председателем стал Ф. Э. Дзержинский [6, с. 92–98].

К концу 20-х годов формально существовали 3 категории детских домов: дошкольные детские дома, детские дома для учащихся, детские дома с профессиональным обучением. Кроме того, имелись трудовые колонии и коммуны, находившиеся в ведении органов НКВД и ОГПУ. Существовали также детские дома лечебного и полулечебного типа и детские дома для инвалидов. В 1930-е годы начинается второй этап в развитии детской беспризорности. Итогом 30-х годов XX века стало установление соответствующих типов детских учреждений: детские дома, находящиеся в ведении Наркомпроса; специальные детские дома для детей-инвалидов под эгидой Наркомздрава; а также изоляторы, трудовые колонии и приемники-распределители, которые опекались НКВД [3].

Чтобы вновь увеличить приток кадров в школу, летом 1918 года в РСФСР было организовано около 100 краткосрочных педагогических курсов. В сентябре 1921 года Ленин подписал постановление Совета Обороны об отозвании из Армии всех лиц, работающих ранее в качестве врачей, педагогов, надзирателей, воспитателей и специалистов-мастеров по борьбе с детской преступностью [Там же]. В середине 1930-х получили распространение педагогические институты, где за два года готовили будущих учителей.

В 1918 году Государственная комиссия по просвещению выработала Систему единой трудовой школы, которая распространялась и на образовательные учреждения для беспризорников, в том числе и на Школу социально-трудового воспитания им. Ф. М. Достоевского, трудовую колонию им. М. Горького, «Школу жизни», трудовую коммуну им. Ф. Э. Дзержинского.

В «Школе жизни» расписание уроков зависело от того, в каком отделении находятся в данный момент ученики. В Москве занятия проводились зимой, а летом – в селе Кожине Рузского уезда. В зимнее время учебный день строился следующим образом: утренние учебные занятия (с 9.00 до 12.00), обед, продолжение учебных занятий (с 13.00 до 16.00), отдых детей, внеучебная работа или, по терминологии тех лет, клубные занятия (с 17.00 до 20.00). При желании дети могли проводить в школе целый день.

В основу учебной работы был положен исследовательский метод (проектная деятельность). В зимнее время дети обследовали целый ряд городских учреждений: почтамт, хлебопечкарню, вокзал, депо; кооперативные мастерские, фабрики, торговые предприятия, различные общества. Клубные занятия включали работу в столярной и переплетной мастерских, студийное рисование и изготовление декораций, работу библиотеки-читальни, редакции журнала, литературного кружка, кружка рассказчиков, кружка любителей природы и просто свободные занятия.

Расписание школьных занятий в ШКиД можно установить по воспоминаниям бывших воспитанников этой школы-коммуны, Л. Пантелеева и Г. Белых. Они упоминают следующие предметы: русский язык, зарубежную и русскую литературу, историю, историю древних цивилизаций, немецкий язык, арифметику, географию, музыку, рисование, гимнастике. Ежедневно было по десять уроков: с 10 часов утра до обеда – 4, после обеда – отдых, позже снова четыре урока до ужина и после ужина ещё 2 урока. Свободное от уроков время в «ШКиД» ребята посещали библиотеку, готовили инсценировки на исторические сюжеты», проводились внеклассные мероприятия, в школе была своя стенгазета.

Сначала ребят распределяли не по знанию и возрасту, а по желанию или нежеланию учиться, позже – по возможностям и по уровню знаний, с которым дети прибывали в школу. В ШКиД была особая система самоуправления: избирались старосты по классам, жилым комнатам, кухне и гардеробу. В их обязанности входило назначение дежурных. Дежурные назначались на один день.

В ШКиД был совет старост. Основными наказаниями было оставить без обеда или без прогулки. Со временем по инициативе Виктора Сорока-Росинского была введена «Летопись

школы» [2, с. 160], где записывали как провинившихся воспитанников, так и отличившихся. Это позволило регулировать введенные позже разряды, на которые делились все учащиеся. Всего было на 5 разрядов: 1-й и 2-й разряды – привилегированные. Имели право на прогулку, могли получить поощрение. 3-й разряд – середняки, совершившие незначительные проступки; к ним не применялись какие-либо наказания. И, последние, 4-й и 5-й разряды – штрафники. Их лишали отпусков и прогулок. Перейти из одного разряда в другой было очень просто, так как перераспределение производилось каждую неделю [7].

В коммунах, в которых работал Антон Семенович Макаренко, также были и библиотеки, и комнаты отдыха, и различные кружки. Огромное воспитательное и творческое значение придавалось самодеятельному театру. Необходимым фактором воспитания в педагогической системе Макаренко является труд. В коммуне им. Ф. Э. Дзержинского отряды формировались по производственному признаку, учитывая возрастные различия. Во главе стоял командир, отвечающий за выполнение трудового плана и дисциплину, ведение документации. Ему в помощь назначалось отрядное руководство. В коммуне так же был свой актив и санкомиссия. Главным органом самоуправления в коммуне было общее собрание всех воспитанников детского учреждения, которое собиралось не реже двух раз в месяц. Центральным органом самоуправления был – совет коллектива. Провинившийся всегда отвечал перед коллективом. Перед каждым наказанием проводилась беседа, затем уже происходил выговор, который мог быть объявлен либо на общем собрании, либо в приказе. Самыми тяжелыми поступками в коммуне считались хулиганство, плохая работа на производстве, низкая успеваемость в школе, воровство, пьянство, любое насилие над младшими и слабыми. Например, за воровство нового члена коммуны им. Ф. Э. Дзержинского сильно не наказывали. С ним проводили воспитательную беседу, наблюдали за ним. Зато по отношению к старшим должны быть применены самые решительные меры в случае воровства. Первый случай обсуждался на общем собрании с выяснением всех обстоятельств, могло быть наложено наказание (лишение отпусков, карманных денег, возмещение убытков, перевод в бригаду новеньких и т. п.). В случае повторного воровства применялась самая последняя мера: отдача под суд и немедленный арест [5].

Подводя итоги можно сказать, что в 20–30-е годы решением проблемы детской беспризорности активно занималось государство. В стране создавались различные советы и учреждения по защите детей, были приняты меры по выявлению и содержанию беспризорников. Несмотря на то, что школы имели разные названия, они были типовыми: система образования, похожие режимные моменты, молодые педагоги-новаторы, в основе воспитания – учебная и трудовая деятельность учащихся.

Литература

1. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». – СПб, 2003. – 238 с.
2. Белых Г. Г. Республика ШКИД: повесть / Г. Г. Белых, Л. Пантелеев. – СПб: Азбука: Азбука-Аттикус, 2017. – 448 с.
3. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – Режим доступа: <http://www.libussr.ru/infdoc2.htm>. – Загл. с экрана.
4. Кривоносов А. Н. Исторический опыт по борьбе с беспризорностью // Государство и право. – 2003. – № 7. – С. 92–98.
5. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса (1936–1937). – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru>. – Загл. с экрана.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1940) / отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. – 465 с.
7. Республика ШКИД: книги, фильмы, школа. – Режим доступа: <http://www.respublika-shkid.ru>. – Загл. с экрана.
8. Славков А. А. Источники по истории детской беспризорности и безнадзорности в России 1920-х – начала 1950-х годов // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2011. – № 1. – С. 151–155.
9. Сорока-Росинский В. Н. Школа им. Достоевского. – Режим доступа: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibsorshk.html>. – Загл. с экрана.
10. Электронный архив произведений А. С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru>. – Загл. с экрана.

УГОЛОВНЫЙ ПРОСТУПОК В СИСТЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

31 октября Верховный суд Российской Федерации опубликовал свой законопроект, который предлагает ввести в Уголовный и уголовно процессуальный кодексы понятие «уголовный проступок». Авторы пишут, что их основная цель – гуманизация уголовного права.

Современное законодательство не знает институт уголовного проступка. Исходя из научных работ юристов монографий мы можем дать определение. Уголовный проступок – это деяние (действие, бездействие) формально имеющие все признаки уголовного наказания проступления, но не представляющее при этом большой общественной опасности [1].

Верховный суд Российской Федерации в прошлом году уже ввел инициативу, которую поддержала Государственная дума, об освобождении от уголовной ответственности граждан, которые совершили нетяжкие преступления в первый раз и возместили причиненный их действиями ущерб. Однако надежды на то, что эта мера позволит освободиться от получения судимости сотням тысяч людей, не оправдались. За первую половину 2017 года от уголовной ответственности по этим основаниям были освобождены всего 7,3 тысячи человек. Судьи считают, что этого не достаточно. Введение понятия уголовного проступка должно помочь расширить такую практику. Ведь, по данным Верховного суда, каждый год за уголовные преступления в России судят около одного миллиона человек. Из таких подсудимых примерно 50–53 % совершили преступления небольшой тяжести [4].

В категорию уголовного проступка собираются объединить самые легкие составы преступления, их 80 в Уголовном кодексе Российской Федерации – те, за которые по закону не предусмотрено наказание в виде лишения свободы. Предполагается, что лица, впервые совершившие уголовный проступок, будут освобождаться судом от уголовной ответственности с применением мер уголовно-правового характера.

С помощью института проступков хотят разграничить преступления в категории небольшой тяжести. Сейчас каждое из них влечет, по сути, одинаковые уголовно-правовые последствия. Сюда попали, с одной стороны, умышленное причинение легкого вреда здоровью (ст. 115 УК), побои (ст. 116 УК), реальная угроза убийством (ст. 118 УК), кража без отягчающих обстоятельств (п. 1 ст. 158) и другие деяния, которые связаны с насилием, присвоением чужой собственности и прочими опасными факторами. В такую же категорию тяжести Уголовный кодекс относит такие действия, которые не наказываются лишением свободы [3]. В 2017 году, по данным суда, за такие преступления были осуждены более 50 тыс. человек. Если человека привлекут по одной из таких статей и у него на тот момент не окажется непогашенной или неснятой судимости, его деяние будет считаться уголовным проступком, а не уголовным преступлением. То есть у преступников не будет судимости – и связанных с ней ограничений.

Верховный суд предлагает наказывать за уголовные проступки, совершенные впервые либо штрафом, обязательными работами (от 30 до 240 часов), либо исправительными работами (от месяца до года). Эти сроки в два раза меньше, чем у работ, применяемых сейчас согласно Уголовному кодексу в качестве наказания. Легкие формы наказания судьи смогут назначать и осужденным за преступления небольшой и средней тяжести. В случае деятельного раскаяния лица также их примирения с потерпевшими предлагается освобождать от ответственности полностью, даже не применяя к ним штраф или работы. Несовершеннолетним, осужденным за уголовный проступок, назначат одну из принудительных мер воспитательного воздействия, например, передадут под надзор родителей или обяжут загладить причиненный вред. Если же у человека была судимость и его привлекли к уголовному проступку, тогда его будут судить так, как судили до поправок и конечно его привлекут к уголовной ответственности. Срок давности по таким преступлениям сократится с двух лет до года. Также хотели бы отметить, что в пользу перевода преступлений небольшой тяжести, который переполнен действующий Уголовный ко-

декс, свидетельствует то, что вряд ли приведенная характеристика лиц, их совершавших, позволит называть таких людей преступниками [2].

Если говорить о более глубоких причинах, то прежде всего государство пытается снизить затраты на систему исполнения наказаний. Оно расходует на содержание заключенных огромные суммы. При этом далеко не все преступления представляют такую уж существенную опасность для общества. Поэтому иногда лучше приговорить преступника к штрафу или обязательным работам, чем сажать в тюрьму и тратить на его содержание бюджетные деньги. Вторая причина заключается в низкой социализации осужденных за уголовные преступления. Их не принимают на работу, не дают кредиты, с ними не хотят вести бизнес. По мнению ученых-юристов введение уголовного проступка частично решит эту проблему, а именно: человек не будет считаться привлекавшийся к уголовной ответственности. Следовательно, перед ним не встанет проблема последующей социализации.

Еще одним актуальным вопросом является малозначительность преступного деяния. Малозначительность иногда позволяет лицу совсем избежать ответственности за совершенное им деяние, так как, несмотря на наличие всех признаков состава преступления, причиненный вред не расценивается как достаточный для наступления уголовной ответственности, а соответствующего предусмотренного административного деликта не существует.

Я считаю, что необходимо исключить понятие малозначительности деяния законодательно закрепив в ч. 2 ст. 14 Уголовного кодекса Российской Федерации понятие уголовного проступка: «Уголовным проступком признается виновно совершенное деяние, способное причинить вред охраняемым уголовным законом общественным отношениям, запрещенное настоящим кодексом под угрозой любого из предусмотренных наказаний, кроме лишения свободы. Уголовным проступком также признается действие (бездействие), формально содержащее признаки состава преступления, предусмотренного настоящим Кодексом, одна в силу меньшей степени общественной опасности таковым не являющееся». Указанное определение позволит выявить содержание и признаки уголовного проступка, которые будут иметь существенные сходства с содержанием и признаками, установленными для преступления. Уголовный проступок будет характеризоваться четырьмя признаками: общественной опасностью, противоправностью, виновностью и наказуемостью.

Подводя итог, подчеркнем, что инициатива Верховного суда в гуманизации уголовного права носит положительный характер, остаётся вопрос в части реализации данной нормы на практике. Пройдет несколько лет, прежде чем будет наработана практика, в банные нормы будут внесены поправки и меры уголовно-правового характера начнут работать в полной мере.

Литература

1. Коробов В. П. Уголовный проступок «за» и «против» // Правоведение. – 1990. – № 5.
2. Таганцев И. С. Лекции по русскому уголовному праву: Часть общая. Вып. 1. – СПб, 1887.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 31.12.2017). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
4. 80 составов преступлений перекалфицируют в уголовные проступки. – Режим доступа: <http://ppt.ru/news/140803>. – Загл. с экрана.

Щиглик Дарья Сергеевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Маврина Т. В., ст. преподаватель

БАРЬЕРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Профессиональная деятельность педагога наполнена большим количеством трудностей и напряженных ситуаций, что требует от учителя сформированности таких важных качеств как самообладание и саморегуляция. Актуальность исследования барьеров в профессиональной педагогической деятельности учителя начальной школы обусловлена необходимостью повыше-

ния уровня профессионализма, развитием способности находить выход из кризисных ситуаций предлагая нестандартные решения, постоянно осуществлять контроль за своей деятельностью и поведением.

Проблема исследования заключается в выявлении эффективных условий по преодолению барьеров в профессиональной педагогической деятельности учителей начальной школы.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить влияние барьеров на профессиональную педагогическую деятельность педагога и раскрыть условия по их преодолению. Задачами нашего исследования были:

1. Раскрыть понятие, особенности структуры и функционирования барьеров в профессиональной деятельности педагога.

2. Провести опрос учителей начальной школы для выявления барьеров в профессиональной деятельности наиболее эффективных условий по их преодолению на основе оригинальной теории барьеров Р. Х. Шакурова.

Прежде чем определить сущность понятия «профессионально-педагогические барьеры», необходимо выяснить и обратиться к понятию «барьер».

По мнению Шакурова, «барьер» определяется как отношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из них.

«Профессионально-педагогические барьеры» – элементы педагогического процесса. Кроме того, профессионально-педагогические барьеры являются элементами педагогической деятельности, т. е. системы ограничивают ее цели, средства, результаты. Барьеры препятствуют свободе учителей при выборе педагогических средств обучения и воспитания.

Барьеры, как элементы системы, выполняют множество функций, среди которых можно заметить, как позитивные, так и негативные:

Таблица 1

Функции барьеров (по Р. Х. Шакурову)

Позитивные функции	Негативные функции
– Стабилизация	– Торможение
– Коррекция	– Подавление (лишение)
– Энергетизация	
– Дозировка	
– Мобилизация	
– Развитие	

Таким образом, необходимо отметить преобладание позитивных функций барьеров как элементов системы.

Рассматривая функции профессионально-педагогических барьеров в процессе профессионального развития учителя начальных классов, также стоит отметить их положительную и отрицательную направленность.

Положительная направленность имеет развивающий характер, а именно повышает личный и профессиональный рост учителя и способствует развитию креативного мышления.

Негативная направленность выражается в деформирующей тенденции, что ведет к неправильному восприятию информации, которая противоречит традиционным представлениям.

В исследованиях Р. Х. Шакурова определена структура педагогической деятельности, основой которой выступают барьеры. Её можно разделить на фазы.

Первая фаза – ориентировочная, на которой происходит понимание и осознание наличия барьера, а также ориентировочные действия по его преодолению или устранению.

Вторая фаза – программирование. На этой фазе учитель планирует свои будущие действия по преодолению имеющегося барьера.

Третья фаза – реализация программы направленная на действия связанные с устранением барьера. Она состоит из ряда исполнительских действий, стимулируемых предметно-преобразовательным барьером.

Четвертая фаза – контрольно-корректировочная. Включает в себя результаты преодоления и рефлексии проделанной работы над ним. Учитель планирует ввести изменения в ход своей педагогической деятельности.

Интересное исследование типов профессионально-педагогических барьеров (ППБ), по Р. Х. Шакурову.

Первый тип профессионально-педагогических барьеров – «педагогические цели». Он связан с трудностями педагогов в постановке целей педагогической деятельности.

Второй тип профессионально-педагогических барьеров обозначен Шакуровым Р. Х. как «романтики собственного детства». При возникновении данного барьера учитель руководствуется не имеющимися у него знаниями и умениями, а теми образами воспитательной деятельности, которые сохранились в его сознании со времени собственного детства.

Третий тип профессионально-педагогических барьеров – это «образцы деятельности авторитетных коллег». В данном случае педагог руководствуется теми образцами, которые он наблюдает в работе авторитетных для него коллег, не оценивая их адекватность.

Четвертый тип профессионально-педагогических барьеров «подчинение локальной педагогической традиции». Неадекватная модель профессионального поведения заключается в том, что учитель ориентируется прежде всего не на собственные методические знания, а непосредственно на те требования, которые предъявляются к его деятельности руководством данного учреждения.

Пятый тип профессионально-педагогических барьеров «профессиональная апатия». Учитель достаточно хорошо осознает, что качественная организация педагогического процесса требует приложения немалых усилий, в особенности на начальных этапах работы, и просто ленится прилагать усилия.

Шестой тип профессионально-педагогических барьеров – профессиональный шаблон. На определенном этапе педагог работает автоматически.

Седьмой тип профессионально-педагогических барьеров «профессиональная усталость». Возникает деформация профессиональных ценностей, негативное изменение характера, психологический комплекс на почве боязни неудачи, снижения работоспособности.

Восьмой тип профессионально-педагогических барьеров «профессиональная неудовлетворенность». Данный барьер возникает в случае, когда прежняя кропотливая и качественная воспитательная работа педагога по каким-либо причинам не была должным образом оценена и признана, что привело к потере интереса учителя к такой деятельности.

Девятый тип профессионально-педагогических барьеров – стереотипизация. Стремление классифицировать новое явление путем его отнесения к уже известным категориям. Барьер является фактором возникновения педагогических ошибок (отождествление принципиально различных ситуаций, непопадание в ситуацию).

Десятый тип профессионально-педагогических барьеров – рефлексия. Неспособность посмотреть на себя глазами других людей, которая приводит к возникновению ошибочных представлений: «я все делаю правильно», «я являюсь незаменимым специалистом в своем коллективе» и др.

Для выяснения наличия профессионально-педагогических барьеров у учителей начальных классов нами был проведен опрос. Педагоги были разделены на три группы. В основу деления был учтен стаж работы в профессиональной педагогической деятельности: от 1 до 3 лет, от 4 до 10, и от 10 и более.

По результатам проведенного нами исследования, основанного на теории барьеров Шакурова Р. Х., стоит отметить то, что барьеры в профессиональной деятельности педагога возникают на любом этапе его профессиональной карьеры и имеют сугубо индивидуальный характер. Так, молодые, начинающие свою профессиональную педагогическую деятельность учителя чаще всего имеют барьер в определении и постановке целей, барьер, связанный с образцами деятельности авторитетных коллег и подчинения педагогической локальной традиции. Учителя, проработавшие более 4–5 лет, имеют профессиональные педагогические барьеры, связанные с шаблонами деятельности, профессиональной неудовлетворенности и стереотипизации. У педагогов, имеющих стаж более 10 лет, отмечены барьеры профессиональной апатии и усталости.

Для преодоления барьеров в профессиональной деятельности учителей начальных классов необходимо создать следующие условия: курсы повышения квалификации, психологические тренинги, участие в конкурсах профессионального мастерства, участие в групповых дискуссиях, чтение научно-профессиональной литературы, самосовершенствование и саморегуляция.

В результате преодоления барьеров педагог получит удовлетворение личностных и профессиональных потребностей, повышение его профессиональной компетентности и уровня его коммуникативной культуры. Будут созданы условия для личностного и профессионального самовыражения педагога, а также будут являться профилактикой возникновения профессионального выгорания и деформации личности учителя.

Литература

1. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студентов вузов. В 2 т. Т. 2. Теория воспитания. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педвузов и педколледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
3. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

Эшматова Лилия Фарходжоновна

Факультет информатики и управления, 3-й курс

Научный руководитель:

Чулков А. В., к. т. н., доцент

ТЕКУЧЕСТЬ КАДРОВ

Текучесть кадров – излишний оборот кадров по выбытию, обусловленный недовольством работников своим положением.

Пять основных видов текучести кадров:

1. Внутриорганизационная – связана с кадровыми перестановками внутри компании.
2. Внешняя – трудовые перемещения происходят между организациями, отдельными отраслями и сферами экономики.
3. Физическая – связана с добровольным уходом работника из организации ввиду различных причин.
4. Психологическая (скрытая) – происходит в том случае, когда физически работник не покидает компанию, но фактически перестает принимать участие в организационной деятельности.
5. Естественная «текучка» (до 5 % в год) – является естественным процессом в кадровой политике, способствует обновлению трудового потенциала.

Иная проблема – это когда текучесть существенно превышает 5 %. В этом случае издержки возрастают с увеличением текучести кадров. Как правило, текучесть связана с увольнением работников. В результате непродуманной политики повального сокращения персонала и последовавшего затем аврального набора происходит разрушение сложившихся коллективов. Высокая текучесть кадров почти всегда указывает на серьезные недостатки в управлении персоналом и управлении предприятием в целом, хотя в некоторых случаях уровень текучести высок из-за специфики производства [5].

Так же высокий уровень оттока кадров несет в себе определенные издержки:

- потеря рабочего времени – временной интервал между увольнением сотрудника и принятием нового работника, в течение которого незаполненное рабочее место не производит продукцию (в среднем от 18 до 25 дней);
- потери, вызванные проведением процедуры увольнения: выплаты выходных пособий увольняющимся работникам. При сокращении штатов и при увольнении по собственному желанию суммы выплат будут разными;
- потери, связанные с судебными издержками, связанными с незаконным увольнением, последующим восстановлением и оплатой времени вынужденного прогула. Эта статья потерь может быть весьма значительной, т. к. шансы на восстановление на прежнем рабочем месте весьма велики, потери, вызванные проведением процедуры найма работников на вакантное рабочее место;

- затраты на поиск кандидатов (объявления в СМИ, рекламные щиты с объявлением о приеме на работу и др.);
- затраты на отбор кандидатов (затраты рабочего времени кадровой службы, осуществляющей процедуры отбора – тестирование, собеседование, просмотр анкет и др., и финансовые затраты на те же процедуры);
- затраты, вызванные оформлением принятых на работу (затраты рабочего времени работников кадровой службы, осуществляющих данное оформление, и финансовые затраты на эту процедуру);
- прямые затраты по поиску, отбору и оформлению кандидатов в виде оплаты услуг кадровых агентств, организаций, осуществляющих подбор персонала;
- затраты на проведение трудовой адаптации работника, обучение на рабочем месте (наставничество, самообучение, помощь коллег по работе и др.);
- затраты на обучение с отрывом от производства;
- затраты на формирование стабильных трудовых коллективов с нормальным социально-психологическим климатом. В настоящее время очень распространенной является практика, когда руководство предприятия в целях развития корпоративной культуры, формирования «командного духа», сплочения коллектива, организует для своих сотрудников совместные посещения спортзалов, проведения праздников и т. д. Средства, направляемые руководством предприятия на подобные цели, войдут в эту статью затрат [1].

Оценив размер убытков, необходимо сопоставить их с затратами на устранение причин излишней текучести кадров. Однако прежде необходимо выяснить, каковы причины сложившейся ситуации, почему происходит отток рабочей силы. Модель текучести кадров представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Модель текучести кадров

Изначально на предприятии стоит провести небольшой опрос для работников, чтобы выявить уровень удовлетворенности работой, далее после этого опроса можно выявить количество сотрудников, которые не удовлетворены своей работой, и, проведя еще один опрос, нужно выявить, в чем причина этого неудовлетворения работой. Эти причины связаны с конкретными условиями работы или же это связано с личными ожиданиями от «идеальной работы», которая сложилась в голове работника в связи с тем, что ему говорили друзья, родственники или коллеги о своей работе.

Для решения данной проблемы можно использовать такие решения, как:

1. Обеспечьте качественный подбор персонала. Нанимайте правильных людей, соответствующих корпоративной культуре организации. Их ценности, принципы и цели должны соответствовать целям компании. На стадии подбора обеспечьте соискателей максимальной информацией о работе и работодателе.

2. Разработайте программы по профессиональному и карьерному развитию персонала. Обучающие программы имеют большое значение для обеспечения лояльности и удержания.

3. Обеспечьте причастность сотрудников. «Открытая политика» не предполагает встреч за закрытыми дверями. Сотрудники должны осознать, что они имеют голос и признаны за свой вклад. Консультируйтесь с ними по рабочим вопросам, введите практику коллективного принятия решений.

4. Обеспечьте сотрудников работой. Сотрудники должны чувствовать, что от их деятельности действительно что-то зависит.

5. Создайте конкурентоспособный компенсационный пакет, который включает премии и бонусы за особые достижения, систему льгот, поддерживающую здоровье работников и членов их семей.

6. Защищайте организацию от хедхантеров. Например, в этом поможет сохранить внутренние телефоны и адреса электронной почты конфиденциальными [3].

Литература

1. Бат В. Текучесть кадров: формула расчета. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/174065/tekuchest-kadrov-formula-rascheta-tekuchest-kadrov---eto>. – Загл. с экрана.

2. Дорошева М. В. Нужны ли Вам такие сотрудники? – М.: Интел-Синтез, 2010. – 48 с.

3. Причины текучести кадров и способы ее предотвращения. – Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/prichiny-tekuchesti-kadrov-i-sposoby-eyo-predotvrashcheniya>. – Загл. с экрана.

4. Тидор С. Н. Психология управления: от личности к команде. – Петрозаводск: Периодика, 2012. – 256 с.

5. Юрлов Ю. Н. Курс лекций по дисциплине «Управление персоналом» / Ю. Н. Юрлов, Г. Л. Орлянская. – Череповец: ИМИТ СПбГПУ, 2016.

МАГИСТРАНТЫ

Айдарова Юлия Викторовна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Горохова М. Ю., к. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-СТОМАТОЛОГА

Каждая профессия – это разновидность общественно необходимой, постоянно выполняемой деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений, личных качеств.

Актуальность нашей темы связана с необходимостью отбора будущих медиков в зависимости от наличия у них необходимых личностных качеств. Критерии отбора будущих специалистов имеют, несомненно, большое значение в любой отрасли профессиональной деятельности. Но, прежде всего, они необходимы в медицине при подготовке тех, в чьих руках окажется не только здоровье, но и жизнь человека.

Профессия медицинского работника привлекает к себе с каждым годом все больше молодежи, несмотря на то, что все знают, что подготовка к ней трудная, длительная, требует от студентов-медиков гораздо больше настойчивости и самоотречения, чем от студентов других учебных заведений. Известно также, что и сама работа медиков сложна, чрезвычайно ответственна, связана с тяжелыми душевными переживаниями.

В структуре личности к моменту профессионального самоопределения уже сформированы те или иные особенности, которые подсознательно или сознательно диктуют человеку выбор той или иной специальности и затем развиваются в определенные свойства уже под влиянием профессии.

Учащиеся медицинского колледжа имеют своей целью в будущем лечить больных людей. Они уже имеют зачатки личностных свойств, характерных для работников медицины. Их личностные особенности еще будут изменяться, и развиваться в процессе обучения.

Биологическое, психологическое и социальное развитие, которое проходят учащиеся за период обучения, включено в формирование того специалиста практической медицины, который будет определять и качество работы и взаимоотношения в профессии в ближайшие годы и на период их практической деятельности. Таким образом, в деле воспитания медицинского работника необходимо начинать со специального выявления одаренных к лечебной деятельности лиц, затем заботливо воспитывать лучшие свойства души, делая это в процессе профессиональной подготовки медицинского работника.

Кроме того, в медицине необходимо определять и учитывать личностные и деловые качества медицинских работников при распределении их по различным специальностям и делать это лучше еще на этапе обучения в учебном заведении медицинского профиля.

Методологической основой данного исследования являются труды по психологии личности Леонтьева А. Н., Ананьева Б. Г., Ковалева А. Г., Мясищева В. Н. и др., теории акцентуаций характера К. Леонгарда [1; 2; 3; 11; 12; 6; 13; 7].

Интерес к исследованию типологических характеристик с особенностями профессионального выбора у студентов медицинского колледжа возник также в связи с повышением эффективности их профессиональной подготовки.

Таким образом, целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи типологических характеристик с особенностями профессионального выбора и мотивации у студентов медицинского колледжа.

Мы руководствовались предположением, что профессиональный выбор студентов медицинского колледжа не является случайным. Определенные типологические характеристики личности студента и мотивации связаны с определенными особенностями его профессионального выбора.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: логико-психологический анализ литературы по исследуемой проблеме, эмпирический метод («Акцен-

туации характера К. Леонгарда», «Ваша мотивация к успеху» тест О. Ф. Потемкиной, «Опрос для выявления навязанности профессионального выбора» А. В. Тихомирова).

Понятие личности в психологии многозначное. Личность изучали: Леонтьев А. Н, Ананьев Б. Г., Платонов К. К., Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Личность – это конкретный человек, являющийся представителем определенного общества, определенной социальной группы, занимающийся определенным видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный индивидуально-психологическими особенностями [1; 2; 11; 13; 7].

Личность – система социально значимых качеств индивида, мера овладения им социальными ценностями и его способность к реализации этих ценностей [6]. Но личность еще обладает и индивидуально-психологическими особенностями, которые делают ее неповторимой, непохожей на других. Индивидуально-психологические особенности личности: темперамент, характер, способности. Темперамент – это совокупность индивидуальных относительно устойчивых психодинамических свойств человека, проявляющихся в его поведении и деятельности. Темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера, на динамические особенности поведения человека, определяет его индивидуальность. Вот почему темперамент нельзя отделить от личности. Он выступает своеобразным связующим звеном между организмом, познавательными процессами и личностью. Различные сочетания силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов определяют, по И. П. Павлову, индивидуальные особенности условно-рефлекторной деятельности или темперамент [3; 12].

Типологические характеристики являются одними из проявлений индивидуально-психологических особенностей личности. Определенные свойства личности могут влиять на общение, эффективность деятельности, профессиональный выбор, наконец. Индивидуальность (своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость) проявляется в чертах темперамента и характера, эмоциональной и волевой сферах, интересах, потребностях и особенностях человека.

Нас интересуют акцентуации характера, мотивация и факторы профессионального выбора.

Акцентуация (от лат. *accentus* – ударение), акцентуация характера, акцентуация личности, акцентуированная личностная черта – нормальная особенность характера (в других источниках – личности), при которой отдельные его черты чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим. Акцентуации не являются психическими расстройствами, но по ряду своих свойств схожи с расстройствами личности, что позволяет делать предположения о наличии между ними связи [Там же].

Мотивация – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [4; 5; 6]. Впервые термин «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных [8; 10]. По мнению К. К. Платонова, мотивация – это совокупность мотивов [13]. Наиболее широко раскрывает понятие мотивации Э. А. Уткина, которая определяет мотивацию как состояние личности, выражающееся в определенной степени активности и направленности действий человека в конкретной ситуации [9].

Профессиональный выбор – важный этап профессионального самоопределения человека и его личностного становления. Поэтому факторы профессионального выбора конкретного человека как нельзя лучше характеризуют его как личность [10].

Для диагностики этих характеристик мы выбрали следующие тесты.

Тест-опросник определения типа акцентуации К. Леонгарда. Согласно К. Леонгарду акцентуация – это «заострение» некоторых индивидуальных свойств личности. Личностные черты могут быть разделены на основные и дополнительные. Основные черты составляют стержень, ядро личности. В случае яркой выраженности (акцента) основные черты становятся акцентуациями характера. Соответственно личности, у которых основные черты ярко выражены, названы Леонгардом «акцентуированными» [12].

Тест О. Потемкиной «Ваша мотивация к успеху». Под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение и деятельность человека [8]. Данная методика на-

правлена на выявление степени выраженности установки на успешность выполняемой деятельности. Разработчик теста предложил выделить три основных типа мотивации: сильную, среднюю и слабую.

Опрос для выявления навязанности профессионального выбора А. В. Тихомирова. Опросник предназначен для того чтобы определить факторы, оказывающие влияние на профессиональные предпочтения школьника и навязывающие ему тот или иной профессиональный выбор [9].

Первым этапом нашего исследования было выявление типа акцентуации, а значит, типологических характеристик студентов-стоматологов (см. рис. 1).

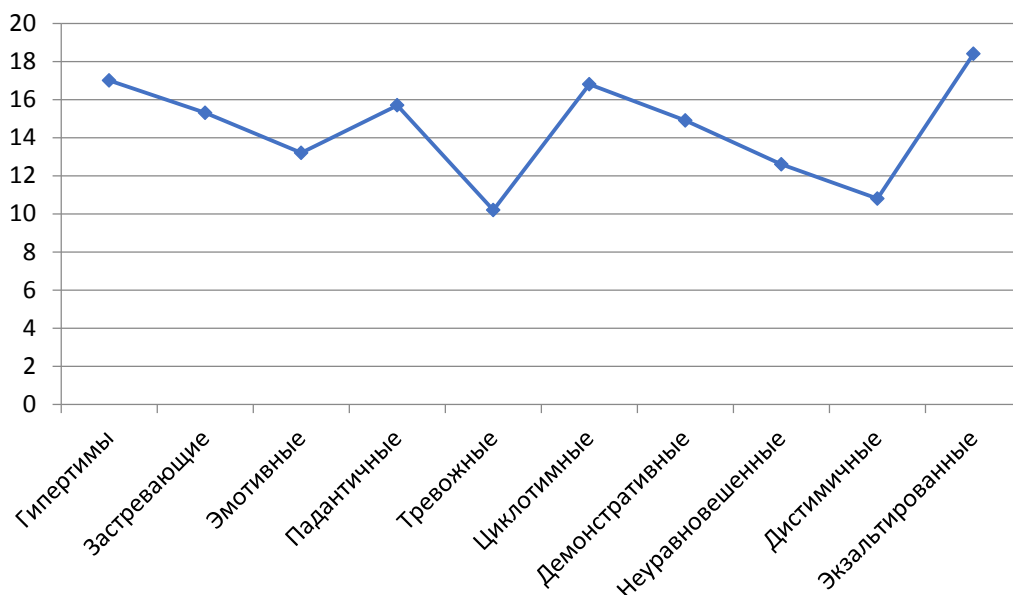


Рис. 1. Усредненный профиль студента-стоматолога

Рисунок демонстрирует достаточно интересный психологический портрет студента, обучающегося по специальности «Стоматология ортопедическая». Большинство черт характера у него достаточно ярко выражено. Гипертимные и экзальтированные черты выражены наиболее выпукло, что является вполне логичным, поскольку студент-стоматолог выбирает работу, где ему приходится активно общаться с клиентами. Вместе с тем циклотимные черты выражены также достаточно ярко, что может отрицательно влиять на выполнение деятельности в определенные периоды. Педантичность необходима во врачебной практике, поскольку в руках врача здоровье и, а подчас и жизнь человека, и от неправильного действия зависит исход лечебных манипуляций и их эффективность. Застраваемость, эмотивность, дистимность, неуровновешенность и тревожность выражена у студентов-медиков в меньшей степени. Мы считаем, что яркая выраженность этих типов могла бы препятствовать эффективности деятельности. Таким образом, студенты-стоматологи – это преимущественно гипертимы с проявлениями экзальтированности (театральности).

Вторым шагом стало выявление мотивации студентов.

По результатам указанной методики были посчитаны средние значения студентов-стоматологов (см. рис. 2).

Рисунок демонстрирует, что мотивация к успеху у студентов достаточно высока. Высокий уровень диагностирован у 47 %, что свидетельствует о том, что около половины имеют устойчивый интерес к выбранной профессии, который способствует формированию у них профессиональных качеств. Средний уровень мотивации к успеху обнаружен у 53 % студентов. Это также неплохой показатель, который будет благоприятно сказываться на процессе профессионализации и самоопределения студентов после колледжа. Отсутствием мотивации не «страдает» ни один студент, что означает, что профессиональный выбор у студентов-стоматологов не случаен.

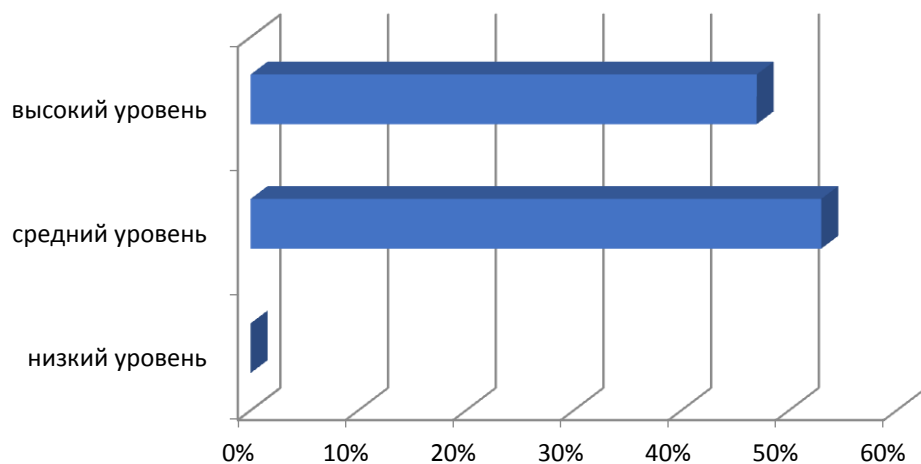


Рис. 2. Показатели мотивации студентов-стоматологов (в %)

Третьим шагом исследования стало выявление факторов, влияющих на профессиональный выбор. Их определение позволяет спрогнозировать успешность пребывания человека в профессии (см. рис. 3).

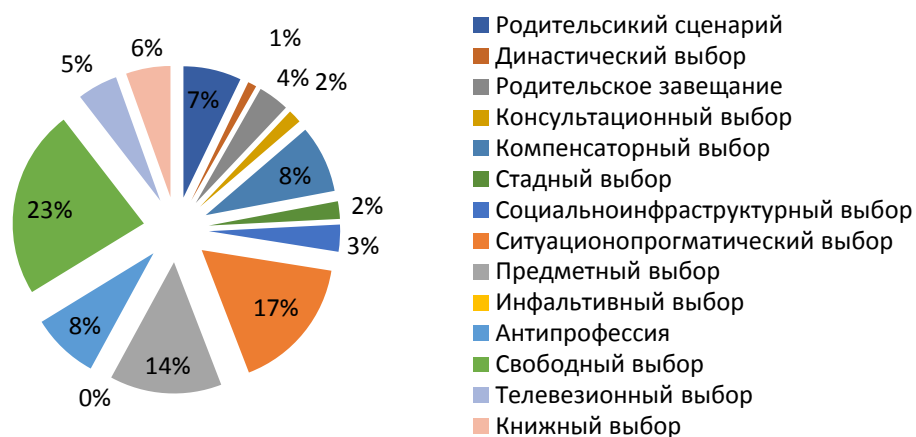


Рис. 3. Усредненный профиль профессионального выбора студента-стоматолога

Диаграмма, выполненная на основании проведенного теста выявления навязанности профессионального выбора, демонстрирует, что самый большой процент составил мотив «свободного выбора» (у 23 % студентов), за ним следует «ситуационно-прагматический» мотив (у 17 %) студентов (не секрет, что профессия стоматолога хорошо оплачивается по сравнению с другими профессиями), и третье место занимает мотив «предметного выбора» (у 14 %) (означающий интерес к конкретному предмету деятельности). Остальные виды мотивов занимают меньшее место и распределены относительно поровну.

Корреляционный анализ Ч. Спирмена показал, что мотивы «династического выбора» и «родительского завещания» в выборе профессии отрицательно коррелируют с мотивацией успешности в деятельности ($R = -0,437$ и $R = -0,451$ при $p < 0,05$). А также то, что лица с гипертимными, застревающими, циклотимными, демонстративными и экзальтированными чертами не склонны следовать указаниям родителей и выбирают профессию самостоятельно (коэффициенты корреляции соответственно: $-0,443$; $-0,380$; $-0,413$; $-0,443$ и $-0,342$ при $p < 0,05$). Следование «родительскому завещанию» развивает у студентов дистимные черты ($R = 0,387$ при $p < 0,05$).

Таким образом, психологический портрет студента-стоматолога получился весьма отрадным: это молодой специалист, энергичный, коммуникативный, обладающий определенной харизмой, с устойчивой мотивацией и интересом к своей профессиональной деятельности, выбравший профессию исключительно самостоятельно, руководствуясь интересом к ее предмету и содержанию, а также прагматическими мотивами, которые будут способствовать стремлению к повышению своего профессионального мастерства.

Литература

1. Аверин В. А. Психология личности. – М., 2011. – 415 с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет исследования. – М., 2010. – 104 с.
3. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий. – М.: Владос, 2001. – 255 с.
4. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2003. – 508 с.
6. Климов Е. А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 18–24.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 2010.
8. Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Наука, 2016. – С. 69–81.
9. Комусова Н. В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе. – Л., 2000.
10. Леонгард К. Акцентуированные личности. – М., 2016. – С. 5–50.
11. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1997.
12. Обозов Н. Н. Типы личности, темперамент и характер. – СПб, 1997.
13. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: РИМИС, 2006. – С. 44–46.

Акифьева Ольга Геннадьевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Косарева Е. Ю., к. п. н.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В век стремительно развивающихся технологий, успешному человеку необходимо быстро ориентироваться в ситуации, творчески подходить к решению проблем, находить и анализировать информацию, активно действовать, преобразовывать и творить. Основы развития этих способностей закладываются уже в дошкольном возрасте. С большим интересом дети участвуют в исследовательской работе, проявляя любознательность и желание экспериментировать.

ФГОС ДО ориентирует современную педагогику на воспитание у детей инициативы, любознательности, способности к самостоятельному получению знаний путем рассуждения, наблюдения и экспериментирования. Спонтанно проявляющаяся поисковая активность ребенка в специально организованных условиях способствует развитию исследовательских способностей – индивидуально-психологических особенностей личности, которые выступают субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности (А. И. Савенков, А. Н. Поддьяков, Т. А. Егорова). Развитие исследовательских способностей – это целенаправленный педагогический процесс совершенствования комплекса психологических особенностей, обуславливающий эффективность освоения ребенком исследовательских умений и успешность исследовательской деятельности.

В работах Н. Н. Поддьякова, А. И. Савенкова, Л. И. Божович, Н. Е. Вераксы описаны критерии развития исследовательских способностей ребенка старшего дошкольного возраста, обусловленные спецификой развития мотивационных, интеллектуально-творческих и поведенческих характеристик:

1) эмоционально-волевая основа исследовательских способностей старших дошкольников – познавательная мотивация и активность, любознательность, широта познавательных интересов;

2) познавательная основа исследовательских способностей – развитие мышления и воображения, сформированность конвергентного и дивергентного мышления, концентрация внимания, наблюдательность;

3) личностная основа исследовательских способностей – самостоятельность, критичность, настойчивость, самоконтроль, уверенности ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, которые позволяют ребенку стать активным субъектом деятельности.

Таким образом, развитие исследовательских способностей у детей старшего дошкольного возраста предполагает комплексную работу педагога по совершенствованию познавательных процессов (ощущение, восприятие, внимание, речь, память, мышление, воображение), развитию познавательной мотивации, любознательности и формированию у детей личностной готовности к исследовательскому поиску.

В психолого-педагогической и методической литературе представлены различные средства развития исследовательских способностей дошкольников (игра, экспериментирование, проектная деятельность и др.). Игровая деятельность является средством познания окружающей действительности, и может содержать приемы исследовательской деятельности. Работы многих отечественных педагогов и психологов посвящены влиянию игровой деятельности на обогащение детского интеллекта (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Е. И. Тихеева, Ф. Фрёбель, Н. Я. Михайленко, Л. А. Венгер, А. И. Сорокина, А. Венгер, А. Л. Усова, В. Н. Аванесова и др.). Так, И. Н. Щукина предлагает ряд игр-преобразований, направленных на становление у дошкольников начальных форм системного подхода к изучению явлений, предметного мира. Она отмечает, что с помощью игр-преобразований приобретает опыт исследовательского поведения у дошкольников [14, с. 145]. Таким образом, игровая деятельность способствует развитию мотивационных и познавательных механизмов, лежащих в основе развития исследовательских способностей.

Не менее актуальным методом развития исследовательских способностей у детей старшего дошкольного возраста является экспериментирование. Согласно исследованиям А. П. Усовой, Е. Л. Панько, Л. А. Венгера детское экспериментирование занимает ведущую роль в период дошкольного детства. Ученые выделяют характерную особенность этого вида деятельности: ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним. Осуществляемые ребенком практические действия, выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта. А.И. Савенков, А. И. Поддьяков, И. В. Штанько, Я. В. Царева выделяют один из отличительных признаков сформированности исследовательских способностей – наличие любознательности. В современной педагогике наиболее эффективным методом поддержки детской любознательности и развития исследовательских способностей у дошкольников выделяют метод проектной деятельности. В. П. Бедерханова подчеркивает, что в проектной деятельности ребенок проявляет свою «самость» в ситуациях, когда необходимо: заявить свои собственные цели, свои представления о себе и об объекте проектирования, отстоять свою позицию, проанализировать причины, творчески самомотивироваться [13, с. 131].

В педагогической практике игра, экспериментирование, реализация проектов наиболее активно используются в практике педагогов ДОУ.

Вместе с тем формирование у детей активного, целостного, гармоничного восприятия мира, развитие интереса к различным видам творческой деятельности, активизацию самостоятельной творческой деятельности возможно при реализации исследовательского подхода в художественно-эстетическом развитии детей. Анализ исследований Э. Б. Абдуллина, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, Б. П. Юсова доказывает возможность развития исследовательских способностей старших дошкольников через активизацию их творческого потенциала в процессе различных видов художественной деятельности (изобразительная, музыкальная, художественно-речевая, восприятие произведений искусства, художественное конструирование, театрализованные игры и игры-драматизации др.).

Сочетание разных видов художественной деятельности способствует развитию умений анализировать, сравнивать, обобщать, представлять продукт собственного творчества. Полихудожественная деятельность является результативным средством в развитии исследовательской деятельности дошкольников, так как представляет собой работу созидательного характера, создает условия для формирования целеполагания и произвольной организации деятельности.

Полихудожественная деятельность, по Л. Г. Савенковой, – это способ проявления творческой активности личности, предполагающая перевод художественной информации из одной модальности в другую, реализацию различных типов коммуникации между художественным произведением, ребенком, педагогом и социокультурной средой.

Особенностью полихудожественной деятельности выступает связь восприятия и практической деятельности, направленных на развитие у детей многостороннего образного восприятия и художественного воображения.

В процессе полихудожественной деятельности, дети, пользуясь элементарными доступными художественными средствами, могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания, исследовать реальность и способы ее творческого отражения.

Одним из ярких примеров использования полихудожественной деятельности является создание авторского мультфильма. Предлагаемое сочетание разных видов творческой активности: изобразительная, музыкальная, художественно-речевая посредством мультипликации рассматриваются в работах Н. С. Муродходжаева, А. В. Мадумарова.

Проведением эксперимента является изготовление фонов и персонажей (подбор цветового решения для фона, героев мультфильма, материала для их изготовления). Обобщение материала включает в себя графическую обработку материалов, съемку, озвучивание, монтаж, титры. Данные этапы создания мультфильма способствуют развитию умения делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить тексты. Демонстрация своего авторского мультфильма является презентацией итога своего исследования, выражение через героев своих идей и позиций.

Другими формами реализации полихудожественной деятельности могут быть: театральные постановки, организация детских концертов, мультипликация, организация различных видов театра, творческие выставки, творческие проекты и др. Педагогическая организация всех форм подчиняется реализации указанных форм и предполагает соблюдение последовательности этих этапов.

Работа с художественной информацией различной модальности может включать в себя такие виды их творческой активности как: рисование, лепку, аппликацию, музыкальную деятельность, театрализованные игры, игры-драматизации и т. д.

Большую роль играет разнообразие методов организации полихудожественной деятельности: игровые, объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые и исследовательские (исследование свойств и возможностей различных материалов, способов выражения). В реализации полихудожественной деятельности творческая работа педагога с детьми строиться с опорой на слово, действие, движение, проигрывание.

Основными этапами включения исследовательской активности детей являются: мотивационный, аналитический, креативный.

На мотивационном этапе используются разнообразные методы организации восприятия детьми художественных произведений: чтение художественной литературы, прослушивание музыкальных произведений, просмотр детских театральных постановок, рассмотрение репродукций разных художников. При этом на этапе восприятия используются приемы постановки проблемных вопросов, создания проблемных ситуаций, выявления противоречий (между замыслами творцов, художественными образами и восприятием разных людей).

На аналитическом этапе дети анализируют, сравнивают, обобщают произведения искусства, выделяют средства выразительности, постигают общие закономерности художественного образа в различных видах искусства.

На креативном этапе дети самостоятельно подбирают средства выразительности в различных видах искусства для художественного образа, импровизируют в силу своих вокальных, инструментальных, двигательных, изобразительных умений и навыков, создают творческий продукт.

Эффективность работы педагога зависит от правильно выстроенной психолого-педагогической среды в группе ДООУ: создание развивающей предметно-пространственной среды, организация и готовность педагога к педагогическому общению и сотворчеству, учет принципа интегративности во взаимодействии различных видов искусства и в объединении разнообразной художественно-творческой детской деятельности.

Литература

1. Алексеева О. В. Художественная деятельность как разновидность интеллектуальной деятельности // Вестник Новгородского государственного университета. – 2014. – Вып. 79. – С. 8–11.
2. Венгер А. Л. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

3. Веракса Н. Е. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4–7 лет / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. – М.: Мозаика-синтез, 2012. – 156 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенюк – М.: Воронеж, 2003.
5. Гусев Д. Познавательльно-исследовательская деятельность как средство амплификации детского развития // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 7. – С. 104–108.
6. Дыбина О. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. – М., 2005.
7. Дыбина О. В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Л. А. Пенькова, О. А. Еник. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 21 с.
8. Короткова Т. А. Познавательльно-исследовательская деятельность старшего дошкольного ребенка в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3 – С. 12.
9. Подьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Национальное образование, 2016. – 116 с.
10. Савенков А. И. Интеллектуальная одаренность и исследовательское поведение // Одаренный ребенок. – 2003. – № 6. – С. 16–21.
11. Савенков А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 3–11.
12. Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства: монография. – М.: МАГМУ: РАНХиГС, 2011. – 156 с.
13. Царева Я. В. Проектная деятельность как средство развития детско-взрослых отношений // Человек и образование. – 2009. – Вып. 3(20) – С. 131–135.
14. Щукина И. Н. Пути формирования исследовательских умений у детей // Вектор науки ТГУ. – 2012. – Вып. 4(22). – С. 445–447.

Базаева Елена Михайловна
 Психолого-педагогический факультет
 1-й год обучения
 Научный руководитель:
 Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях развития рыночных отношений качество профессионального образования приобретает большое значение. К подготовке специалистов в новых условиях предъявляются новые требования, при которых обучающийся получает не только общетеоретические знания, но и практические, позволяющие будущему специалисту быть востребованными и перспективными. Такой подход может обеспечить будущему специалисту социальную защищенность и более быструю и успешную адаптацию в профессиональном социуме. При такой подготовке специалист-профессионал на рынке труда выступает активным субъектом, имеющим возможность свободно распоряжаться своим главным капиталом – своей квалификацией.

В современном мире всё большее значение приобретает умение людей взаимодействовать – от этого зависит эффективность профессиональной деятельности, уровень взаимоотношений. Важным компонентом успешного общения на личностном уровне является сформированность коммуникативной компетентности, что позволяет личности взаимодействовать с другими людьми в разных видах деятельности: бытовой, учебной, производственной, культурной.

Коммуникация – акт общения, связь между двумя и больше индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщении информации одним лицом другому или ряду лиц. Коммуникативная компетентность представляет собой совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных знаний, коммуникативных умений, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения. Овладение коммуникативными компетенциями позволит обучающимся представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, включиться в дискуссию.

Коммуникативная компетенция приобрела особый статус в результате становления СВЕ-подхода (competency-based education) в образовании, аналогом которого является российский компетентностный подход; понятие «компетентностный подход» пришло в сферу отечественного образования в 90-х годах XX века в ходе освоения Россией Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Возникновение компетентностного подхода обусловлено тем, что в настоящее время триады «знания-умения-навыки» стало недостаточно для описания интегрированного результата образовательного процесса. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой с 1970-х годов попытки «провести грань между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека». Эта концепция в дальнейшем вылилась в развитие различных моделей данной компетенции. Сам термин «компетенция» появился в научном мире благодаря американскому лингвисту, автору теории порождающей грамматики, Н. Хомскому; в своих работах он использует словосочетание «лингвистическая компетенция», представляя её как систему внутренне присущих говорящему правил функционирования языка. Понятие «коммуникативная компетенция» впервые появилось в исследованиях американского антропологического лингвиста Д. Хаймса, считавшего, что для изучающего иностранный язык недостаточно овладеть только лингвистической компетенцией; необходимо также научиться правильно пользоваться изучаемым языком в современном обществе. В понятие «коммуникативная компетенция» был вложен тот смысл, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. Термин «коммуникативная компетенция» в отечественной науке впервые был употреблён М. Н. Вятючевым [1] для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы. Изначально данный термин использовался в методике обучения иностранным языкам, затем был заимствован представителями других отраслей науки. Как один из переводов слова competence в русский язык наряду с термином «компетенция» вошёл термин «компетентность». В научно-исследовательской среде эти понятия либо отождествляются, либо дифференцируются.

Подробно этот вопрос изучен И. А. Зимней [2], которая выделяет основанный на компетенции подход как подчёркивающий практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивация, мотивационно-волевые и другие) качества, определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования. Толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова трактует слово «компетентность» как «осведомленность, авторитетность», знание в какой-либо области, а «компетенция» рассматривается как:

- 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом;
- 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-либо ведению вопросов, явлений (право) [4].

Более подробную трактовку этих терминов даёт А. В. Хуторской: компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [5].

Следовательно, обладать компетентностью – значит иметь определённые знания, определённую характеристику, быть осведомлённым в чём-либо, обладать компетенцией – значит обладать определёнными возможностями в какой-либо сфере. Р. С. Немов рассматривает компетентность как характеристику человека, выражающуюся в наличии у него знаний, умений и навыков, достаточных для решения какой-либо проблемы, занятий тем или иным видом деятельности [3].

Существует несколько подходов к классификации компетенций: по видам деятельности, по областям знаний, по сферам жизни и другие. Среди личностных компетенций авторами выделена компетенция коммуникативная, которая представляет собой определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, требую-

щийся индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе. Коммуникативная компетентность зависит от следующих факторов: от присущих индивиду свойств; от изменений, происходящих в обществе; от связанной с этими изменениями социальной мобильности самого специалиста. В структуре коммуникативной компетентности можно выделить следующие взаимодополняющие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, рефлексивный.

В исследованиях показаны основные источники приобретения коммуникативной компетентности, среди которых: социальный и культурный опыт народа; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения в деловой, повседневной и праздничной обстановке; опыт восприятия искусства; знания, общая эрудиция и научные методы обучения общению.

Из этих источников формируется сложный комплекс коммуникативных знаний и навыков, составляющих коммуникативную компетентность личности. Этот комплекс включает в себя:

- знание норм и правил общения (делового, повседневного, праздничного и др.);
- высокий уровень речевого развития, позволяющий человеку в процессе общения свободно передавать и воспринимать информацию;
- понимание невербального языка общения;
- умение вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных характеристик;
- умение вести себя адекватно ситуации и использовать ее специфику для достижения собственных коммуникативных целей;
- умение воздействовать на собеседника таким образом, чтобы склонить его на свою сторону, убедить в силе своих аргументов;
- способность правильно оценить собеседника как личность, как потенциального конкурента или партнера и выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки;
- способность вызвать у собеседника положительное восприятие собственной личности.

Таким образом, возрастание роли коммуникативной компетентности во всех сферах жизнедеятельности, в конечном счете, может привести:

- к рационализации механизмов управления обществом;
- утверждению диалога в качестве приоритетной формы общения, как единственного способа разрешения глобальной проблемы «цивилизационных вызовов»;
- формированию нравственной, духовной личности путем расширения уровня ответственности и свободы, в которых личность ищет свои жизненные смыслы.

Коммуникативная компетентность представляет собой определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

Формирование коммуникативной компетентности – одно из требований стандарта среднего профессионального образования. Для решения этой задачи могут быть использованы разные средства: возможности образовательной среды образовательной организации, возможности образовательной программы, содержания учебных дисциплин, специально подобранные задания, различные формы внеурочной деятельности. При этом важно применять в работе методы, способствующие организации совместной деятельности: исследования, проекты, дискуссии, диспуты. Возможность проявить профессиональные знания в профессиональном диалоге способствуют формированию коммуникативной компетентности и позволят подготовить высококвалифицированного специалиста, способного наладить отношения взаимопонимания и взаимодействия с общественностью, конкретной социальной группой, отдельными людьми, т. е. обладающий высокой культурой коммуникации.

Литература

1. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы // Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 54–60.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. Немов Р. С. Практическая психология: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 320 с.
4. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Загл. с экрана.

Бойко Андрей Павлович
Юридический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Захарченко А. В., д. и. н., доцент

ПАМЯТЬ О РУССКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Прежде чем мы разберем вопрос о памяти Русско-японской войны в современном российском обществе, стоит вкратце упомянуть о послевоенной ситуации в Дальневосточном регионе. После поражения Россия опасалась начала новой войны на Дальнем Востоке, что привело к ее готовности идти на компромиссы с Японией. Однако это позволило сохранить и приумножить влияние в регионе обеим сторонам, в основном за счет слабости соседнего Китая. Несмотря на пошатнувшееся положение России, Япония не перестала вести с ней диалога. Подтверждением этому является заключение ряда двухсторонних соглашений в 1907 г. [9], в 1910 г. [10] и даже заключенное втайне в 1912 г. [11]. Анализ этих договоров показывает, что при всем желании российское правительство не могло вести реваншистскую политику против Японии на Дальнем Востоке. Поражение в войне «протрезвило» российское руководство, заставило пересмотреть свое ранее пренебрежительное отношение к «варварскому» государству. Также интересным фактом является упадок милитаристской риторики в окружении Николая II. Свою былую популярность и снисхождение царя потеряют все те, кто раньше всеми правдами и неправдами доказывал необходимость вступления в войну, ее быструю скоротечность и успешный исход для России. Наследие войны – нагнетающий ропот в обществе и критика власти со стороны либеральных кругов, а в скором времени и полное забвение темы русско-японской войны в прессе.

Такой непопулярной была война в начале XX века в государстве, которому суждено было распасться в недалеком будущем. Но является ли она популярной в новом государстве – Российской Федерации?

В 1990–2000-х гг. исследования проблем Русско-японской войны, активно проводившиеся как в дореволюционную, так и в советскую эпохи, не прекращались¹². В 2005 году выпускается совместная с зарубежными экспертами научная публикация «Русско-японская война 1904–1905. Спустя столетие».

8 февраля 2014 г. в Подмоскowie состоялась панихида по жертвам Русско-японской войны в районе села Всехсвятское (ныне – район Сокол) [8]. Данное мероприятие было приурочено не ко всей войне в целом, а к отдельным ее событиям [6] и, что более интересно, «...к 94-летию трагической гибели адмирала Колчака» [1]. По завершении панихиды, на которой присутствовали высокопоставленные гости из нескольких государственных ведомств и министерств, были возложены цветы и открыта мраморная информационная табличка в память о героях не только

¹² Вот только некоторые примеры: Несолений С. В. Канонерские лодки первой эскадры флота Тихого океана в Русско-японской войне. СПб, 2011; Айрапетов О. Р. На пути к краху. Русско-японская война 1904–1905 гг. Военно-политическая история. М., 2014; Тайны Русско-японской войны: японские деньги и русская революция. Русская разведка и контрразведка в войне 1904–1905 гг.: документы / под ред. И. В. Деревянко. М., 1993; Семанов С. Тайна гибели адмирала Макарова. Новые страницы Русско-японской войны 1904–1905 гг. М., 2000; Павлов Д. Б. Русско-японские отношения в годы Первой мировой войны. М.: РОССПЭН, 2014 и др.

Русско-японской войны, но и Крымской и Русско-турецкой войн. Несмотря на высокий статус присутствовавших гостей [7], найти информацию об этом мероприятии в государственных СМИ не представляется возможным. Кое-что о панихиде можно узнать только со сторонних сайтов, на которые выложили информацию частные лица. Автор одного из немногих свидетельств этого мероприятия отмечает, что ей не удалось найти ни одного интервью из тех, что дал проводивший панихиду отец Алексей.

В продолжение темы работы СМИ стоит отметить научно-документальный фильм «Крейсер «Варяг»» Алексея Денисова [4], который провел экспедицию по местам не только боевых сражений, но и посетил страны, в которых хранились исторические документы, проливающие свет на неизвестные страницы истории крейсера «Варяг».

В Челябинске существует своеобразный символ Русско-японской войны 1904–1905 гг. – даурские лиственницы. Краткая история этих деревьев такова: в доме, что сегодня стоит на углу Красной и Ленина (Красная, 65) в годы Русско-японской войны располагался госпиталь. Дом принадлежал Владиславу Францевичу Сапега-Ольшевскому, действительному тайному советнику, председателю Челябинского уездного отделения Общества Красного креста. По легенде, один из офицеров, лежавших в госпитале, попросил Владислава Францевича, в случае его смерти посадить рядом с домом, где находился госпиталь, семена даурской лиственницы, которые он вез с собой, чтобы посадить возле родного дома. Сапега-Ольшевский выполнил просьбу умирающего, и на улице Болотной (так тогда называлась Красная) вскоре поднялись деревца даурской лиственницы [3]. До начала XXI века дожили только пять из них. Осенью 2017 года погибли еще два дерева. Зеленый памятник оказался под угрозой полного исчезновения. По инициативе местных жителей, уберечь редкие деревья от гибели, были собраны семена, и теперь высаживаются молодые потомки легендарных лиственниц [2].

Немалое количество памятников Русско-японской войны сохранилось в северной столице. В Николо-Богоявленском морском соборе Петербурга и в Николаевском Морском соборе Кронштадта и в наши дни можно видеть мемориальные доски, посвященные погибшим на этой войне морякам. Рядом с Никольским собором есть еще один монумент, связанный с Русско-японской войной, – Цусимский обелиск, посвященный героям броненосца «Император Александр III». Один из четырех самых мощных броненосцев 2-й Тихоокеанской эскадры погиб в Цусимском сражении вместе со всем своим составом в 857 человек. Он был укомплектован моряками Гвардейского флотского экипажа, поэтому и памятник поставили по инициативе офицеров Гвардейского экипажа на собранные ими пожертвования. Эскизный проект был сделан в 1907 году офицером Гвардейского корпуса полковником М. С. Путягиным, а создавали памятник скульптор А. Л. Обер и архитектор Я. И. Филотей.

Главным монументом всем погибшим в эту войну морякам стал храм Христа Спасителя, более известный как «Спас-на-Водах». Он также создавался на народные пожертвования. Комитет по сбору средств возглавляла греческая королева Ольга Константиновна, а строительный комитет – ее брат, великий князь Константин Константинович Романов («К. Р.»). Церемония закладки храма состоялась на территории Ново-Адмиралтейского завода 15 мая 1910 года, в годовщину Цусимского сражения. Проект ее разработал архитектор М. М. Перетяткович, взявший в качестве прототипов Дмитровский собор во Владимире и церковь Покрова-на-Нерли. Церковь украшали резьба, фрески и мозаики, созданные по эскизам Н. А. Бруни и В. М. Васнецова. Внутри «Спаса-на-Водах» находились мемориальные доски с именами всех павших моряков (всего их насчитывалось около 12 тысяч). К сожалению, храм не пережил советское время. В 1932 году он был взорван, священнослужители, а также многие члены церковной двадцатки репрессированы. На месте храма в 2002–2003 годах построена часовня святого Николая Чудотворца. А рядом, в небольшом временном павильоне, выставлены сохранившиеся мозаики храма, переданные Русским музеем.

Самый известный памятник, посвященный событиям Русско-японской войны, находится на Петроградской стороне. Это – памятник экипажу эскадренного миноносца «Стерегущий». На нем два оставшихся в живых матроса открывают кингстоны, чтобы затопить корабль и не отдать его врагу. Команда «Стерегущего» действительно совершила настоящий подвиг, только кингстонов на кораблях этого класса нет, а военное судно затонуло само от полученных пробоин [5].

11 мая 2018 года в Главном здании Российской национальной библиотеки состоялось заседание, посвященное памяти участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. Российская национальная библиотека является своеобразным «местом памяти» событий этой войны. В ее фондах хранится ценная коллекция документов участников сражений. В рамках заседания встретились потомки российского и японского вице-адмиралов, командовавших флотами двух стран в Цусимском сражении 1905 года. В торжественном заседании приняла участие японская делегация во главе с почетным консулом России в Японии, основателем памятника русским и японским морякам на острове Осима, господином Тамура Фумихико. В составе японской делегации – исполнительный директор общественной организации «Опора России – Фукуока» господин Сибата Тосио, а также правнук вице-адмирала Того, командующего японским флотом в русско-японской войне Того Хиросигэ и другие. Гостей также приветствовал генеральный консул Японии в Санкт-Петербурге Масанори Фукусима. В рамках заседания состоялась передача в дар российской стороне копии мундира вице-адмирала Того.

С российской стороны в заседании приняли участие потомки участников Цусимского сражения, в том числе правнук вице-адмирала Зиновия Рожественского – Зиновий Спечинский. Во встрече также приняли участие офицеры ВМС России, представители научной общности города, а также потомки участников Русско-японской войны [12].

Таким образом, суммируя сказанное, можно утверждать, что активная коммеморация Русско-японской войны, достигнувшая своего наивысшего запроса со стороны общества в связи со столетием войны, была направлена на реанимацию только героических образов той войны и характеризовалась полным игнорированием менее приглядных ее аспектов.

Литература

1. 8 февраля – день 110-летия начала Русско-японской войны. – Режим доступа: <http://klin-demianovo.ru/http://klin-demianovo.ru/novosti/80016/8-fevralya-den-110-letiya-nachala-russko-yaponskoj-voyni/>. – Загл. с экрана.
2. Даурские лиственницы высадили в Челябинске. – Режим доступа: <https://www.chelty.ru/daurskie-listvennitsy-vysadili-v-chelyabinske/>. – Загл. с экрана.
3. Деревья как памятники истории и культуры. – Режим доступа: <https://gayaz-samigulov.livejournal.com/106378.html>. – Загл. с экрана.
4. Документальный фильм «Крейсер “Варяг”». – Режим доступа: http://russia.tv/brand/show/brand_id/10152/?utm_source=search&utm_campaign=autocomplete. – Загл. с экрана.
5. Памяти героев Порт-Артура. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/02/08/artur-site.html>. – Загл. с экрана.
6. Памяти героев Русско-японской войны. – Режим доступа: <https://rusk.ru/newsdata.php?idar=64646>. – Загл. с экрана.
7. Памяти Российских воинов – участников Русско-японской войны. – Режим доступа: <https://hris-01.livejournal.com/39428.html>. – Загл. с экрана.
8. Панихида по жертвам Русско-японской войны. – Режим доступа: <https://hram-sokol.livejournal.com/832858.html>. – Загл. с экрана.
9. Русско-японская общеполитическая конвенция 13 февраля (31 января) 1907 г. – Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1840-1860/Sb_dog_Dal_vost/61-80/66.htm. – Загл. с экрана.
10. Русско-японское соглашение 4 июля н. ст. 1910 г. – Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1840-1860/Sb_dog_Dal_vost/61-80/71.htm. – Загл. с экрана.
11. Секретная русско-японская конвенция 25 июня 1912 г. – Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1840-1860/Sb_dog_Dal_vost/61-80/74.htm. – Загл. с экрана.
12. Торжественное заседание, посвященное памяти участников Русско-японской войны 1904–1905 гг.». – Режим доступа: http://nlr.ru/nlr_visit/RA572/pamyati-uchastnikov-Russkojaponskoj-voyni. – Загл. с экрана.

Борисова Юлия Игендеровна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Косарева Е. Ю., к. п. н., доцент

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст является значимым и ответственным периодом формирования и развития произвольной регуляции поведения. В связи с этим многие отечественные психологи (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович) рассматривают развитие произвольности как важнейшую и центральную сторону становления личности ребенка. Способность к регуляции поведения является фундаментом эмоционально-волевой готовности ребенка к школьному обучению, во многом обуславливает успешность освоения им новых видов деятельности.

Развитие у детей навыков саморегуляции остается одной из актуальных проблем в современном образовании, так как педагоги-практики отмечают постоянное увеличение количества детей с трудностями в обучении, в основе которых лежит недостаточность произвольной регуляции. Учащиеся младших классов характеризуются как невнимательные, непоседливые, расторможенные, утомляемые, они быстро отвлекаются сами и отвлекают других, испытывают трудности в контроле своего поведения.

При этом решение вопроса о средствах развития произвольности в условиях реализации приоритетных подходов Федерального государственного стандарта дошкольного образования, связанных с поддержкой инициативы и самостоятельности детей, приобретает новое содержание. Развитие у дошкольников воли, способности управлять своим поведением не может быть основано на приоритете репродуктивных методов обучения, осуществляться за счет директивной позиции педагога.

В психологии представлены различные подходы к определению понятия «произвольность». Д. Б. Эльконин рассматривает произвольное поведение как взаимодействие со средой, опосредованное внешней (двигательной) и внутренней (психологической) активностью, для которой характерно осознаваемое намерение по поводу своих действий и поведения в целом [1].

В. А. Иванников в своей работе «Психологические механизмы волевой регуляции» определяет произвольность как «ощущаемый или осознаваемый процесс с приобретенным новым жизненным значением (смыслом) и направленный на достижение избранного субъектом результата; процесс, начало, окончание, задержка или изменение которого определяется жизненной необходимостью, но не вынуждается ею» [2].

По мнению Урунтаевой Г. А., произвольность поведения – способность отказаться при необходимости от того, что непосредственно привлекает, и действовать в соответствии с заранее поставленной целью [4].

Таким образом, не смотря на различия в подходах к изучению произвольности, в психолого-педагогической литературе существует единое понимание произвольного поведения как сознательного поведения, в основном определяемое поставленной целью и образованным намерением.

Структура и содержание произвольной регуляции поведения дошкольника, по мнению Конопкина О. А., строится на трех компонентах:

- 1) способность опосредствовать свои действия правилам;
- 2) направленность на достижение цели;
- 3) устойчивость к посторонним раздражителям и помехам.

Для того чтобы более детально ознакомиться с особенностями развития произвольного поведения, стоит изучить средства и условия, которые оказывают влияние на развитие произвольности старших дошкольников.

Решение педагогической задачи по развитию произвольности у детей дошкольного возраста предполагает выявление и учет наиболее значимых психологических факторов, оказывающих влияние на данный процесс.

По мнению Н. В. Росиной, основными условиями развития произвольной регуляции поведения являются:

- создание детям системы положительных мотивов регуляции собственной деятельности, привлечь их внимание к способам регуляции, сформировать потребности в осознании регуляции деятельности;
- обеспечение ориентирования детей структурного строя учебной деятельности: ознакомить с важнейшими этапами деятельности (ориентировочный, исполнительский, контрольный), а также компонентами – целью, условиями, планом, способами выполнения, оценкой;
- обеспечение этапности в формировании систем осознаваемых действий контроля, при направлении особого внимания в формировании полностью осознаваемого действия самоконтроля в принятии заданий (вербальный их анализ, планирование выполнения), что является основой последующих действий самоконтроля;
- обеспечение символическую представленности в наглядных моделях-алгоритмах систем контрольных действий и последовательностей составляющих их компонентов;
- обеспечение материализованной формы исполнения контрольных действий – знаковая, либо словесная (рассказы – описания способа действия);
- обеспечение активной деятельности детей в использовании методов и приемов развивающего обучения (проблемные ситуации, «нетрадиционные задания», «ошибки», комментированное управление и т. п.), которые ставят детей в активную позицию субъект-субъектного взаимодействия [3].

Эффективность развития волевой сферы личности определяется активностью использования разнообразных педагогических средств, традиционных и природосообразных видов детской деятельности.

Особым потенциалом для развития произвольной регуляции обладают различные виды детских игр. О значении игры в социализации детей, формировании у них адекватных понятий о ролевых позициях писали Д. Мид, Э. Клапаред, К. Бюлер, В. Штерн. Многие ученые отмечали влияние игры на становление поведения детей, развитие у них речи и познавательных функций.

Несмотря на значительное количество научных публикаций, посвященных изучению проблемы развития дошкольников, механизмы использования театрализованных игр как средства развития произвольной регуляции поведения изучены недостаточно. Вместе с тем содержания и специфика организации этого вида игр имеет существенный потенциал для решения указанной задачи.

По определению С. Н. Томчиковой, театрализованная игра – это «специфический вид игры, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т. д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре» [3].

Театрализованная игра способствует развитию творческой личности, способной к восприятию новизны, умению импровизировать. При этом наличие в этой деятельности ограничений, накладываемых сюжетом и ролями, способствует развитию таких качеств личности, как наблюдательность, самостоятельность, выдержка, коммуникативные навыки, умение действовать по правилу, самостоятельно действовать по указанию взрослого, ориентироваться на систему условий задачи. Большой интерес детей старшего дошкольного возраста к театрализованным играм объясняется тем, что их привлекает изображение в играх людей, смелых и искренних, мужественных и отважных, сильных и добрых.

Полноценное участие детей в театрализованной игре требует особой подготовленности, которая проявляется в способности к эстетическому восприятию искусства художественного слова, умении вслушиваться в текст, улавливать интонации, особенности речевых оборотов, развитие организации действий, умение руководствоваться системой условий задачи, умение преодолевать отвлекающее влияние посторонних факторов. Чтобы понять, каков герой, надо научиться анализировать его поступки, оценивать их, понимать мораль произведения. Умение

представить героя произведения, его переживания, конкретную обстановку, в которой развиваются события, во многом зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить. Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, телодвижениями, жестами, выразительной по лексике и интонации речью и т. п.), приложив к этому свои организаторские способности.

Развивающие возможности театрализованной игры во многом определяются методами и приемами организации деятельности детей, используемыми педагогом, стилем его общения с воспитанниками.

От воспитателя зависит выразительность речи детей в процессе театрализованной игры, формирование интереса к этому виду деятельности, к импровизации, желание включиться в спектакль, расширение игрового опыта за счет освоения различных видов театрализованной игры. Он учит детей управлять куклой, помогает ребенку овладеть основными умениями «оформителя» спектакля, позитивного взаимодействия с другими участниками игры, освоением комплекса игровых позиций, развивает способность выражать свое отношение к идее спектакля, воплощать свои замыслы, организуя деятельность других детей.

Решение задачи развития произвольности детского поведения средствами театрализованной игры предполагает целенаправленную работу педагога по отбору содержания и видов театрализованных игр, а так же методов и приемов педагогического руководства, обеспечивающих поэтапное стимулирование механизмов детской самоорганизации.

Литература

1. Бокова Я. А. Формирование произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста / Я. А. Бокова, С. С. Быкова // Концепт. – 2016. – Т. 28. – С. 118–120.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000. – 184 с.
3. Николаева К. В. Этнопедагогические основы воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.
4. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

Буцына Кристина Егоровна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
научный руководитель:
Яковистенко А. Д., к. психол. н., доцент

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ЧАСТЫХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В детских дошкольных учреждениях все чаще стала появляется категория детей, которых смело можно назвать часто болеющими, и, к сожалению, ее ряды из года в год пополняются, чему свидетельствует тот факт, что данный термин прочно вошел в профессиональную среду воспитателей детских садов. Так в чем же причина частых заболеваний воспитанников дошкольных учреждений? Серьезен ли данный диагноз, и диагноз ли это вообще?

«Часто болеющие дети (ЧБД)» – это не диагноз, это термин, который появился сравнительно недавно, в 80-х годах двадцатого века для обозначения категории детей, болеющих намного чаще своих сверстников острыми респираторными заболеваниями [1].

Рассмотрим причины частых заболеваний ребёнка с точки зрения медицины.

Профессор, д. м. н. Самсыгина Галина Андреевна и к. м. н. Коваль Григорий Сергеевич глубоко и подробно изучают проблему ЧБД. Этому посвящены такие статьи, как «Проблемы диагностики и лечения часто болеющих детей на современном этапе», «Часто болеющие дети, проблемы диагностики, патогенеза и терапии» и т. д.

В статьях говорится о том, что существует две основных точки зрения на причины повторных и столь частых респираторных заболеваний у ЧБД. Первая – нарушение функциониро-

вания иммунной системы, проявляющееся при неблагоприятных воздействиях внешней среды. Вторая – генетическая предрасположенность, также реализующаяся под воздействием неблагоприятных условий внешней среды [6].

Получается, что генетически предрасположенные дети, попадая в ДООУ, являются источниками частых заболеваний других детей, тем самым пополняя ряды группы ЧБД. Или наоборот, генетически предрасположенные дети, приходя в детский сад, начинают часто болеть от здоровых, не часто болеющих детей.

В данной ситуации некоторые родители, уловив закономерность на практическом уровне, решают не водить своих ЧБД в ДООУ, а воспитывать их дома, чтобы, по их словам, «не усугубить ситуацию». Но заслуженный врач РФ, д. м. н., профессор кафедры педиатрии ФППО ММА им. И. М. Сеченова Галина Ивановна Смирнова в своей статье «Часто болеющие дети. Мифы и реальность» пишет, что не следует растить ребенка «под колпаком», не давать ему общаться с другими детьми. У такого ребенка могут развиваться различные психологические комплексы. Прежде всего, это ощущение неуверенности в себе, невозможность из-за частых болезней общаться с ровесниками, заниматься спортом. Это приводит к дезадаптации и нарушению качества жизни (ребенок становится замкнутым, раздражительным, избегает сверстников) [7].

Также причины частых болезней детей Галина Ивановна видит совсем не в контакте с другими детьми, а в слабой иммунной системе. А слабая иммунная система может развиваться у ребенка в связи с неполноценным питанием беременной женщины, ее курением, заболеваниями во время беременности, внутриутробным инфицированием плода, ранним искусственным вскармливанием, неблагоприятными экологическими и психологическими факторами и т. д. [7].

Давайте посмотрим на проблему частых болезней детей с психологической точки зрения.

Крамарь Любовь Васильевна, д. м. н., профессор и к. м. н. Хлынина Юлия Олеговна в статье «Часто болеющие дети: проблемы и пути решения» среди внешних причин появления ЧБД видят низкий уровень материального благополучия, социальной культуры семьи и раннее начало посещения детских садов [4].

Можно предположить, что угнетенная обстановка в семье, в сумме с ранним началом посещения детского сада влечет за собой психологически не комфортную атмосферу развития ребенка и частого возникновения респираторными заболеваниями.

М. Л. Бабаян, к. м. н. Московского НИИ педиатрии и детской хирургии Минздрава России в статье «Часто болеющие дети: проблемы терапии острых респираторных инфекций у детей» также выделяет психоэмоциональные стрессы в период адаптации детей к ДООУ, как причину частых заболеваний ребенка [2].

Особую значимость для раскрытия темы нашей статьи сыграла статья кандидата психологических наук Вылегжаниной Галины Геннадьевны «Часто болеющий ребенок в семье». В своей статье она пишет, что с психологической точки зрения, существует две категории часто болеющих детей. Одни, не смотря ни на что, продолжают посещать детские сады в перерывах между болезнями и являются активными участниками общественной жизни. Другие же более замкнуты. Родители таких детей усердно занимаются их лечением. Здесь автор видит каузальную связь между гиперопекой матери и частыми болезнями ее ребенка. Такая озабоченность вызвана особым отношением к ребенку как к больному, ослабленному, нуждающемуся в специальном медицинском обслуживании и тщательном уходе. Подобная «охранительная» позиция матери, скорее всего, будет способствовать формированию специфических черт личности ребенка, которые могут провоцировать развитие психосоматических заболеваний [3].

Ученик З. Фрейда, основатель неопрейдизма А. Адлер когда-то написал:

– истинно любящая мать – та, которая опекает своего ребенка, но при этом возвращает в нем социальный интерес. Она питает истинную любовь к своему чаду, мужу, другим детям, тем самым помогая ребенку усвоить, что вокруг есть и другие значимые люди, а не только члены семьи;

– «тревожная мать» – это мать, которая опекает и заботится о своем ребенке, но при этом блокирует проявление самостоятельности и мешает нормальному развитию личности [5].

Основываясь на данных высказываниях и на ранее рассмотренных статьях, можно сделать вывод о том, что причиной частой болезни наших детей кроется во многих факторах: биологических, физиологических, социальных и психологических. Родителям нужно начитать забо-

титься о здоровье ребенка задолго до его рождения, не следует раньше трех лет отдавать детей в детские сады, а если ребенок все-таки относится к категории ЧБД, при обильном его лечении следует позаботиться и о его социализации.

Литература

1. Альбицкий В. Ю. Часто болеющие дети. Клинические и социальные аспекты. Пути оздоровления / В. Ю. Альбицкий, А. А. Баранов. – Саратов, 1986.
2. Бабаян М. Л. Часто болеющие дети: проблемы терапии острых респираторных инфекций у детей // Медицинский совет. – 2014. – № 14.
3. Вылегжанина Г. Г. Часто болеющий ребенок в семье // Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия. – СПб: Речь, 2007. – 400 с.
4. Крамарь Л. В. Часто болеющие дети: проблемы и пути решения / Л. В. Крамарь, Ю. А. Хлынина // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2010. – № 2(34).
5. Михеева А. А. Психологические особенности часто болеющих детей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999.
6. Самыгина Г. А. Проблемы диагностики и лечения часто болеющих детей на современном этапе / Г. А. Самыгина, Г. С. Коваль // Педиатрия. – 2010. – Т. 89, № 2.
7. Смирнова Г. И. Часто болеющие дети. Мифы и реальность. – Режим доступа: <https://www.7ya.ru/article/Chasto-boleyuwie-deti-Mify-i-realnost-Chast-1>. – Загл. с экрана.

Васильева Мария Владимировна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Аншакова Ю. Ю., к. и. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»

Стремления современного общества направлены на создание общеобразовательного пространства. Следствием этого являются высокие требования к будущим специалистам, в том числе в области иностранных языков. Особое значение придается формированию у выпускников профессиональных компетенций. Для бакалавров направления «Зарубежное регионоведение» иноязычные компетенции являются базовыми, так как сфера их будущей деятельности связана с осуществлением профессиональной иноязычной коммуникации.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки бакалавров 41.03.01 Зарубежное регионоведение, выпускник должен обладать целым рядом общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Среди них можно выделить следующие:

- способность владеть базовыми навыками чтения и аудирования текстов общественно-политической направленности на языке (языках) региона специализации (ОПК-14);
- способность владеть основами общепринятой системы транслитерации имен и географических названий на языке (языках) региона специализации, систематически применять ее в профессиональной деятельности (ОПК-15);
- способность описывать общественно-политические реалии стран(ы) региона специализации с учетом их (ее) лингвострановедческой специфики (ПК-4);
- владение базовыми навыками двустороннего устного и письменного перевода текстов общественно-политической направленности на языке (языках) региона специализации (ПК-7) [5].

Можно отметить, что формирование данных компетенций происходит именно при помощи лингвострановедческого компонента, что повышает эффективность обучения иностранному языку и позволяет студентам стать активными участниками профессиональной иноязычной коммуникации. Отметим, что изучаемый иностранный язык так или иначе совпадает с регионом специализации, в частности, он может являться либо языком страны специализации, к примеру, если изучается английский язык, и регион специализации при этом – США, либо быть

языком одной из ведущих стран региона, например, в случае, когда изучается английский язык, а регион специализации – Западная Европа.

Лингвострановедение как учебная дисциплина приобщает студентов к истории и культуре страны изучаемого языка и ее населения, что ведет к наиболее полному осмыслению специфических явлений изучаемого языка и облегчает общение на иностранном языке, а также повышает мотивацию к его изучению и способствует развитию лингвистических навыков. Предметом лингвострановедческого компонента является специально отобранный однородный языковой материал, который отражает разные аспекты культуры страны изучаемого языка, включая политическую и образовательную системы, географию, историю, искусство и культуру, повседневную жизнь и т. п. [2, с. 921]. Особое внимание уделяется лексике, так как в ней отражены реалии, т. е. слова, которые обозначают предметы и явления, связанные с культурой, историей и бытом страны изучаемого языка, отличающихся по своему значению от соответствующих слов родного языка. Знание реалий имеет большое значение в изучении иностранного языка, в них проявляется связь между культурой и языком, а также насколько язык зависит от изменений в культурной жизни общества данной страны [4, с. 128].

Студент направления «Зарубежное регионоведение» должен владеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, это предполагает формирование у него лингвострановедческой компетенции.

Под лингвострановедческой компетенцией языковой личности понимают способность студента осуществлять межкультурную коммуникацию, которая базируется на знании лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и навыках адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения. Формирование данной компетенции рассматривается как процесс активного взаимодействия участников образовательного процесса, который направлен на получение учащимися лингвострановедческих знаний и умений для успешного осуществления межкультурной коммуникации [6, с. 112].

Следует отметить, что обучение, построенное с применением лингвострановедческих и страноведческих материалов, бесспорно, повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, а также способствует развитию внутренней мотивации.

В наше время глобализации и новых технологий знание иностранного языка, и в большей степени английского языка, становится необходимостью. Для того чтобы полноценно общаться на иностранном языке, требуются знания основных аспектов культуры и строя страны изучаемого языка [1, с. 243]. Именно этим занимается лингвострановедение – дает представление о традициях, истории и культуре народа. Применение лингвострановедческого компонента способствует формированию мотивации учащихся, так как он предполагает расширение общего кругозора и приобщение студентов к духовной культуре другого народа, а также способствует формированию мультикультурной личности.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что лингвострановедческий компонент приобщает студентов к проявлениям материальной и духовной культуры носителей языка и позволяет проникнуть в менталитет народа [3, с. 164]. Увеличение доли лингвострановедческих знаний могло бы способствовать развитию интереса и повышению мотивации студентов и ведет к более осознанному изучению иностранного языка, что обеспечивает рост эффективности образовательных программ. Таким образом, включение лингвострановедческого компонента в преподавание иностранного языка студентам специальности зарубежное регионоведение представляется логичным и целесообразным.

Литература

1. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алексеева Лариса Евгеньевна. – СПб, 2002. – 313 с.
2. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 920–923.
3. Демьянова Ж. В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Демьянова Жанна Викторовна. – Шадринск, 2010. – 232 с.

4. Коростелева Ю. Е. Введение лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку / Ю. Е. Коростелева, Е. В. Макарова // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 51–52.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 202. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410301.pdf>. – Загл. с экрана.
6. Сомова С. В. Проблема формирования лингвосоциокультурной компетентности при обучении иностранному языку // Английский язык в вузе: современные тенденции в методике преподавания. – М., 2016. – С. 109–115.

Ведяхина Ксения Олеговна
Филологический факультет, 1-й год обучения
Научный руководитель:
Шанская Л. А., доцент

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Проблема повышения качества обучения иностранному языку остаётся актуальной на протяжении последних десятилетий [1]. Внедрение новых педагогических технологий в практику обучения – одно из главных условий интеллектуального, творческого и нравственного развития личности. Современное обучение должно быть ориентировано на интересы и потребности обучающихся. В этом суть личностно-ориентированного подхода в современном образовании. Одной из главных задач по-прежнему остается поиск эффективных методов обучения.

Среди современных методик и технологий обучения особое место занимает проектный метод, поскольку в его основе лежит развитие познавательных способностей, умений самостоятельно добывать знания, формулировать и решать проблемы.

Метод проектов – комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс, исходя из интересов обучающихся, предоставляющий студентам возможность проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве (Н. В. Кузьмина, И. Ю. Мельникова, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, М. Л. Сердюк, В. Н. Стернберг).

Метод проектов способствует улучшению коммуникативной компетенции обучающихся, развитию их языковой личности, высокой мотивированности [2; 3; 4; 5; 6]. Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет учащимся увидеть практическую пользу от изучения иностранного языка, что в свою очередь приводит к повышению интереса к учебному предмету.

В научно-методическом журнале «Концепт» [7] Павленко В. Г. описала свой опыт применения метода проектов в обучении английскому языку студентов неязыкового вуза. Эксперимент состоял из четырех этапов: анкетирования, констатирующего, формирования и контрольного.

В рамках анкетирования студентам были заданы вопросы с целью определения уровня мотивации. В рамках констатирующего этапа с помощью лексико-грамматического теста устанавливался уровень языковых знаний. Целью формирующего эксперимента было определение степени эффективности проекта по отношению к развитию навыка общения студентов. Студентам нужно было подготовить презентацию проекта по теме «Путешествия». Подготовка состояла из нескольких этапов:

1. Изучение новой лексики.
2. Закрепление пройденных слов.
3. Применение новой лексики в устной речи.
4. Работа с текстами по данной теме.
5. Проведение ролевых игр.

Контрольный этап заключался в сопоставлении результатов, проделанной работы до и после при использовании метода проектов. После эксперимента уменьшился уровень неуспевающих студентов, поэтому можно сделать вывод, что студенты были заинтересованы в выполнении

нии проектов. По мнению автора, участие в проекте способствовало повышению мотивации студентов к изучению английского языка.

Любой проект включает в себя поиск способов организации совместной деятельности учащихся, согласование идей и средств для достижения общей цели. Организация совместной проектной деятельности (планирование и исполнение, контроль и оценка) предполагает совокупность технологических шагов, в процессе которых происходит творческое взаимодействие участников проекта, складываются их взаимоотношения, способствующие достижению практически значимого результата.

Существуют различные подходы к определению этапов проектной деятельности. Так, Розанов Л. Л. [8] выделяет следующие:

1. Организационно-подготовительный (выбор темы; определение задач проекта; составление предварительного плана; определение участников, методов исследования; овладение терминологией).

2. Поисково-исследовательский (непосредственное исследование на основе применения методов наблюдения, эксперимента, анализа и синтеза).

3. Отчетно-оформительский (изложение проекта).

4. Информационно-презентативный (заключительный этап, на котором учащийся защищает свой проект).

В. В. Николина [6] отмечает:

1. Ценностно-ориентированный этап (осознание мотива и цели деятельности, определение замысла проекта).

2. Конструктивный (собственно проектирование).

3. Оценочно-рефлексивный (самооценка деятельности).

4. Презентативный (защита проекта).

В зарубежной методической литературе также можно встретить различные определения этапов проектной деятельности.

Фрайд-Бус Д. Л. [12]:

1. Планирование.

2. Реализация проекта.

3. Создание конечного продукта.

Кратохвилова (Чехия) [13]:

1. Планирование.

2. Реализация.

3. Презентация проекта.

4. Оценивание.

Несмотря на различия в описании структуры проектной деятельности, можно отметить, что в основном они имеют сходные компоненты. На наш взгляд, наиболее полная классификация представлена у Е. С. Полат [8]:

1. Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов.

4. Работа в группах над поиском результатов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих.

6. Выявление новых проблем.

Изучив вышеприведенные подходы, мы выделяем следующие этапы работы над проектом:

1. Формулирование темы и выделение ключевых понятий.

2. Составление перечня источников и поиск информации.

3. Непосредственная работа над проектом.

4. Защита проекта.

Планирование работы начинается с обсуждения темы, выдвижения идей в формате мозгового штурма. Учитель направляет обсуждение, помогает сформулировать тему, определить цели и задачи. Учащиеся учатся работать в группах и учитывать идеи друг друга.

На втором этапе происходит изучение необходимой информации, исследование и обсуждение полученных данных. Учитель выступает в роли наблюдателя, а если нужно, то консультирует. Учащиеся прорабатывают содержание проекта, учитель предлагает и обсуждает с участниками информационные ресурсы.

Далее следует непосредственная работа над проектом. Это самый длинный и интенсивный этап, завершением которого является презентация конечного продукта. В зависимости от характера проекта, это могут быть рисунки, плакаты, схемы, стенная газета, макет, сценарий и устная презентация. Учитель консультирует учащихся и помогает правильно и грамотно оформить текст презентации.

На этапе защиты проекта (собственно презентации) происходит его оценивание и обсуждение. Учащиеся включаются в дискуссию, учатся конструктивно относиться к критике своих суждений, признавать право на существование различных точек зрения. Важным компонентом проектной деятельности является рефлексия. Учащиеся высказываются о том, что, по их мнению, получилось, а что можно было сделать лучше. Оценивая проект, учитель акцентирует внимание учащихся на умениях и знаниях, приобретенных в ходе совместной деятельности, как работал каждый из участников проекта, на прогрессе, которого достиг каждый учащийся, на умении сотрудничать в подготовке проекта.

Проектная работа развивает у обучающихся независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу, творчество и рефлексивность, что является главным условием становления личности [1]. Иностранный язык при этом выступает как средство познания нового и интересного.

Мы полагаем, что метод проектов как один из современных методов обучения вносит свой вклад в повышение интереса и мотивации к изучаемому иностранному языку. Учащиеся взаимодействуют в овладении речевой деятельностью, создавая общий продукт (проект), и в результате учатся совместно решать реальные (не учебные) задачи.

Следует подчеркнуть, что метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающее, с одной стороны, использование разнообразных методов и средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных учащимися проектов должны быть ощутимыми, т. е. представленными, как было отмечено выше, в виде конкретного продукта.

Литература

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
2. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177–180.
3. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23–29.
4. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 9.
5. Нехорошева А. В. Из опыта работы по проектной методике // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18–21.
6. Николина В. В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. – 2002. – № 6.
7. Павленко В. Г. Использование проектного метода при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Концепт. – 2015. – № 11 (ноябрь). – С. 20–21.
8. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.

9. Розанов Л. Л. Школьный геоэкологический проект: рекомендации по выполнению // География в школе. – 2004. – № 7.
10. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 41–46.
11. Туркина Н. В. Работа над проектом при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 46–48.
12. Fried-Booth D. L. Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 2002.
13. Mahrová A. Project work in English classroom: The e-magazine. Diploma thesis. – Brno, 2010.

Вельш Виктория Валерьевна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Телепова Н. Н., д. психол. н., профессор

ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТА И ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена актуальным вопросам здоровья студентов 1-го курса дневного отделения одного из высших учебных заведений г. Самары, формирующегося под воздействием фактического питания. Представлены результаты и анализ выявленных нарушений в пищевом поведении, распределение особенностей пищевого поведения по типам темперамента респондентов. Дано теоретическое обоснование профилактики нарушений пищевого поведения с учетом сведений об индивидуально-психофизиологических свойствах личности (типа темперамента); взаимосвязи западной теории свойств темперамента (по Айзенку) с регулирующими системами организма (дошами) по восточной методологии определения конституциональных типов человека. На основании выявленной и формализованной взаимосвязи – предлагается расширить спектр мероприятий по коррекции и профилактике пищевого поведения.

Подготовка специалистов в вузе включает в себя не только профессиональное обучение, но и формирование мировоззрения личности, имеющей принципы здоровьесберегающего поведения. Важную роль в поддержании здоровья человека, в том числе и психического здоровья, играет рациональное питание [6].

Идея написания данной статьи основана также на личном интересе авторов к приемам и методам саморегуляции психофизиологических состояний человека, вопросам профилактики психосоматических заболеваний.

Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и её приёму, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа [Там же].

Цель исследования: выявить основные формы пищевого поведения и сопоставить их с типами темперамента студентов, обосновать систему мероприятий по дальнейшей оптимизации их пищевого поведения, с учетом индивидуальных особенностей.

В исследовании пищевого поведения был использован Голландский опросник пищевого поведения (Dutch Eating Behavior Questionnaire или DEBQ), состоящий из 33 вопросов. Вопросы 1–10 составляли шкалу эмоциогенного пищевого поведения (10 вопросов), вопросы 11–23 – шкалу экстернального пищевого поведения (13 вопросов), вопросы 24–33 – шкалу ограничительного пищевого поведения (10 вопросов). Нормальными значениями ограничительного, эмоциогенного и экстернального пищевого поведения для людей с нормальным весом составляют 2,4, 1,8 и 2,7 балла соответственно [2].

Авторы опросника предлагают дифференцированный подход к лечению больных, страдающих перееданием/ожирением, в зависимости от диагностированного типа пищевого поведения. В случае эмоциогенного переедания следует сконцентрироваться на чувственной сфере, с целью разрешения внутреннего конфликта. В случае экстернального пищевого поведения речь идёт о неверной привычке, для которой потребуются когнитивно-бихевиоральная терапия. При ограничительном пищевом поведении необходимо диетологическое вмешательство [2].

В исследовании темперамента был использован Личностный опросник Г. Айзенка (Тест на темперамент ЕРІ. Диагностика самооценки по Айзенку. Методика определения темперамента) из 57 вопросов [5].

В опросе приняли участие 30 человек студенты 1-го курса дневного отделения филологического факультета СФ МГПУ.

Результаты исследования оказались достаточно интересными и характеризуют актуальные проблемы в сфере пищевого поведения: 12 из 30 опрошенных имеют те или нарушения пищевого поведения, это 40 %.

Таблица 1

Типы нарушений пищевого поведения среди студентов

Типы темперамента	Всего, чел.	Экстернальное	Эмоциогенное	Ограничительное
Сангвиник	12	2	1	1
Холерик	9	2	0	1
Флегматик	6	1	0	2
Меланхолик	3	0	1	1

Наибольшее количество опрошенных имеют признаки экстернального и ограничительного типа нарушений пищевого поведения. В долгосрочной перспективе, при отсутствии внимания к собственному образу жизни и режиму питания, имеется риск в первом случае проблемы избыточной массы тела, обычно сопровождающийся и серьезными соматическими заболеваниями (сердечнососудистой системы, системы пищеварения). Во втором случае длительное ограничительное поведение приводит к дисбалансу витаминов и микроэлементов в организме, к недостатку мышечной массы, к ослаблению нервной и гормональной систем организма. В редких случаях, особенно у молодежи может привести к анорексии. Это лишь краткий список причин, по которым основы профилактики и терапии нарушений пищевого поведения являются важной составляющей в системе воспитания и образования.

Выявлены следующие характерные особенности: среди представителей холерического и флегматического темперамента отсутствуют эмоциогенные нарушения пищевого поведения, среди представителей меланхолического темперамента отсутствуют экстернальные нарушения. Вместе с тем наибольшее количество лиц с экстернальными нарушениями – среди представителей сангвинического и холерического темпераментов. Ограничительное пищевое поведение присутствует у представителей всех темпераментов, причем более других, ему подвержен флегматический темперамент.

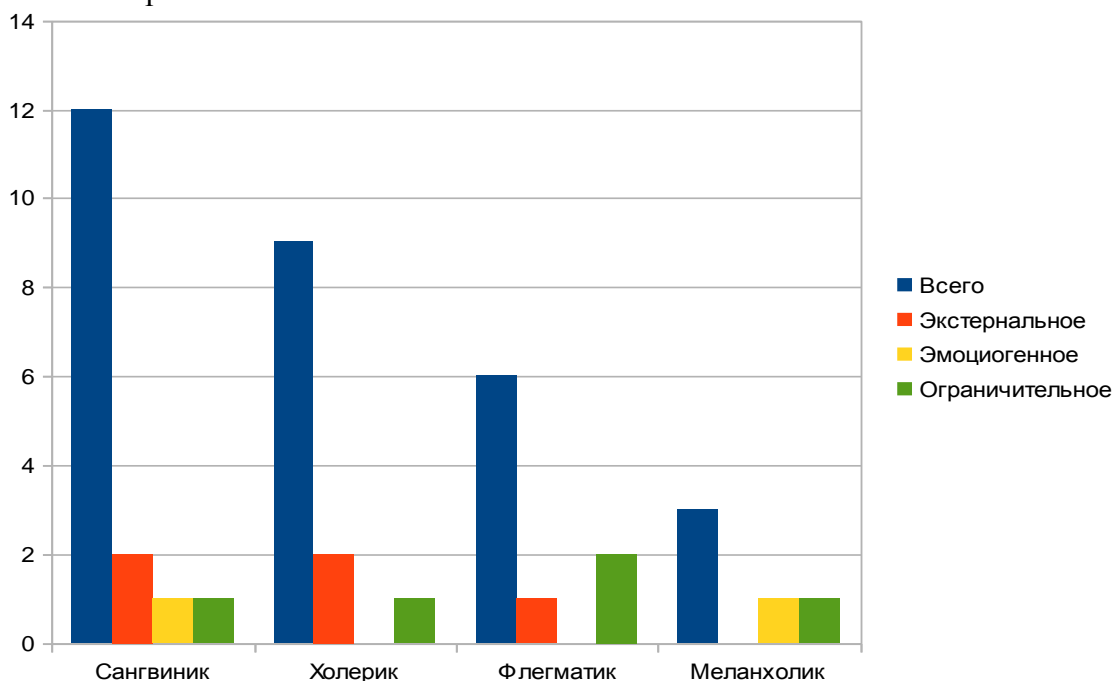


Рис. 1. Распределение типов нарушений пищевого поведения в разрезе типов темперамента

Сопоставление типов темперамента с особенностями пищевого поведения расширяет диагностический и терапевтический инструментарий практикующих психологов, работающих с психологическими причинами и последствиями нарушений пищевого поведения. Информированность молодежи и студентов, в особенности помогающих специальностей, в сфере здорового образа жизни и здоровьесберегающих знаний, в том числе получение навыков психофизиологической саморегуляции, профилактики психосоматических расстройств, к которым относятся и нарушения питания – одна из задач образовательной среды.

Ряд исследователей, чью точку зрения мы разделяем (И. Г. Малкина-Пых, Э. Кречмер, У. Шелдон и др.) проводят взаимосвязь типа темперамента с особенностями нарушений пищевого поведения и его коррекции [7].

Также ряд исследователей (Никифоров, Абаев, Калмыков) предлагают и научно обосновывают в своих работах соответствие характеристик типов темперамента по Айзенку с характеристиками типов регулирующих систем организма (дошами) по восточной методологии определения конституциональных типов человека. В своем исследовании С. В. Калмыков, А. С. Сагалеев, А. С. Цымбиков с помощью коореляционного и факторного анализа выявили устойчивые взаимосвязи восточной трехфакторной модели дош вата – питта – капха (ветер – желчь – слизь) с западной моделью типов темперамента.

В тибетской медицине человек рассматривается как единая целостная система, неразрывно связанная со средой обитания. Нормальное функционирование организма человека зависит от баланса трех физиологических начал (регулирующих систем), называемых «дошами»: «слизь» – эндокринная и лимфатическая системы, «желчь» – пищеварительная и сердечно-сосудистая системы, «ветер» – нервная система. Сбалансированное или возмущенное состояние трех регулирующих систем в организме является базовым информативным индикатором при диагностике и коррекции как физического, так и психологического состояния здоровья человека. Тип человека по тибетской системе «ветер – желчь – слизь» определяется, как правило, посредством специальных диагностических вопросников [3].

Каждый тип характеризуется целым рядом физиологических и психологических признаков. Все три регулирующие системы – «ветер», «желчь» и «слизь» – присутствуют у каждого человека, однако одна или две из них могут доминировать. В соответствии с преобладанием той или иной доши человека можно отнести одному из семи конституциональных типов по тибетской системе: «человек желчи», «слизи», «ветра», «желчь – слизь», «желчь – ветер», «слизь – ветер» и тройной тип «ветер – желчь – слизь» [3].

Практическая значимость выявленной взаимосвязи состоит в том, что в восточной модели дош, при описании каждой доши учитывается намного больше индивидуально-психофизиологических признаков, опираясь на знание которых, можно расширить рекомендации для коррекции тех или иных состояний индивидуума [9].

Восточные подходы к психофизической диагностике имеют ряд перспективных преимуществ, которым можно отнести:

- системный (комплексный) подход к анализу состояния (неразрывность связи физиологии и психологии человека);
- имеются конкретные профилактические рекомендации по образу жизни и питанию в зависимости от выявленного типа для улучшения функционального состояния;
- возможность по выявленным психофизиологическим особенностям (типам) заблаговременно определить перечень свойственных и заболеваний в целях профилактики [1].

В поддержку использования научно-обоснованных приемов и методов восточных практик говорят имена Юнга, Роджерса, Фромма, Перлза, Маслоу, Хорни, которые в разные периоды своей работы обращались к идеям восточного подхода к психике человека.

Авторы настоящей статьи предлагают разрабатывать рекомендации по коррекции пищевого поведения, в том числе используя рекомендации по рациональному питанию в разрезе так называемых дош. То есть природосообразность и рациональность питания каждого индивидуума выстраивать по дифференцированному подходу с учетом типа темперамента, конституции тела, характерного режима физической активности, режима труда и отдыха и в том числе личностных предпочтений в выборе продуктов питания. В данном случае, клиент, обратившийся к психологу с запросом о коррекции пищевого поведения, выступает полноценным участником,

субъектом процесса, опирается на собственные чувства и потребности, осознает их и вырабатывает свой индивидуальный способ саморегуляции.

Такой синтезирующий подход позволяет педагогам и практикующим психологам (особенно работающим в гуманистическом направлении) расширить спектр применяемых методик для коррекции и профилактики нарушений питания, повысить уровень осведомленности студенческой аудитории в сфере саморегуляции и здоровьесберегающих технологий.

К перспективам данной статьи следует отнести разработку конкретных рекомендаций, повышающих осведомленность студентов и молодежи в сфере здоровьесберегающих технологий, создание методологической базы для консультирующих психологов, в том числе в сфере телесноориентированного подхода, разработка теоретического обоснования взаимосвязи: пищевое поведение – эмоции – пищевое поведение, что позволит использовать определенные продукты питания для как инструмент психофизиологической коррекции пищевого поведения.

Литература

1. Абаев Н. В. Аюрведа, тибетский буддизм махаяны и традиционная китайская философия как теоретико-методологическая основа искусства психической саморегуляции в центрально-азиатской йоге // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 69–71.
2. Голландский опросник пищевого поведения. – Режим доступа: <http://psycabi.net>. – Загл. с экрана.
3. Калмыков С. В. Взаимосвязь темперамента личности с регулирующими системами организма / С. В. Калмыков, А. С. Сагалеев, А. С. Цыбиков // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 13. – С. 101–106.
4. Корсунова В. И. Сравнительный анализ практики тестирования темперамента управленцев по Г. Айзенку и А. Белову // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. – 2016. – № 2. – С. 319–324.
5. Личностный опросник EPI (методика Г. Айзенка) // Альманах психологических тестов. – М., 1995. – Режим доступа: [https://psylab.com.ua/tools_Айзенка_личностный_опросник_\(EPI\)](https://psylab.com.ua/tools_Айзенка_личностный_опросник_(EPI)). – Загл. с экрана.
6. Ляпин В. А. Пищевое поведение студентов вузов разного профиля / В. А. Ляпин, Н. В. Семенова, Э. А. Демчук // Омский научный вестник. – 2014. – № 2. – С. 147–150.
7. Малкина-Пых И. Г. Исследование влияния индивидуально-психологических характеристик на результаты коррекции пищевого поведения и алиментарного ожирения / И. Г. Малкина-Пых // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 90–94.
8. Никифоров Г. С. Восточная традиция и западная психология здоровья // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2015. – № 1. – С. 7–17.
9. Никифоров Г. С. У истоков психологии здоровья // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 4. – С. 211–220.

Веселова Полина Алексеевна

Психолого-педагогический факультет

1-й год обучения

Научный руководитель:

Добровидова Н. А., к. психол. н., доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «СПОРТСМЕН – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» С ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СПОРТСМЕНА

Актуальностью темы исследования является то, что существует необходимость в установлении типов взаимодействия между спортсменом и его окружающей средой (образовательной), ФГБУ ПОО ГУОР является средне специальным образовательным учреждением. Основным направлением деятельности училища является подготовка спортивного резерва в спортивные сборные команды России по олимпийским видам спорта, а также подготовка специалистов в области физической культуры и спорта. Исходя из этого, спортсмены данного учебного заведения регулярно меняют сферу деятельности с тренировочной на образовательную. Адаптация

студентов в каждой из сферы деятельности определяется исходя из индивидуально-психологических особенностей. При этом в каждой из сфер пребывания встает необходимость в сплочении и взаимодействии с другими спортсменами, как на тренировках, так и в учебной деятельности.

Таким образом, объектом исследования является индивидуально-психологические особенности спортсменов.

Предмет исследования – взаимосвязь типа взаимодействия в системе «спортсмен – образовательная среда» с индивидуально-психологическими особенностями спортсменов.

Цель исследования – выявить взаимосвязи типов взаимодействия в системе «спортсмен – образовательная среда» с индивидуально-психологическими особенностями спортсменов.

В. И. Панов дает следующее определение образовательной среды: «система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации данной образовательной технологии и миссии данного образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающегося в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся» [6, с. 97].

Нами было проведено пилотажное исследование в ноябре 2016 года, на базе ФГБУ ПОО «Государственное училище (техникум) олимпийского резерва г. Самара». В выборку вошли студенты-спортсмены техникума олимпийского резерва, количество человек составило 33, в возрасте от 17–20 лет. В исследовании принимали участие спортсмены как командных видов спорта (футбол, синхронное фигурное катание, академическая гребля «четверки»), так и индивидуальных (дзюдо, тхэквондо, конный спорт, гребля на байдарках и каноэ «К-1» и «С-1»), лыжные гонки, велоспорт, фехтование, греко-римская борьба) [2, с. 85].

Для определения типов взаимодействия нами была взята методика «Типы взаимодействия с образовательной средой» А. В. Капцова, Е. И. Колесникова [4, с. 34–40].

Следующим этапом мы модифицировали данную методику под специфику нашего образовательного учреждения. Методика «Типы взаимодействия с образовательной средой училища олимпийского резерва» А. В. Капцова, модификация П. А. Веселова является валидной и надежной [3, с. 143]. Были получены следующие данные:

Таблица 1

Относительная встречаемость типов взаимодействия в компонентах образовательной среды училища олимпийского резерва

Типы взаимодействия	ППК	КК	ТК
Субъект-объектный	21 %	7 %	14 %
Субъект-обособленный	9 %	6 %	5 %
Субъект-нормативный	31 %	31 %	42 %
Субъект-совместный	23 %	29 %	24 %
Субъект-порождающий	16 %	26 %	15 %

Примечание: ППК – пространственно-предметный, КК – коммуникативный, ТК – технологический.

Данные результаты свидетельствуют о том, что в пространственно-предметном компоненте преобладает субъект-нормативный тип взаимодействия (31 %). Для большинства испытуемых их учебное заведение является нормальным, они согласны со всеми требованиями и приказами, но при этом, сам процесс обучения не является актуальным – об этом свидетельствуют данные по коммуникативному компоненту и технологическому. Для обучающихся является приоритетом соревновательная деятельность.

Определяя различия между спортсменами командных и индивидуальных видов спорта, а также мужчинами и женщинами в обеих средах был применен критерий Фишера (ϕ^*) [1].

Получены следующие значения:

Таблица 2

Частота встречаемости типов взаимодействия
между спортсменами командных
и индивидуальных видов спорта в образовательной среде училища

Типы	ППК			КК			ТК		
	Ком. %	Инд. %	ϕ^*	Ком. %	Инд. %	ϕ^*	Ком. %	Инд. %	ϕ^*
Суб.-объектн.	13	25	2,63**	5	9	1,35	11	15	1,16
Суб.-обособл.	14	6	2,27*	12	2	3,59**	7	3	1,79*
Суб.-норм.	38	27	2,18*	38	27	2,18*	48	38	1,59
Суб.-совместн.	19	25	1,14	27	31	0,72	23	25	0,53
Суб.-порожд.	15	17	0,52	18	31	2,58**	12	17	1,36

Примечание: ППК – пространственно-предметный,
КК – коммуникативный, ТК – технологический; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Из таблицы 2 видно, что значимые различия присутствуют. Для спортсменов командных видов спорта пространственные компоненты училища соответствуют, нормальны условиям, но при этом, мы все также прослеживаем динамику отсутствия мотивации к получению образования. Это вполне объяснимо их частым отсутствием из-за соревновательного процесса. Замечена удовлетворенность педагогическим и административным составом, но существует некая дистанция в желании контактировать с одноклассниками, вероятно из-за того, что одноклассниками, по большей части, являются одноклассники.

У индивидуальных видов спорта немного иные результаты, они более мотивированы на время проведение в учебном заведении и активное участие в жизни училища и группы (табл. 3).

По данным таблицы 3 можно предположить, что мужчины больше обращают внимание на предметное содержание учебного заведения и имеющиеся пространственно-предметные компоненты не соответствуют ожидаемым требованиям. Также значимые различия присутствуют в субъект-нормативном типе у женщин. Для них учебное заведение соответствует всем требованиям и нормам. Для них главное – получить образование и знания, чтобы в дальнейшем стать хорошим специалистом.

Таблица 3

Частота встречаемости типов взаимодействия
между мужчинами и женщинами
в образовательной среде училища олимпийского резерва

Типы	ППК			КК			ТК		
	Муж. %	Жен. %	ϕ^*	Муж. %	Жен. %	ϕ^*	Муж. %	Жен. %	ϕ^*
Суб.-объектн.	23	19	0,86	8	7	0,37	17	11	1,58
Суб.-обособл.	13	6	2,3*	3	8	2,004*	4	6	0,82

Суб.-норм.	26	36	2,04*	31	30	0,13	41	42	0,25
Суб.-совместн.	22	23	0,22	28	30	0,35	21	27	1,14
Суб.-порожд.	17	16	0,07	28	24	0,78	16	14	0,4

Примечание: ППК – пространственно-предметный
 КК – коммуникативный, ТК – технологический; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

В дальнейшем нами будет проведено повторное исследование и установлена взаимосвязь с индивидуально-психологическими особенностями спортсменов. Нами будет рассмотрена:

– Волевая сфера личности спортсменов по методике «Самооценка волевых качеств личности» Т. В. Черниковой, данная методика позволяет оценить уровень развития волевых качеств личности, таких как: целеустремленность, смелость и решительность, настойчивость и упорство, самообладание и выдержка, самостоятельность и инициатива, а также позволяет подробно изучить уровень развития волевых качеств личности и проанализировать выраженность волевых качеств (то есть часто проявляющийся уровень) и генерализованность (то есть представленность их как личностных черт).

– Ценностная сфера личности по методике «Акмеологический тестуличностных ценностей АТЛЦ» А. В. Капцова, данная методика пройдет модификацию под специфику учебного заведения. С помощью данного теста можно оценивать значимость для личности жизненных ценностей в различных жизненных сферах, а также их направленность.

– Мотивационная сфера личности по методике «мотивация к успеху» и «мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса, т. к. наряду с другими методиками позволяет измерить только один параметр из всей мотивационной структуры, отвечающий теме нашего исследования.

– Эмоциональная сфера личности.

Итак, изучив сферу взаимодействия в образовательных условиях училища олимпийского резерва, мы получили данные о типах взаимодействия спортсменов внутри сферы образования. Так как спортсмены очень часто отсутствуют во время учебного процесса, находясь на сборах и соревнованиях, то многие полученные данные обусловлены этим фактором.

Итак, нами была модифицирована методика для оценки типов взаимодействия с компонентами образовательной среды спортсменов, позволяющая глубоко исследовать механизмы взаимодействия спортсмена с окружающей его средой, а также выявлены различия между типами взаимодействия спортсменов командных и индивидуальных видов спорта, мужчин и женщин в образовательной среде училища олимпийского резерва. Стоит повторно провести исследование, добавив взаимосвязь с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся спортсменов.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2006. – 351 с.
2. Веселова П. А. Взаимосвязь типов взаимодействия в системе «спортсмен – тренировочная среда» и мотивации достижения успеха спортсмена // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2016. – № 2(20) – С. 84–111.
3. Веселова П. А. Методика оценки тренировочной среды спортсмена с позиции экпсихологического подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2016. – № 2. – С. 143.
4. Капцов А. В. Методика оценки образовательной среды учреждения с позиции экпсихологического подхода / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2015. – № 2. – С. 34–40.
5. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352 с.
6. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

Воропаева Екатерина Витальевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО К СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Обновление российского образования ориентирует педагогов на использование в своей деятельности прогрессивных форм и методов, позволяющих строить педагогический процесс на основе развивающего обучения.

Интенсивные процессы, происходящие в экономической, политической, социальной и культурной сферах современного российского общества, неизбежно затрагивают и дошкольное образование. Ведущая цель преобразований – максимально приблизить обучение и воспитание ребенка к запросам времени, помочь раскрытию всех дарований личности, создать условия для развития ее творческой активности. Среди всех задач развития личности дошкольника можно выделить задачу сенсорного развития, которое обеспечивает ребенку инициативность, самостоятельность в любой деятельности, а также является основой познавательного развития.

Главной фигурой в сенсорном развитии дошкольников становится педагог, грамотно выстраивающий систему сенсорного развития (Е. И. Тихеева, Ф. Фребель). Именно поэтому в методической литературе поднимается вопрос формирования готовности педагогов к сенсорному развитию дошкольников.

Понятие «готовность» широко используется в научной литературе: психологической, педагогической, философской. Его применяют для описания и изучения разнообразных состояний, намерений и даже способностей человека, поэтому трактуется оно как многоаспектное, интегративное. В педагогической науке готовность понимается как сложное личностное образование, включающее в себя способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать [2].

Современному педагогу дошкольного образования недостаточно просто иметь глубокие знания в области педагогики и психологии, а необходимо владеть практическими умениями и навыками. Педагог сегодня должен уметь грамотно подбирать и использовать педагогические средства обучения и воспитания дошкольников.

Готовность педагогов к сенсорному развитию дошкольников формируется в ходе организации специальной деятельности, и означает способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях, формулировать запрос на поиск информации, оценивать нужность любой информации для своей деятельности, а также использовать различные педагогические средства, направленные на формирование готовности к своей деятельности.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что готовность педагога к сенсорному развитию – наличие определенных знаний, умений и навыков для осуществления сенсорного развития детей дошкольного возраста, присутствие интереса к сенсорному развитию, а также умение грамотно подбирать и использовать необходимые для сенсорного развития методы и средства.

Средства как педагогическая категория, по словам В. Б. Ежеленко, представляют собой «предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью» [4].

Педагогические средства – это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса.

Говоря о педагогических средствах формирования готовности педагогов ДОО к сенсорному развитию дошкольников, следует отметить, что в условиях ДОО, процесс формирования готовности педагогов к сенсорному развитию осуществляет не только сам педагог, но и руководители учреждения.

Теперь подробнее остановимся на средствах формирования готовности педагогов ДООУ к сенсорному развитию детей дошкольного возраста.

Для того чтобы понять, какие именно средства влияют на формирование готовности педагогов ДООУ к сенсорному развитию дошкольников, рассмотрим принципы отбора средств.

1. Принцип доступности в нашем случае – учёт физических, психических, интеллектуальных возможностей педагогов, соотнесение изучаемого материала с уровнем развития педагогов.

2. Принцип наглядности – усвоение материала и информации через зрительное и слуховое восприятие.

3. Принцип последовательности – постепенное усложнение материала и прочность его усвоения, развитие познавательных возможностей педагогов.

4. Принцип связи теории с практикой – необходимость гармоничной связи теории с практической жизнью. Практика служит закреплению знаний, проверки знаний, а также пониманию теории.

Исходя из данных принципов, нами выделены следующие средства формирования готовности педагогов к сенсорному развитию дошкольников.

1. Методическая литература, способствующая готовности педагогов к сенсорному развитию дошкольников;

2. Открытые мероприятия (мастер-классы) по сенсорному развитию для педагогов;

3. Проектные и исследовательские работы педагогов по проблеме сенсорного развития дошкольников.

Рассмотрим эти средства подробнее.

Методическая литература – это издания, содержащие практические рекомендации по какому-либо вопросу, дисциплине, отрасли знаний (образовательной области). Оно может быть адресовано студентам, в этом случае методическая литература содержит конкретные советы по выполнению каких-то учебных заданий и используется на лабораторно-практических занятиях. Адресатом методического пособия могут быть также педагоги. Тогда в такой литературе раскрываются методики обучения, преподавания какой-либо учебной дисциплины или ее разделов. Такие издания часто могут быть полезны педагогам в самостоятельной работе по изучению данной учебной дисциплины.

Вся методическая литература или издание имеют четкую выраженную методическую направленность, которая направлена на помощь в освоении изучаемого материала.

Мастер-класс – оригинальный метод обучения и конкретное занятие по совершенствованию практического мастерства, проводимое специалистом в определённой области деятельности для лиц, достигших достаточного уровня профессионализма в этой сфере деятельности. Это современная форма проведения обучающего тренинга-семинара для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников, расширения кругозора и приобщения к новейшим областям знания.

Успешное освоение темы мастер-класса происходит на основе продуктивной деятельности всех участников. Методика проведения мастер-классов не имеет каких-то строгих и единых норм. В большинстве своем она основывается как на интуиции ведущего специалиста, так и на восприимчивости слушателя.

Мастер-класс – это действительно эффективное средство для того, чтобы поделиться своими творческими идеями, опытом работы, с другой стороны увидеть и взять для себя что-то новое.

Проектная деятельность – совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся и педагога. Проектное обучение можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

Преимущества проектной работы педагогов:

– является компонентом развивающего обучения;

– повышает качество образовательного и воспитательного процесса;

– служит развитию критического и творческого мышления не только ребенка, но и педагога;

– способствует повышению компетентности педагога в определенной области.

Проект – это комплекс действий, специально организованный педагогами и выполняемый детьми и взрослыми участниками проекта. В проектной деятельности в ДОУ принимают участие дети, педагоги, семья.

Для педагога проектная деятельность может стать эффективным средством профессионально-личностного развития, усовершенствования окружающей действительности и себя.

Исследовательская деятельность – приобретение навыков исследования действительности, поиск ответа на поставленную исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением.

Исследовательская деятельность педагога является основным элементом профессиональной деятельности, ведущим критерием педагогического творчества.

Особое внимание в исследовательской деятельности уделяется педагогам. Исследовательская деятельность педагога является основным элементом и фактором педагогического творчества, источником его педагогического статуса, показателем ответственности, способностей и таланта.

Организация исследовательской деятельности влияет на развитие личности педагога, позволяет создать условия для реализации самообразования и потребности к саморазвитию.

Таким образом, мы можем сказать, что формированию готовности педагогов к сенсорному развитию дошкольников способствуют такие средства как методическая литература, мастер-классы, проектная и исследовательская деятельность.

Литература

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн: БГУ, 1978.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983.
4. Слостенин В. А. Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для вузов по педагогическим специальностям / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2008.

Голубева Елена Юрьевна

Психолого-педагогический факультет

1-й год обучения

Научный руководитель:

Устюжанинова Е. Н., к. п. н, доцент

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ, УТРАТИВШИХ РОДИТЕЛЬСКОЕ ПОПЕЧЕНИЕ

В современном Российском обществе, к сожалению, растет число детей-сирот.

«Дети, перенесшие травму, чувствуют постоянную боль, и эта боль делает их раздражительными, тревожными и агрессивными» – поясняет Б. Перри.

У травмированных детей часто бывают слишком активные стрессовые реакции, поэтому дети очень импульсивны и агрессивны, они легко впадают в расстройство, с большим трудом успокаиваются, болезненно воспринимают малейшие перемены, часто не понимают социальные ключи и не могут «считывать» поведение и эмоциональное состояние других людей [1, с. 5].

В настоящее время недостаточно разработаны механизмы влияния на личность ребенка различных травмирующих событий, а так же факторы, определяющие процесс их преодоления. Актуальностью является современный этап развития нашего общества, происходящие изменения в мировом сообществе требуют расширения и углубления исследований процесса социализации подрастающего поколения, в том числе особой категории детей – детей-сирот, так как его изучение и осмысление необходимо для дальнейшей организации процессом передачи социального опыта, в детском доме.

Поэтому мы занялись социализацией подростков, апробируя программу психологического тренинга группового взаимодействия «Я и Мы».

Социализация представляет собой процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом [3, с. 197].

Цель исследования – изучение особенностей социализации подростков-воспитанников, утративших родителей и проживающих в организациях для детей-сирот.

Гипотеза исследования: тренинговая программа группового взаимодействия «Я и Мы» способствует улучшению таких показателей социализации у подростков, потерявших родительское попечение, как: межличностные отношения и направленность личности, уровень мотивации к избеганию неудач и защите, отношение человека к самому себе, взаимодействие человека с домом и окружающей средой, целеустремленность человека, общительность, сексуальные отношения, отношение человека к другим людям, уверенность, дисциплинированность, зависимость человека от окружающих, азартность, типология личность.

Программа психологического тренинга группового взаимодействия «Я и Мы» разработана психологами для проведения тренинговых занятий с воспитанниками подросткового возраста в ОДП и является практическим инструментом формирования социально-психологической компетентности подростков.

Цель: формирование у подростков навыков организации социального общения, толерантности, расширение ролевого репертуара несовершеннолетних, обеспечивающего улучшение коммуникации и способствующего безопасности процесса социального экспериментирования, свойственного подростковому возрасту.

Задачи:

- выработка адекватных и эффективных навыков общения и взаимодействия с другими людьми;
- формирование социальных навыков, которые позволяют адаптироваться в условиях нового коллектива.

Целевая группа: несовершеннолетние 14–17 лет, воспитанники ОДП.

Периодичность занятий: 2 раза в неделю.

Продолжительность занятий: 1,5–2 часа.

Место проведения: актовый зал ОДП.

Структура программы (программа состоит из трёх блоков):

1. Психодиагностика (анкета «Необитаемый остров», методика диагностики личности «Мотивация к избеганию неудач Т. Элерса», проективная методика «Закончи изображение»).

2. Тренинг толерантности.

3. Психологическая игра.

Структура тренингового занятия:

1. Вводная часть. Включает в себя 1–2 разминочных упражнения, которые позволяют участникам тренинга включиться в работу.

2. Основная часть посвящена теме занятия. Используются подвижная игра, игдраматизация, групповые психодиагностические и психокоррекционные методики, арт-терапия, «Мозартика», психологическая игра.

3. Завершение занятия. Подведение итогов, обратная связь.

В связи с актуальностью данной темы нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на определение социализации подростков, утративших родительское попечение. Исследование проводилось по следующим методикам: анкета «Необитаемый остров», «Мотивация к избеганию неудач» методика Т. Элерса, проективная методика «Закончи изображение» [2, с. 81]. Статистические различия между группами вычислялись с помощью метода Вилкоксона.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что у подростков, утративших родительское попечение, направленность личности на себя и других до тренинга составляло 15 %, после тренинга – 50 %. Уровень мотивации к избеганию и защите после тренинга стал равен 22 %, по сравнению с 14 % до тренинга.

У 46 % подростков, утративших родительское попечение после тренинга, по сравнению с 8 % до тренинга вырос показатель – общительность и снизился показатель эмоциональность. Наиболее ярко выражен показатель нецелестремленности у 35 %, в то время как после тренинга этот показатель поменялся на целеустремленность и стал составлять 45 %.

У 43 % подростков, лишенных родительского попечения, ярко выражена замкнутость. Показатель: открытость и потребность в общении остались неизменны. Подростки, утративших родительское попечение, неуверенны в себе, но в то же время они очень трудолюбивы.

Метод Вилкоксона установил различия на уровне значимости 0,01.

По результатам исследования мы сделали следующие выводы:

- гипотеза подтвердилась;
- у подростков из детского дома затруднена дифференцированность эмоционального состояния; ориентированность на свой внутренний мир, чувство эмпатии сформировано, но пока ещё не на должном уровне.

В заключение хочется сказать, что основной особенностью социализации воспитанников детского дома является замещение одного из основных институтов социализации – семьи – учреждением.

Детские дома имеют своей основной задачей оптимизацию социализации личности, ее полноценного развития, компенсирование недостатков развития, обеспечение правовой и психологической защищенности воспитанников и выпускников.

Для адекватного вхождения воспитанника детского дома в систему социальных отношений должна проводиться специальная педагогическая работа, обеспечивающая овладение ребенком комплексом социальных ролей, в том числе – работа по семейному воспитанию, нравственно-эстетическому, правовому, медико-педагогическому, трудовому, а также психологическая реабилитация и развитие воспитанников.

Литература

1. Перри Б. Мальчик, которого растили как собаку. И другие истории из блокнота детского психиатра / Б. Перри, М. Салавиц. – М.: АСТ, 2015.

2. Пескова М. Е. Особенности формирования жизненного опыта у воспитанников детского дома // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 75–83.

3. Шабалин А. В. Проблемы детей-сирот: поиски, решения / А. В. Шабалин, Л. Г. Юрченко // Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования): научно-метод. сборник. – М.: НОУ ИСОМ, 2004. – С. 195–199.

Горчицина Вера Сергеевна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Сысоева Е. Ю., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТОВ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Начальное образование играет исключительно важную роль в общей системе образования, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, который выдвигает требования к процессу обучения, в том числе к планируемым результатам [6, с. 13]. Одной из групп планируемых результатов являются метапредметные. Их достижение происходит за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий. На базе всех учебных предметов обучающиеся раскрывают определенные возможности для формирования универсальных учебных действий, которые применяются, как в рамках образовательного процесса, так и при решении многих практических задач в различных социально значимых ситуациях [4, с. 4].

Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие прогрессивные педагоги разных эпох подчеркивали необходимость установления взаимосвязей между отдельными

учебными предметами для повышения эффективности обучения и формирования целостной картины окружающего мира и научной системы знаний в сознании учащихся младших классов [3, с. 3]. Мысль А. С. Макаренко о том, «человек не воспитывается по частям» [1, с. 21], воплотилась в идее всестороннего и гармоничного развития личности. Предметная разобщённость становится одной из причин фрагментарности мировоззрения подрастающего поколения. Разобщённость предметов, их фрагментарная и слабая взаимосвязь порождают серьёзные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира.

Потребность целостного восприятия окружающего мира обусловлена увеличивающимся количеством комплексных задач, решение которых возможно лишь с привлечением запаса знаний и умений из различных отраслей науки. Проблему интеграции в зависимости от учебного предмета можно решать различными средствами обучения, используя связи между разделами изучаемых курсов, а также между разными предметами в целом, которые способны поддерживать постоянный интерес учащихся к учебной деятельности, основываясь на личном опыте ребенка, способствуют активному усвоению знаний, интеллектуальному развитию младших школьников. Универсальные учебные действия названы «универсальными», так как они являются необходимостью не только для выполнения конкретного учебного задания и способствуют решению познавательных задач в рамках одной дисциплины, а формируются в целостном познавательном процессе.

Одним из средств реализации внутрипредметной интеграции на уроке математики в начальной школе являются интегрированные математические задания с использованием сюжетов детской литературы. Направленность таких математических заданий способствует формированию умений учащихся извлекать информацию, представленную в художественной вербальной форме, способствует формированию критического мышления, культуры работы с информацией [2, с. 2].

Средства художественной литературы усиливают образность повествования, создавая возможности для формирования конкретных математических представлений при выполнении различных заданий и способствуя формированию основ общей культуры младшего школьника. Кроме того, литературный язык: яркий, образный, эмоциональный, наиболее соответствует особенностям детского восприятия. Помимо всех тех достоинств, которые вообще отличают детскую литературу как воспитательный материал, созданные художественные образы несут так же образовательную ценность. Встреча с литературными героями в мире математики побуждает ребёнка ещё раз прочитать литературное произведение, поразмышлять над ним. Математическая наука используется сейчас во всех сферах человеческой деятельности, поэтому, ученик должен видеть за вычислениями и формальными преобразованиями, а также за геометрическими образами и математическими понятиями не только абстрактные символы, но и серьёзное реальное содержание, пусть даже в самой простой форме [7, с. 12].

Именно поэтому актуален вопрос о педагогических возможностях включения литературного материала в математическое образование начальной школы. Действующие программы по математике для начальной школы содержат задания, основанные на литературном сюжете, но их использование часто не имеет чёткого целеполагания, полноты и систематичности. Как правило, они фрагментарны, неорганично вплетены в урок, представлены либо после соответствующей темы, либо в конце учебника. В большинстве случаев подобные задания построены не на основе литературного сюжета, а исключительно с использованием только имен литературных героев.

Объединение отдельных элементов разных предметов в одно целое при однотипности функций обучения представляется в разработке и использовании интегрированных заданий по учебным предметам «Математика» и «Литературное чтение» на уроках в начальной школе.

Основными принципами отбора содержания для составления математического задания на литературной основе являются: преемственность (содержание используемых заданий не должно быть отделено от программного учебного материала); адекватность (используемое литературное произведение должно соответствовать по своему содержанию коммуникативным и когнитивным интересам и потребностям учащихся); соответствие прототипу (соответствие сюжета задачи сюжетной основе произведения, использование в текстовом материале задания авторских слов или выражений); гуманность (соответствие задуманного сюжета гуманистическим ценностным ориентациям).

Основные этапы составления заданий на литературной основе могут быть представлены следующим образом: а) выбор главных героев произведения и их наиболее характерных действий и признаков; б) представление литературного сюжета в виде условия задачи или инструкции к заданию определенного типа.

В качестве примера такого авторского задания интеграции учебного предмета «Математика» с учебным предметом «Литературное чтение» для учащихся начальной школы может быть выбрано произведение А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Представленные интегрированные задания направлены на формирование познавательных УУД: умение извлекать информацию, представленную в вербальной форме; умение анализировать задания и использовать их при освоении приемов вычислений.

Приведем авторский пример задания на анализ и синтез (1-й класс).

Элли понравились остроконечные шляпы забавных жевунов: их верхушки украшали хрустальные шарик, а под широкими полями нежно звенели маленькие бубенчики. Девочка спросила: «Сколько всего шариков и бубенчиков на каждой шляпке?». Самый смелый из жевунов ответил Элли: «Если добавить шарик, то их будет 4, а если убрать бубенчик, то их останется 6». Сколько шариков и сколько бубенчиков на шляпе каждого жевуна?

Приведем авторский пример задания на выявление простых закономерностей (2-й класс).

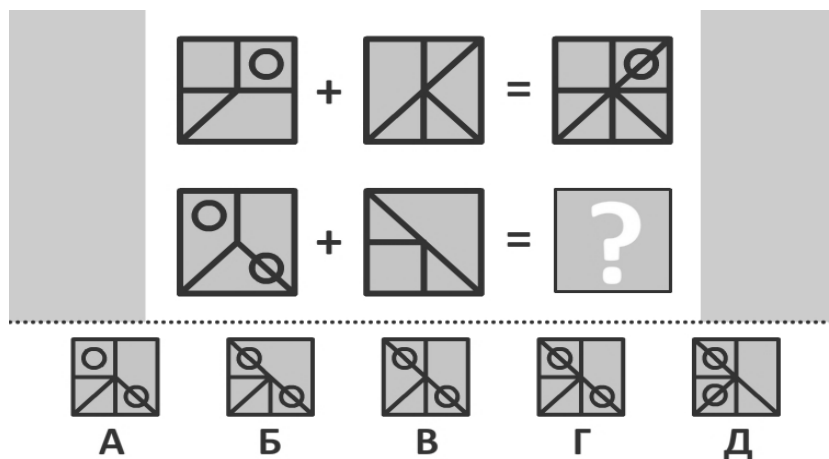
– А вы совсем-совсем не поможете нам с Тотошкой вернуться домой? – грустно спросила Элли у волшебницы Виллины. – Надо посмотреть в волшебную книгу, – сказала Виллина и начала медленно читать: – «Бамбара, чуфара, скорики, морики, турабо, фурабо, лорики, ёрики...». Волшебница смотрела на листы книги, и они сами переворачивались под её взглядом. Элли увидела, что некоторые номера страниц стёрлись от времени: 10, 20, ..., 40, ..., ..., 70, 80, ..., 100. Сможешь их восстановить?

Приведем авторский пример задания на анализ и синтез (3-й класс). Формируемые УУД: умение извлекать информацию, представленную в вербальной форме; умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебного задания; умение контролировать и оценивать процесс и результат деятельности; умение создавать модели и схемы для решения задач.

Элли узнала, что летучие обезьяны послушно служат владельцу золотой шапки и произнесла волшебные слова: «Бамбара, чуфара, лорики, ерики...». Сразу стая летучих обезьян зашумела крыльями в воздухе и тихо опустилась на землю, построившись в 4 ряда так, что в первом ряду было 2 обезьяны, а в каждом следующем на 2 больше. Сколько обезьян было в четвёртом ряду?

Задания на рассмотрение данного объекта (4-й класс). Формируемые УУД в данном задании: умение работать с информацией, представленной в разных форматах, умение обнаружения моделей геометрических фигур в окружающем; умение контролировать и оценивать процесс и результат деятельности, сравнивать и классифицировать изображенные предметы и геометрические фигуры по заданным критериям; понимать информацию, представленную в виде таблицы.

Стелла, вечно юная волшебница Розовой страны, пообещала вернуть Элли и Тотошку обратно на родину, если только девочка сумеет разгадать её загадку. Можешь ли ты помочь Элли? Посмотри внимательно и отметь, какой рисунок должен стоять на месте вопросительного знака?



Именно интегрированные уроки позволяют: объединить изучаемые в начальной школе дисциплины за счет использования взаимосвязей между учебными предметами, которые дают возможность выстроить целостное представление об изучаемых действии, явлении, процессе; повысить эффективность достижения образовательных целей и задач, которые стоят перед каждым учебным предметом, задействованном в интеграции; создать условия для сохранности психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности; развить навыки продуктивного общения, приобретения жизненно необходимого опыта, расширить социальное пространство личности [3, с. 4].

При деятельностном подходе к обучению основные усилия учителя должны направляться на помощь детям не в запоминании отдельных сведений, правил, а в освоении общего для многих случаев способа действия. Предметом педагогических усилий педагога становится не только и не столько правильность решения той или иной конкретной задачи, выверенность результата, а важность усвоения учащимися выполнения необходимого способа действия.

Литература

1. Бескина Р. М. Идеи А. С. Макаренко сегодня / Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
2. Бобровникова С. В. Приемы педагогической техники для формирования универсальных учебных действий. – Режим доступа: www.menobr.ru/materials/46/37549/. – Загл. с экрана.
3. Жиренко О. Е. Интегрированные уроки математики: 1–4-е классы / О. Е. Жиренко, Л. А. Обухова. – М.: ВАКО, 2008. – 240 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов [и др.]. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
5. Методические рекомендации по формированию УУД средствами различных учебных предметов / З. И. Дмитриенко, С.Н. Колесова [и др.]. – Режим доступа: resurs-yar.ru/files/5.pdf. – Загл. с экрана.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
7. Шапиро И. М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

Гурдяева Ксения Николаевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Матасова И. Л., к. психол. н., доцент

АРТ-ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ С КРИЗИСНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В настоящее время коммуникация оказывает большое влияние на жизнь людей, а особенно на жизнь ребенка. По мнению О. С. Павловой, коммуникация является основным фактором общего психического развития ребенка, который оказывает решающую роль в обогащении содержания и структуры человеческого сознания [6]. При помощи коммуникации человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Посредством коммуникации люди получают и передают информацию на протяжении всей своей жизни. Становление человека как личности во многом зависит от его социального окружения. В процессе взаимодействия с людьми, ребенок удовлетворяет одну из важнейших своих потребностей, а именно потребность в общении. Ребенок развивает свои когнитивные, психические возможности и переходит на более высокую ступень собственного развития.

Развитие речевой коммуникации – это один из важнейших критериев всестороннего полноценного развития ребенка. Коммуникация в литературных источниках исследуется с различных точек зрения. В лингвистическом словаре «коммуникация – «это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [4]. В психологи-

ческом же словаре «коммуникация – это целенаправленный процесс передачи некоторого мыслительного содержания при помощи языка» [10].

Актуальность исследования определяется также тем, что появляется подавляющее число детей с речевыми нарушениями и с каждым годом количество таких детей растет. Дети с речевой патологией, как правило, имеют трудности в коммуникативной деятельности обучения, адаптации в социуме [2]. По данным психолого-педагогических исследований, процесс личностного развития и самоопределения этих детей затруднен. Нарушением коммуникации у детей с нарушениями речи занимались Павлова О. С., Грибова О. Е., Соловьева Л. Г., Филичева Т. Б. и др.

Нарушение речи может повлечь за собой самые разнообразные и серьезные последствия в формировании личности ребенка. Детям с нарушениями коммуникации тяжело развить свои когнитивные и психические процессы, у таких детей сложнее проходит адаптация в социуме [2]. Им очень трудно устанавливать контакты с окружающими, контролировать свое поведение и речь. Вследствие этого у детей с нарушениями коммуникации появляются большие трудности во время формирования речевых навыков.

Данное исследование включает в себя программу, основанную на арт-технических методиках, с помощью которых возможно скорректировать выявленные негативные состояния дошкольников с нарушениями речи.

Была проведена диагностика и подобраны различные методы арт-терапии для коррекции полученных результатов. Программа состоит из 20 занятий-тренингов по 30 минут, каждый тренинг включает в себя несколько различных арт-техник и направленно на коррекцию выявленных нарушений. В большей степени тренинги направлены на решение проблем социальной адаптации.

Для проведения экспериментального исследования были выбраны следующие арт-техники:

1. Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. В настоящее время используется для психологической коррекции клиентов с психосоматическими, невротическими нарушениями, при социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах [8].

2. Сказкотерапия – метод, который использует сказочную форму для интегрирования личности, расширения сознания, развития творческих способностей, усовершенствования взаимодействия с окружающим миром [7].

3. Куклотерапия – метод психологической помощи детям, подросткам и их семьям, который заключается в коррекции их поведения при использовании кукольного театра [5].

4. Драматерапия – это набирающее темп направление арт-терапии использует такой широко распространенный технический прием, как драматизация [7].

5. Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры [5].

6. Музыкалотерапия – это психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства [6].

После завершения работы по программе была проведена повторная диагностика. В итоге можно констатировать следующее. По результатам исследования были установлены следующие достоверные различия:

1. По методике «Раскрась рукавички» было выявлено, что в экспериментальной группе значительно снизилось количество испытуемых с низким уровнем развития коммуникативных навыков ($F^*_{эмп} = 8.343$), в сравнении с контрольной группой. Это объясняется тем, что в результате проведенных занятий испытуемые были ознакомлены с конструктивными способами решения конфликтных ситуаций, научились слушать других. Также это объясняется тем, что на 5 занятии «Маска» (часть 2) и 12 занятии «Сказка наоборот», испытуемые были ознакомлены с правилами и нормами, которым необходимо следовать при общении с окружающими, научились слушать других и выражать свои мысли.

2. По методике «Картинка» было выявлено, что в экспериментальной группе значительно снизилось количество испытуемых с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции ($F^*_{эмп} = 8.153$), в сравнении с контрольной группой. Это объясняется тем, что на

2 занятия «Страна цвета» испытуемые научились работать в парах, договаривать между собой, аргументировано отстаивать свою позицию. Также на занятиях 3 «Каждый привлекателен по-своему», 9 занятия «Волшебные краски» и 10 занятия «Рождество зверей» дети научились сопереживать другим, ставить себя на место другого человека и адекватно выражать свои эмоции.

3. По методике «Тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен было выявлено, что в экспериментальной группе значительно снизилось количество испытуемых с высоким уровнем тревожности ($F^*_{эмп} = 7.566$), в сравнении с контрольной группой. Это объясняется тем, что на 7 занятия «История из жизни цветов» испытуемые были ознакомлены с конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций, научились адекватно выражать свои эмоции. Также это объясняется тем, что на 8 занятия «Волшебная поляна» у испытуемых повышалась уверенность в себе, учились преодолевать свою застенчивость.

4. По методике HAND-TEST (тест руки) Э. Вагнера было выявлено, что в экспериментальной группе значительно уменьшилось количество детей с высокими показателями уровня агрессивности ($F^*_{эмп} = 10.667$), в сравнении с контрольной группой. Это объясняется тем, что в результате проведенных занятий испытуемые были ознакомлены с конструктивными способами разрешения конфликтов, например на 2 занятия в ходе инсценировки сказки «Репка» испытуемые при помощи исследователя разрешали конфликтную ситуацию с дополнительно введенным героем. Также на 3-м занятии «Каждый привлекателен по-своему» испытуемые научились находить в других положительные черты, говорить друг другу хорошие слова, развивалась толерантность.

На начальном этапе эксперимента значимых различий между экспериментальной и контрольной группой не было выявлено. В результате проведенных исследований и интерпретации результатов можно констатировать, что после применения коррекционной программы, состоящей из нескольких арт-терапевтических методов, значительно снизилось количество детей с низким уровнем развития коммуникативных навыков и компетенций. Кроме того, значительно снизилось количество испытуемых с высоким уровнем тревожности и высоким уровнем агрессивности.

Таким образом, гипотеза о том, что арт-техники являются эффективным средством работы с негативными эмоциональными состояниями детей дошкольного возраста с нарушениями речи, в процессе реализации программы, основанной на арт-техниках, у детей с нарушениями речи снижаются показатели агрессивности и тревожности улучшаются коммуникативные навыки, подтвердилась и на теоретическом и на эмпирическом уровне.

Полученные данные были обработаны и подтверждены математико-статистическим методом. Были получены следующие выводы:

1. При использовании программ, основанных на арт-технических методиках, возможно скорректировать показатели тревожности и у детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

2. В процессе коррекционной работы целесообразно использовать такие арт-техники как изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, куклотерапия и драматерапия.

3. В результате применения в группе с детьми с нарушениями речи программы, включающей комплексное применение арт-техник:

- увеличилось количество детей с высоким уровнем коммуникативных навыков;
- уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции;
- уменьшилось количество детей с высоким уровнем тревожности;
- уменьшилось количество детей с высокими показателями агрессивности.

Однако не все возникшие в ходе реализации исследования вопросы получили должные ответы. Поэтому намеченные траектории исследования могут стать основой для новых научных работ, посвященных проблеме развития коммуникативных навыков и коррекции тревожности и агрессивности у детей с нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте.

Литература

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2009.

2. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Прайм-Еврознак, 2003.
3. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1976. – 175 с.
4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Мн: Университет, 1997.
5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб: Речь, 2006. – 158 с.
6. Копытин А. И. Системная арт-терапия. – СПб: Питер, 2001. – 224 с.
7. Крамер Э. Арт-терапия с детьми. – М.: Владос, 2013.
8. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб: Речь, 2003.
9. Леонтьев А. И. Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций: тексты. – М., 1984. – 275 с.
10. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1.

Денисова Дарья Игоревна
Филологический факультет, 2-й год обучения
Научный руководитель:
Чуйкова Э. С., к. п. н., доцент

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Рефлексия способствует развитию личности, ее творческому и самостоятельному мышлению в процессе познавательной деятельности, и в частности, имеет большое значение при обучении иностранному языку. Так, на фазе формирования и формулирования мысли рефлексия проявляется в осмыслении говорящим коммуникативной задачи и выборе речевых средств, адекватных этой задаче. Рефлексия выступает как средство осмысления коммуникативной ситуации, регулирует отбор слов и структурирует высказывание грамматически в процессе высказывания.

Подчеркнем, что важным представляется не только умение построить собственное монологическое высказывание, содержащее изложение фактов, но и высказать на английском языке свою позицию, дать собственную оценку обсуждаемой проблеме, подтверждая ее аргументами, опираясь на личный опыт. Лишь в этом случае, будет выполняться коммуникативная задача в рамках занятия английского языка.

Рефлексия с педагогической точки зрения – это компонент мышления, ориентированный на осознание себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации [1]. Другими словами, она выступает формой организации мотивации учения, осмыслением учащимися предпосылок, закономерностей и механизмов собственной деятельности [2, с. 20]. Рефлексия определяет образовательную деятельность учащегося в личностно-ориентированном обучении, в котором основной задачей является не припоминание информации и фактов учебного занятия, а формулирование выводов, осознание способов деятельности, ее смысловых особенностей [4, с. 95].

Именно поэтому рефлексия в настоящее время выделяется как самостоятельная педагогическая технология, приоритетная в образовательной практике. Она рассматривается в качестве одного из ресурсов реализации ФГОС. Федеральные государственные образовательные стандарты требуют внедрения в образовательный процесс педагогических технологий, нацеленных не только на получение познавательных результатов образования, но и прежде всего на личностное развитие учащихся, поэтому в рамках этого применения рефлексивных технологий на занятиях английского языка имеет большое значение [6, с. 28–34].

Что касается монологической речи на английском языке, то она должна быть логична и соответствовать какой-либо занимаемой позиции, то есть для построения своих суждений учащийся должен прийти к жизненному и профессиональному самоопределению, иметь багаж жизненных ценностей и ориентиров, на основе которых строится его позиция, его взгляд на мир. Все это реализуется с помощью личностного аспекта рефлексии, в рамках которой говорящий строит свои рассуждения, исходя из своих собственных взглядов на мир и личностных установок.

При обучении навыкам и умениям монологической речи преподаватель, на основе апелляции студентов к рефлексии, постепенно вводит их в тему занятия, использует приемы, задействующие антиципацию, развивает навыки прогнозирования у студентов. Большинство заданий оснащается комментарием преподавателя о том, для чего необходимо выполнять данное упражнение. До или после задания учитель просит самостоятельно ответить на вопрос, для чего служит данное упражнение, развитию какого навыка соответствует и т. д. Все это способствует развитию умения целеполагания в процессе изучения английского языка, на основе чего учащийся планирует свою дальнейшую учебную деятельность на уроке и вне урока.

Коммуникативная рефлексия – главный фактор эффективного общения и оптимизации межличностных отношений. Она выступает как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению [5]. Для формирования навыков и умений монологической речи на английском языке необходимо умение самопрезентации, ученик должен не бояться вступать в коммуникативное взаимодействие, поэтому, чтобы формулировать свою позицию на английском языке, необходимо развивать также коммуникативный аспект рефлексии.

Для формирования универсальных учебных действий познавательной направленности необходимо развитие интеллектуальной рефлексии, которая позволит учащемуся отделить известную и понятную ему информацию от неизвестной или непонятной; удовлетворяющее условиям задачи решение от неудовлетворяющего; соответствующие правилам действия от несоответствующих им. Интеллектуальная рефлексия проявляется в ходе решения различного рода задач, в виде способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи. Развития навыков в установлении и выявлении причинно-следственных связей в окружающем мире нельзя достичь без навыков интеллектуальной рефлексии [6, с. 28–34].

Таким образом, роль рефлексии в образовательном процессе нельзя переоценить [3, с. 176]. Она помогает оценить эффективность взаимодействия между участниками педагогического процесса, смоделировать предстоящую деятельность, а также организует её, предоставляя способы и средства эффективного обучения учащихся. Рефлексию можно рассматривать как условие продуктивного общения педагога и обучающегося. На основе использования рефлексивных механизмов в учебной деятельности в сознании участников педагогического процесса формируется смысл их собственной деятельности, задается направленность деятельности, осознается необходимость в корректировке своей деятельности.

Литература

1. Безгина Ю. Б. Современные подходы к пониманию термина «рефлексия» // Альманах современной науки и образования. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2007_1_14.pdf. – Загл. с экрана.
2. Богин В. Г. У знания – лицо его владельца // Народное образование. – 1989. – № 2.
3. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. – Мн: Вышэйшая школа, 2004.
4. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. – Мн: Высшая школа, 2002.
5. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб: Речь, 2006.
6. Яровикова Е. А. Рефлексивные технологии в практике реализации ФГОС / Е. А. Яровикова, Е. Л. Лашевская, У. Т. Воробьева // Методист. – 2013. – № 6. – С. 28–34.

Жахьянов Арстан Кайргалиевич
Факультет информатики и управления
2-й год обучения
Научный руководитель:
Гриншкун В. В., ст. преподаватель

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В КЛАССАХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Этапы развития современного общества характеризуется значительным влиянием на него информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности и наиболее сильное позитивное воздействие они оказывают на образование, так как открывают возможности совершенно новых методов преподавания и обучения.

Новая эпоха ставит перед школьным образованием одну из важнейших задач – подготовить учеников к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, к возможности получения дальнейшего образования с использованием информационных технологий обучения.

Стремительное развитие науки, техники, прогресс различных сфер деятельности ведет к гигантскому увеличению информационных потоков. В таких потоках информации современному учителю сложно обойтись без использований современных информационных технологий.

Актуальность этого вопроса обуславливается потребностью поиска инновационных подходов к организации учебного процесса и разработки методики использования информационных технологий в рамках элективного курса по информатике.

Задача информатизации системы образования состоит в интенсификации эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса за счет целенаправленного использования средств информатизации. Образование благоприятных условий для свободного доступа к учебной, справочной и научной информации. В настоящее время в системе образования чаще всего используются следующие информационные технологии: мультимедиа технология, электронная почта, веб-серверы сети Интернет, видеоконференции, гипертекстовая технология, телеконференции и вебенары.

Современные информационные технологии в образовании вносят изменения не только в способы распространения знаний, также и на качество, предоставляемых знаний. Поэтому важно оказывать существенное влияние на содержание образования и управление педагогическим процессом. Использование информационных технологий способствует развитию деятельности и мыслительной функций учащихся.

Необходимо понимать, что информационные технологии не должны и не могут полностью заменить учителя, автоматизировать и компьютеризировать целиком ни его труд, ни учебную деятельность школьников. Внедрение информационных технологий не заменяют традиционную методику предмета. Их применяют не вместо прежних методов обучения, а наряду с ними.

Литература

1. Андрианова Г. А. Дистанционные эвристические олимпиады как средство раскрытия творческих способностей школьников: анализ экспериментальных данных // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: ИСМО РАО, 2004.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 2012.
4. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. – М.: ИНФОРМАТИК, 1995.
5. Григорьев С. Г. Информатизация образования – новая учебная дисциплина / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Материалы XVI Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк: МОО ФНТО «Байтик», 2005.
6. Донской М. Интернет и пользовательский интерфейс // Мир Internet. – 2015. – № 9.
7. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2007.

8. Лапчик М. П. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер; под общей ред. М. П. Лапчика. – М.: Академия, 2005.
9. Макарова Н. В. Информатика и информационно-коммуникативные технологии: учебник 11-го класса. – СПб: Питер, 2006.
10. Маслов И. С. Технология проведения дистанционных чат-занятий на основе эвристических заданий. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0120.htm>. – Загл. с экрана.
11. Околелов О. П. Процесс обучения в виртуальном образовательном пространстве // Информатика и образование. – 2001. – № 10.
12. Полат Е. С. Дистанционное обучение. – М.: Владос, 1998.
13. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
15. Сергеева Т. Новые информационные технологии и содержание обучения // Информатика и образование. – 1991. – № 1.
16. Субботин М. М. Использование ЭВМ при построении содержательных рассуждений // Научно-техническая информация. Сер. 2. – 1986. – № 11.
17. Субботин М. М. Новая информационная технология: создание и обработка гипертекста // Научно-техническая информация. Сер. 2. – 2012. – № 5.
18. Угринович Н. Информатика и информационные технологии. – М.: Бином, 2003.
19. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
20. Хуторской А. В. Развитие одаренности учащихся: методика продуктивного обучения. – М., 2000.
21. Юсуфбекова Н. Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов // Единое образовательное пространство стран СНГ и Ближнего Зарубежья. – М., 1994.

Егорова Марина Амировна

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Чуйкова Э. С., к. п. н., доцент

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Лексический уровень, наряду с грамматическим и фонетическим, составляет основу системы любого языка. С помощью лексики происходит прием и передача информации. Именно с накопления лексического запаса, с обогащения словаря обучаемых начинается овладение ими иноязычной речью. В связи с этим процесс усвоения лексических единиц активного и рецептивного видов следует рассматривать как информационно-познавательный процесс, в ходе которого происходит приобретение (накопление), хранение и применение лексических знаний и лексических единиц.

Анализируя нормативные документы, федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), реальную образовательную практику в педагогическом высшем учебном заведении, можно сделать вывод о несоответствии в полной мере существующей системы, направленной на профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка, современным требованиям, которые предъявляются к выпускникам факультета иностранных языков.

Проведенный теоретический анализ научной литературы показал, что одной из основных в методике преподавания иностранных языков считается проблема овладения иноязычной лексикой. Особенности лексических взаимосвязей системы английского языка и их отличиям от системы русского языка посвящены работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Между лексическими единицами двух языков в основном не существует строгого соответствия. Отсюда возникает необходимость выявления этих различий. Особенности соотношений двух языков волнуют не только лингвистов, но и методистов, так как их учет позволяет решать значительную часть методических проблем, возникающих при обучении английскому языку, как в школах, так и в вузах.

Билингвизм студентов создается в искусственных условиях, следовательно, мы не можем исключать влияние родного языка на процесс изучения иностранного. Языковые ошибки учащихся возникают по причинам дидактического характера в связи с недостаточной сформированностью знаний и умений или в результате языковой интерференции.

У. Вайнрайх определяет интерференцию как «те случаи отклонения от норм каждого из языков, которые происходят в речи двуязычных лиц в результате того, что они знакомы более чем с одним языком, то есть вследствие контакта языков, называются явлениями интерференции» [1].

Н. Б. Мечковская интерференцию рассматривает в виде ошибок в речи на иностранном языке, вызванных влиянием родного языка. Определение интерференции дается и в качестве «взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [4].

Ошибки, причиной которых является внутриязыковая интерференция, традиционно делятся на четыре группы.

К первой группе следует отнести ошибки, которые вызваны расхождениями, обусловленными аналогией с явлениями иностранного языка, усвоенными ранее. В качестве примера можно привести *hard-hardly*. 1. We must work hard to success. 2. The hall was crowded so I could hardly meet her. Студенты знают, что в образовании наречия в английском языке используется суффикс *-ly*, но форма некоторых английских наречий может совпадать с прилагательными, а прибавление суффикса *-ly* меняет их значение. Ко второй группе относятся ошибки, которые вызывают расхождения в нюансах значения синонимов и особенности их употреблении. Например, студенты испытывают затруднения в выборе нужного слова в паре *repair – mend*. К третьей группе следует отнести ошибки, на которые оказывают влияние расхождения в лексико-грамматической сочетаемости слов, к примеру *make – do*. Четвертую группу образуют ошибки, причиной которых является расхождение, вызванное употреблением форм переходных и непереходных глаголов, к примеру *raise-rise*.

Особо пристальное внимание следует обратить на ошибки, которые вызывает межъязыковая интерференция, возникающие в связи с противодействием более старых, поэтому являющихся более устойчивыми, навыков родного языка. Преодоление межъязыковой интерференции более затруднено, чем преодоление внутриязыковой интерференции. Самую большую группу ошибок вызывают расхождения в семантическом объеме и сочетаемости ряда русских и английских слов. Можно привести следующую классификацию ошибок в употреблении предлогов, вызванных аналогией с русским языком:

а) ошибки, на которые влияют расхождения при употреблении русских и английских предлогов: *to be mad about, on Tuesday, by mistake, for breakfast*;

б) ошибки, причиной которых является отсутствие предлога в английском языке и его наличие в русском: *next week, two times a day*;

в) ошибки, связанные с тем, что предлог отсутствует в русском языке, но присутствует в английском: *in advance, listen to*.

Большое число ошибок вызывают расхождения в семантическом объеме и сочетаемости ряда русских и английских слов. Так, ошибочное употребление, вызванное расхождениями в нюансах значения синонимов и особенностях их употребления, вызвали такие пары: *wait – look forward to; get – arrive; put on – wear; to mend – to repair; look – stare – glance – peep; end – finish – complete; happy – lucky* и т. д.

Изучение случаев влияния русского языка, на англоязычную речь обучающихся позволяет сделать следующие выводы. В процессе обучения лексике важно предвосхищать возможные ошибки студентов, для чего требуется разработка специальных упражнений. Подобные комплексы упражнений должны учитывать основные лексические трудности, вызванные несопадением лексических явлений русского и английского языков.

Литература

1. Вайнрайх В. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования: монография. – Киев, 1979. – 263 с.
2. Ильясов И. О. К проблеме определения типологии лексических ошибок студентов национального вуза при обучении английскому языку / И. О. Ильясов, Д. Р. Рашидова, З. И. Мусаева // Известия

Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4. – С. 103–105.

3. Малинин А. Б. Исправление ошибок студентов при изучении иностранных языков / А. Б. Малинин, О. В. Нефедов // Филологический аспект. – 2015. – № 7. – С. 34–40.

4. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: монография. – М., 2000. – 207 с.

5. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. – СПб: Образование, 1991. – 156 с.

Заборникова Ирина Валерьевна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для формирования готовности обучающихся к профессиональной деятельности, необходимо знать некоторые определения и термины, среди которых первостепенную роль имеют такие как «готовность», «деятельность» и «формирование».

Готовность – это активно-действенное состояние личности, установка на эталон или определенное поведение, оценка возможности сил для решения конкретных задач.

Для готовности к поступкам нужны знания и умения, навыки, а также решимость, настрой к выполнению предстоящих задач. Помимо всего этого, готовность включает мотивы или способности. Психологические предпосылки возникновения готовности к решению трудовой задачи или задачи труда являются ее понимание, осознанность, ответственность, желание, определение последовательности, а также способов работы. Затруднения могут вызвать пассивное отношение к различным видам задач, безразличие, апатия, отсутствие четкого плана действий и отсутствие намерений для полноценного использования опыта. В случае недостатка готовности могут возникнуть ошибки, полное или частичное несоответствие функционирования психических процессов требованиям, которые предъявлялись в данной ситуации.

Вопрос о готовности можно рассмотреть в качестве связи с тремя главными этапами становления и формирования человека как личности: первый этап – это начало обучения в школе, второй этап – получение профессионального образования (профессиональное самоопределение) и третий – самостоятельная профессиональная деятельность.

Готовность интересует нас непосредственно как профессиональная готовность, а именно субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

Отличительная особенность готовности к профессиональной деятельности представляет собой интегративный характер, который проявляется в слаженности своих внутренних структур, согласованности главных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования. Отсюда следует сделать вывод, что профессиональная готовность имеет все признаки, свидетельствующие о психологическом единстве, о целостности личности как профессионала, способствующими продуктивности деятельности.

Состояние готовности есть трудное психологическое образование. С этой точки зрения готовность рассматривает П. А. Рудик, подчеркивая в ней роль познавательных психических процессов, которые отражают важнейшие аспекты выполняемой деятельности, эмоциональных составляющих, которые могут усилить и ослабить познавательную активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели, а также мотивов поведения к деятельности.

Для того чтобы иметь понятие о деятельности, необходимо рассмотреть сущность понятия «деятельность».

Деятельность – это специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая спросом потребностей и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека [4].

Деятельность – это такая активность, которая связана с существенным преобразованием предметной и социальной действительности, окружающего человека.

Деятельность – это способ отношения человека к внешнему миру, характерный только для людей.

Творческое преобразование или совершенствование своей деятельности и самого человека в целом называют деятельностью.

Если обобщить все виды деятельности, свойственные человеку, то можно выделить следующие: общение, игра, учение, труд.

Деятельность человека может быть профессиональной и непрофессиональной, например, хобби и работа в организации. Профессиональную деятельность можно рассматривать как составляющую часть трудовой, основной деятельности человека.

Профессиональная деятельность – это деятельность человека в своей профессии и специальности в определенной сфере и отрасли производства. От того, насколько человек готов к профессиональной деятельности своего рода занятий, зависит его успешность в работе.

Профессиональная деятельность выполняет определенные функции, главными из которых являются:

- создание материальных и духовных ценностей и благ;
- получение средств для жизни человека и общества;
- содействие профессиональному и общему развитию личности и окружающих;
- преобразование окружающей среды [3].

В любой деятельности есть мотивы, цель, средства ее достижения, действия, направленные на достижение цели, и результат.

Профессиональная деятельность в любом случае преследует определенную цель и предусматривает решение конкретно поставленных задач.

Цель профессиональной деятельности – это предполагаемый результат, обеспечивающий развитие личности и ее жизнедеятельность.

Задачи профессиональной деятельности – это этапы достижения цели.

В качестве примера можно привести педагогическую деятельность. Целью является обеспечение для молодежи определенного уровня образования (общего, начального профессионального, средне специального, высшего).

Задачами педагогической деятельности являются: обучение, воспитание и разностороннее развитие личности.

Профессиональная деятельность характеризуется присущими ей особенностями, такими как условия отдыха и работы, объект и предмет труда, окружение, обстановка.

Для успешного овладения профессиональной деятельностью необходимо, в первую очередь, понимать ее содержание. Понимание содержания профессиональной деятельности, необходимых знаний по выбранной профессии, опыта в профессиональной деятельности создает предпосылки условия для успешного владения профессиональной деятельностью.

Ошибочно мнение, что к профессиональной деятельности относится временное занятие без предварительной подготовки теории, и особенно, практики.

Не владея специальными приемами, не имея навыков, знаний и умений человек может только усугубить ситуацию. Каждый согласится, с тем, что работа будет выполнена качественнее по всем пунктам критериев, например, таких как надежность и быстрота, если за работу возьмется человек – специалист своего дела и работающий в своей сфере.

С возникновением товарно-денежных отношений в результате обмена товарами и услугами и появилась профессиональная деятельность. Каждый умел делать всё «понемногу», а в результате не умел делать ничего «как следует». Эти противоречия и привели к постепенному разделению труда, и, как следствие, развитию профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности идет постоянное преодоление противостояния между будущим и настоящим, делаемым и желаемым, идеальным и реальным.

Большую роль в успешном овладении профессиональной деятельности играет мотив выбора данной профессии, профессиональной направленности и соответствия личностных качеств работника выбранному им виду деятельности [2].

Кроме того, в некоторых видах профессиональной деятельности существуют ограничения по здоровью, которые следует учитывать при выборе профессии.

В профессиональной деятельности следует отметить, что есть специалисты, руководствующиеся в своей работе социально ценными мотивами. Ими движут противоречия между идеалом своей профессиональной деятельности и собственными приближениями к этому идеалу. Эти люди изменяют свою личность в соответствии с профессиональным идеалом. Но есть и такие специалисты, которые просто исполняют режим определенных профессиональных норм и предписаний, тренируя в основном свои профессиональные навыки.

Профессиональная деятельность тесно связана с технологической культурой, так как преобразовательная активность составляет основу любого вида труда. Поэтому чем выше уровень технологической культуры, тем более успешной будет профессиональная деятельность.

С развитием экономики, науки и техники, внедрением в каждый вид профессиональной деятельности информационно-коммуникационных технологий возрастает преобразовательная активность профессиональной деятельности.

Готовность к профессиональной деятельности – это цель и результат подготовки специалиста к выполнению профессиональных функций, овладение профессиональными компетентностями в процессе профессионального становления и развития специалиста. А. А. Деркач исследует готовность к профессиональной деятельности, и определяет ее как целостное проявление всех сторон личности специалиста. В структуре готовности к профессиональной деятельности выделены познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты.

Соответственно, готовность к профессиональной деятельности развивается в процессе формирования профессиональных компетенций. Процесс формирования профессиональных компетенций должен быть контролируемым, для чего используются критерии оценки сформированности [5].

Для успешного формирования готовности к профессиональной деятельности обучающихся следует развивать знания, умения и практические навыки по выбранному виду профессиональной деятельности.

Для формирования готовности к профессиональной деятельности студентов в процессе обучения необходимо:

- закреплять и совершенствовать приобретенные в процессе обучения опыта практической деятельности обучающихся;
- развивать общие компетенции;
- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами;
- обеспечивать безопасные условия труда в профессиональной деятельности.

Литература

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Юнити, 2001. – 246 с.
2. Журавчик В. Н. Формирование готовности студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования к профессиональной самореализации // Пед. образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 68–70.
3. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Петрова С. Н. Педагогическая технология формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов технических вузов // Ученые зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – Вып. 7.

6. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: НПО «Модэк», 2002. – 392 с.

Завалько Денис Александрович
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Ахрямкина Т. А., к. психол. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА СОТРУДНИКАМИ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ И РАДИОВЕЩАТЕЛЬНОЙ КОМПАНИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАПРАВЛЕННОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрена проблема переживания стресса сотрудниками телевизионной и радиовещательной компании в зависимости от направленности их профессиональной деятельности, представлены результаты практического исследования этой проблемы.

Практически каждый человек на протяжении своей жизни испытывал стресс, в обществе принято характеризовать стресс как специфическую реакцию организма на различные неблагоприятные факторы.

Во всем мире почти каждый работающий человек на протяжении своей жизни подвергается профессиональному стрессу, по данным статистических служб почти 80 % всего работающего населения нашей планеты подвергается тем или иным проявлениям стресса, вследствие чего возникает необходимость поиска оптимальных факторов, способствующих повышению стрессоустойчивости людей [1].

В России, на сегодняшний день, нет точной статистики измерения стресса у граждан, но по приблизительным оценкам примерно 70 % россиян постоянно находятся в состоянии стресса, а 1/3 населения нашей страны в состоянии сильного стресса. По причине постоянных стрессов, почти 80 % людей зарабатывают болезнь, под названием синдром хронической усталости, симптомы которой выражаются в быстрой утомляемости, слабости по утрам, головных болях, бессоннице, конфликтности и склонности к одиночеству. Если человек не находит эффективных способов снижения негативного влияния стресса, то возможны нервные срывы и депрессия [2].

В нашем обществе существует множество профессий, многие из которых вызывают профессиональный стресс у работников. Сотрудник телевидения тому яркий пример. Сотрудники телевидения, постоянно выполняют работу, которую необходимо выполнить в короткие сроки: снимают сюжеты, ведут репортажи, монтируют передачи и многое другое. Со стороны их деятельность выглядит очень спокойной и безмятежной, однако стресс и стрессовые реакции сопровождают весь рабочий процесс телевизионщиков.

Таким образом, указанная выше тема выбрана, по причине того что категория стресс, является очень важным и актуальным атрибутом нашей современной жизни, особенно в профессиональной сфере.

Для исследования стрессоустойчивости были выбраны сотрудники службы производства и выпуска программ и группы корреспондентов телевизионной и радиовещательной компании в количестве 30 человек (по 15 из каждого отдела компании) в возрасте от 30 до 50 лет, с опытом работы в компании 10–20 лет. Для изучения особенностей стрессоустойчивости были выбраны методики «Шкала психологического стресса PSM-25», «Диагностика состояния стресса А. О. Прохорова», «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях Т. А. Крюковой» [3], а также критерий углового преобразования Фишера.

Методикой «Шкала психологического стресса PSM-25» были протестированы сотрудники службы производства и выпуска программ, и сотрудники группы корреспондентов телевизионной и радиовещательной компании, результаты показаны на рисунке 1.

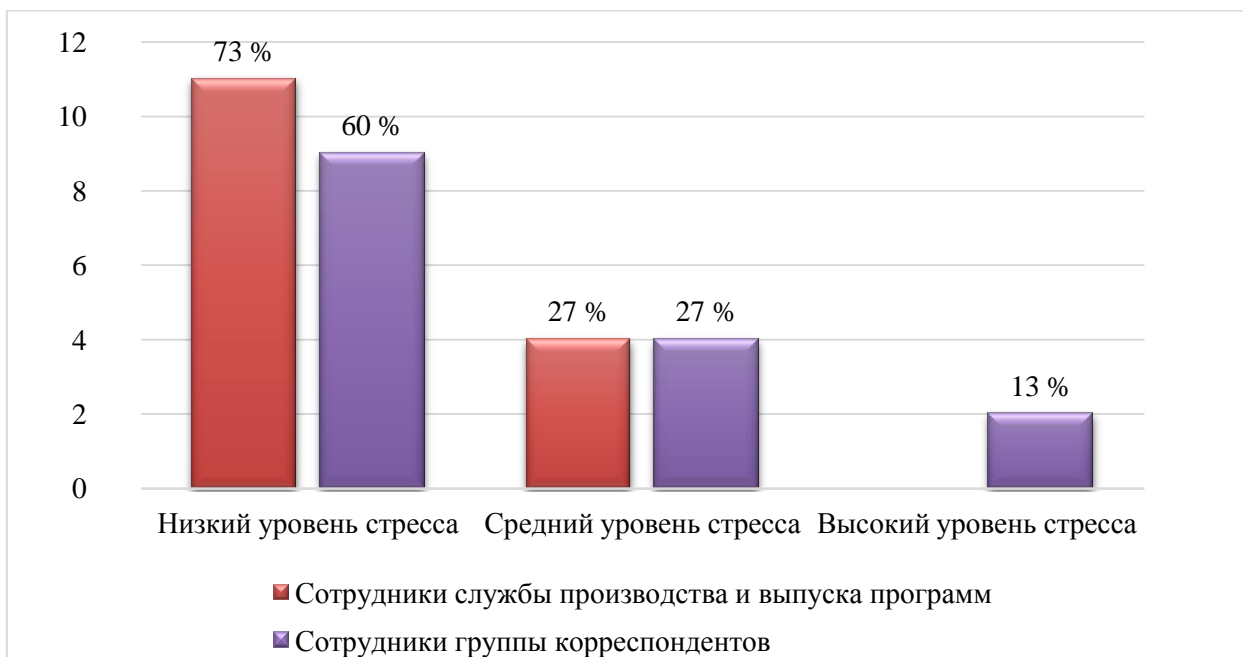


Рис. 1. Уровни стресса сотрудников телевизионной и радиовещательной компании

Как мы видим из рисунка 1, у большинства испытуемых низкий уровень стресса, у сотрудников службы производства и выпуска программ составляет 73 %, у сотрудников группы корреспондентов составляет 60 %.

Для сравнения двух относительных показателей низкого уровня стресса у сотрудников службы производства и выпуска программ и у сотрудников группы корреспондентов, был использован критерий Фишера, $\varphi^*_{эмп} = 0.778$, следовательно, полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости, достоверные различия не выявлены.

Следовательно, нет разницы в проявлении низкого уровня стресса у сотрудников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании.

Как мы видим из рисунка 1, в одинаковом процентном соотношении выражен средний уровень стресса у сотрудников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании и равен 27 %, высокий уровень стресса встречается лишь у 13 % сотрудников группы корреспондентов.

Таким образом, выраженность низкого уровня стресса у работников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании преобладает над остальными представленными уровнями стресса.

Методикой «Диагностика состояния стресса А. О. Прохорова» были протестированы сотрудники службы производства и выпуска программ, и сотрудники группы корреспондентов телевизионной и радиовещательной компании, результаты показаны на рисунке 2.

Как мы видим из рисунка 2, у большинства испытуемых высокий уровень регуляции стресса, у сотрудников службы производства и выпуска программ и у сотрудников группы корреспондентов он составляет 93 %, что свидетельствует о том, что нет разницы в проявлении высокого уровня регуляции стресса между сотрудниками двух отделов телевизионной и радиовещательной компании.

Умеренный уровень стресса работников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании равен 7 % как в одном, так и в другом отделе, слабый уровень не выражен вовсе.

Таким образом, выраженность высокого уровня регуляции стресса у работников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании преобладает над остальными представленными уровнями.

Сотрудники службы производства и выпуска программ и сотрудники группы корреспондентов телевизионной и радиовещательной компании также были протестированы методикой «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях Т. А. Крюковой», результаты показаны на рисунке 3.

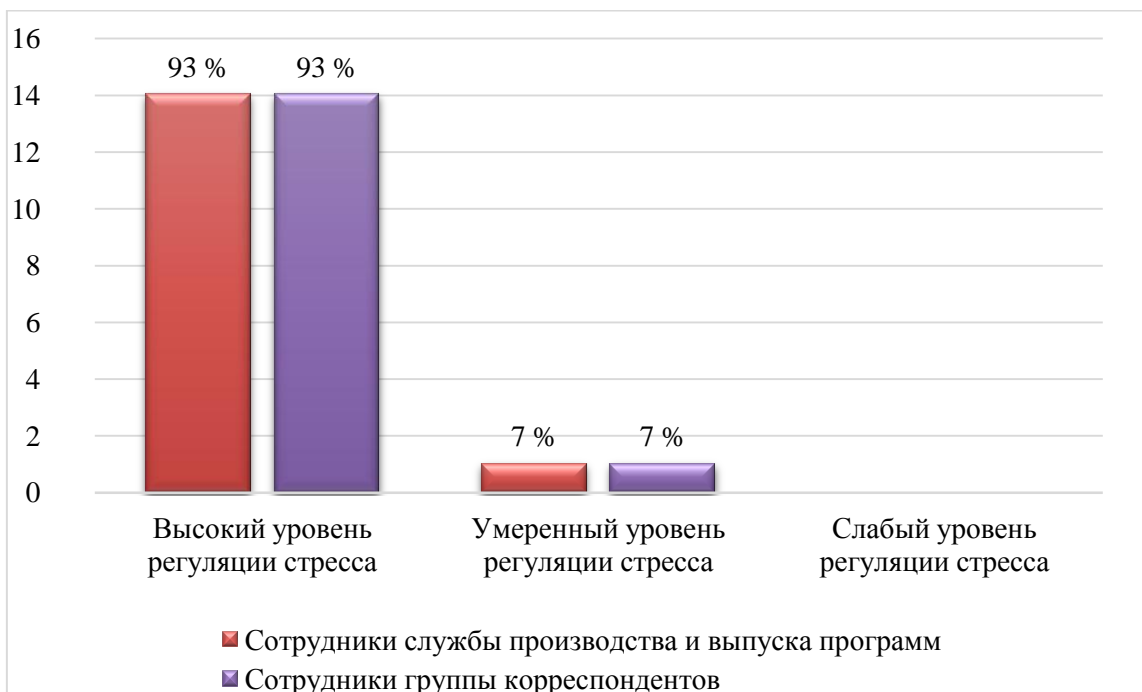


Рис. 2. Уровни регуляции стресса сотрудников телевизионной и радиовещательной компании

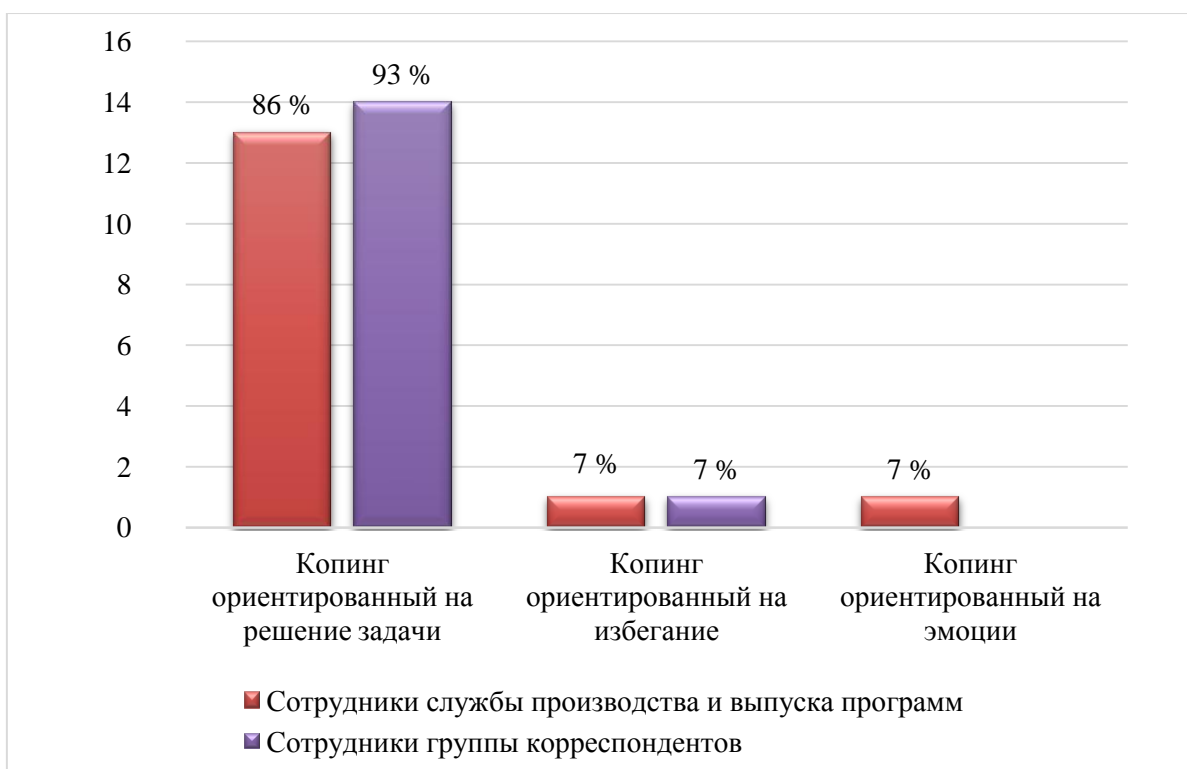


Рис. 3. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях сотрудников телевизионной и радиовещательной компании

Как мы видим из рисунка 3, у большинства испытуемых копинг-стратегия ориентирована на решение задачи, у сотрудников службы производства и выпуска программ составляет 86 %, у сотрудников группы корреспондентов составляет 93 %, $\varphi^*_{эмп} = 0.611$, следовательно, полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, достоверные различия не выявлены. Следовательно, нет разницы в проявлении копинг-стратегии ориентированной на решение задачи у сотрудников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании.

Как мы видим, в одинаковом процентном соотношении выражена копинг-стратегия ориентированная на избегание у сотрудников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании и равна 7 %, копинг-стратегия ориентированная на эмоции представлена лишь 7 % сотрудников службы производства и выпуска программ.

Таким образом, выраженность копинг-стратегий направленных на решение задачи у работников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании преобладает над остальными копинг-стратегиями.

Согласно статистике, работа в телевизионной и радиовещательной компании, по своей специфике очень стрессовая, и возраст испытуемых в рамках от 30 до 50 лет является подтверждением того, что молодые сотрудники, попадая в рабочую колею телевидения, не всегда справляются с трудностями психологического характера, опускают руки и увольняются. Однако те сотрудники, которые работают 10–20 лет, вырабатывают внутреннюю стрессоустойчивость, которая помогает ежедневно, в короткие сроки выполнять большой объем специфической работы, минуя стрессогенные факторы, возникающие в трудовой деятельности, а также настраивают свою поведенческую копинг-стратегию на решение задачи и достижение благоприятного для всех результата.

Исследования, проведенные в данной работе, подтвердили гипотезу о том, что профессиональная деятельность в сфере телевидения способствует выработке стрессоустойчивости и копинга-ориентированного на решение задачи у сотрудников телевизионной и радиовещательной компании, вне зависимости от направленности их профессиональной деятельности.

Таким образом, для сотрудников двух отделов телевизионной и радиовещательной компании с низким уровнем стресса более характерна копинг-стратегия направленная на решение задачи, что выражается в специфике их профессиональной деятельности – достичь необходимый результат вопреки всем обстоятельствам.

Литература

1. Гиссен Л. Д. Время стрессов. – М.: Вектор, 2010.
2. Дикая Л. Г. Проблемы современной психологии труда // Психологический журнал. – 1996. – Т. 12, № 2.
3. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р. В. Куприянов Ю. М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ, 2012.

Зольникова Ольга Владимировна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Чупахина И. А., к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Растущая потребность общества в квалифицированных педагогических кадрах выдвинула на первое место значимость профессионального имиджа современного педагога. Проблема воспитания нового типа педагога-профессионала требует от него таких качеств, как мобильность, обладание отличительными конкурентными преимуществами, способностью найти и реализовать себя в профессиональной деятельности. Конкурентная способность и мобильность современного педагога может быть повышена за счет самопрезентации собственного позитивного профессионального облика, также за счет эффективности формирования Я-концепции педагога, позитивного имиджа.

На современном этапе важно понимать, что ожидания участников образовательного процесса во многом совпадают с требованиями к современному педагогу от государства, общества в целом. Поэтому так важно сохранить те тенденции, которые со временем остаются неизменными. А именно, качества идеального педагога, которые предполагают любовь к учащимся,

доброжелательность, искренность, умение общаться. По словам В. М. Шепеля, имидж такого педагога безупречен [4].

Рассматривая особенности профессионального имиджа современного педагога в научной российской и зарубежной литературе можно сказать о его различной интерпретации в таких науках как культурология, социология, антропология, психология, педагогика. Определение «имидж» междисциплинарное и используется в разных областях знаний, особенно актуально понятие в педагогике и психологии.

К различным психолого-педагогическим особенностям имиджа обращались многие ученые. Так, например, И. П. Чертыкова проанализировала представления будущих преподавателей об имидже педагога в вузе; С. А. Аминтаева, Т. Н. Пискунова говорили о проблемах подготовки студентов к управленческой деятельности и формировании имиджа современного руководителя образования; Л. Ю. Донская изучала психологические особенности имиджа преподавателя высшей школы; В. Н. Черепанова определяла организационно-педагогические основы формирования, трансформации, реализации индивидуального имиджа педагога; а также Н. А. Тарасенко был изучен индивидуальный имидж будущего учителя и его формирование.

В настоящее время в научной литературе можно встретить большое число определений имиджа. Изучение научной литературы психолого-педагогической направленности, трудов различных авторов позволило выделить термины, которые наиболее объективно отражают сущность понятия имидж.

И. Нефедова и Е. Власова определяют, что «имидж – это некий образ, который человек, его «Я» представляет миру, своего рода форма самопрезентации для других. Можно сказать, что представляемый образ дает информацию для окружающих, и в то же время преследует какие-то свои вполне определенные цели [1]. Такая позиция авторов нам близка, ведь именно так и происходит процесс представления себя другому человеку, нам важно, то, как мы говорим, то, как мы себя представляем, то, каков наш имидж. Получается, что имидж – это образ личности в глазах людей [4]. При этом важно, чтобы имидж включал информативную составляющую, чтобы он сообщал о некоторой совокупности признаков, которые присущи самому объекту [1]. Причем эти признаки могут существовать объективно или же произвольно приписываться объекту создателями имиджа.

Имидж также может быть социальным и психологическим явлением в тот момент, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта. Достигается иллюзорное отображение объекта или явления. Между «имиджем» и реальным объектом существует так называемый «разрыв в достоверности», поскольку имидж сгущает краски образа и тем самым выполняет функцию механизма внушения. Имидж строится на включении эмоциональных апелляций» [1]. При этом помимо социально-психологических характеристик, в имидж можно включить внешние данные личности, где имидж складывается из всей совокупности черт внешнего облика, речи, манеры поведения. Можно сказать, что имидж – это искусство «управлять впечатлением» [4].

Многие авторы добавляют в понятие «имидж» не только внешнюю составляющую человека, определяемую особенностями его анатомии и тем, какой стиль одежды он выбирает, но и учитывают характеристики, доступные восприятию. Так, Е. Б. Перельгина ссылается на П. Берда, который говорит, о том, что имидж – это «полная картинка вас, которую вы представляете другим [3]. «Картинка» нам сообщает то, как вы выглядите, говорите, одеваетесь, действуете; ваши умения, вашу осанку, позу и язык тела; ваши аксессуары, ваше окружение и компанию, которую вы поддерживаете». Лишь отдельные специалисты употребляют термин «имидж» в узком значении, подразумевая под ним только собственно внешность. В. М. Шепель не сводит имидж к внешности, а выводит понятие имиджа из визуального образа. Это визуальная привлекательность личности [4].

Итак, в психолого-педагогической литературе нами были изучены различные определения понятия «имидж». Авторы продолжают вести споры о том, кто наиболее точен в определении данного понятия, а некоторые варианты его употребления и вовсе иногда противоречат друг другу. Но в определениях прослеживаются общие представления. Так, «имидж» определяется как образ, облик, представление, эмоциональноокрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании [4].

Особенности имиджа педагога в профессиональной деятельности включают свои характерные компоненты. Так, структура имиджа педагога имеет такие компоненты: внешняя привлекательность, которая включает состояние здоровья, харизму, персональные характеристики и индивидуальные особенности, стиль одежды, цветовую гамму, макияж, причёску; профессионализм, включающий уровень образования, стиль деловых отношений; вербальные характеристики, включающие речь и ее особенности; коммуникативные навыки; ораторские приемы, модель поведения; невербальные характеристики, среди которых мимика, жесты, поза; визуальная привлекательность; стиль общения; пространство жизнедеятельности, включающее образ жизни, биографию, семейные отношения, результаты деятельности, сформированную среду. Профессор А. Ю. Панасюк выделяет в имидже следующие составляющие: габитарную (от лат. «габитус» – внешний вид), где важны одежда, причёска, обувь, аксессуары, макияж, парфюм, силуэт; кинетическую, а именно осанка, походка, жестикация, мимика (выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда); речевую, где рассматривается культура устной и письменной речи, грамотность, стиль, почерк; средовую, созданная человеком среда обитания (интерьер квартиры, оформление кабинета, порядок на рабочем столе и т. п.); овеществленную, где созданы человеком продукты его труда [2].

Многие авторы говорят о компонентах имиджа педагога, где есть существенные различия в классификациях, но можно выявить некоторые общие компоненты: внешний вид, ораторское искусство, невербальный стиль, внутренний мир педагога, а также профессионально-значимые качества личности педагога.

Но важно, чтобы современный педагог, смог сформировать позитивный имидж. Особенности профессиональной деятельности предполагают, что при общении педагога с учащимися, а также родителями, коллегами, руководством, положительный имидж является преимуществом в общении. А также важно то, как выглядит педагог, каков его имидж в данный момент, так как его образ будет меняться в зависимости от того, кто будет перед ним, какое событие будет, важны и другие факторы, влияющие на смену образа педагога.

Демонстрация имиджа происходит перед каждым новым контингентом, перед которым педагог представляет свое собственное «Я» и свои особенности профессиональной деятельности. Существует необходимость продемонстрировать свои особенности профессиональной компетентности, своего позитивного имиджа, так как, в наше время актуальным является, прежде всего, заинтересовать аудиторию учащихся, а также собеседника, которым может выступать как коллега по профессиональной деятельности, так и родитель, а может и вовсе руководство. В зависимости от того, как будет протекать демонстрация имиджа педагога перед субъектом общения, можно будет судить об успешности профессиональной деятельности педагога, а также о заинтересованности в продолжении педагогического общения. Важно, что в процессе педагогического общения педагог, в зависимости от субъекта, приходит к пониманию и осознанию того, что ему необходимо постоянно развиваться в профессиональной компетентности, чтобы соответствовать требованиям, которые поступают от общества, государства, участников образовательного процесса, а также от собственной личности. Именно в этот момент, возникает потребность в корректировке личности современного педагога.

Таким образом, можно сказать, что современному педагогу постоянно требуется по запросу общества, государства, участников образовательного процесса, собственной личности непрерывное развитие своего профессионального имиджа, особенностями которого является, прежде всего, быть мобильным, уметь заинтересовывать, обладать конкурентоспособностью, знать, как продемонстрировать свой профессионализм и др.

В наше время, чтобы сформировать и скорректировать позитивный имидж необходимо учитывать особенности профессиональной деятельности педагога. Этот процесс осуществляется в вузах, где готовят будущих педагогических работников. При подготовке педагогов, чаще всего становление профессионального имиджа в вузе во многом проходит стихийно, нет единой целостной системы его формирования. ФГОС высшего профессионального образования, квалификационная характеристика специалиста не решают эту проблему; отсутствует учебная методическая литература, пособия с изложением методики формирования позитивного профессионального имиджа педагогов во время профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования. Существует потребность развития педагогической теории и

практики в новых социально-экономических условиях, необходимость глубокого научного анализа и изучения профессионального имиджа педагогов во время профессиональной подготовки.

Формирование и коррекция профессионального имиджа педагога должны осуществляться во время обучения студентов в вузе на педагогических специальностях. Сформированные компетенции должны учитывать особенности профессиональной деятельности педагогов, которые включают компоненты позитивного имиджа. Во многих вузах осуществляется недостаточная подготовка педагогических работников, которая включает только речевую составляющую, культурную, вводную профессиональную, др. Но при этом не учитываются другие компоненты профессионального имиджа, такие, как внешний вид, не формируется умение правильно подобрать одежду, прическу, обувь, аксессуары, макияж, парфюм. Недостаточное внимание уделяется кинетике, правильной походке, поддержанию осанки, жестикуляции, мимике (выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда); обучению создавать среду обитания (интерьер квартиры, оформление кабинета, порядок на рабочем месте и т. п.) [2]. Таким образом, необходимо, чтобы при окончании вуза у студентов были сформированы компетенции, которым можно обучить, зная особенности профессиональной деятельности. Сформировать и скорректировать которые можно при внедрении в учебный процесс вуза разработанный и апробированный специальный практико-ориентированный курс «Имиджеология», который во многом способствовал бы развитию компетенций создания профессионального имиджа педагога у обучающихся на педагогических специальностях.

Литература

1. Нефедова И. Я и мой имидж / И. Нефедова, Е. Власова. – М., 2007. – 168 с.
2. Панасюк А. Ю. Я – Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. – М.: Дело, 2004.
3. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2002.
4. Шепель В. М. Имиджеология: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2002. – 613 с.

Иванова Анна Павловна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Чуйкова Э. С., к. п. н., доцент

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Обучение грамматике и развитие грамматических навыков является предметом активных обсуждений на протяжении последних столетий. Так, в XX столетии под воздействием ряда факторов менялось значение грамматики в обучении иностранному языку от почти полного исключения данного раздела в учебной литературе до увеличения часов на его изучение в общеобразовательных учреждениях. В XXI столетии роль грамматики в обучении иностранному языку также определяется рядом факторов: государственной политикой в области образования, практикой обучения иностранному языку (результатами обучения); эволюцией общей теории лингвистики и пр.

Коммуникативная методика представляет методологический подход, согласно которому процесс обучения иностранным языкам строится адекватно процессу коммуникации. Коммуникативная грамматика определяет и учитывает особенности общения людей друг с другом. Если основной целью изучения грамматики является развитие грамматических навыков и умений правильной речи, а проблемой представляется овладение способами изменения форм слов и их сочетания в предложении; то основной целью коммуникативной методики является «обучение разговорной грамматики в дополнение к овладению нормативной грамматикой устной и письменной речи» (Р. П. Мильруд), проблемой – преодоление языкового барьера, неразвитая способность выражения мыслей. В целом коммуникативная методика способствует развитию грамматических навыков и умений, отказ от грамматики сказывается на коммуникационной активности, обучающихся иностранному языку, результатах практического владения языком.

Поэтому тема исследования о формировании и развитии грамматических навыков при применении коммуникативного метода обучения представляется актуальной и обусловлена необходимостью оптимизации обучения грамматической стороне устной иноязычной речи. Коммуникативная методика изучения иностранного языка появилась в 60-е годы XX столетия и представлена в классических учебниках по английскому языку Н. А. Бонка, Г. А. Котия, Н. А. Лукьяновой, прежде всего, предполагает развитие устной иноязычной речи.

Грамматическим навыком является «способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти грамматические средства, необходимые для речевого общения» [5, с. 8]. Выделяют речевые и языковые грамматические навыки. Согласно коммуникационному подходу (методике), прежде всего, формируются речевые грамматические навыки как «автоматизированное употребление грамматических средств на основе грамматического чувства» [Там же]. Для речевого грамматического навыка характерны:

- дискретность как свойство, противопоставляемое непрерывности (прерывность);
- ситуативность как один из важнейших принципов коммуникативно-ориентированного обучения, который усиливает мотивы обучающихся говорить, читать, слушать или писать на иностранном языке;
- коммуникативность как умение правильно передавать информацию и мысли, соответственно взаимодействие людей в процессе общения, основанное на обмене информацией.

При формировании и развитии речевого грамматического навыка различают продуктивный и рецептивный грамматические навыки. Продуктивный грамматический навык выражается в способности обучающегося (говорящего) выбрать модель адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам языка; речевой задачей является речевое намерение что-либо сообщить, убедить и т. п. Рецептивный грамматический навык выражается в способности обучающегося (читающего, слушающего) узнавать грамматические формы, правила, средства и соотносить их с определенным значением.

Языковой грамматический навык характеризуется такими свойствами как некомуникативность, неситуативность, дискурсивность (определяет последовательных предложений, связанных по смыслу) и связан с образованием отдельных грамматических форм, структур по правилам и вне условий речевой коммуникации [5, с. 9].

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, и в том числе, формирования грамматических навыков, разработан Е. И. Пассовым и включает различные виды упражнений, которые, по мнению авторов, нельзя классифицировать по единому признаку из-за их многообразия и «частности целей обучения». Поэтому Е. И. Пассовым предложены разные классификации упражнений (заданий). При формировании грамматических навыков, обеспечения базового минимума грамматических средств применяют упражнения в переводе, трансформационные упражнения, подстановочные упражнения, вопросно-ответные упражнения.

В подстановочных упражнениях (заданиях) обучающимся предлагается подставить предлагаемые лексические единицы в готовую структуру; варианты таких упражнений (заданий) включают подстановку, не требующую изменения формы других слов; подстановку, связанную с изменением формы слов; подстановку с заменой другими словами.

Вопросно-ответные упражнения в коммуникативной методике развития грамматических навыков являются наиболее распространенными. К их преимуществам относят имитацию общения (в действительности в реальной жизни люди либо задают вопросы, либо на них отвечают), также вопросно-ответные упражнения психологически просты по способу выполнения, экономичны и одновременно могут быть грамматически, лексически или фонетически направленными, то есть определяют усвоение конкретного материала в речевых условиях.

Трансформационные упражнения для примера включают задания такого вида, как превратите активную форму в пассивную, сделайте следующие предложения вопросительными; то есть трансформационные упражнения отражают механизм порождения фраз, «трансформируемых» из исходных структур. Для формирования грамматических навыков необходимо трансформационные и подстановочные упражнения применять при наличии речевой задачи.

Е. И. Пассовым также предложены речевые и условно-речевые упражнения, направленные на формирование и развитие речевого грамматического навыка. Условно-речевые упражнения обладают ситуативностью и речевой задачей; создаются условия, адекватные речевым,

что позволяет формировать грамматические навыки. Речевые упражнения – это пересказ текста, описание картины, лиц, предметов, ситуации и другое собственными словами, комментирование, выражение собственного отношения, оценки. Но в действительной обучении только на основе коммуникативных упражнений (заданий) практически не встречается; «грамматика разговорной речи остается до сих пор не до конца познанным явлением, а ее структуры не всегда укладываются в классические каноны...» [3, с. 68].

В настоящее время коммуникативный метод обучения иностранным языкам, в частности, формирования грамматических навыков предполагает осмысление обучающимися речевых действий со стороны их формы, содержания и цели, что предопределяет изучение и усвоение грамматических явлений как «форм» и «структур», а не как «средств выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений». Поэтому для формирования и развития грамматических навыков «необходимо создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определенную функционально-коммуникативную роль в общении и выражении мысли». Соответственно коммуникативный подход в обучении грамматике, в частности, формировании и развитии грамматических навыков предполагает создание новых типологий упражнений (заданий), совершенствование уже существующих и предполагает определенные условия организации самого процесса обучения.

Коммуникативный метод формирования грамматических навыков, прежде всего, основывается на параметрах или применяется в условиях активного взаимодействия участников в процессе общения; возможности расширения компетенции обучающегося за счет общения с другими участниками; возможности объяснения и выражения собственных мыслей, отношения; наличия общей коммуникативной цели, которая должна быть достижимой для обучающихся.

В рамках коммуникативного подхода наряду с индивидуализированным обучением соответственно и реализацией принципа индивидуализации основное внимание уделяется групповому обучению как важному фактору достижения образовательных результатов и развития коммуникативных свойств личности.

Содержание упражнений (заданий) в контексте формирования и развития речевых грамматических навыков определяется следующими требованиями:

- использование только коммуникативно-ценного речевого материала; употребление каждой фразы должно быть оправдано соображениями коммуникативной ценности для предполагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории обучающихся [1, с. 6];

- содержание всех упражнений (заданий) заключается в говорении (не в проговаривании), когда у обучающегося (говорящего) есть предназначенная задача и им осуществляется речевое воздействие на другого субъекта;

- приближение к нуждам коммуникации возможно только при учете речевых средств и единиц, необходимо также единство лексической, грамматической и фонетической сторон говорения [4, с. 76];

- необходим адекватный процессу коммуникации отбор материала; организация, подбор материала должен происходить не вокруг грамматических явлений, разговорных тем, а определяться речевыми задачами и разными конкретными ситуациями (проявляться в ролевых играх, сценках, спектаклях, инсценирование сказок, обыгрывание быденных ситуаций, требующих применение языковых навыков);

- при составлении упражнений (заданий) в контексте коммуникативного подхода необходимо постоянное обновление тем для дискуссий, бесед, обстоятельств, то есть необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций;

- материал, используемый для составления упражнений (заданий), должен обладать свойствами динамичности, качественной продуктивности, заключающейся в способности перефразировать, комбинированности;

- подбор коммуникативно-ценного речевого материала или определение типа упражнений должно соответствовать характеру и качеству грамматического навыка;

- должна соблюдаться последовательность упражнений (заданий), ведь формирование и развитие грамматических навыков проходит определенные стадии и происходит на основе обусловленных методических принципов или правил;

- следует определить оптимальность соотношения упражнений разных типов, видов, подвидов и вариантов; и постепенное усложнение упражнений (заданий), тем для обсуждения (требуют вдумчивости), игр (требуют внимания к деталям);
- регулярность предоставления определенного материала;
- правильную взаимосвязь, соотношение и взаимодействие речевого материала на всех уровнях системы обучения, между видами речевой деятельности, между умениями общения в целом [4, с. 75; 2, с. 18].

Ранее было отмечено важность применения группового обучения при коммуникативной методике развития грамматических навыков, но коммуникативное обучение по-прежнему предполагает индивидуализацию и личностную ориентацию, что также влияет на виды и содержание формируемых упражнений (заданий). Учет личностных характеристик обучающего позволит создать не только оптимальные условия общения, но и определит выбор тем для беседы, материала, речевых ситуаций, темп речи и особенности стратегии и тактики преподавания, обеспечит гибкость речевых навыков и речевого умения. Индивидуализация обучения, индивидуальный подход при составлении упражнений (заданий) для развития грамматических навыков основан на уровне подготовки обучающегося, возможности осуществления учебной и речевой деятельности, мотивации, личностных свойствах. При обучении иноязычной речи индивидуализация возможна, если стоящая перед обучающимся речевая задача будет отвечать его потребностям и интересам как личности. Восполнить данное требование иногда возможно в рамках коллективного взаимодействия, соответственно виды и материал упражнений (заданий) должен способствовать активному общению обучающихся друг с другом, и определению успеха каждого среди успехов остальных.

В настоящее время в рамках коммуникативного подхода, коммуникативной методике преподавания разработаны разные специальные пособия, наиболее известные из них английские пособия Headway, Blueprint которые, как правило, красочно иллюстрированы и содержат множество практических упражнений (заданий) коммуникативного характера, к ним видео– и аудиокассеты, диски. Коммуникативно-ориентированные упражнения (задания) для отработки грамматических правил и развития грамматических навыков вызывают значительный интерес обучающихся и привлекают к активному участию в их выполнении; формируют внутреннюю мотивацию учащихся, что способствует овладению способами практических действий с грамматическим материалом и интегрируют его в речи, в виде постановки вопросов, объяснения, в рассказах, выражении мыслей, высказывание идей [2, с. 21].

Использование коммуникативно-ориентированных упражнений (заданий) значительно способствуют решению учебных задач. Практика показывает, что обучение грамматике с применением коммуникативной технологии может использоваться с самого раннего этапа и изучаться на материале говорения, чтения, аудирования и письма. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придает естественность высказываниям обучающихся в учебных условиях [1, с. 3]. Соответственно определяет необходимость дальнейшего исследования вопросов обучения грамматической стороне иноязычной речи, развития грамматических навыков согласно коммуникативной методике (подхода).

Литература

1. Гергенредер Ж. С. Обучение коммуникативной грамматике в рамках практического овладения иностранным языком. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/>. – Загл. с экрана.
2. Иванова Т. В. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учеб. пос. Ч. 1 / Т. В. Иванова, З. Р. Киреева, И. А. Сухова. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/42349>. – Загл. с экрана.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Раджабова Н. Н. Педагогические условия развития коммуникативной компетенции студентов в процессе презентации творческих проектов: дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Раджабова Наима Насруллоевна. – Душанбе, 2012. – 164 с.
5. Чермокина Р. Ш. Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чермокина Регина Шамиловна. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.

Карсунцева Алена Валерьевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Яковистенко А. Д., к. психол. н., доцент

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЛИЦ НЕТРАДИЦИОННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Актуальность проблемы сексуальной нетипичности в отечественной психологии долгое время относилась к числу запретных тем и находила отражение исключительно в специальной литературе, недоступной для широкого изучения. В настоящее время интерес к данной теме вырос, о чем свидетельствует большое число публикаций, статей, исследований. Наиболее полно в работах отечественных психологов изучаемая тема нашла отражение в работах И. С. Кона. В зарубежной психологии представляют интерес с точки зрения изучения психосексуальной нетипичности работы Masters W. N., Johnson V. E., Kinsey A. C., Larsson K., Harlow H. F. и др.

В последнее время гомосексуальность стала одной из топ-тем в медиа-пространстве. Организации pro-life, политики, православные и католики обсуждают проблемы «гей-лобби» и ведут горячие дискуссии о том, как противостоять распространению «голубой чумы» XXI века. Нетрадиционная сексуальная ориентация всегда являлась частью любой культуры. Отношение российского общества к людям нетрадиционной ориентации в целом отрицательно, но неоднородно [6].

Об актуальности и злободневности данной проблематики на сегодняшний день можно судить по количеству посвященных ей телевизионных передач и статей в различных изданиях, как печатных, так и электронных. Нетрадиционная сексуальная ориентация все чаще и чаще становится предметом разговоров, споров, перерастающих порой в открытые конфликты. В СМИ большинство стали обсуждать проблемы нетрадиционной сексуальной ориентации всерьез, включая запретные темы однополых браков, усыновления детей и т. д. В ряде случаев дебаты заканчивались в пользу геев и людей нетрадиционной ориентации.

Однако, несмотря на более чем вековую историю научных исследований данного явления, нетрадиционная сексуальная ориентация в современном мире и, в частности, в российском обществе нуждается в дальнейшем осмыслении и выработке новых теоретико-методологических и методических подходов к ее изучению. Исследованию данной проблемы современными психологами уделяется в силу предвзятости и определенных страхов недостаточно внимания. Тем не менее, в этическом кодексе практического психолога России указывается на безоценочное принятие клиента независимо от его национальной, религиозной, политической принадлежности и сексуальной ориентации. А чтобы работать с определенным феноменом, необходимо его сначала хорошо изучить с различных позиций.

Одним из аспектов изучения этой проблемы является сфера личностных и эмоциональных качеств людей нетрадиционной сексуальной ориентации. В частности, нас интересует эмоциональный интеллект. Культ рационального отношения к жизни приобретает все большее число «поклонников», а это принципиально противоречит всем психофизиологическим и социальным особенностям, а также потребностям человека. Многие исследователи подчеркивали социальный смысл эмоций, отмечая, что общество, заботящееся о совершенствовании ума, допускает ошибку, поскольку человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает [11]. С этой точки зрения, культ рациональности и высокий образовательный ценз не смогут способствовать развитию гуманистического мировоззрения и эмоциональной культуры человека.

В современной психологии имеется ряд исследований проблемы эмоционального интеллекта. В работах Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо (1990 г.), дополнена (1997 г.), Д. Гоулмена (1995 г.), Р. Бар-Она. (1996 г.), Д. В. Люсина (2004 г.) дается определение эмоционального интеллекта, под которым «эмоциональный интеллект понимается как совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей» [2]. На это определение будем опираться и мы.

Первые попытки обозначить эмоциональный интеллект и его функции можно отнести к 1872 году, когда Чарльз Дарвин выпустил первую книгу о роли внешнего проявления эмоций для выживания и адаптации «Выражение эмоций у человека и животных». Развитие выраженного интереса к изучению эмоционального интеллекта, как интеллекта связанного с социально эмоциональной сферой психики, можно отметить с начала XX века. Ряд специалистов в области психологии интеллекта, утверждали, что люди различаются по способностям понимать других людей и управлять ими, т. е. действовать разумным образом в отношениях между человеком и человеком [7].

Эмоциональный интеллект выступает как структурообразующий (эмоционально-коммуникативный) компонент психологической культуры личности. Взаимодействуя с другими ее компонентами (ценностно-смысловым, рефлексивно-оценочным, мотивационно – поведенческим, когнитивным), эмоциональный интеллект «выстраивает» их последовательность для реализации той или иной активности [1].

Вернемся к людям с нетипичной сексуальной ориентацией. Лица нетрадиционной сексуальной ориентации – понятие достаточно широкое, предполагающую сложную и разветвленную классификацию типов. И если бы содержание понятия нетрадиционной сексуальной ориентации ограничивалось бы одной характеристикой – влечением к противоположному полу, это значительно облегчило бы рассмотрение проблемы.

Основные виды сексуальной ориентации – гетеросексуальная (влечение к людям противоположного пола), гомосексуальная (влечение к людям своего пола) и бисексуальная (влечение к обоим полам, но не обязательно в равной степени и в один и тот же период жизни) [9].

Сандра Бем и другие представители гендерной психологии указывают на присутствие в человеческом обществе четырех психологических полов: маскулинного, фемининного, андрогинного и недифференцированного. И многие современные женщины и мужчины могут иметь психологический пол, несовместимый с их биологическим полом. Это усложняет рассмотрение проблемы. Известный психолог А. Несвитский отмечает, что у него были клиенты мужчины, испытывающие влечение не только к анатомическим мужчинам, но и к женщинам – трансгендерам (маскулинизированным женщинам, планировавшим операцию по смене пола) и женщины традиционной сексуальной ориентации, но в ситуациях с маскулинными женщинами, чувствовавшие себя все теми же женщинами, за которыми ухаживают мужчины [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что психология для множества людей не менее или даже более важна, чем анатомические особенности.

Возвращаясь к теме эмоционального интеллекта, можно сказать, что эмоциональная составляющая в отношениях играет не последнюю роль, а эмоциональность и управление эмоциями – в структуре личностных свойств человека. Исследования, посвященные эмоциональной составляющей и эмоциональному интеллекту у лиц нетипичной сексуальной ориентации, могли бы прояснить многие вопросы формирования их психологического пола, но их очень мало.

Одной из таких работ можно считать статью Н. М. Романовой и И. С. Куприяновой. Проведя тщательное исследование по стандартной методике ММРІ и проективной методике «Рисунок мужчины и женщины», они представили портрет мужчины с гомосексуальной ориентацией. Он выглядит так:

«В целом типичный портрет мужчины с гомосексуальной направленностью полового влечения выглядит следующим образом. Характерной является эмоциональная идентификация с матерью, позитивное ценностно-эмоциональное отношение к себе, отсутствие эмоциональных и идентификационных связей с отцом. Характерными чертами данной личности является выраженный субъективизм восприятия окружающего мира, индивидуализм, эмоциональность, впечатлительность, тревожность, импульсивность, стремление быть в центре внимания, удивлять и эпатаживать окружающих, интеллект средний, ближе к нижней границе нормы. Нуждается в постоянном внимании, опеке, заботе, поддержке, особенно со стороны близких людей. В социальном плане не хватает уравновешенности и умения легко держаться, часто не понимает, как должен себя вести в сложившейся ситуации и каких действий ожидают от него окружающие. Неумение приспособливаться к социальным требованиям и нормам вызывает устойчивое состояние дезадаптации, создает постоянно растущее внутренне психическое напряжение.

Свойственны холодность и стремление дистанцироваться, что приводит к эскапизму, обособленности, социальной дезинтеграции. На фоне этого проявляется тревожность по поводу собственной значимости. Отношение к окружающим – негативно окрашенное безразличие. В стрессовых ситуациях поведение малопродуктивно, суетливо, дезорганизовано. Высока вероятность суицидальных действий. В межличностных контактах свойственны ранимость, уязвимость, высокая чувствительность обращенные на себя и потому не способствующие, а скорее затрудняющие процесс коммуникации» [13, с. 207].

Ряд психологов-клиницистов отмечает, что «гомосексуалы, как правило, эмоционально омертвлены. Бесспорно, среди гомосексуалов много людей творчески одаренных, однако, что касается эмоциональной выразительности – тут они жестко ограничены. Они с трудом выражают гнев или огорчение, а такие чувства, как воодушевление, возбуждение и радость у них нередко отсутствуют. Они могут быть выразительными на сцене, но, когда дело доходит до выражения их собственных чувств, они производят впечатления оживших манекенов. Они манерны, но не живые, естественные в своей мимике, пантомимике и эмоциях. Гомосексуал, которому свойственны живость и отзывчивость, – очень редкое исключение». «Что касается лесбиянок, отмечает Морозова Т. К., то по данным многих исследований, лесбиянки выглядят более энергичными и самостоятельными, чем обычные женщины. В их характере просматривается жесткость, прямолинейность» [13, с. 208].

Таким образом, и у мужчин, и у женщин нетрадиционной сексуальной ориентации исследователи отмечают явную обедненность эмоциональной сферы, неискренность, зажатость, внутреннюю тревожность и холодность к окружающим людям. Казалось бы, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект развит у них недостаточно. Но все не так уж и просто. Та же Морозова Т. К. отмечает, что и женщины, и мужчины ценят взаимопонимание и тонкость настройки на партнера.

Однако гомосексуальное сообщество не является однородным. Кроме того роли, которые выполняют отдельные индивиды в паре, различаются.

Мы предлагаем следующую классификацию мужчин и женщин нетрадиционной сексуальной ориентации:

1. Мужчины с преобладающими маскулинными чертами характера.
2. Мужчины с преобладающими фемининными чертами характера.
3. Женщины с преобладающими маскулинными чертами характера.
4. Женщины с преобладающими фемининными чертами характера.

Логично предположить, что эмоциональный интеллект у различных представителей нетрадиционной сексуальной ориентации будет различаться. Однако для того, чтобы обосновать это предположение, требуется достаточно обширное исследование.

Литература

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб: БХВ-Петербург, 2012.
2. Демина Л. Д. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности / Л. Д. Демина, Т. В. Манянина // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 1–2. – С. 57–59.
3. Кон И. С. Введение в сексологию. – М., 1988.
4. Кон И. С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополый любви. – М.: Олимп, 1998.
5. Кон И. С. Любовь небесного цвета. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2010.
6. Кон И. С. О нормализации гомосексуальности // Сексология и сексопатология. – 2003. – № 2.
7. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
8. Маслоу А. Г. Самоактуализация. Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1992.
9. Морозова Т. К. О психологии гомосексуальности. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/23786/>. – Загл. с экрана.
10. Несвитский А. Виды сексуальной ориентации и ее формирование. – Режим доступа: <https://psychhelp24.org/vidy-seksualnoj-orientatsii/>. – Загл. с экрана.
11. Психологические особенности гомосексуалов. – Режим доступа: <http://liniyalubvi.org.ua/page/advice/homo.html>. – Загл. с экрана.

12. Роджерс К. К науке о личности // Ист. заруб. психологии. – М., 1986.
13. Романова Н. М. Психологические особенности мужчин с нетипичной направленностью влечения / Н. М. Романова, И. С. Куприянова // Вопросы практической психологии. – 2000. – Вып. 14. – С. 205–210.
14. Словарь практического психолога. – М.: АСТ: Харвест, 1998.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
16. Фромм Э. Человеческая ситуация / под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 1995.
17. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс [и др.] // Психология. Журнал ВШЭ. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.

Каюмова Алия Фаридовна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Чеховских О. Г., к. п. н., доцент

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

В системе дошкольного образования происходят изменения, направленные на содержания образовательной деятельности. Изменения в системе дошкольного образования обусловлены новыми социально-экономическими отношениями в обществе и определением дошкольного образования как первой ступени общего образования, что должно отражаться в его качестве.

Основной функцией современного детского сада является целенаправленная социализация личности ребенка: введение его в мир природных и человеческих ценностей и отношений, культурных норм поведения во всех сферах жизнедеятельности. Качественное изменение образовательной деятельности с участниками образовательных отношений требует от педагогического коллектива внедрения инновационных методов образования [3]. В этих условиях особое значение приобретает профессиональное развитие педагогов дошкольных учреждений как одного из главных ресурсов обеспечения и развития качества дошкольного образования.

От современного воспитателя ДОО требуются умения мыслить и действовать согласно новым нормам профессиональной педагогической деятельности.

Ожидаемое от воспитателя качество работы требует изменений в профессиональной деятельности.

В ситуации возрастающих требований государства и общества актуализируется необходимость постоянного обновления профессиональной деятельности педагогов ДОО и совершенствования их мастерства, развития имеющегося опыта. Профессиональное развитие педагогов становится одним из приоритетных направлений модернизации системы дошкольного образования и, соответственно, деятельности ДОО.

Одним из основных направлений деятельности педагога является развитие речи детей. Новые требования ФГОС дошкольного образования выдвигают перед педагогами задачу создания благоприятных условий для развития «творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» (п. 1.6) [5]. В этой связи актуальность приобретает проблема формирования речевого творчества детей.

В педагогике и психологии вопросом развития речевого творчества в разных видах деятельности такие исследователи, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Е. А. Флерина и т. д.

Развитие связной речи тесно происходит во взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка. Важной составной частью общеречевой работы является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании приводит к развитию у детей поэтического слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству.

В поведении человека присутствует творческая деятельность, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. В основе этого вида деятельности лежат творческие способности человека.

Педагоги, ставящие своей целью развить у детей творческие способности, обязаны уделять особое внимание дивергентному мышлению, которое играет немаловажную роль и в развитии речевых творческих умений и творчеством человека [1].

Речевое творчество детей дошкольного возраста – это самостоятельная речевая деятельность по созданию оригинального продукта (высказывания, рифмы, загадки и т. д.), в которой проявляются все компоненты устной речи ребенка (звуковая и грамматическая культуры речи, лексический строй речи, связная речь).

Развитие речевого творчества позволяет ребенку занимать позицию активного творца – придумывать необычные предметы, сочинять свои сказки, зарисовывать их, психологически раскрепощаться, а также при этом вырабатывается смелость в фантазировании.

Следовательно, формирование речевого творчества у детей дошкольного возраста – это процесс развития всех компонентов речи детей (звуковая и грамматическая культура речи, лексический строй речи, связная речь), позволяющих ребенку в самостоятельной речевой деятельности создавать оригинальные продукты (слова, словосочетания, предложения, тексты).

Для того чтобы повысить знания у педагогов в области формирования речевого творчества у детей дошкольного возраста, администрации ДОУ необходимо обеспечивать профессиональное развитие своих педагогических кадров.

Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога [4]. Следовательно, в настоящее время изменены условия профессиональной деятельности педагогов ДОУ и будет изменяться, т. к. образование не стоит на месте: появляются новые документы, технологии. А значит, педагогам необходимо их осваивать и применять в своей деятельности.

Принимая во внимание исследования И. А. Зимней, А. К. Марковой, Н. А. Виноградовой, Н. В. Кохана, Н. В. Кухаревой и др., изучающих вопрос о профессиональном развитии педагогов и развитии педагогической компетентности, мы вывели собственное понятие профессионального развития педагогов ДОУ, которой понимаем как усвоение и организация профессионального опыта в зависимости от изменений требований к деятельности со стороны государства и социума, возможности воспитанников; развития необходимых индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта в области развития речевого творчества дошкольников.

Структурными компонентами профессионального развития педагогов ДОУ будут являться следующие: когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный.

Когнитивный компонент будет представлен знаниями в области дошкольной педагогики и возрастной психологии; нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога; в области диагностики возможности детей в речевом творчестве; в технологии дошкольного образования в области развития речевого творчества у детей дошкольного возраста.

В деятельностный компонент мы отнесли в умения выстраивать образовательную деятельность, направленную на развитие речевого творчества у детей дошкольного возраста с учетом их возможностей; оказывать недирективную помощь детям по развитию в них речевого творчества; организовать образовательное пространство для самостоятельной деятельности детей, направленную на развитие у них речевого творчества; организовывать взаимодействие с семьями воспитанников по развитию речевого творчества у детей дошкольников.

Ценностно-мотивационный компонент будет представлен в желании самосовершенствоваться в профессиональной деятельности (пополнять необходимые недостающие знания в области развития речевого творчества у детей и применять их на практике; накопления профессионального опыта в области развития речевого творчества дошкольников; диагностировать свои достижения в области развития речевого творчества у детей дошкольников профессиональным сообществом).

Для того чтобы педагог мог в полной мере осуществлять рост профессиональной деятельности, необходимы условия сопровождения профессионального развития педагогов в области формирования речевого творчества у детей дошкольного возраста.

Профессиональное развитие педагогов ДООУ может обеспечивать специальным образом, ориентированные условия, к которым можно отнести организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия [2].

В рамках нашего исследования мы более подробно рассмотрим организационно-педагогические условия, представляющие собой совокупность мер и мероприятий, обеспечивающих целенаправленное, планируемое управление профессиональным развитием педагогов.

Профессиональное развитие педагогов общеобразовательной организации предусматривает создание условий, прямо или косвенно влияющих на развитие профессиональной компетентности, включающее совершенствование педагогических технологий и опыта:

- мотивирующих (анализ деятельности педагогов и выявление зоны ближайшего профессионального развития);
- содержательно-процессуальных (создание и реализация программы профессионального развития педагогов в заданном направлении);
- пространственно-материальных (предоставление необходимых информационных и учебно-методических средств для выполнения обозначенной программы);
- рефлексивно-контрольных (диагностика результатов выполнения программы, презентация результатов и их анализа).

Опираясь на классификацию В. В. Гербовой, можно конкретизировать условия сопровождения профессионального развития педагога в области формирования речевого творчества дошкольников.

Мотивирующие условия: изучение уровня профессионального развития педагогов; актуализация знаний педагогов по проблеме речевого развития детей и о роли творчества в этом процессе; знакомство педагогов с технологией ТРИЗ в пассивной форме (информационный бюллетень, семинар).

Содержательно-процессуальные условия: знакомство педагогов с технологией ТРИЗ в активной и интерактивных формах (портфолио, тренинг, проект); организация исследования уровня речевого развития воспитанников; создание программы развития речевого творчества детей и ее реализация.

Пространственно-материальные условия: обеспечение информационными источниками (литературой и интернет), раскрывающими суть методов технологии ТРИЗ; обеспечение диагностическим инструментарием программы формирования речевого творчества; обеспечение помещением для занятий.

Рефлексивно-контрольные условия: оценка/самооценка качества овладения педагогами технологией ТРИЗ в формировании речевого творчества детей; мастер-класс, демонстрирующий результат профессионального развития педагогов; организация обсуждения и представления результатов деятельности по формированию речевого творчества и опыта работы.

Реализация направлений деятельности администрации ДООУ по содержанию вышеперечисленных условий возможно через повышение квалификации педагогов в таких формах работы, как лекция, семинар, мастер-класс, конференция и круглый стол, портфолио, симуляции, деловые и ролевые игры, тренинг, проект, работа в малых группах, анкетирование, дискуссия.

Таким образом, вышеперечисленные формы работы, которые рассматриваются в повышении квалификации педагогов ДООУ, будут обеспечивать их профессиональное развитие, формирование речевого творчества дошкольников, что соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Литература

1. Богдавленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002.
2. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерехова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
3. Микляева Н. В. Дошкольная педагогика: учебник для академического бакалавриата / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – М.: Юрайт, 2017.
4. Профессиональный стандарт педагога. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga>. – Загл. с экрана.

Кирина Елена Анатольевна
Филологический факультет, 2-й год обучения
Научный руководитель:
Чуйкова Э. С., к. п. н., доцент

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СЛУШАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ (ПРОФИЛЬ: УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В своей работе «Этические и коммуникативные аспекты культуры педагога» Е. Ю. Сыроева даёт определение понятию «педагогическое общение», как «специальной форме профессионального общения преподавателя и учащегося в процессе обучения и воспитания, имеющего определённые педагогические функции и направленного на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию взаимоотношений. Идеальное педагогическое общение должно снимать отрицательные эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности» [4]. Одним из аспектов культуры педагогического общения является умение слушать собеседника и задавать вопросы. Таким образом, профессионально-педагогическое слушание способствует выстраиванию гармоничных взаимоотношений с учащимися, созданию благоприятных условий общения.

В настоящее время заметна высокая тенденция того, что выпускники школ не умеют внимательно и вдумчиво слушать собеседника, замечено много случаев конфликтных ситуаций как между сверстниками, так и во взаимоотношениях между педагогом и учащимся. Многие из выпускников школ идут в педагогические вузы осваивать профессию «человек – человек», где немало важную роль играет обучение культуре педагогического общения, умению расположить к себе, выслушать, подтолкнуть к общению.

И. А. Фурмановым, А. А. Аладыным и Е. М. Амелишко отмечено, что «проблема общения педагога и ученика становится одной из центральных в педагогической психологии и педагогике, наряду с проблемой учебно-педагогической деятельности» [5].

Помимо этого, учителю иностранного языка необходимо владеть всеми видами аудирования, чтобы готовить будущих выпускников к государственному экзамену по иностранному языку. Чтобы грамотно готовить учеников к государственному экзамену, необходимо подбирать различные упражнения, направленные на формирование и развитие всех видов аудирования на иностранном языке, которые представлены в заданиях выпускных экзаменов. Для этого будущие учителя должны самостоятельно пробовать подбирать данные упражнения, чтобы знать для чего служит данный вид того или иного упражнения.

А. П. Панфилова в своей работе даёт определение профессионально-педагогическому слушанию – «это такое умение слушать, которое в полной мере способствует эффективному общению учителя с учащимися в различных коммуникативных ситуациях: при фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью оценивания этого ответа, при слушании в ситуации общения с классом, с учеником, вне урока и т. д.» [2].

В профессионально педагогическое слушание входит такой вид деятельности, как выслушивание устных ответов учеников (монологических и диалогических высказываний), оценка чтения учеников. Данный вид деятельности предполагает ознакомление будущих учителей с критериями оценивания, учитывая класс, изучающий иностранный язык.

Эксперимент проходил в самарском филиале московского городского университета в группе студентов бакалавров третьего курса (специализация: иностранный язык в педагогике) на курсе методики преподавания иностранных языков. Профессионально-педагогическое слушание учителя иностранного языка рассматривается с нескольких аспектов, рассмотреть которые мы можем на схеме (рис. 1).

Апробация материала проходила в СФ МГПУ в группе студентов бакалавров третьего курса (специализация: иностранный язык в педагогике) на курсе методики преподавания иностранных языков. Учитывая данные особенности профессионально педагогического слушания учителя иностранного языка, студентам бакалаврам был предложен комплекс упражнений, направленных на развитие данного умения: упражнения для активного слушания, глобального, детального и критического слушания, а также упражнения, формирующие компетентность будущих учителей в области методики обучения аудированию.

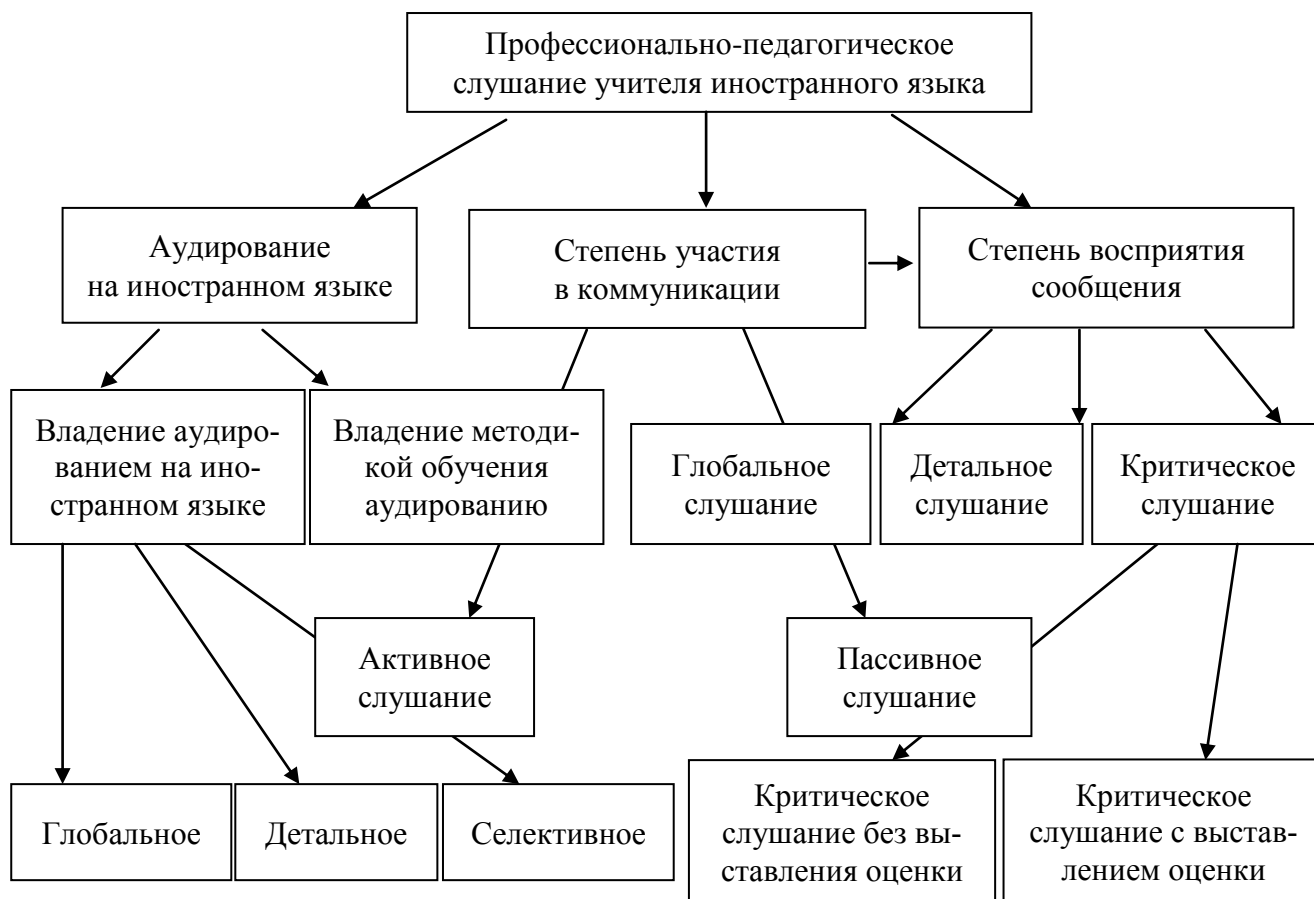


Рис. 1. Профессионально-педагогическое слушание учителя иностранного языка

Особое внимание было уделено критическому слушанию с выставлением оценок. Во время урока учителю приходится выставлять оценки за устную речевую деятельность учащихся. В практике вуза не предлагаются упражнения, направленные на обучение студентов данной профессиональной деятельности. Поэтому выходя за стены вуза, студенты приступают к работе, допускают ошибки и постепенно самостоятельно учатся выставлять оценки учащимся. Мы в своей практике предлагали студентам критерии оценивания устной речевой деятельности учащихся разных классов и предлагали задания с аудиозаписями, чтение или устные монологические, диалогические высказывания, которые приходилось оценить студентам и выставить по ним оценки.

Большую часть своего времени учитель организывает на общение. И чтобы оно было успешным студентам необходимо научиться правильно общаться, знать, что слушание в данном процессе играет не мало важную роль. Этому необходимо учить студентов, будущих учителей.

Литература

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учебное пособие. – СПб: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.

3. Педагогическая риторика в вопросах и ответах / З. С. Смелкова [и др.]. – М.: МПГУ, 2011. – 254 с.
4. Сыроева Е. Ю. Этические и коммуникативные аспекты культуры педагога. – Самара: Самарский университет, 2012. – 108 с.
5. Фурманов И. А. Психология общения в учебно-педагогическом процессе / И. А. Фурманов, А. А. Аладыин, Е. М. Амелишко. – Мн: Технология, 2000. – 100 с.

Клыкova Дарья Витальевна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Шаталина М. А., к. психол. н.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БЛИЗНЕЦОВ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Изучение особенностей психического развития близнецов в зависимости от различных факторов, которые могут оказывать влияние на этот процесс, является актуальной проблемой современной психологии.

Установлено, что близнецы отличаются специфичностью развития, что эффект близнецовости оказывает влияние на психомоторное, когнитивное, интеллектуальное и личностное развитие. Близнецы чаще, чем одиночно рожденные дети имеют задержки вербального развития, общих когнитивных способностей, психомоторного развития [5]. Так, в исследованиях Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской, Б. Рязановой и др. показано, что особенности развития речи близнецов заключаются в более поздних сроках появления первых слов, формирования фразовой речи, овладения навыками чтения.

Для близнецов не существует отдельных специальных норм развития. Они должны развиваться в соответствии с общими нормами, как и все дети. Особенности развития близнецов – это не отставание, а другие темпы и возможности. Отставания развития можно исправить тем успешнее, чем раньше они будут обнаружены. Поэтому изучение особенностей психического развития близнецов в первый год жизни является особенно актуальным.

Актуальность проблемы и недостаточная ее изученность определили выбор темы данного исследования. Установлено, что эффект близнецовости оказывает влияние на психомоторное, когнитивное, интеллектуальное и личностное развитие. Близнецы чаще, чем одиночно рожденные дети имеют задержки вербального развития, общих когнитивных способностей, психомоторного развития [5]. Так, в исследованиях Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской. Б. Рязановой и др. показано, что особенности развития речи близнецов заключаются в более поздних сроках появления первых слов, формирования фразовой речи, овладения навыками чтения.

Близнецы характеризуются особенностями пренатального и раннего постнатального развития, наиболее значимыми из которых являются меньший срок гестации и вес при рождении по сравнению с одиночно рожденными детьми. Проблемы взаимоотношений в близнецовых парах, взаимоотношения близнецов со сверстниками, вопросы развития и становления личности каждого из них требуют постоянного систематического наблюдения и изучения.

С одной стороны, для близнецов не существует отдельных специальных норм развития, с другой – их развитие идет другим темпом, что воспринимается как отставание. Так, близнецы, в отличие от одиночно рожденных детей имеют отставания в психомоторном развитии. Близнецы по сравнению с одиночно рожденными детьми начинают позже сидеть, ходить, у них запаздывает появление первой улыбки, хватание игрушки. У близнецов в отличие от одиночно рожденных детей в общении с взрослым преобладает реактивное поведение, то есть близнецы не сами проявляют активность и инициативу в общении, а реагируют на чью-то активность.

В психологической литературе понятие «близнецы» определяется как – два или более ребенка, родившиеся от одной многоплодной беременности [4].

Близнецовый метод, предложенный Ф. Гальтоном, метод сопоставления психологических особенностей членов близнецовой пары, позволяющий определить степень влияния наследственных факторов и среды на формирование тех или иных психических качеств человека. Раз-

личные модификации близнецового метода были предложены А. Гезеллом, А. Р. Лурия и др. В современной науке используются методы разлученных монозиготных близнецов, контрольного близнеца, близнецовой пары. Близнецовая ситуация – специфические отношения, складывающиеся между членами близнецовой пары. Французский исследователь Р. Заззо был первым психологом, который глубоко исследовал «близнецовую ситуацию». Он рассматривал ее как фактор умственного и личностного развития близнецов [3]. Ее специфика, по словам Р. Заззо, в том, что близнецы ощущают себя скорее членами пары, чем отдельными личностями. В отличие от одиночно рожденных близнецы еще до рождения развивают две связи – с матерью и друг с другом. Эта двойная связь продолжается и после рождения.

Отечественные ученые Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, И. В. Равич-Щербо продолжали психогенетические исследования с помощью близнецового метода. Эти и последующие исследования отечественных ученых показали роль конкретных условий среды, с которыми близнецы-партнеры активно взаимодействуют.

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2015 г. – по сентябрь 2016 г. в семье, имеющей детей близнецов и в семье, имеющей одиночно рожденного ребенка. Выборка состояла из одной близнецовой пары (девочки-близнецы от момента рождения до одного года) и одного одиночно рожденного ребенка (девочка, от момента рождения до одного года).

В качестве эмпирических методов исследования были выбраны: методика диагностики уровня развития общения у ребенка в первый год жизни [1] и методика диагностики уровня развития познавательной активности и предметно-манипулятивной деятельности у ребенка в первый год жизни (Е. О. Смирнова).

Семья, имеющая детей близнецов полная. Первой на свет появилась Ирочка. Ее вес был 2 кг 600 г, а рост 51 см. Через несколько минут появилась Лерочка. Она родилась немного меньше своей сестренки, ее вес составлял 2 кг 300 г, а рост 47 см. Семья одиночно рожденного ребенка тоже полная и ребенок первый и желанный у обоих родителей. Девочка родилась естественным путем в положенный срок. Вес ребенка на момент рождения составлял 5 кг 150 г, а рост 61 см.

Анализ результатов диагностики позволил выявить особенности общения близнецов и одиночно рожденного ребенка в первом и втором полугодии жизни. В качестве основных параметров общения в первом полугодии жизни были выделены

- 1) инициативность ребенка в общении;
- 2) чувствительность к коммуникативным воздействиям взрослого;
- 3) средства общения.

Данные приведены на рисунке 1.

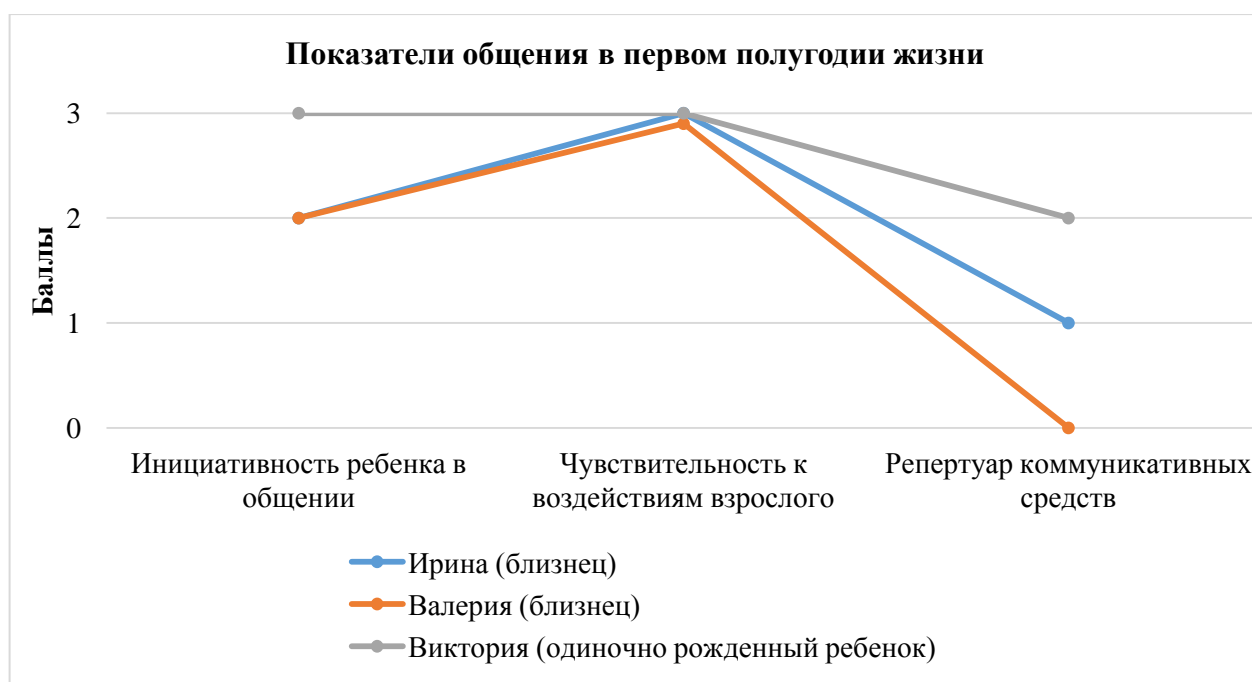


Рис. 1. Показатели общения близнецов и одиночно рожденного ребенка в первом полугодии жизни

На рисунке видно, что нет отличий в близнецовой паре по параметру инициативности в общении и чувствительности к воздействиям взрослого, но есть отличия в уровне использования коммуникативных средств. По параметру чувствительность к воздействиям взрослого близнецы не отличаются от одиночно рожденного ребенка, но есть отличия по параметрам инициативности и репертуара коммуникативных средств. У близнецов в отличие от одиночно рожденного ребенка ниже уровень инициативности в общении. У близнеца Валерии, в отличие от одиночно рожденного ребенка ниже уровень коммуникативных средств общения.

В качестве основных параметров общения во втором полугодии жизни были выделены:

- 1) инициативность ребенка в общении;
- 2) чувствительность к воздействиям взрослого;
- 3) эмоциональная вовлеченность в общение;
- 4) средства общения;
- 5) предпочитаемая форма общения.

Данные приведены на рисунке 2.

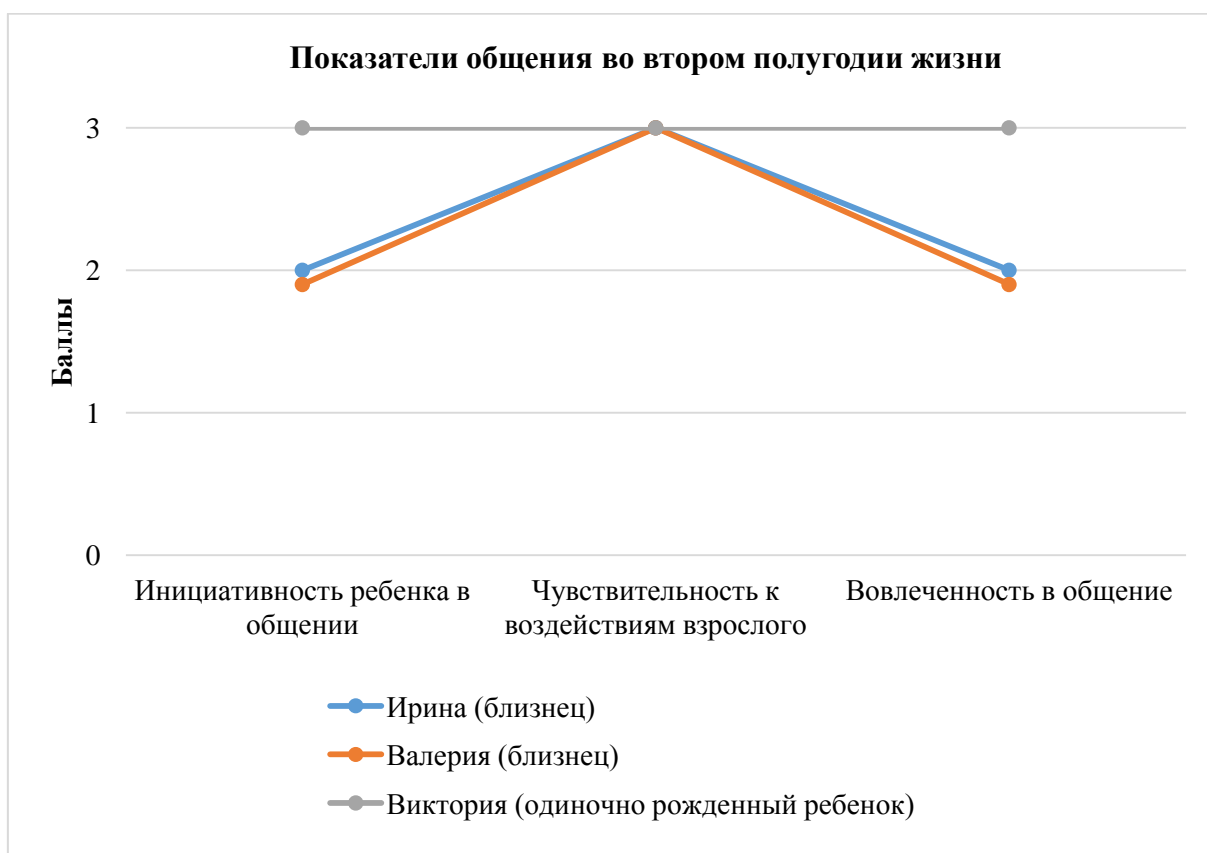


Рис. 2. Показатели общения близнецов и одиночно рожденного ребенка во втором полугодии жизни

На рисунке видно, что в близнецовой паре нет отличий по параметрам инициативности в общении, чувствительности к воздействиям взрослого и вовлеченности в общение. Показано, что по параметру чувствительность к воздействиям взрослого близнецы не отличаются от одиночно рожденного ребенка, но есть отличия близнецов от одиночно рожденного ребенка по параметрам инициативности и вовлеченности в общение.

Анализ данных, полученных с использованием методики диагностики уровня развития познавательной активности и предметно-манипулятивной деятельности у ребенка в первый год жизни Е. О. Смирновой, позволил выявить особенности познавательной активности близнецов и одиночно рожденного ребенка в первом полугодии жизни. В качестве основных параметров познавательной активности в первом полугодии жизни были выделены: 1) внимание и интерес к предметам; 2) положительные эмоциональные проявления (улыбка, двигательное оживление, вокализации); 3) познавательные действия (зрительные, мануальные, оральные). Данные приведены на рисунке 3.

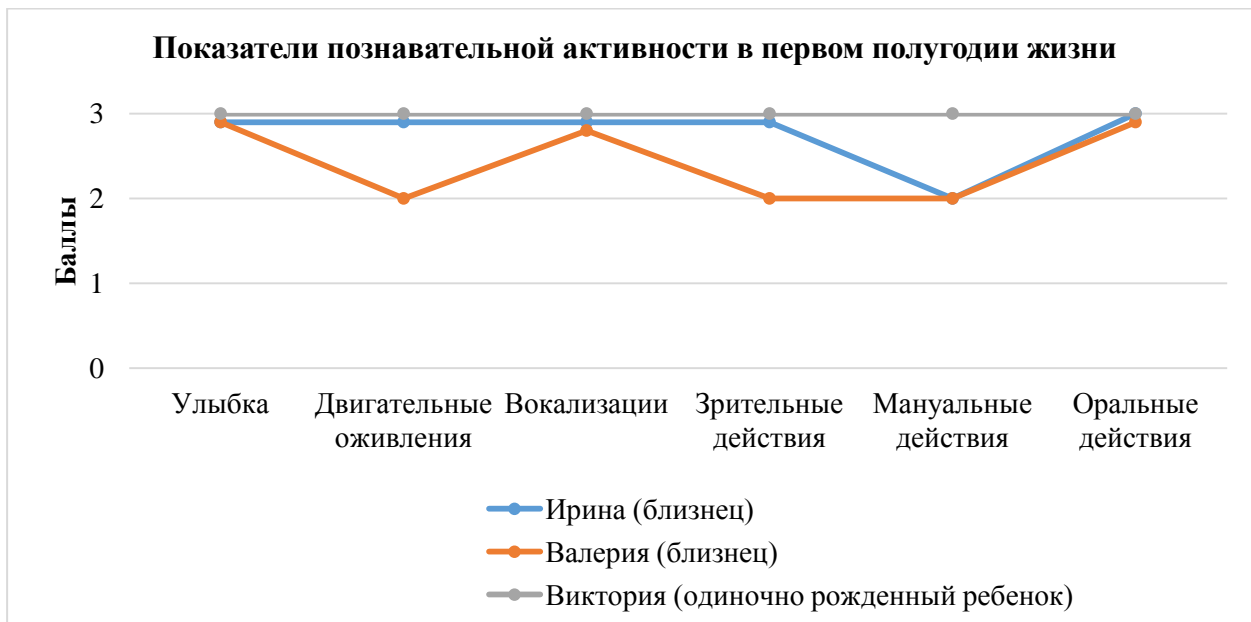


Рис. 3. Показатели познавательной активности близнецов и одиночно рожденного ребенка в первом полугодии жизни

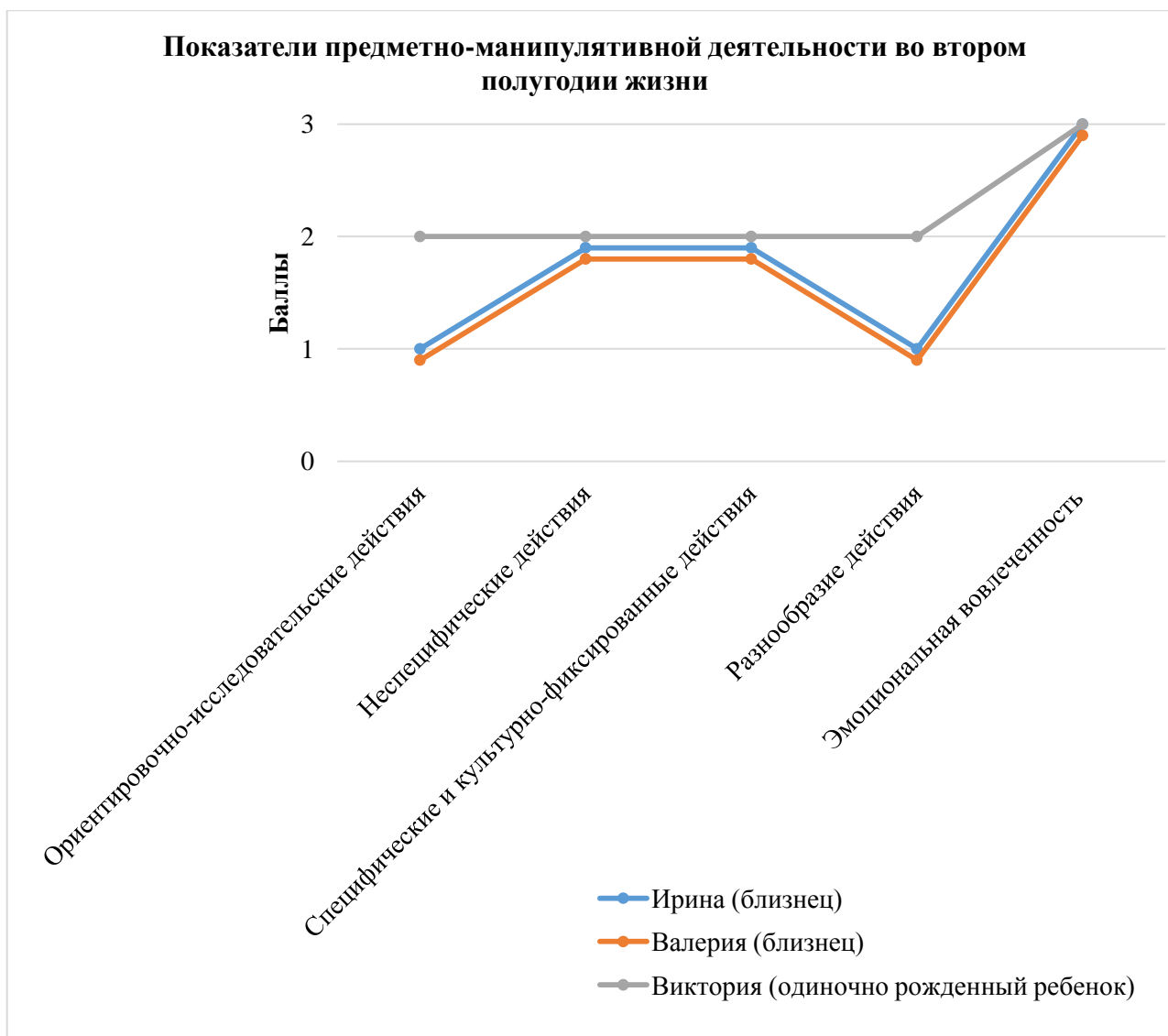


Рис. 4. Показатели предметно-манипулятивной деятельности близнецов и одиночно рожденного ребенка во втором полугодии жизни

На рисунке видно, что по параметру положительное эмоциональное отношение к предметам у близнецов и одиночно рожденного ребенка отличий нет, но есть отличия в степени выраженности двигательного оживления: у одиночно рожденного ребенка степень двигательного оживления выше. В близнецовой паре есть отличие по данному параметру: у близнеца Ирины степень двигательного оживления выше в отличие от близнеца Валерии. По параметру познавательных действий есть отличия: уровень зрительных действий выше у одиночно рожденного ребенка и у близнеца Ирины по сравнению с другим близнецом Валерией. Но в уровне оральных действий отличий нет: у близнецов и одиночно рожденного ребенка он высокий.

Также анализ данных позволил выявить особенности предметно-манипулятивной деятельности близнецов и одиночно рожденного ребенка во втором полугодии жизни. В качестве основных параметров познавательной активности в первом полугодии жизни были выделены виды действий с предметами (разнообразные, ориентировочные, специфические, неспецифические). Данные приведены на рисунке 4.

По параметрам познавательных действий нет отличий между близнецами в близнецовой паре: уровень ориентировочно-исследовательских и разнообразных действий с предметами ниже, чем уровень специфических и неспецифических действий. У одиночно рожденного ребенка в отличие от близнецов выше уровень ориентировочно-исследовательских действий и разнообразных действий с предметами.

В результате сравнительного анализа общения близнецов и одиночно рожденного ребенка в первом полугодии жизни было установлено, что по параметру чувствительность к воздействиям взрослого близнецы не отличаются от одиночно рожденного ребенка, но есть отличия по параметрам инициативности и репертуара коммуникативных средств. У одного из близнецов, в отличие от одиночно рожденного ребенка ниже уровень инициативности в общении. У другого близнеца в отличие от одиночно рожденного ребенка ниже уровень использования коммуникативных средств общения.

Чувствительность ребенка к коммуникативным воздействиям взрослого характеризует готовность младенца воспринять проявление внимания и доброжелательности со стороны взрослого (ласковый разговор, улыбки, поглаживания и т. д.) и реагировать соответствующим образом: замиранием и сосредоточенностью на взрослом; ответными положительными эмоциональными проявлениями – улыбкой, двигательным оживлением, вокализацией. Близнецы и одиночно рожденный ребенок имеет высокий уровень чувствительности к воздействиям взрослого – это свидетельствует о нормальном развитии близнецов и одиночно рожденного ребенка и эмоциональном благополучии.

Инициативность ребенка в общении характеризует стремление младенца привлечь к себе внимание взрослого и продлить общение. У близнецов ниже уровень инициативности в общении в отличие от одиночно рожденного ребенка – это свидетельствует о доминировании у близнецов реактивного поведения, то есть близнецы в общении не сами начинают взаимодействие, а реагируют на активность взрослого. Выявленные отличия в использовании коммуникативных средств общения у близнецов и одиночно рожденного ребенка показывают, что у одного из близнецов репертуар коммуникативных средств недостаточный, например, отсутствуют вокализации. Это может быть связано с особенностями речи матери, обращенной к ребенку. Исследованиями установлены различия в характеристиках речи матери, обращенной к четырехмесячным близнецам и одиночно рожденным детям: большое количество повествовательных предложений в речи матерей близнецов меньше вопросительных и восклицательных предложений, меньшая направленность речи матери к детям.

В результате сравнительного анализа познавательной активности близнецов и одиночно рожденного ребенка выявлены отличия в использовании действий с предметами. Известно, что первые проявления познавательной активности ребенка связаны с эмоциональным отношением к предметам, стремлением обследовать их. В нашем исследовании выявлено отличие близнецов от одиночно рожденного ребенка в уровне развития зрительных и мануальных действий. У близнецов уровень этих действий ниже, что может свидетельствовать об отставании в развитии, которое можно объяснить, как наследственными факторами, так и особенностями среды и общения.

Сравнительный анализ предметно-манипулятивной деятельности близнецов и одиночно рожденного ребенка показал, что у близнецов в отличие от одиночно рожденного ребенка ниже уровень ориентировочно-исследовательские действий и разнообразия действий. В то же время по уровню развития специфических и неспецифических действий с предметами у близнецов нет отличий от одиночно рожденного ребенка.

Разнообразие действий с предметами характеризует стремление и умение ребенка с помощью разнообразных действий извлечь максимум информации о предмете. Отставание близнецов по этим действиям от одиночно рожденного ребенка можно объяснить отсутствием любознательности, страхом перед новыми предметами, безразличием к ним. В этом случае действия с предметами однообразные, малочисленные, редко сопровождаются проявлениями радости.

Полученные результаты могут быть интересны с точки зрения общего образования родителей и улучшения их осведомленности о физическом и психическом развитии близнецов первого года жизни и могут быть использованы в психологическом консультировании родителей.

Литература

1. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Е. О. Смирнова [и др.]. – М., 2005.
2. Мухина В. С. Близнецы. – М.: Академия, 2003.
3. Психологические очерки о близнецах / В. В. Семенов [и др.]. – М.: Вопросы психологии, 2003.
4. Психология развития. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: PerSe: Речь, 2005.
5. Сергиенко Е. А. Младенческое лонгитюдное исследование / Е.А. Сергиенко, Т. Б. Рязанова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 68–82.

Коновалова Анна Игоревна

Психолого-педагогический факультет

1-й год обучения

Научный руководитель:

Сысоева Е. Ю., к. п. н., доцент

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Современные школьники на просьбу о создании какой-либо художественной работы зачастую отвечают: «Я не умею» или «я не могу», скрывая за этими фразами не столько страх потерпеть неудачу, сколько неумение выразить свои идеи на бумаге, недостаточно развитую фантазию, отсутствие интереса к изобразительной деятельности, неумение работать в той или иной художественной технике, опыт разочарований результатами своей деятельности, т. е. слабо развитые художественные способности. Такие трудности возникают тогда, когда применяемые на уроках изобразительного искусства традиционные методы обучения учащихся становятся недостаточными и малоэффективными, появляется необходимость в их разнообразии.

Обновление содержательных и технологических элементов художественного развития учащихся диктует необходимость обращение к нетрадиционным методам обучения изобразительному искусству. К таким методам относятся методы арт-терапии и интерактивного обучения, которые ориентированы на ценности здоровьесбережения и индивидуальные особенности учащихся.

Развитие художественных способностей учащихся является актуальной проблемой современной дидактики, потому что именно благодаря развитым художественным способностям личность воспринимает мир с эстетической позиции: умеет видеть и восхищаться прекрасным, замечет красоту в мелочах; способна выразить свои мысли и чувства в творческой форме, а значит подойти к поставленной задаче креативно; при этом повышается уровень ее культурного развития.

Исследованием феномена способностей занимались отечественные (А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, и др.) и зарубежные (Ф. Гальнон, К. А.

Гельвеций, Л. Л. Терстоун, Э. П. Торренс и др.) исследователи. Изучением вопроса способностей к изобразительной деятельности занимались многие ученые (Е. И. Игнатъев, В. И. Кириенко, А. Г. Ковалёв, Т. С. Комарова, А. А. Мелик-Пашаев, В. Н. Мясищев, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Н. П. Сакулина и др.). Обобщая их труды, можно сказать, что все способности делятся на общие и специальные [13], художественные среди последних занимают отдельное место, и включают в себя

основные:

– свойства художественного творческого воображения и мышления, обеспечивающие отбор главного;

– свойства зрительной памяти, способствующие созданию ярких зрительных образов в сознании; эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению;

– волевые свойства личности художника, обеспечивающие практическую реализацию творческих замыслов;

вспомогательные:

– свойства зрительного анализатора отражать («чувствовать») фактуру поверхности воспринимаемых предметов – мягкость, твердость, бархатистость и т. д.;

– сенсомоторные качества, особенно связанные с действиями рук художника, обеспечивающие быстрое и точное усвоение новых технических приемов в рисунке, живописи [4, с. 5].

Художественные способности – это специфические психологические качества человека, которые нужны для успешной деятельности в области изобразительного искусства [15]; способности, которые характеризуется относительным преобладанием первой сигнальной системы (которая базируется на ощущения, восприятия, чувства) в психической деятельности человека [11]; способности к художественному творчеству, «характеризующие степень освоения этой деятельности, как в мировоззренческом плане (способность продуцировать идею произведения искусства как «свой мир», который вызывает отклик у зрителя, слушателя, читателя), так и в техническом (умение выбрать средства художественной выразительности и навыки, делающие эти средства эффективными)» [14].

Развитие художественных способностей учащихся предполагает необходимость использования соответствующих методов обучения, способствующих данному процессу. Традиционные предполагают предоставление обучаемым готовых решений в качестве образца. Задачей обучаемого становится воспроизведение изученного. Подобная активность обучающихся по своей направленности и содержанию носит репродуктивный характер, что исключает возможность творчества, поэтому применение других, нетрадиционных методов обучения обусловлено необходимостью. Под «нетрадиционными методами» обучения изобразительной деятельности необходимо понимать такие методы, которые являются несвойственными или редко применимыми в процессе обучения, воспитания и развития художественных способностей учащихся. К таким методам относятся методы арт-терапии и интерактивного обучения.

Арт-терапия (с англ. «лечение искусством») – это один из современных методов, способствующий гармонизации личности средствами искусства (в частности рисования), который предполагает качественно новый подход к цели и организации обучения. В качестве целей обучения стоит развитие эмоционально-нравственного эталона, формирование умения выражать эмоции, а в качестве результата обучения рассматривается «раскрытие творческого потенциала; развитие творческих способностей; снятие напряжения, релаксация, способность видеть целое, одновременно воспринимая части внутри целого, связанные между собой и с целым» [6, с. 42].

Применение методов арт-терапии на уроках изобразительного искусства в школе способствует: снижению уровня тревожности в условиях информационных перегрузок, повышению самооценки, расслаблению и избавлению от негативных эмоций и мыслей, что ведет к гармонизации «Я» личности, развитию художественных способностей, а также помогает настроить учащихся на выполнение основного задания урока, подготовить к восприятию учебного материала, привить интерес к творчеству, наладить внутригрупповую коммуникацию, конструктивное взаимодействие.

Анализ трудов в области арт-терапии (Киселевой М. В., Колошиной Т. В., Копытина А. И. и др.) позволяет сделать вывод, что нетрадиционные техники работы (акварель с использованием пленки, рисование пузырями, подкрашенной пеной для бритья и т. д.), нетрадиционное ис-

пользование предметов, рисование «вверх ногами» или «нерабочей» рукой, уход от предметного искусства, направленный на передачу чувств, эмоций, настроения, образа в целом, сочетание смешанных техник работы способствует раскрытию творческого потенциала личности.

Формированию необходимых сенсомоторных качеств руки может способствовать использование медитативных техник рисования, упражнений на их основе, где необходимо сочетать различные типы линий (рисование дудлинг-, зентанглинг-узоров, мандал, фактур, ведение скетч-бука или дневника зарисовок). Развитию умения чувствовать фактуру предмета способствует использование необычных, зачастую не художественных материалов, например, работа с творческим мусором, создание инсталляций, рисование частями тела (пальцами, ладонями, ступнями и т. д.) или необычными инструментами или предметами (зубной щеткой, трубочками, ватными палочками и т. д.).

Помимо методов арт-терапии на уроках изобразительного искусства необходимо внедрять методы интерактивного обучения, включающие в себя межличностную коммуникацию, так и «интенсивный обмен опытом, который приводит к изменению состояния участников, изменению и улучшению моделей их поведения и деятельности» [8, с. 44].

Суть метода интерактивного обучения составляет освоение нового познавательного опыта участниками образовательного процесса в ходе активного продуктивного взаимодействия, организованного в процессе совместной деятельности учащихся между собой, с педагогом, с компьютером, с различными источниками информации с целью самореализации учащихся [7]. «При этом они понимают, осмысливают приобретенные знания и выражают свое мнение по поводу полученных результатов» [8, с. 45].

Методы интерактивного обучения включают информационно-компьютерное обеспечение, позволяющее объективно отслеживать динамику развития каждого учащегося, группы и образовательного учреждения в целом, контролировать качество обучения и преподавания изобразительного искусства посредством работы с сайтом художественной школы, где могут быть размещены различные виртуальные выставки (выставка-просмотр, конкурс детских работ), открытое голосование за понравившиеся работы с возможностью их комментировать, гиперссылки на виртуальные туры, образовательные маршруты, игры, направленные на освоение знаний [2].

Для того чтобы обеспечить постоянную коммуникацию учащихся между собой и с учителем, а также контролировать самостоятельную работу учащихся рекомендуется вести работу с облачными сервисами, такими как: Google ArtProject, Google Calendar, Google Docs, Google Knol Google Maps, Google Sites, YouTube, Google Apps Education Edition [12], а также работу в социальных сетях «ВКонтакте», Facebook, Instagram, «Одноклассники», Twitter и другие, т. к. их воздействие, по мнению исследователя К. А. Разумовской, «идеально подходит для интерактивного дистанционного обучения, развития партнерских отношений с другими учреждениями, увеличение престижа учебного заведения, а это, в свою очередь будет вызывать гордость у учащихся за учреждение, желанию учиться, а значит способствовать развитию художественных способностей» [10, с. 443].

Среди методов интерактивного обучения есть те, которые уже давно практикуются в художественных школах и школах искусств, однако для общеобразовательной школы они являются нетрадиционными. Таковыми являются: пленэрная практика, которая необходима для формирования навыков, обеспечивающих отбор главного объекта изображения, а также способствующих формированию свойств зрительной памяти; выпускная работа, которую школьники сдают в конце учебного года, свидетельствующая о динамике развития художественных способностей за год. Такая работа позволит учащимся сфокусироваться и погрузиться в изучение изображаемой темы, способствует развитию усидчивости, оттачиванию выбранной художественной техники, а также формированию эмоционального отношения к изображаемому предмету или явлению.

На занятиях по изобразительному искусству в рамках общеобразовательной школы можно применять такие методы и приемы интеракции – игровые ситуации, мастер-классы. Под игровыми ситуациями подразумеваются ролевые игры, дискуссии, дидактические игры, применение которых способствует формированию художественных умений и навыков (смещение цветов, определение тоновых отношений, работа в определенной технике, технические приемы, вооб-

ражение и т. д.), развитию внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, положительно сказывается на их отношении к изобразительной деятельности.

Так, для понимания конструктивных особенностей формы предметов, развития мышления, воображения рекомендуется применять игры, направленные на выполнение изображений из готовых фигур геометрической и произвольной формы. Например, игра «Идеальный натюрморт», где учащимся из готовых силуэтов предлагается составить композицию натюрморта. Для развития воображения, навыков работы художественными материалами мы рекомендуем применять игру «Дорисуй картину» (или название предмета – «Дорисуй кляксу»).

Если применение игровых ситуаций является наиболее эффективным в начальной школе, то со средней школы наиболее эффективным будет применение мастер-класса. Мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта тем, что «в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны педагога-мастера» [1].

Мастер-класс может проводить не только учитель, но и сами учащиеся, которые освоили тот или иной прием или технику работы. Такая практика проведения занятий изобразительным искусством, позволит развить организаторские способности, коммуникативные навыки помимо технических навыков рисования.

Таким образом, рассмотренные нетрадиционные методы обучения можно сочетать как между собой, так и традиционными методами, чтобы достичь главной цели – развитие художественных способностей учащегося и гармонизации внутреннего мира учащихся.

Литература

1. Березина И. В. Открытый урок «Первое сентября». Мастер-класс как современная форма методической работы. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/531889>. – Загл. с экрана.
2. Болотов В. А. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
3. Заруба А. В. Методические рекомендации по подготовке мастер-классов. – Режим доступа: <http://u08.edu35.ru/documents/2011-08-18-10-35-35/339-2012-11-13-10-26>. – Загл. с экрана.
4. Ковалёв А. Г. К вопросу о структуре способностей к изобразительной деятельности // Ковалёв А. Г. Проблемы способностей. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1962. – 342 с.
5. Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 352 с.
6. Копытин И. А. Арт-терапия детей и подростков / И. А. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М.: Когито-Центр, 2014. – 197 с.
7. Курьшева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: дисс. ... к. п. н.: 13.00.01 / ГПУ ВПО «Нижегородский государственный пед. ун-т». – Н. Новгород, 2010. – 257 с.
8. Москалевич Г. Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – № 1(37). – С. 43–48.
9. Облачные технологии и образование / под общ. ред. З. С. Сейдаметовой. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2012. – 204 с.
10. Остер Дж. Рисунок в психотерапии / Дж. Остер, П. Гоулд. – М.: Информационный центр психологической культуры, 2000. – 184 с.
11. Психология. Психические процессы и состояния // Виды и уровни способностей. Психические процессы и состояния. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/vidy-sposobnostey-cheloveka.html>. – Загл. с экрана.
12. Разумовская К. А. Возможности использования социальных сетей в деятельности вуза // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Образование. Наука. Культура»: сборник научных статей / под общ. ред. проф. Б. В. Илькевича. – Гжель: ГГУ, 2016. – 924 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
14. Способности художественные // Энциклопедия Арт-Пси. – Режим доступа: <http://www.psycosmology.ru/art/index.php>. – Загл. с экрана.
15. Ясинских Л. В. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников в процессе педагогической интеграции искусств // Художественное и духовно-нравственное образование: сборник статей. – Екатеринбург, 2001. – С. 232–236.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

По мнению большинства исследователей, аудирование – самый сложный вид речевой деятельности и при этом наиболее важный аспект в изучении иностранного языка. Аудирование способствует формированию навыков восприятия иноязычной речи на слух, которые, как оказывается на практике, наименее развиты у студентов на начальном этапе обучения в вузе. Кроме того, обновленные образовательные стандарты ориентируют современную систему образования на расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей. В связи с этим ставится вопрос о необходимости правильно организовать и спланировать процесс обучения аудированию так, чтобы уровень развития навыков и умений, а также учёт индивидуальных особенностей учащихся, отвечал запросам современного общества.

В методической литературе представлены различные определения сущности аудирования. Возьмём за основу новый словарь методических терминов и понятий, согласно которому аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания [1, с. 24].

Аудирование играет большую роль в достижении практической цели обучения иностранному языку. Это означает, что учащимся необходимо научиться воспринимать речь в двустороннем акте общения, а также при целенаправленном понимании текста на слух в нормальном темпе с некоторыми «помехами» (незнакомое слово и др.) в речи учителя или в аудиозаписи [3, с. 62].

Аудирование в качестве средства обучения даёт возможность учащимся познакомиться с новым языковым и речевым материалом, выступает также как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует аудитивные навыки. Провести четкую грань между аудированием как целью и средством обучения сложно, так как в реальной практике эти две функции тесно переплетаются.

Трудности восприятия и понимания речи на слух, связанные с несформированностью соответствующих навыков и умений, могут обнаружиться только на продвинутом этапе обучения. Поэтому необходимо уделить внимание процессу аудирования именно у студентов на начальной ступени.

Многие методисты и психологи активно изучают возможности и средства повышения качества и эффективности обучения аудированию. Для реализации этой цели необходимо учитывать принцип индивидуализации.

Индивидуализация рассматривается как организация процесса обучения, учитывающая индивидуально-психологические особенности учащихся. Индивидуализация обучения ориентирована на преодоление различий между уровнем учебной деятельности и реальными возможностями каждого учащегося. К средствам индивидуализации обучения можно отнести индивидуальные и групповые задания, подбор и распределение речевых ситуаций, коммуникативных задач. Однако если не учитывать свойства личности учащегося и его психические аспекты, то индивидуализация обучения не представляется возможной [4, с. 60].

Индивидуализация взаимосвязана с дифференциацией. И. Э. Унт трактовала понятие дифференциации как учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся объединяются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения [5, с. 31]. Задача дифференциации заключается в создании условий для максимального развития каждого учащегося. Оба принципа влияют на все компоненты системы обучения иностранным языкам от цели до контроля обучения.

Индивидуализация обучения приводит к увеличению количества прорабатываемого на занятиях материала и обеспечению прочности его усвоения за счет разработки новых приёмов и способов обучения [2, с. 812].

Грамотное совмещение индивидуальной, фронтальной и групповой работы, объединение в работе по парам разных по уровню подготовке учащихся, различные интересные формы контроля, разъяснение ошибок с указанием значительного улучшения понимания на слух отдельных учащихся и так далее, будет содействовать активизации умственной деятельности, повышению интереса к работе, личной и коллективной ответственности.

Если во время занятий преподаватели иностранного языка используют индивидуализированные задания, повышающие активность слухового восприятия, то эффективность преодоления трудностей увеличивается. С помощью таких заданий можно организовать соревнования, в ходе которых одни учащиеся высказывают свое согласие или несогласие, другие отвечают на вопросы преподавателя. Индивидуализация процесса аудирования подразумевает также подбор материалов, имеющих личностную значимость для учащихся.

В современных методических пособиях довольно детально разработаны и представлены разнообразные комплексы упражнений, направленные на развитие аудитивных навыков и умений. Однако каждый преподаватель, исходя из конкретных задач и условий, должен найти подходящие упражнения, внести необходимые изменения или же самостоятельно их разработать. Такая система упражнений должна соответствовать целям и содержанию учебного материала. При этом немало важно учитывать индивидуальные особенности группы обучающихся, так как главной целью индивидуализации является стимулирование интереса и желания учащихся к изучению предмета, обеспечение максимальной продуктивной работы каждого из них, недопущение пробелов в их знаниях.

Чтобы проверить эффективность таких упражнений, учитывая индивидуальность каждого учащегося, планируется провести эксперимент у студентов младших курсов. Однако перед этим следует провести входное диагностическое тестирование на определение уровня знаний, а также поговорить с преподавателем иностранного языка выбранной группы студентов для выявления необходимых характеристик.

Для планируемого эксперимента я подготовила три типа упражнений, в которые можно внести свои изменения и дополнения так, чтобы эти задания соответствовали теме, содержали новую и уже изученную лексику, а также имели различную степень сложности.

В первом типе упражнения часть слов в предложении находится в различном порядке, для того чтобы учащиеся восстановили их последовательность. Это упражнение изначально ориентировано на студентов, у которых аудирование вызывает значительные трудности. Во втором упражнении некоторые слова зашифрованы, то есть буквы в этих словах также стоят в хаотичном порядке. Этот тип упражнения больше подходит студентам со средним уровнем знаний. Наконец, в третьем упражнении нужно самостоятельно вставить пропущенные слова. Такое задание под силу «сильным» студентам.

На следующем этапе предполагается распределить студентов по парам: «слабый – средний», «слабый – сильный», «средний – сильный». Это следует сделать для того, чтобы, во-первых, не было недопонимания и недоразумений между студентами, если бы одному досталось лёгкое задание, а другому сложное. Во-вторых, чтобы учитывать индивидуальные особенности учащихся, работая при этом в паре.

Для начала все студенты будут выполнять первый тип задания, где нужно было восстановить последовательность слов в предложениях. Важно, чтобы студенты с более высоким уровнем понимания помогали своему соседу по парте при возникающих трудностях аудирования. Затем предполагается устная проверка, разъяснение ошибок и объявление пары, которая лучше других справилась с этим заданием. Далее все студенты получают второй тип упражнения, где также при прослушивании текста необходимо на слух понять и расшифровать слова. На последнем этапе будет выполняться третий тип упражнения. В конце будет выбрана пара, которая успешно справилась со всеми заданиями.

Цель эксперимента в том, чтобы познакомиться с разными видами упражнений для аудирования, преодолеть трудности понимания на слух иноязычных аудиотекстов. Кроме того, в ходе выполнения упражнений студенты будут практиковать и закреплять письменные, лексиче-

ские и грамматические навыки. В парной работе каждый будет стараться проявить себя и при этом помогать более слабому студенту, а соревновательный момент поможет вызвать интерес и повысить мотивацию.

Таким образом, принцип индивидуализации будет эффективно реализовываться при обучении аудированию на иностранном языке, а различные формы работы с учащимися, учитывая их индивидуальные особенности, помогут достигнуть успеха в процессе обучения.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Киндря Н. А. Принцип индивидуализации в отечественной методике // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 810–813.
3. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 1995. – № 5.
4. Сергеева Г. М. Индивидуализация в обучении иностранным языкам // Концепт. – 2017. – Т. 30. – С. 60–61.
5. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

Коротина Альбина Есимовна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Чупахина И. А., к. п. н., доцент

ОТ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ К РАЗРАБОТЧИКУ

В настоящее время совсем непросто представить себе жизнь без компьютера. Им пользуются все: дедушки, бабушки, родители, дети. Компьютер играет разную роль для каждого: для одних – это необходимый рабочий инструмент, для других – это возможность приятно провести время за любимой игрой.

В те времена, когда в домах начали появляться персональные компьютеры, программирование было сложным процессом, доступным только «избранным» и требующим большой усидчивости и свободного времени. Сейчас, когда каждый год появляются новые технологии, которые раньше сложно было даже представить, компьютерная грамотность и навыки программирования стали практически необходимостью. Но для большинства дошкольников использование компьютера так и ограничивается играми и просмотром мультфильмов.

Персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты... с ними ребенок знаком с малых лет. Он смотрит мультфильмы, слушает любимые сказки, играет в компьютерные игры. А что если старшему дошкольнику быть не только пользователем, но и разработчиком!? При грамотном подборе необходимых программ и игр, при правильном их использовании, компьютеры могут оказывать положительный эффект на развитие детей старшего дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст – это возраст от пяти до семи лет. Этот возраст является очень важным в интеллектуальном развитии ребенка [4].

Согласно мнению академика Н. Н. Моисеева, интеллект – это прежде всего целеполагание, планирование ресурсов и построение стратегии достижения цели [3].

Понятие интеллект объединяет все познавательные способности индивида: ощущение, восприятие, память, представление, воображение, мышление [2].

Существенными качествами человеческого интеллекта являются любопытство (пытливость) и глубина, гибкость и подвижность, логичность и доказательность.

Любопытство – стремление разносторонне познать то или иное явление в существенных отношениях. Это качество лежит в основе активной познавательной деятельности.

Глубина интеллекта заключается в способности отделять главное от второстепенного, намеренное от случайного.

Гибкость и подвижность интеллекта – способность человека широко использовать имеющийся опыт, оперативно исследовать предметы в новых связях и отношениях.

Логичность мышления характеризуется строгой последовательностью рассуждений, учетом всех существенных сторон в исследуемом объекте, всех возможных его взаимосвязей.

Доказательность мышления характеризуется способностью использовать в нужный момент такие факты, закономерности, которые убеждают в правильности суждений и выводов.

Критичность мышления предполагает умение строго оценивать результаты мыслительной деятельности, подвергать их критической оценке, отбрасывать неправильное решение, отказываться от начатых действий, если они противоречат требованиям задачи.

Психологом Говардом Гарднером было предложено 8 типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, натуралистический, экзистенциальный, межличностный [1].

Для развития логико-математического, визуально-пространственного, межличностного, лингвистического интеллектов была разработана настольная игра по программированию, которая называется «Волшебные квадраты». Игра рассчитана на детей старшей группы детского сада.

«Волшебные квадраты» – это специально разработанная среда для обучения дошкольников программированию. Это учебный инструмент. В этой игре отсутствуют уровни и точные задания. Она направлена на стимулирование творческой и учебной деятельности.

Настольная игра «Волшебные квадраты» поможет старшим дошкольникам освоить основы программирования в простой и доступной форме.

Данная игра положительным образом влияет на познавательные и волевые психические процессы (логическое мышление, внимание, воображение, речь, память, принятие решения, постановка цели); возникает яркий интерес к общению с другими детьми; у старших дошкольников развивается уверенность и настойчивость в достижении поставленных целей. У старших дошкольников развивается умение анализировать, наблюдать, синтезировать и фиксировать сделанные открытия. Ребенок с интересом принимает творческие решения, обсуждает и предлагает новые идеи. Дети с удовольствием составляют план их коллективного проекта в виде рисунков, делят задачи на подзадачи.

Дошкольники понимают назначение и называют своими словами интуитивно понятные ранее процессы и механизмы (компьютер, команды, параметры, последовательности, циклы, процедуры, алгоритмы и др.) в игре.

Дети, играя в настольную игру «Волшебные квадраты», принимают, анализируют, исправляют сделанные ошибки, они не боятся ошибаться, потому что в этой игре есть только одно правило «не ходить по диагонали», что позволяет ребенку «выходить за рамки» и придумать разные варианты решения, выбирать любых героев, ставить задачи, распределять роли в команде и т. п. Данная игра способствует развитию навыка публичных выступлений, так как дети, парами, группами, индивидуально защищают и презентуют свою проделанную работу на маленькой сцене или у доски.

В игре «Волшебные квадраты» есть только одно правило «не ходить по диагонали», дети сами ставят перед собой или перед другими задачи и стараются их решить. Чтобы ребенку было интереснее играть, нами предложены четыре варианта игр, которые ребенок может сам комбинировать.

В первом варианте ребенку предлагается выбрать две любые карточки (например, это карточки Незнайки и Винтика). Затем прикрепить выбранные карточки на «волшебном квадрате» на большом расстоянии друг от друга. Например, Незнайка хочет добраться до Винтика. Ребенку нужно составить программу для Незнайки, чтобы он добрался до Винтика. Используя стрелочки (вправо/влево, вверх/вниз), поворотники (направо/налево), нужно добраться от одного персонажа до другого. Дети учатся с легкостью воспринимать и воспроизводить положение вещей в пространстве, что развивает визуально-пространственный интеллект.

Второй вариант игры предлагает ребенку выбрать две любые карточки. Необходимо расположить выбранные карточки на большом расстоянии друг от друга. Используя стрелочки (вправо/влево, вверх/вниз), поворотники (направо/налево), нужно добраться от одного персонажа до другого. Например, воробей хочет добраться до ласточки, чтобы подружиться. Ребенку нужно составить программу для воробья, который хочет добраться до ласточки, самым корот-

ким путем. Необходимо использовать наименьшее количество стрелок и поворотников, помня про правило, что по диагонали ходить нельзя.

Детям можно предложить составить программу для воробья, который хочет добраться до ласточки, самым длинным путем, то есть использовать наибольшее количество стрелок и поворотников. Таким образом, мы знакомим старших дошкольников с эффективными и неэффективными последовательностями. Ребенок учится понимать, что некоторые последовательности более эффективные и лучше для использования, чем другие. У детей развиваются визуально-пространственный и логико-математический интеллект.

В третьем варианте игры ребенку предлагается выбрать любые карточки, расположить выбранные карточки на большом расстоянии друг от друга. Следует заранее посчитать количество стрелок и поворотников, которые ему понадобятся для составления программы. Используя выбранное количество стрелочек, нужно добраться от одного персонажа до другого. Ребенок проверяет, правильное ли количество стрелок и поворотников было выбрано для составления программы. У детей развиваются визуально-пространственный и логико-математический интеллекты.

В четвертом варианте игры ребенку предлагается выбрать две любые карточки. Необходимо расположить выбранные карточки на большом расстоянии друг от друга. Используя стрелочки (вправо/влево, вверх/вниз, поворотники), нужно добраться от одного персонажа до другого. Например, воробей хочет добраться до ласточки. Ребенку нужно составить программу для воробья, чтобы он добрался до ласточки. Затем дети меняются «волшебными квадратами» и каждый из них пробует изложить программу другого ребенка схематически на листе бумаги. Развиваются визуально-пространственный, логико-математический, межличностный, лингвистический интеллекты.

Игра «Волшебные квадраты» в легкой и доступной форме готовит ребенка к созданию на компьютере собственных интерактивных игр. Ребенок становится не только пользователем, но и разработчиком.

Литература

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
2. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Изд-во МГУ, 2013. – 667 с.
3. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990.
4. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 2001.

Котова Евгения Станиславовна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Разагатова Н. А., к. п. н.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На современном этапе перед педагогическим сообществом государством поставлена важная задача совершенствования содержания образования, связанная с переходом от приоритетного решения задачи формирования знаний-умений-навыков к системно-деятельностному построению процесса образования, в том числе и на начальном уровне.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) существенно изменилось содержание основной образовательной программы начального общего образования (далее – ООП НОО), в том числе и планируемые результаты ее освоения.

ФГОС НОО выдвигает требования к планируемым результатам освоения ООП НОО не только к предметным, что понятно и доступно каждому учителю, но и к личностным и метапредметным, что явилось для учителей новым, требующим дальнейшего осмысления и понимания.

По определению ФГОС НОО метапредметными результатами освоения ООП НОО является спектр сформированных универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных и коммуникативных.

Термин «универсальные учебные действия (УУД)» вошел в практику педагогической работы с введением федерального образовательного стандарта начального общего образования. Их определение, функции и значение в образовательной деятельности описаны в сопутствующем ФГОС НОО документе «Фундаментальное ядро предметных знаний» [2, с. 6].

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования, на основе которой каждая образовательная организация разрабатывает свою ООП НОО, описаны планируемые результаты формирования УУД (на конец 4-го класса) и представлена Программа формирования УУД в начальной школе. Однако данные документы раскрывают содержание УУД в основном обобщенно, в назывном виде, что не дает возможности представить динамику их формирования, наметить этапы развития и осуществить контроль этого процесса.

В нашем исследовании мы подробно остановимся на формировании коммуникативных УУД, так как обучение в начальной школе приобретает все в большей степени четкую коммуникативно-речевую направленность. В образовательной деятельности младший школьник учится излагать свои мысли, а не просто повторять вычитанные из книги слова. Таким образом, он учится мыслить в речевой форме. В результате происходит одновременное и взаимосвязанное развитие процессов мышления и речи, что является важнейшим фактором освоения коммуникативной функции языка, создает возможность развития способности младшего школьника осознавать зависимость между целью высказывания, его содержанием и формальными средствами языка.

По данным Института стратегии развития образования РАО причины затруднений в реализации требований ФГОС НОО к планируемым метапредметным результатам заключаются в том, что учителя начальных классов недостаточно осознают понятие «коммуникативное универсальное учебное действие», не знают качества, его характеризующие и отличающие от предметного учебного действия. У педагогов вызывает большие трудности конструирование образовательной деятельности на основе выделения приоритетной роли учебного предмета в становлении конкретного коммуникативного универсального действия и последовательного решения данной задачи на других предметах [3, с. 21].

Концепция формирования и развития УУД, где в частности рассматриваются коммуникативные универсальные учебные действия, разработана А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчановым.

Проанализировав определение понятия «коммуникация», можно заметить, что в основном смысл его определяется как общение, взаимодействие людей друг с другом, передача информации в диалоге и дискуссии, выработка единой стратегии восприятия и понимания другого человека, социальное партнерство.

Таким образом, можно согласиться с выводами, сделанными учеными и методистами Института стратегии развития образования РАО, которые считают, что уже младшим школьникам доступно понимание преобладающей роли коммуникации в процессе собственного самообразования, саморазвития самосовершенствования, а также ценности правильного общения для участия в школьной жизни, успешности учебной деятельности.

Заметим, что понятие «коммуникация» может быть тождественно понятию «коммуникативная деятельность».

Анализируя коммуникацию как особый вид деятельности, М. И. Лисина обозначила ее термином «коммуникативная деятельность». Структурные компоненты коммуникативной деятельности, по мнению М. И. Лисиной, выглядят следующим образом:

- предмет общения – другой человек, партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, к самопознанию;
- коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение;

- действия общения – единицы коммуникативной деятельности, целостные акты, адресованные другому человеку (инициативные и ответные действия);
- задачи общения – цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;
- средства общения – операции, с помощью которых осуществляются действия общения;
- продукты общения – образования материального и духовного характера, получаемые в итоге общения [1, с. 56].

Однако М. И. Лисина, на наш взгляд, выделив такие важные компоненты как, предмет, задачи, средства и продукты общения, не включила в структуру коммуникативной деятельности такие важные аспекты как когнитивный (знать, о чем и как общаться), эмоционально-волевой (понимание необходимости общения и соблюдение его норм), контрольно-оценочный (анализ собственного действия и продукта общения, который был получен).

Следует отметить, что формирование коммуникативных умений младших школьников происходит на основе овладения средствами языка: умения свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений, соблюдения логики передаваемой информации, поскольку важнейшим фактором становления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике.

На основе изученной теоретической литературы уточним структуру коммуникативной деятельности младшего школьника, которая, по нашему мнению, состоит из пяти компонентов (мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операциональный, контрольно-оценочный) и имеет основную направленность на общение и взаимодействие.

Предшествующим и во многом взаимосвязанным с понятием «коммуникативные универсальные учебные действия» является понятие «коммуникативные умения». Рассмотрим его.

1. В психолого-педагогической литературе понятие «умение» определяется как мотивированное операциональное действие, выполняемое обучающимся на основе знания и понимания того, что необходимо сделать.

2. Коммуникативные умения рассматривались в исследованиях Л. А. Петровской, Г. М. Андреевой, В. А. Тищенко и др.

3. Определение «коммуникативные умения» несколько видоизменяются в зависимости от той научной области, в которой оно рассматривается (в психологии, педагогике, дидактике, философии). Однако, чаще всего данное понятие определяется как умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Многие ученые традиционно определяют коммуникативные умения как умения грамотно, понятно донести свою мысль до собеседника и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению.

4. В. А. Тищенко определяет коммуникативные умения как владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества.

5. К. В. Егорова, Г. М. Андреева, Ю. М. Жуков считают, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать полученные знания для отражения и преобразования действительности.

6. Проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников посвящены исследования Е. А. Архиповой, О. А. Веселковой, Ю. В. Касаткиной, Р. В. Овчаровой, А. Г. Антоновой, Л. В. Кузнецовой и др.

Сравнив понятия «коммуникация» и «коммуникативные умения», мы пришли к выводу, что коммуникация представляет собой процесс социального взаимодействия, а коммуникативные умения – это способность к установлению контактов и связей в общении. Это такие умения:

- умение выслушать точку зрения другого;
- умение высказывать свою точку зрения;
- умение доказывать и аргументировать свою точку зрения;
- умение правильно донести информацию;
- умение сотрудничать в работе.

Комплексное воздействие на все стороны личности младшего школьника может оказывать художественная литература, предназначенная для детского возраста. Именно она формирует эстетические и нравственные чувства, мировоззрение, дает гигантский объем информации. Но для осуществления этого воздействия необходимо подготовить грамотного читателя, умеющего тонко чувствовать вкус художественного слова, понимать, что хотел сказать автор произведения.

Информатизация общества, появление множества развлекательных гаджетов привели к тому, что современные дети стали мало читать, перестали интересоваться художественными произведениями детских писателей.

Вместе с тем именно детская литература передает школьникам в доступной форме знания о реальном мире, которые выражены в словесных и художественных образах. На основе чтения и анализа прочитанного произведения обучающиеся осмысливают поступки, характер и речь героев, обсуждают мотивы их поведения, соотнося спризнанными в обществе нормами морали, осознают духовно-нравственный смысл прочитанного.

Сущность проблемы заключается в правильном выборе методов и приемов изучения художественных произведений, позволяющих не только пробудить у младших школьников интерес к чтению, желание самостоятельно читать и во внеурочное время, но и научить их понимать прочитанное, избавляться от негативных свойств характера, видеть различия в отношении окружающих к хорошим и плохим поступкам. Таким образом, именно уроки литературного чтения в наибольшей степени позволяют формировать коммуникативные универсальные действия младших школьников.

Литература

1. Батуева Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников. – Калининград, 2003. – 191 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. – 224 с.

Кузнецова Елена Витальевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития дошкольного образования цель работы воспитателя ДОУ – это создание условий для активной и самостоятельной творческой деятельности ребенка, а также формирование взаимоотношений со сверстниками в процессе сюжетно-ролевой игры.

Большинство дошкольников, оказываясь в группе детского сада, впервые становятся частью детского сообщества. Так они получают первичные навыки отношений в коллективе. Здесь возникает необходимость научить ребёнка жить общими интересами, подчиняться требованиям большинства, проявлять доброжелательность к сверстникам [3].

Введение ФГОС дошкольного образования превратило игру в содержание и форму организации жизни детей. Игровые моменты, ситуации и приемы становятся частью всех видов деятельности дошкольников и общения воспитателя с подопечными. Педагог максимально насыщает пребывание детей в детском саду игровыми и эмоциональными событиями, способствуя развитию взаимоотношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста [5].

Говоря об эффективности игровой деятельности, следует отметить форму тематических недель. При подборе игры необходимо обратиться к Программе воспитания и обучения в дет-

ском саду. Программный перечень игр составлен с учетом возрастных особенностей детей конкретного возраста и направлен на решение соответствующих учебно-воспитательных задач. С целью обогащения знаний детей по теме сюжетно-ролевой игры должна проводиться НОД, включающая в себя беседы, рассказ воспитателя, рассматривание иллюстративного материала, обсуждение видеопрезентаций. Важную роль играет выбор художественной литературы, в которой есть диалоги действующих лиц с использованием профессиональной лексики [1]. Также необходимо осуществление разнообразной продуктивной деятельности (как самостоятельно, так и совместно с воспитателем) по изготовлению атрибутов, игровых модулей, макетов по теме игры. Данная форма деятельности способствует активизации диалогической речи, развивает коммуникативные навыки и творчество, а также помогает формировать взаимоотношения со сверстниками детей старшего возраста. Успешному проведению игр способствует планирование эпизодов (блоков-сюжетов) запланированной игры. Здесь на разных этапах воспитатель выступает и равноправным партнером, и лидером, демонстрирующим более сложные способы игровой деятельности [7].

Сюжетно-ролевые игры являются достаточно длительными по времени. Поэтому при организации жизни детей нужно учитывать:

- проведение режимных моментов, прогулок и НОД по физической культуре не меняется;
- НОД и вторая половина дня отводятся для игровой и тематически связанной с ней продуктивной, познавательно-исследовательской, коммуникативной деятельности, чтение соответствующей художественной литературы;
- образовательные задачи на всех этапах должны решаться в совместной деятельности воспитателя с детьми и в самостоятельной деятельности дошкольников [5].

Разрабатывая игровой комплекс, необходимо подбирать игры, которые будут побуждать детей взаимодействовать и общаться, сближаясь друг с другом на основе сопереживания и самой ситуации, и ее участникам, причем не только тем событиям, которые требуют сочувствия и участия, но и радостным, веселым. Чтобы дети могли проявлять себя в различных видах сюжетно-ролевых игр, чтобы они были интересны и привлекательны при подборе игр необходимо соблюдать следующие условия:

1. Содержание игр должно соответствовать интересам и возможностям детей.
2. Педагогическое сопровождение игр строится с учетом постепенного развития самостоятельности и творчества ребенка.
3. Предметно-игровая среда группы постоянно изменяется [8].

Сюжетно-ролевая игра имеет несколько этапов, на каждом из которых важна роль воспитателя. На подготовительном этапе руководства игрой происходит обогащение впечатлениями на занятиях, экскурсиях, целевых прогулках, создание предметно-игровой среды. Основной этап включает в себя начало, ход, конец игры, где воспитатель использует прямые и косвенные приемы. На этапе участия в игре воспитатель дает советы, напоминает правила и т. п. [6].

Рассмотрим основные моменты методики применения сюжетно-ролевой игры:

- выбор игры, которую педагог включает в коллективную деятельность детей, определяют конкретную воспитательную задачу;
- педагогическая разработка плана игры, наметка ее сюжета, определение игровых ролей и наполнения их конкретным содержанием;
- ознакомление детей с планом игры и ее доработка;
- создание воображаемой ситуации;
- распределение ролей (стремиться удовлетворить игровые потребности детей, применить очередность разыгрывания ролей);
- начало игры;
- сохранение игровой ситуации;
- завершение игры [Там же].

В каждом случае важно такое окончание игры, которое вызвало бы у детей положительное эмоциональное состояние и желание сохранить в жизни коллектива все лучшие моменты, которые происходили в процессе игры.

Для формирования взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками в процессе сюжетно-ролевой игры предлагаются игры, которые требуют особого внимания к другим де-

тям, способствуют формированию и развитию умения самостоятельно распределять роли с учётом возможностей, интересов и желаний друг друга. Эффективными приёмами являются раскрытие перед детьми лучших, положительных качеств личности сверстников, поддержка их предложений. В игре ребёнку необходимо сосредоточиться на сверстнике [4].

На первом этапе игры направлены на развитие умения действовать совместно, способности понять другого, эффективно решать общие задачи.

На втором этапе нужно научить детей понимать эмоциональное состояние других, проявлять эмпатию, развивать умение радоваться успехам сверстников. Здесь используются игры, а также создание практических ситуаций, где дошкольники могут проявлять чувство ответственности за выполнение роли, доброту, чуткость, отзывчивость, знание нравственных норм поведения, способность радоваться успехам других.

Выбирая игры, пристальное внимание следует уделить умению детей действовать совместно в игровых ситуациях, согласовывая свои действия с действиями других, что способствует формированию и развитию взаимоотношений в группе. Этой цели служат игры-драматизации, бытовые игры, игры, отражающие труд взрослых.

Именно в игре воспитатель может способствовать развитию навыков взаимоотношений дошкольника со сверстниками. В ней есть возможность целенаправленно формировать добросердечные отношения между детьми. В процессе взаимодействия в игре у детей появляются общие цели, переживания и интересы, развивается чувство ответственности за общее дело [6].

Воспитателю необходимо повышать культуру игры как формы организации детской деятельности. Для этого нужно уметь вести наблюдения за игрой детей, фиксировать их и учитывать при планировании воспитательной работы. Прежде всего необходимо прояснить ряд вопросов, касающихся сюжетно-ролевых игр, а именно:

– В какие игры дети любят играть?

– Какова продолжительность этих игр?

– Каков уровень взаимоотношений детей в игре? (Как распределяются и выполняются роли, каким образом дети помогают друг другу во время игры, умеют ли уступать, сдерживать себя, делиться с товарищами, проявляют ли сочувствие, отзывчивость, заботу?)

– Присутствует ли творческий элемент в ролевых играх, существует ли «борьба мнений» в них, как обычно разрешаются возникающие споры, ссоры, умеют ли дети считаться с мнением и интересами товарищей?

– Как развивается сюжет игры, есть ли в его развитии инициатива детей и в чем она проявляется?

– Намечают ли дети план игры? (Договариваются ли они о теме игры, определяют ли сюжет и его развитие, выработывают ли правила игры?)

– Кто из детей активен в игре, а кто более пассивен?

Необходимо отметить, что уровень развития взаимодействия в игре старших дошкольников зависит от многих факторов. К ним относятся условия, в которых ребенок находится в детском саду, дома, в обществе. Совокупность этих факторов оказывает сильное влияние на формирование личности ребенка в целом, определяет степень развития его эмоционально-волевой сферы, а также его умений взаимодействовать в социуме и осуществлять совместную деятельность [7].

Каждый ребенок требует индивидуального подхода при организации сюжетно-ролевых игр. Нельзя опираться на разделение детей на активных и пассивных. В группе детского сада могут встречаться дети робкие, неуверенные в себе. Их неактивность может иметь разные причины, и такие дети нуждаются в поддержке взрослых. С бойкими детьми, заводилами в группе, у воспитателя также могут возникать проблемы. У них следует развивать скромность, приучать их уважать окружающих, считаться с мнением других [2].

В игре у дошкольников по различным причинам могут возникать ссоры, конфликты. Они могут ссориться из-за обладания какой-либо вещью, спорить непосредственно из-за игры. В этих случаях воспитателю необходимо мягко и тактично разрешить спор, научить детей поиску компромиссного решения [1].

Для формирования взаимоотношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста необходимыми условиями являются правильная организация сюжетно-ролевых игр, ис-

пользование определенных методов и приемов при проведении игр, соблюдение режима дня детей, чередование самостоятельной деятельности детей и НОД, а также доверительная и дружелюбная атмосфера, окружающая детей, внешняя и внутренняя культура педагога.

Литература

1. Бабаева Т. И. Как развить взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду / Т. И. Бабаева, Л. С. Римашевская. – СПб: Детство-Пресс, 2012.
2. Едиханова Ю. М. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста // Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та: науч. журн. – 2009. – № 3. – С. 199–206.
3. Запорожец А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М.: Просвещение, 2009.
4. Игра дошкольника /под ред. С. Л. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1989.
5. Краснощекова Л. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
6. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 2008.
7. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М.: ГНОМ и Д, 2000.
8. Скоролупова О. А. В. Играем? Играем!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста / О. А. Скоролупова, Л. В. Логинова. – М.: Скрипторий 2003, 2005.

Куликова Юлия Ивановна

Психолого-педагогический факультет

1-й год обучения

Научный руководитель:

Сысоева Е. Ю., к. п. н., доцент

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

В условиях свободного информационного общества формирование информационной культуры у будущего специалиста становится обязательным элементом профессиональной компетентности. За последние годы значительно увеличился объем новой информации и новых информационных технологий в различных сферах человеческого существования, увеличился темп развития науки и технологий. Информационная культура становится важным составляющим компонентом общей культуры человека, выступает залогом его активной и плодотворной жизнедеятельности в условиях информатизации общества в целом и системы образования в частности. Широкое применение информационных технологий в профессиональной деятельности будущего специалиста так же актуализирует необходимость формирования информационной культуры у студентов профессиональных учебных заведений. В связи с этим наиболее особое значение приобретает проблема поиска содержания и средств формирования информационной культуры студента.

Информационная культура студента является неким инструментом для получения знаний по выбранной специальности. Уровень развития информационной культуры студента, формируемой в учреждении среднего профессионального образования, определяет возможность инновационного развития общества. Результаты освоения информационной культуры проявляются студентами при взаимодействии друг с другом, освоении информационных технологий в процессе обучения. В качестве средств информационной культуры выступают различная компьютерная техника, сотовые гаджеты и мультимедийные технологии, которые предоставляют возможность к доступу информации. Но в то же время материальная база только создает условия для формирования информационной культуры студента.

В настоящее время формированию оптимального уровня информационной культуры студентов уделяется отдельное значение в системе профессионального образования. Направленность профессионального образования должна способствовать формированию информационной культуры специалиста и ее составных элементов: умению дифференцировать данные,

выделять основное в большом объеме информации, умению формулировать критерии оценки достоверную информации, грамотно использовать информацию.

На данный момент в психолого-педагогической теории сформулировано несколько подходов к пониманию феномена «информационная культура». Впервые термин «информационная культура» в научной литературе появился в 1971 г. в монографии Г. Г. Воробьева [2, с. 106]. В своей работе автор анализирует свойства информации и информационных потоков, структурирует требования, предъявляемые к информации, обращает внимание на соблюдение определенных норм информационного поведения, на универсальность потребления информации. Исследователь С. М. Конюшенко считает, что развитие информационной культуры человека связано с уровнем развития общих способностей, а результат освоения информационной культурой будет выше, если же данный процесс будет подчинен развитию необходимых аналитических умений. Автор понимает под информационной культурой сложное системное образование, интегрирующее знания о самом человеке и о его культуре; она отражает уровень развития социума, национальную, экономическую, экологическую, техническую и другие составляющие общества [6, с. 324]. В исследовании Генедина И. И. информационная культура рассматривается на трех уровнях – когнитивном, действенно-практическом и ценностно-нормативном. Когнитивный уровень включает в себя такие навыки как умение организовать поиск информации, умение работать с отобранной информацией и умение использовать информацию в коммуникации. Ценностно – нормативный уровень определяет духовный облик человека, характер познавательной и практической информационной деятельности: освоение новых знаний и приобретение навыков, их повседневное практическое применение в процессе использования новых информационных средств. Ценностями являются ориентир деятельности, который осваивается студентом. На развитие действенно-практического компонента информационной культуры влияют следующие факторы: постоянно возрастающий объем информации, развитие информационных коммуникаций и доступность информационных ресурсов, социально одобряемый имидж информированности человека (социальная привлекательность информированности) [3, с. 157].

По мнению автора С. Д. Каракозова, информационная культура является составной частью культуры личности как системной характеристики человека. Информационная культура, по мнению С. Д. Каракозова [4, с. 13] состоит из компонентов: гуманистически адаптированная информационная ценностно-смысловая область личности (мотивы, потребности, цели, стремления, мировоззрение); грамотность в рассуждениях природы информационных процессов; развитое информационное мышление; обдумывание человеком своей деятельности в процессе формирования информационной культуры и понимание всех изменений в сознании, которые могут произойти; творчество в информационно-познавательной деятельности.

Исследователь А. М. Атаян выделяет три уровня развития информационной культуры: общий (базовый), профессиональный и высший (логический). Для общего (базового) уровня информационной культуры личности главной особенностью набора знаний, умений и навыков будет их межпредметность, возможность применения практически без изменений в различных видах деятельности. Для профессионального уровня информационной культуры личности знания, умения и навыки будут характеризоваться специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем ограниченностью области применения. Они будут привязаны к профессиональной деятельности человека. Для высшего (логического) уровня информационной культуры знания, умения и навыки также носят межпредметный характер. Однако они отличаются от базовых степенью сложности и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки [1, с. 3].

В условиях колоссального объема создания и использования новой информации и новых информационных технологий изменяются требования к будущим специалистам. Студенты должны обладать не только профессиональными знаниями, умениями, навыками, а также культурой – мышления, познания, и самообразования.

Исследователи вопроса формирования информационной культуры студента с достаточно полным основанием полагают, что содержание, цели и технологии в существующей образовательной практике должны отвечать современным требованиям, а также должны обеспечивать актуальную и квалифицированную подготовку человека к жизни, непрерывно связанной с информационными технологиями. Будущие специалисты должны получать образование, направ-

ленное не только на повышение уровня образованности, но и на формирование нового типа интеллекта, способного приспосабливаться к достаточно быстро меняющимся экономическим, социальным и информационным процессам окружающего мира [3, с. 518].

Одной из составных частей информационной культуры является компьютерная грамотность, теоретические познания и умение работать в информационной среде. Высокий уровень развития информационной культуры, как уже упоминалось, предусматривает следующие основные качества: способность правильно формализовать имеющиеся у человека знания и способность, верно, комментировать формализованные описания.

На основании анализа психолого-педагогических исследований можно сформулировать обобщенное определение понятия «информационная культура студента». Информационная культура студента – это компонент базовой культуры личности студента, позволяющий эффективно выполнять различные виды работ с информацией (получение, накопление, кодирование, переработка, создание на этой основе качественно новой информации, ее передача, практическое применение) с применением различных средств, понимать природу информационных процессов и отношений, уметь осуществлять рефлексию информационных потоков, проявлять творчество в информационном поведении и социально-информационную активность. Развитая информационная культура специалиста предполагает способность ориентироваться в новом информационном пространстве и умение использовать его возможности в своей профессиональной деятельности. Именно те студенты, которые обладают высоким уровнем информационной культуры, будут способны выполнить точный учет экологических, человеческих и природных ресурсов, что в свою очередь будет способствовать улучшению жизни людей и благосостоянию всего государства.

Литература

1. Атаян А. М. Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Владикавказ, 2001. – 177 с.
2. Воробьев Г. Г. Информационная культура в управленческом труде. – М.: Экономика, 1971. – 106 с.
3. Генедина Н. И. Дидактические основы формирования информационной культуры. – М.: Школьная библиотека, 2002. – 157 с.
4. Каракозов С. Д. Практическая реализация смешанного обучения в педагогическом вузе / С. Д. Каракозов, В. Г. Маняхина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 6 (108). – С. 13–21.
5. Кинелев В. Г. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 518 с.
6. Конюшенко С. М. Формирование информационной культуры личности педагога. – М.: Эйдос, 2005. – 324 с.

Лакеева Ольга Сергеевна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Телепова Н. Н., д. психол. н., профессор

ОСОБЕННОСТИ И ПРИОРИТЕТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫСВОБОЖДЕНИЯ И УВОЛЬНЕНИЯ В РОССИИ

Психологическое здоровье человека в настоящее время является важным фундаментом успешной и гармоничной жизни. Человек многогранен. Его жизнь состоит из духовной, социальной, экономической и политической сферы. Все эти сферы находятся в уникальной взаимосвязи и насыщают человеческую жизнь смыслом в большей или меньшей степени.

Не стоит забывать и о том, что по мере взросления человек в процессе своего становления как личности ведет сознательную деятельность, направленную на удовлетворение своих потребностей и потребностей общества. По мере взросления человека данная деятельность пере-

ходит в профессиональную и сопровождает его всю жизнь. При особых обстоятельствах – таких, как увольнение или высвобождение, из его жизни выпадают важнейшие составляющие, которые являются функциями трудовой деятельности, а именно:

- труд выполняет функцию материального обеспечения жизни;
- труд в большинстве случаев идентифицируется с потенциалом сотрудника;
- с трудовой деятельностью связана возможность развития и самореализации сотрудника;
- труд имеет социальное измерение. В процессе трудовой деятельности устанавливаются социальные связи, формируется социальный статус человека [5; 6].

Более остро проблему прекращения трудовой деятельности в экономических условиях России ощущают на себе специалисты пенсионного возраста.

Под влиянием различных внешних и внутренних факторов потребности организации в персонале меняются. Это далеко не всегда влечет за собой увеличение и сохранение штата организации, но и сокращение.

В зарубежных странах активно транслируется и воплощается в кадровую культуру «скользящее пенсионирование». Данный процесс включает в себя комплекс мер, подготавливающих сотрудника к переходу от полной трудовой деятельности к выходу на пенсию. Следует отметить, что для каждого сотрудника данный план разрабатывается индивидуально службой персонала. Уникальной особенностью данного процесса являются точные временные рамки. Комплекс применяемых к сотруднику мер по пенсионированию начинается с определенной даты и заканчивается непосредственно с наступлением пенсионного возраста.

Приведем основные фундаментальные меры, которые применяются в зарубежных организациях при процессе «скользящее пенсионирование»:

- постепенный переход к неполной занятости;
- изменения в оплате труда;
- установление порядка выплаты пенсионной страховки.

В некоторых корпорациях практикуется приглашение сотрудника в качестве консультанта или эксперта для решения неординарных задач. Распространены и случаи перевода сотрудника пенсионного возраста в разряд наставника для новых сотрудников в процессе адаптации в компании и качественного усвоения вверяемых обязанностей на рабочих местах [1].

Процедура высвобождения сотрудников в российских организациях в большинстве случаев ограничивается следованием строке законодательных требований, что порой может привести к неожиданным последствиям.

В 2015 году РКЦ «Прогресс» 27 апреля оформлял увольнение одного из своих сотрудников; исходя из данных, опубликованных в СМИ, установлено, что сотрудник профильного подразделения при стрессовой ситуации, в процессе увольнения, совершил действия насильственного характера к одной из сотрудниц отдела персонала, вторая скончалась от полученного стресса в возрасте 57 лет на рабочем месте [3]. Приведем еще одну ситуацию для иллюстрации того, насколько актуальной является тема нашего исследования: 31 марта 2017 года, по данным источника «Сити Трафика» в силовых структурах г. Самары, обнаружено тело директора ПАО «Салют» Николая Поролло с огнестрельным ранением, указывающим на вероятность суицида; силовики сообщили, что предварительные данные после осмотра места происшествия указывают на то, что директор предприятия «Салют» Николай Алексеевич Поролло застрелился [8]. Более остро проблему прекращения трудовой деятельности в экономических условиях России ощущают на себе специалисты пенсионного возраста.

В настоящий момент пенсионеры являются максимально незащищенной группой; в результате пенсионных реформ 2016–2017 годов, большинство стало финансово нестабильно.

Вместе с тем пенсионер проживает еще один важный этап своей жизни: стремительное приближение к группе «пожилые», которое влечет за собой изменение социального статуса, изменение возможностей, физиологически перемены и, конечно же, стресс от максимальной неизвестности, неопределенности и отсутствия уверенности в завтрашнем дне.

При попадании под процесс высвобождения из организации сотрудник, достигший пенсионного возраста, так или иначе, становится безработным.

Известный и популярный сайт по поиску работы и сотрудников HeadHunter опубликовал статью 2 апреля 2015 года «Как российские компании прощаются с сотрудниками?», где опи-

сывалась процедура «выходного интервью» и отмечалась эффективность данного метода. Вместе с тем необходимо обратить внимание на то, что данный метод помогает компании, которая, прощаясь с сотрудником при различных обстоятельствах, выявляет слабые стороны компании работодателя и позволяет высказаться сотруднику «откровенно», тем самым снижая негативное отношение к компании, если таковое имеется. По мнению Елены Емеленко, руководителя Консалтингового центра HeadHunter, активно акцентируется внимание на следующее наблюдение в практике Консалтингового центра HeadHunter: «Не до конца отработанное выходное интервью с уволенными сотрудниками превращается в негативные комментарии в интернете. Обычно все слабые стороны, которые отмечают люди про компанию в интернете (антиджоб сайты, соцсети) совпадают с результатами диагностики причин увольнений на выходном интервью, а также внутренних опросов сотрудников» [2]. Изучая состояние личности при увольнении наше внимание привлек сайт по поиску сотрудников и рабочих мест «Карьерист.ру».

Занимательной оказалась статья Мироновой Анны, опубликованная 7 августа 2012 года «Месть уволенных сотрудников». В данной публикации повествуется об опыте Австралийского менеджмента, где программист Дэвид Энтони Макинто после увольнения взломал правительственный компьютер и удалил базу данных с важными конфиденциальными сведениями. Данная статья призывает уделять особое внимание переживаниям высвобождающихся сотрудников и не допускать негативного отношения уволенных сотрудников к организации [4].

Мы отметили статью от 26 июня 2017 года Екатерины Брызгаловой, опубликованную на сайте «Ведомости» итоги 2017 года «Уволенные сотрудники «Культуры» попросили проверить госканал на предмет коррупции». Статья посвящена сокращенным и уволенным сотрудникам российского телеканала «Культура» Уволенные сотрудники государственного телеканала «Культура» (входит в ВГТРК) разместили петицию на сайте Change.org. В данной петиции уволенные требовали провести проверку «финансово-хозяйственной деятельности руководства телеканала за период с 2009 по 2017 года на предмет возможной коррупционной составляющей и нарушений налогового и трудового законодательства». Также уволенные сотрудники просили провести проверку компетенции и квалификации директора канала Сергея Шумакова как руководителя госпредприятия – за время его работы с 2009 года. Сотрудники отмечают ухудшение качества контента, сокращение рабочих мест и «раздутого» штата управляющего персонала. В просторах интернет – паутины, печатных изданий научной литературы и научных изданиях есть огромное количество информации как организациям, работодателям корпорациям сохранить имидж и «доброе имя» [7].

Процесс увольнения не рассматривается с позиции сотрудника и его внутреннего переживания, но внимание штатных психологов и HR-специалистов сосредоточено полностью на организации и способах избегания последствий для организации юридических, правовых и имиджевых. Меры сопровождения, даже если они и применяются в виде «выходного интервью», не нацелены на психологическое сопровождение сотрудника. То есть вопросы, касающиеся личностных переживаний, личностных изменений человека, не поднимаются и не решаются в данном контексте.

Потому, изучая проблему труда и пенсии, процесса высвобождения в настоящих реалиях, необходимо максимизировать внимание не только на имидже компании, но и на здоровом психологическом состоянии сотрудника покидающего компанию. Также приоритетным направлением должно стать особое сопровождение сотрудников при высвобождении из организации пенсионного возраста.

В век информации и погони за лучшим, мы считаем, что качество жизни, как и сама жизнь, бесценны. С нашей точки зрения сотрудник пенсионного возраста, вышедший за пределы организации, вне зависимости от причин будь-то высвобождение или увольнение, достоин корректного сопровождения, особенно пенсионеры. Конечно, в краткосрочной перспективе, организация, не сможет оценить всех тех преимуществ, которые предлагает обязательное психологическое сопровождение сотрудников из организации. Но в долгосрочной перспективе, любая организация, осознающая главный ресурс своей организации, а именно человеческий ресурс, выиграет себе не только имя и позитивный имидж, но и благодарных и преданных сотрудников, для которых работа станет достойным делом, а не принуждением ради существования. При формировании доверия сотрудника, даже доработав до «седых волос» сотрудник вло-

жит всю свою сноровку, компетенции и потенциал, без которых в будущем компания не сможет обойтись. Молодые специалисты будут стараться прийти в организацию, понимая, что есть место доверительному взаимоотношению, честному и заботливому, будут вкладываться в свое новое признание и не уйдут к конкурентам. Вместе с тем мы считаем, что в настоящий момент организации не готовы к таким вложениям, но обращаясь к главной ценности, а именно жизни, что даже при отсутствии экономического эффекта, в развитом обществе, организация получающая возможность развивать себя на территории Российского государства, просто обязана уважать ценность жизни и её качества. Соответственно создавать условия для психологического сопровождения сотрудников пенсионного возраста.

Мы считаем, что вопрос труда и пенсии является психологическим. Непроработывая данный вопрос, закрывая глаза, последствия могут быть губительными. Да, на пенсию выходят уже сформированные «взрослые люди» с опытом, с мировоззрением и с ценностями, но вместе с тем, это все те же живые люди, которые достойны получить возможность проработать свой эмоциональный вопрос. Высвобождение из организации является стрессогенным фактором, это не просто процесс. Пенсионный возраст приходит впервые, и человек обязан иметь возможность научиться жить по-другому, не ставя точку на своей жизни и ее качестве.

Литература

1. Базарова Т. Ю. Управление персоналом: учебник / Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2010. – 560 с.
2. Брызгалова Е. Уволенные сотрудники «Культуры» попросили проверить госканал на предмет коррупции. 26.07.2017. – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2017/06/26/695956-sotrudniki-kulturi-proverit-goskanal>. – Загл. с экрана.
3. В Самаре застрелился директор оборонного завода «Салют». 31.03.2017. – Режим доступа: <https://citytraffic.ru/news/full/22184>. – Загл. с экрана.
4. Как российские компании прощаются с сотрудниками. 02.04.2015. – Режим доступа: <https://samara.hh.ru/article/16540>. – Загл. с экрана.
5. Кибанова А. Я. Управление персоналом организации. – М., 2010. – 695 с.
6. Козлова Т. З. Особенности социальной идентификации на различных стадиях жизненного цикла личности // Социальная идентификация личности / отв. ред. В. А. Ядов. – М.: Ин-т социологии РАН, 1993.
7. Миронова А. Месть уволенных. 07.08.2012. – Режим доступа: <http://www.ekb-security.ru/forum-main/37/2900-mest-uvolennykh.html>. – Загл. с экрана.
8. Сотрудница РКЦ «Прогресс» умерла после конфликта с увольнявшимся рабочим. 27.04.2015. – Режим доступа: http://www.samara.aif.ru/incidents/sotrudnica_rkc_progress_umerla_posle_konflikta_s_uvolnyavshimsya_rabochim. – Загл. с экрана.

Лепилина Дарья Александровна
Факультет информатики и управления
2-й год обучения
Научный руководитель:
Иванов А. М., к. п. н., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

В статье основное внимание уделено методике использования электронных образовательных ресурсов для изучения физики, показано положительное практическое значение использования электронных образовательных ресурсов для формирования предметных компетенций учащихся при изучении физики.

В контексте интеграционных образовательных процессов особую актуальность приобретает вопрос о применении методов обучения, направленных на формирование компетентной личности, способной принимать активное участие в развитии экономики, науки и культуры.

Поэтому сегодня в школьном образовании на первый план выдвигается задача создания благоприятных условий для выявления и развития способностей учащихся, удовлетворения их интересов и потребностей, развития учебно-познавательной активности и творческой самостоятельности.

Национальной доктриной развития образования в России определено, что одним из приоритетных направлений ее развития является внедрение во все звенья образовательной области современных информационно-коммуникационных технологий, то есть использования электронных образовательных ресурсов. Это обеспечит дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса, повышения качества, доступности и эффективности образования, выработку у подрастающего поколения умений и навыков, необходимых для практического использования в современной информационной среде.

В последнее время масштабы внедрения облачных технологий приобретают популярность. В эпоху общества информационных технологий государство заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны грамотно работать с информацией, самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Процесс обучения современного человека не заканчивается в школе или вузе, он становится непрерывным.

Каждый школьный предмет способен существенно повлиять на менталитет человека, которая формирует себя как личность, на методы решения не только школьных задач, но и окружающей среды. Современный выпускник школы должен иметь компетенцию использования информационных технологий, то есть технологий, которые проектируются современной индустрией, как в образовании, так и в повседневной жизни. Новые информационные технологии открывают учащимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, обретения и закрепления каких-либо профессиональных навыков, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения.

Физика – уникальная дисциплина, наиболее механизированная и точная, наиболее тесно связанная с окружающим миром. На уроках физики должны даваться глубокие и прочные знания, но важно, чтобы физика помогала формировать представление о роли человека в мире и роль данной науки в освоении мира человеком. Ученик должен не только получить определенную сумму знаний по физике, но и сформировать достаточный уровень компетенции, необходимый для дальнейшего его использования в профессиональной деятельности и продолжении физического образования. И именно использование электронных образовательных ресурсов позволяет реализовать один из принципов демократизации образования – доступность качественного образования независимо от места проживания или других объективных причин.

Актуальность проблемы использования ЭОР на уроках физики заключается в том, что современные достижения науки и техники требуют современные уроки, которые учитывают эти достижения. Информационные средства нужно использовать как компьютерную поддержку урока в сочетании с классическими методами обучения основам физики.

Основой развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования и науки стали: федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды», проект «Информатизация системы образования».

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это учебные, научные, информационные, справочные материалы и средства, разработанные в электронной форме, и представлены на носителях любого типа или размещенные в компьютерных сетях, которые воспроизводятся с помощью электронных цифровых технических средств и необходимы для эффективной организации учебно-воспитательного процесса, в части, касающейся его наполнения качественными учебно-методическими материалами. ЭОР является важным инструментом учебно-воспитательного процесса, имеет учебно-методическое назначение и используется для обеспечения учебной деятельности учащихся и является одним из главных элементов информационно-образовательной среды. Целью создания ЭОР является содержательное наполнение образовательного пространства, обеспечения равного доступа участников учебно-воспитательного процесса в качественных учебных и методических материалов независимо от места их проживания и формы обучения, созданных на основе информационно-коммуникационных технологий.

Дидактические возможности ЭОР:

- индивидуализация и дифференциация учебного процесса;
- изменение роли ученика в учебном процессе от пассивного наблюдателя до активного исследователя;
- высокая степень наглядности при преподавании физики;
- поиск необходимых ресурсов для занятий (Интернет и другие);
- возможность моделирования физических процессов и явлений;
- организация групповой работы;
- обеспечение обратной связи в процессе обучения;
- контроль и проверка усвоения учебного материала.

Многие явления в условиях современного школьного физического кабинета не могут быть продемонстрированы, поэтому для демонстрации используются короткие видеофильмы и анимации различных физических процессов, фотографии и наглядные схематические изображения. Традиционными источниками демонстрационных материалов могут служить мультимедийные диски (учебные курсы и энциклопедии), материалы в сети Интернет, собственные разработки и разработки учащихся.

ЭОР дают возможность создать у ученика представление об объекте, который изучается, в современной трактовке, предъявить модель, которая позволяет наиболее четко раскрыть существенные связи, отношения объекта; а при отсутствии оборудования – помочь виртуально выполнить лабораторную работу. Уроки с использованием ЭОР позволяют повысить мотивацию учащихся в изучении физики, активизировать их познавательную деятельность, формировать общее мировоззрение на научном уровне. Так, видеофрагменты, представляющие собой физические эксперименты, занимательные опыты, в которых наблюдаются эффектные физические явления, и современные технические устройства. Они имеют звуковое сопровождение, в котором объясняются принципы действия устройства, излагается элементы содержания курса физики, связанные с происходящим на экране явлением. Очень важно, что возможна остановка фрагмента в ходе просмотра и повторный его просмотр. Анимации представляют собой динамические иллюстрации теоретических представлений, работы технических устройств или природных явлений. Фотографии природных явлений, бытовых приборов и устройств, экспериментальных установок, технических объектов, портреты ученых призваны проиллюстрировать экспериментальную базу, на которой строятся физические представления и многочисленные технические применения физических явлений, открытых в лаборатории. Рисунки представляют собой схемы приборов, экспериментальных установок, электрических цепей и дают образное представление физических величин, это также графики зависимостей физических величин от времени, расстояния и тому подобное, диаграммы, иллюстрирующие взаимосвязь различных физических параметров объектов. Обобщающие таблицы, являющиеся сводом основных понятий и законов, изученных в данной теме. Обобщающие таблицы могут содержать разнообразную информацию: текстовую, графическую, символьную и т. д. Текстовые фрагменты представляют собой определения физических понятий, величин, явлений, формулировки законов и границ их применимости, описания важнейших технических устройств.

Следовательно, ЭОР дает возможность:

- осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (компьютерное моделирование);
- формировать информационную культуру, умение обрабатывать информацию;
- развивать мышление;
- готовить учащихся к будущей профессиональной деятельности.

А также способствует интенсификации преподавания физики:

- повышение эффективности, качества, результативности процесса обучения;
- обеспечение побудительных стимулов, обуславливающих активизацию познавательной деятельности (компьютерная визуализация учебной информации);
- углубление межпредметных связей.

Следует отметить положительные моменты использования мультимедийных средств:

- яркие образы надолго запоминаются;

- воспроизведение физических процессов;
- управление отображенными на экране моделями различных объектов, явлений, процессов;
- автоматический контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, тестирования;
- создание позитивной атмосферы.

Электронные образовательные ресурсы не заменяют учителя и традиционные подходы к обучению, но в то же время создают принципиально новые возможности для усвоения материала, значительно повышают эффективность урока. Использование электронных образовательных ресурсов значительно облегчает и сокращает время подготовки учителя к уроку, влияет на формы и методы представления учебного материала, характер взаимодействия между обучаемым и педагогом и, соответственно, на методику проведения занятий в целом, позволяет не только сделать урок ярким, нестандартным, но и создает предпосылки для освоения способов. Поэтому внедрение и дальнейшее использование электронных средств обучения в учебно-воспитательном процессе не может не изменить традиционное содержание и структуру учебной деятельности.

Литература

1. Информационные технологии в обучении: учеб. пособие и лабораторный практикум / Т. Н. Лебедева, Н. И. Миндоров; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2004. – 164 с.
2. Компьютерные технологии в обучении, методика преподавания. – Режим доступа: <http://256.ru>. – Загл. с экрана.
3. Технология создания электронных средств обучения. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfprk/tech/t3.html>. – Загл. с экрана.
4. Шафинская Е. Е. Использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2016 г.) / под ред. О. Н. Широкова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 4 (10). – С. 257–261.

Лучко Сергей Владимирович
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Телепова Н. Н., д. психол. н., профессор

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ

Мы живем в информационный век, время, когда благодаря техническому прогрессу объем накопленной информации невероятно умножился и каждый год продолжает умножаться. (Закон Мура гласит, что каждые восемнадцать месяцев количество информации удваивается.) Информация стала легкодоступной, благодаря интернету и гаджетам каждый может быстро и без особого труда узнать все, что ему надо. Раньше все было не так, долгое время доступ к знаниям имела только элита общества: с одной стороны, из-за недостаточной образованности основной части населения, с другой стороны, из-за дороговизны книг, особенно до изобретения печатного станка. Но время изменилось, изменились условия. Если раньше важной проблемой был дефицит информации и соответственно знаний, то сейчас, наоборот, её избыток. Новая информационная реальность открывает невероятные возможности, но вместе с ними пришли и новые опасности. В связи с этим особую актуальность обрели следующие вопросы: как эти изменения влияют на нас, на наших детей, на отношения в семьях?

Побочный эффект «информационного века»:

– Перегруженность ненужной информацией. Телевизор, радио, Интернет, всевозможные СМИ постоянно выливают на нас массу различной информации, большую часть которой мы не

способны никаким образом применить в жизни. Это отвлекает нас от решения важных для нас задач.

– Отказ самостоятельно думать. Легкий и быстрый доступ к готовой информации имеет обратную сторону, когда люди пользуются чьим-то готовым мнением, не рождая своего. Личная уникальность заменяется чужой копией. Усиливается эффект массовой культуры, культуры готовых штампов, не остается места для творчества, для личного поиска.

– Осознанная манипуляция человеческим сознанием. Существует огромный дисбаланс между ростом информационных технологий и падением нравственности в обществе. Из-за чего все более используются и развиваются манипуляционные техники, благодаря которым можно управлять общественным сознанием людей.

– Возможность быстрого распространения разрушительной информации, рекламы различных асоциальных норм поведения: от порнографических сайтов, сайтов с экстремистским или сектантским содержанием до всевозможных групп смерти в социальных сетях. Зло было всегда, но раньше оно было более локальным, информационные технологии позволили злу распространяться быстро и повсеместно.

– Опасность замены реальных отношений виртуальными и в конечном итоге попадание в виртуальную зависимость. Зачем чего-то добиваться, преодолевая настоящие препятствия, зачем выстраивать отношения с живыми людьми, которые могут ранить, обмануть, предать, когда все это можно заменить одним «другом» с голубым экраном.

Все эти минусы информационного века многократно усиливаются, если мы говорим об их влиянии на детей и подростков с их неокрепшей психикой и еще не состоявшейся системой внутренних убеждений.

Особенно негативным оказывается влияние гаджетов на маленьких детей дошкольного возраста. Во-первых, это электромагнитное излучение, исходящее от всех электронных приборов, которое крайне вредно. Центром электромагнитной безопасности доказано, что гаджеты не соответствуют нормам безопасности и обладают способностью облучать мозг, сердце и репродуктивную систему.

Во-вторых, это гиподинамия (недостаток движения), которая нарушает естественное развитие организма ребенка. Всем известно, что мозг ребенка в дошкольный период развивается прежде всего через крупную и мелкую моторику, через движение. Чем больше ребенок двигается, тем интенсивнее он развивается, о чем говорил еще физиолог Бернштейн в своей работе «О ловкости и ее развитии» [2]. Так что при задержке речевого и интеллектуального развития нужно не столько залечивать ребенка, сколько исключить часовые сидения ребенка перед экраном. Есть ли безопасный минимум? До 3 лет – нет, после 3 – не более 20 минут. Обычно столько длится одна серия мультфильма. Гаджеты замещают у детей время игры. А у детей с года до 3 лет основным видом деятельности является предметно-манипулятивная игра: ребенок постоянно в движении, изучает мир посредством предметов, тактильных ощущений. Именно в этом возрасте дети накапливают пассивный словарный запас, слыша живую (!) речь взрослых. С 3 до 6 лет основным видом деятельности является сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок проигрывает разные роли и сюжеты и благодаря которой развиваются его воображение, речевые и социальные навыки. Если этот естественный процесс развития нарушается информационно-развлекательным потоком гаджетов, то, как отмечают неврологи, закономерно появление неврологических проблем – гиперактивность, задержка развития речи, проблемы с концентрацией внимания, т. е. те проблемы, которые напрямую влияют на следующий, школьный этап.

Последствия объемного присутствия IT в жизни ребенка дошкольного возраста:

- замедление речевого, в целом интеллектуального развития (и потом мы еще удивляемся, почему у ребенка возникают трудности в обучении, ведь любой гаджет развивает преимущественно визуальный способ получения и усвоения информации, а в школе доминирует аудиальный способ, через звучащую речь);
- снижение мотивации для общения и построения отношений в значимом для ребенка коллективе (семье, учебной группе), отсюда трудности в социальной адаптации;
- психологическая зависимость от гаджета (исследования доказывают, что дети до 10 лет особенно восприимчивы к новым технологиям и практически становятся зависимыми от них);

- замедление процесса личностного роста (просто прожигая время, дети не осознают его ценности, у них не формируется навыка планирования, постановки целей; достигая мнимые цели в играх, ребенок фактически живет в бесцельности, которая формирует потребительское мышление, желание делать то, что легко, что интересно здесь и сейчас).

В школьном и подростковом возрасте список интернет-угроз только расширяется:

1. Кибербуллинг (интернет-травля). Почти половина российских подростков в 2017 году столкнулась с кибербуллингом, заявил глава Регионального общественного центра интернет-технологий (РОЦИТ) Сергей Гребенников.

2. Использование Интернета для манипуляции сознанием детей и подростков (пропаганда экстремистского, антисоциального поведения, суицидов, вовлечение в опасные игры).

3. «Незнакомый друг» в социальных сетях.

4. Кибермошенничество.

5. Безопасность доступа в Сеть и кража личных данных техническими средствами.

6. Незаконный сбор персональных данных несовершеннолетних и (или) распространение их в открытом доступе.

7. Просмотр сайтов для взрослых.

Но ключевым фактором в информационной безопасности детей, безусловно, является семья. Опасность может прийти ко всем, но справиться детям будет легче, которые воспитываются в благополучных семьях, где есть доверительные и открытые отношения. Семейные отношения ограничивают развитие интернет-зависимости, с одной стороны, а с другой стороны интернет-зависимость разрушает традиционную модель семьи. Это подтверждает исследование социологов Варламовой С., Гончаровой Е. и Соколовой И. «Интернет-зависимость молодежи мегаполисов» (Социологи опросили 762 российских и 551 иностранного пользователя сети, проживавших в городах с численностью населения свыше 100 тыс. человек.) Среди абсолютно зависимой молодежи условного «брака» (сожительства) придерживаются 71 %, а среди слабо-зависимых – только 20 % [3].

Нужен сбалансированный подход в этом, когда родители ответственно вводят своих детей в мир информационных технологий. Каким образом?

Прежде всего, следует ввести следующие ограничения:

- по возрасту (ученые говорят, что в дошкольном возрасте стоит воздержаться от покупки гаджетов во избежание психологической зависимости; возраст, в котором можно снимать ограничения на использование технологий, – 14 лет);

- по времени и цели (исследователи говорят, что детям нельзя разрешать пользоваться планшетами больше получаса в день, смартфонами – дольше двух часов в сутки, а компьютерами не дольше 30 минут в день и только в учебных целях для выполнения школьных заданий).

Практические советы родителям по безопасности

- Найдите время для общения с ребенком. Важно, чтобы в семье была доверительная атмосфера. Когда родители сажают своего ребенка за компьютер, чтобы он не мешал им заниматься своими делами, они сами распахивают дверь для зависимости.

- Создайте список домашних правил посещения Интернета при участии детей и требуйте безусловного его выполнения. Обговорите с ребенком список запрещенных сайтов («черный список»), часы работы в Интернете, руководство по общению в Интернете (в том числе в чатах).

- Будьте для ребенка проводником в интернет, а не наоборот. Желательно, чтобы родители были немного впереди собственного ребенка в области освоения интернета. Нужно самим показать его полезные возможности ребенку, а не только игры и социальные сети.

- Настаивайте на том, чтобы дети никогда не встречались лично с друзьями по сети.

- Знайте, чем занимается ваш ребенок в сети. Наблюдайте, открыто интересуйтесь, чем именно занят ребенок, «мешайте» ему вопросами о его увлечениях или поисках нужной информации, старайтесь принимать в этом посильное участие. Если вы зарегистрированы в социальной сети, добавьте своего ребенка в друзья и поддерживайте общение с ним и на просторах Интернета.

- Ограничивайте время пребывания ребенка в Интернете путем непосредственного контроля или на условиях устной договоренности с ним.

- Не устанавливайте компьютер в детской комнате, а только в тех помещениях, где часто находятся взрослые, чтобы можно было ненавязчиво отслеживать, насколько часто и с какой целью ребенок использует интернет.

- Позаботьтесь о досуге. Если у вашего ребенка много интересов и хобби (книги, спорт, музыка, коллекционирование, кружки по интересам), у него не будет много времени для бесцельного блуждания по сети, да и мотивации использовать интернет в полезных целях будет значительно больше.

- Включите на компьютере или другом устройстве, которым пользуется ребенок опцию «родительский контроль» [5].

Мы живем в век информации. Даже войны сейчас ведутся на информационном уровне. Интернет, различные цифровые технологии изменили коренным образом нашу жизнь, наши отношения, наше понимание, мы до конца еще не осознали глубину этих изменений. Благодаря интернету, гаджетам мы получили массу преимуществ, как быстро можно получить необходимую нам информацию или как легко можно войти в контакт с людьми в разных концах земли. Но вместе с этими преимуществами пришли различного рода опасности, негативно влияющие на наше физическое, психическое, нравственное, духовное состояние, которые в некоторых случаях могут привести даже к трагическим последствиям. И самыми незащищенными перед этими опасностями являются дети. Ключевым фактором, который может определить их информационную безопасность, являются родительско-детские отношения в семье. Насколько эти отношения качественны, насколько родители ответственны в своей роли, чтобы развивать и защищать своих детей, настолько они обезопасят своих детей от негативных явлений современного информационного века. Для этого родители должны осознать свою роль в информационном контексте и быть в этом плане грамотным и подготовленным, чтобы обезопасить своих детей. Но самое главное оставаться любящими и заботливыми родителями, уделяющими своим детям достаточно внимания.

Литература

1. Безруких М. М. Современный дошкольник. Мифы и реалии развития / Конференция «Детство как стратегический ресурс развития общества», 2011 г. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Zt4TPLe7mec>. – Загл. с экрана.

2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991.

3. Варламова С. Н. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов / С. Н. Варламова, Е. Р. Гончарова, И. В. Соколова // Мониторинг общественного мнения. – 2015. – № 2(126). – С. 165–183.

4. Дети и подростки в Интернете. – Режим доступа: http://www.bizhit.ru/index/deti_v_internete/0-648. – Загл. с экрана.

5. Памятка для родителей об информационной безопасности детей. – Режим доступа: <http://vssut.sledcom.ru/folder/875243/item/977553>. – Загл. с экрана.

6. Телепов М. Н. От печали до радости рукой подать. Аспекты зависимости / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова. – Самара: Офорт, 2010.

Ляшонкова Светлана Владимировна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Чеховских О. Г., к. п. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) предполагает умение педагогов обеспечивать развитие детей в различных направлениях, в том числе формировать у них коммуникативные навыки во взаимо-

отношении со сверстниками и взрослыми, которое должно основываться на совместной партнерской деятельности с участниками образовательных отношений.

При этом основными можно отметить, что характеристиками современного человека могут быть: креативность, коммуникативность (общительность), активность, а так же умение договариваться с окружающими людьми и отстаивать свою точку зрения, следовательно, формирование коммуникативных умений может являться одним из основных направлений современного педагога.

Наше исследование базируется на исследованиях, в области формирования готовности педагогов (А. В. Крутецкого, Я. Л. Коломенского, В. А. Сластенина, Р. Н. Шиковой и др.) и исследованиях посвященных развитию коммуникативных умений детей дошкольного возраста (Е. В. Семенова, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Н. М. Косова и др.).

Однако необходимо отметить, что педагоги дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ) сталкиваются с проблемой недостаточности методических разработок по содержанию развития коммуникативных умений у младших дошкольников. А также методические службы сталкиваются с проблемой отбора педагогических технологий и форм работы с педагогами ДОУ, направленных на формирование у них готовности к развитию коммуникативных умений у дошкольников.

Психологические исследования проблемы готовности человека к деятельности не имеют единого подхода, т. к. понятие готовности рассматривается исследователями: как наличие способностей (Б. Г. Ананьев, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков); как качество личности (А. Г. Ковалев, А. А. Деркач); как временное ситуативное состояние (Н. Д. Левитов); как отношение к деятельности (В. А. Крутецкий); как настрой личности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович) и т. д.

С. И. Ожегов дает следующее толкование слова «готовность»: согласие на определенные действия; состояние, при котором все совершенные действия готовы для дальнейшей деятельности [7].

А. Ребер предполагает, что готовность – это положение подготовленности, в котором организм настроен на действие или реакцию; состояние человека, при котором он извлекает пользу имеющегося опыта [1, с. 200]. Также понятие готовности определяют как активные действия личности, установка на определенное поведение, полную готовность всех сил для реализации задач, эффективного выполнения определенных действий. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия [3, с. 87].

Р. Н. Шикова в своей работе рассматривает готовность, как систему интегрированных переменных, включающих профессионально-педагогическую направленность личности, ее теоретическую вооруженность, а так же наличие профессионально-значимых умений и знаний, необходимых для совместной деятельности [4, с. 59]. Таким образом, автор определяет готовность как определенное состояние личности.

Л. Ф. Жеребятьева рассматривает «готовность», которая понимается как интегративное качество личности, отражающее ее способность организовывать адекватную деятельность обучаемого и включающее следующие компоненты: компетентность, научное мышление, владение технологией педагогического процесса» [4, с. 60]. В данном случае готовность определяется, как способность совершать деятельность.

В. А. Сластенин определяет готовность педагога к работе как особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [8, с. 146].

Авторы рассматривают готовность к деятельности по-разному: одни – на личностном фоне, другие – на функциональном. Таким образом, несмотря на многочисленные исследования понятия «готовность» к выполнению какой-либо деятельности оно имеет неоднозначную психолого-педагогическую интерпретацию. С одной стороны – готовность определяют как условие успешного выполнения педагогической деятельности, как состояние личности. Так, например, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определяют готовность как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности [2, с. 49].

Психолого-педагогическими предпосылками возникновения готовности к выполнению определенной деятельности являются понимание специфики данной деятельности, осознание своей роли в ней, желание осуществлять данную деятельность.

Развитие коммуникативных умений у дошкольников рассматривается и в ФГОС ДО и в «Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

В «ФГОС ДО» в пункте 3.2.5 выделены следующие условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста: обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребёнком; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; организацию видов деятельности, способствующих развитию речи, общения, детского творчества.

А в «Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» мы отметили, что профессиональные компетенции педагога дошкольного образования, направлены на развитие различных способностей у дошкольников, в том числе коммуникативные умения. Это является одной из ключевых задач педагогов.

М. И. Лисина отмечает, что общение для ребенка – это активные действия, с помощью которых ребенок стремится передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои материальные и духовные потребности [6, с. 44].

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения коммуникативных умений. Е. В. Семенова определяет коммуникативные умения как качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне; Н. М. Косова называет их способностью управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач; В. Д. Ширшов [5] понимает их как комплекс коммуникативных действий, которые основаны на высокой теоретической и практической подготовленности личности, и позволяют творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

В дошкольных образовательных учреждениях сложились определенные формы повышения квалификации воспитателей, однако, между различными видами методической работы часто нет должной связи, учета конкретных интересов и потребностей воспитателей.

Наиболее эффективной будет подготовка педагогов на их профессиональном месте, то есть внутри учреждения, в котором они работают.

В дошкольном образовательном учреждении нет двух одинаково подготовленных в теоретическом и методическом отношении воспитателей, даже среди тех, кто проработал много лет. В соответствии с уровнем педагогического мастерства для каждого воспитателя необходимо разработать индивидуальные варианты методической работы.

Принимая во внимание исследования А. В. Крутецкого, Р. Н. Шиковой, В. А. Сластенина и др., изучающих вопрос о готовности педагогов к профессиональной деятельности, мы вывели собственное понятие готовности педагогов ДОУ к развитию коммуникативных умений у младших дошкольников, которое понимается как направленность личности на совместную деятельность с участниками образовательных отношений на основе имеющихся профессиональных знаний в области развития у детей умений в общении со взрослыми и сверстниками, а также наличие профессионально значимых навыков для организации этого процесса.

Далее мы вывели понятие: формирование готовности педагогов ДОУ к развитию коммуникативных умений у младших дошкольников, которое подразумевает процесс взаимодействия педагогов и администрации ДОУ направленный на освоение педагогами необходимых профессиональных знаний и значимых навыков в области развития у детей умений в общении со взрослыми и сверстниками.

Структурными компонентами формирования готовности педагогов ДОУ к развитию коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста будут являться следующие: мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационный компонент будет представлен в положительных отношениях к профессиональной деятельности направленной на развитие у детей коммуникативных умений как со сверстниками, так и со взрослыми.

В когнитивный компонент мы отнесли знания форм, методов, технологий по развитию коммуникативных умений у младших дошкольников; возрастных особенностей детей младшего дошкольного возраста в области общения со сверстниками и взрослыми; по организации и содержанию педагогического мониторинга, направленного на изучение коммуникативных умений у младших дошкольников.

Деятельностный компонент будет представлен в реализации на практике форм, методов и технологий, направленных на развитие коммуникативных умений у младших дошкольников; организации к проведению педагогического мониторинга изучающего коммуникативные умения у детей младшего дошкольного возраста и корректировка своей деятельности на основе полученных результатов.

Наиболее эффективным для обеспечения готовности к выше перечисленным направлениям в работе необходимо определить условия, к которым можно отнести:

- внесение изменений в должностные обязанности педагогов, отражающие специфику деятельности развития коммуникативных умений у дошкольников;
- обеспечение образовательного процесса педагогов методическим материалом по развитию коммуникативных умений у младших дошкольников;
- организация внутриучрежденческих форм повышения квалификации, способствующая внедрению в педагогическую практику новых форм и технологий в образовательной деятельности с детьми;
- обеспечение контроля за деятельностью педагогов в области развития коммуникативных умений у младших дошкольников;
- обеспечение развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей реализацию на практике современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных.

Реализация направлений деятельности администрации ДООУ по содержанию вышеперечисленных условий возможно через повышение квалификации педагогов в таких формах работы, как семинары и семинары-практикумы, мастер-класс, конференция и круглый стол, деловые и ролевые игры, тренинг, работа в малых группах, анкетирование, дискуссия, творческие микрогруппы.

Таким образом, если система работы будет опираться на вышеперечисленные условия, то готовность педагогов к развитию коммуникативных умений у младших дошкольников будет сформирована.

Литература

1. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. Т. 1 / А. Ребер; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – М.: Вече: АТС, 2001. – 591 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
3. Дьяченко М. И. Психологический словарь справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн: Харвест, 2007.
4. Затева Е. В. Подготовка педагогов дошкольного образования к проблематизации образовательного процесса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Затева Елена Владимировна. – Барнаул, 2003. – 202 с.
5. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Кидрон Анти Альфредович. – Л., 1981. – 19 с.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5608>. – Загл. с экрана.
8. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: МГПИ им. Ленина, 1982. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

Воспитание и развитие человека в дошкольном возрасте является важным этапом становления ребёнка как социальной единицы, как равноправного члена общества. Немаловажная роль в становлении процесса социальной адаптации детей наравне с семьёй отводится дошкольным образовательным учреждениям. Для того чтобы процесс проходил более продуктивно, необходимым условием является проведение анализа внешних и внутренних факторов, влияющих на социальную адаптацию дошкольников. Исходя из полученных результатов в дальнейшем можно определённым образом влиять на ситуацию и выстраивать программы социализации дошкольников с опорой на научно обоснованные концепции и с учётом индивидуальных особенностей самого ребёнка.

В этой связи возникает термин «позитивная социализация», в последние несколько лет ставший достаточно популярным в связи с разговором об особенностях вхождении ребёнка в мир взрослых в современной социокультурной ситуации.

Многие педагоги и психологи указывают на то, что приведённое понятие следует рассматривать несколько шире, чем просто умение выстраивать отношения с окружающими людьми. Это ещё и способность ребёнка соотносить свое поведение и свою деятельность с учётом потребностей и интересов других членов социума с достижением общих интересов.

Если говорить про дошкольника, поставленная задача является выполнимой в том случае, если освоение позитивной социализации осуществляется в процессе привычных и интересных ребёнку видов деятельности: игры; музыкальных занятий, драматизации, фольклора, физической активности, по развитию речи, сенсомоторики, на уроках творчества и пр.

В этой связи важным и ответственным является чётко организованная деятельность, направленная на развитие индивидуальности ребенка и организацию комфортного психологического климата, как в семье ребёнка, так и в группе детей дошкольного образовательного учреждения, среди работников ДОО. Всё это требует высокого профессионализма специалистов, вовлечённых в процесс социализации дошкольников.

Такая ситуация предусмотрена в стандартах дошкольного образования. В документах сказано, что «в условиях реализации ФГОС ДО важным является:

- повысить уровень роста педагогов ДОУ;
- обеспечить научно-методическую поддержку;
- создать целостную систему обеспечения процесса позитивной социализации дошкольников в ДОУ;
- осуществить психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка по индивидуальным образовательным маршрутам;
- реализовать педагогическое взаимодействие на высоком уровне партнерской позиции и конструктивного общения;
- изучить и обобщить прогрессивный педагогический опыт с целью создания на его основе конструктивной программы социализации и развития ребёнка.

Если разрабатывать стратегию формирования позитивной социализации в дошкольном возрасте, то её целью может стать следующее: создать условия для позитивной социализации детей через организацию разных видов детской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО.

Задачи долгосрочной перспективы могут состоять в следующем:

- создать условия для усвоения детьми дошкольного возраста ценностей и норм, являющихся приоритетными и поддерживаемыми обществом. Это касается и ценностей морального и нравственного порядка. Всё это должно служить платформой для развития навыков позитивного общения и конструктивного взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;

- развивать у дошкольников навыки самостоятельности, создавая условия для реализации целенаправленных собственных действий, формируя саморегулятивные возможности ребёнка;
- закреплять позитивное отношение ребёнка к различным видам труда, творчества. Важным также является формирование навыков, безопасного поведения в обществе, на природе, в бытовых условиях.

Если конкретизировать задачи для педагогов, можно представить их в следующем виде:

- провести глубокий анализ возможностей педагогического коллектива с точки зрения соответствия реализуемой деятельности и современных требований к организации процесса условия модернизации дошкольного образования. Немаловажным является оценка готовности психолого-педагогического состава учреждения к реализации новых идей в рамках инновационной и проектной деятельности;
- разработать долгосрочный пошаговый план деятельности, предполагающий мониторинговое сопровождение результативности осуществления позитивной социализации дошкольников;
- развивать и расширять спектр педагогических компетенций педагогического коллектива и родителей дошкольников;
- осуществлять методическое сопровождение в процессе реализации педагогом инновационной и проектной деятельности;
- сформировать у педагогов умение разрабатывать рабочие программы, реализовывать проекты, организовывать различные виды деятельности дошкольников, способствующие позитивной социализации ребёнка;
- поддерживать инициативу и поощрять творческий подход педагогов в осуществлении поддержки детской индивидуальности и инициативы.

Задачи, направленные на успешную социализацию детей в современном социуме, могут состоять в следующем:

- создать условия для осознания и принятия ребёнком своей уникальности, самооценности и индивидуальной уникальности;
- развивать творческие способности и формировать собственные потребности личности ребёнка;
- совместно педагогами и родителями создавать позитивный настрой, обеспечивающий комфортный психологический климат, как в ДОУ, так и в семье дошкольника;
- проводить мероприятия, направленные на повышение престижа семьи, уважения и поддержания её традиций;
- осуществлять сотрудничество между педагогами, ребёнком и родителями и в бытовых вопросах, и в рамках совместной творческой.

Концептуальными подходами инновационной деятельности и при реализации проекта могут стать:

1. Комплексный подход. Он предполагает создание условий для приобщения детей к общечеловеческим ценностям через комплекс различных видов деятельности, объединённые одной тематикой, интересных и природосообразных для дошкольника.
2. Деятельностный подход. Вся деятельность происходит в интеграции образовательных областей, в адекватных формах деятельности.
3. Средовой подход. Организация в образовательном учреждении единого развивающего пространства, которое создаётся с учётом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей детей.

Способствовать удовлетворению разнообразных потребностей дошкольников и формированию базовых компетенций могут следующие принципиальные моменты:

- возможность свобода выбора детьми деятельности в условиях созданной развивающей среды и поддержка проявления инициативы ребёнка со стороны взрослого;
- совместная (творческая и познавательная) деятельность взрослых с детьми, организованная в триаде «педагог – ребёнок – родитель».

Работу по созданию возможностей позитивной социализации целесообразно проводить в несколько этапов:

Цель первого этапа – изучение выявления социально-психологического климата в семье ребёнка и изучение (при наличии) существующих проблем детско-родительских и внутрисемейных отношений.

Конструктивное взаимодействие с родителями в позитивном ключе может достигаться на основе индивидуального и личностно-ориентированного подхода с учетом конкретных запросов семьи и проблем развития и обучения ребенка. Поэтому особое внимание необходимо уделять изучению семейной среды, условий воспитания и развития детей. Для этого можно использовать различные диагностические методики. Исследование позволит выявить уровень компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей. Также могут быть диагностированы проблемы в развитии личностной и эмоциональной сферы и дошкольников, и их родителей, сложности построения взаимоотношений с социумом.

Второй этап является основным. На этом этапе реализации проекта педагогами и родителями могут быть созданы условия для обеспечения возможности ребёнка совершенствовать свои социальные навыки через привычные, приятные и понятные для ребёнка виды деятельности. Этот процесс будет успешным, если предполагается соблюдение следующих условий:

- создание возможностей в рамках развивающей деятельности обеспечивающих уважение к личности каждого ребенка, способствующей формированию его уверенности в себе, инициативность, творческие способности, самостоятельность и ответственность, умение принимать и осуществлять перемены, критически мыслить, осуществлять выбор, ставить и решать задачи, проявлять творчество, фантазию, изобретательность, заботиться о людях, обществе, стране, окружающем мире;

- обеспечение эмоционального благополучия через позитивное общение с ребенком, уважительное и эмпатийное отношение к нему;

- поддержка детской инициативы и индивидуальности через создание условий для свободного выбора детской деятельности, участников совместной деятельности;

- установление правил взаимоотношения в разных ситуациях, создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми;

- взаимодействие с родителями по вопросам воспитания и развития детей, привлечение их к взаимодействию, к совместной реализации всевозможных проектов, выявление потребности и поддержки образовательной инициативы семей.

В качестве критериев успешности реализации программ позитивной социализации ребёнка могут служить следующие показатели и ориентиры.

Педагогические направления в рамках социального развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении состоят в следующем:

- специалист формирует у ребенка чувство собственного достоинства, уверенность в своих возможностях;

- специалист развивает, стимулирует позитивное отношение ребенка к окружающим;

- специалист воспитывает у ребенка социальные навыки и формирует социальную компетентность.

Продуктивность прохождения ребёнком процесса социализации состоит в наличии у него следующих социальных компетенций:

- соблюдение правила этикета;

- знание и соблюдение правил безопасности;

- позитивное взаимодействие и конструктивное сотрудничество с окружающими;

- соблюдение общих правил поведения, наличие возможности договориться с ребёнком;

- владение конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций.

Тем не менее стоит обратить внимание на следующие принципиальные моменты. Социализация проходит успешно, если у ребёнка наблюдаются положительные изменения в каждой из указанных областей. В образовательном процессе должны быть задействованы все субъекты ближайшего социального окружения дошкольника: родители, другие члены семьи (братья и сестры, бабушки и дедушки), сверстники (друзья в детском саду, во дворе и пр.), воспитатели и специалисты дошкольных образовательных учреждений, другие представители макро и микросоциума. Общение с каждой из перечисленных групп людей оказывает влияние на личностное развитие ребёнка. Отношение с каждым из субъектов имеет свою специфику. Так, взрослые в

этом процессе играют активную формирующую роль. Они задают образцы поступков и являются носителями норм и правил, принятых в обществе, гарантами правопорядка и справедливости в жизни детей. Детское общество для ребенка – это возможность отработать на практике различные формы поведения и отношений, после чего в своём арсенале ребёнок оставляет наиболее удачные и приемлемые для себя.

Итак, для успешной позитивной социализации дошкольников в условиях детского сада и семьи необходимо гибко сочетать ключевые взгляды традиционных и индивидуально-личностных подходов к реализации процесса. Основными концептуальными идеями создания необходимых условий являются:

– нормы, правила, установки и стереотипы социально приемлемого поведения, передаваемые дошкольникам, отличаются между собой по гендерному признаку и соответствуют традиционно социально одобряемым нормам;

– предметно-развивающая среда, организация образовательного процесса в дошкольном учреждении и процесса воспитания в семье должны содержать в себе все многообразие условий для дифференциации предпочтений детьми, возможности быть разными;

– каждому ребенку обеспечивается свобода выбора, поощрение его индивидуальных интересов и предпочтений.

Данный подход к социализации дошкольников включает в себя идеи личностно-ориентированного подхода, принципы гуманизма, толерантности, культуросообразности, природосообразности, созвучен современной действительности.

Создание благоприятных условий для социализации через формирование позитивной принадлежности воспитанников возможно при помощи создания развивающего и социокультурного пространства взаимодействия дошкольного учреждения и семей воспитанников, как среды, способствующей овладению детьми опытом, ценностями, смыслами и способами ролевого поведения.

Таким образом, накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Литература

1. Газман О. С. Новые ценности в образовании. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/117>. – Загл. с экрана.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка. – СПб: Речь, 2004.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: МПСИ, 2011.
4. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М. Е. Верховкиной, А. Н. Атаровой. – СПб: КАРО, 2014.

Мареев Антон Игоревич,
Юридический факультет, 1-й год обучения
Научный руководитель:
Родионов Л. А., к. ю. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ВОДООХРАННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ЭКСПЛУАТАЦИИ ГИДРОТЕХНИЧЕСКИХ СООРУЖЕНИЙ

Федеральный закон от 21 июля 1997 г. № 117-ФЗ «О безопасности гидротехнических сооружений» [8] регулирует отношения, возникающие при осуществлении деятельности по обеспечению безопасности при проектировании, строительстве, вводе в эксплуатацию, эксплуатации, реконструкции, восстановлении, консервации и ликвидации гидротехнических сооружений, устанавливает обязанности органов государственной власти, собственников гидротехнических сооружений и эксплуатирующих организаций по обеспечению безопасности гидротехнических сооружений.

Общие требования к обеспечению безопасности гидротехнических сооружений, обязанности собственника гидротехнического сооружения и эксплуатирующей организации определены статьями главы 2 выше названного Закона. Положения об эксплуатации гидротехнического сооружения и обеспечении безопасности гидротехнического сооружения, разрешение на строительство и эксплуатацию которого аннулировано, а также гидротехнического сооружения, подлежащего консервации, ликвидации либо не имеющего собственника утверждено постановлением Правительства РФ от 27 февраля 1999 г. № 237 (в редакции от 21.08.2014 № 837 Постановления правительства РФ).

Гидротехнические сооружения вносятся в Российский регистр гидротехнических сооружений. Деятельность по проектированию, строительству и эксплуатации гидротехнических сооружений может осуществляться только на основании соответствующих лицензий, выданных в соответствии с федеральным законом о лицензировании. Лицензии на эксплуатацию гидротехнических сооружений выдаются при наличии документов, подтверждающих финансовое обеспечение ответственности собственников гидротехнических сооружений или эксплуатирующих организаций за последствия аварий гидротехнических сооружений. Необходимым условием выдачи таких лицензий является внесение гидротехнических сооружений в Регистр [6].

Регистр формируется и ведется в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Обеспечение безопасности гидротехнических сооружений осуществляется на основании следующих общих требований:

- обеспечение допустимого уровня риска аварий гидротехнических сооружений;
- представление деклараций безопасности гидротехнических сооружений;
- государственный надзор за безопасностью гидротехнических сооружений;
- непрерывность эксплуатации гидротехнических сооружений;
- осуществление мер по обеспечению безопасности гидротехнических сооружений, в том числе установление критериев их безопасности, оснащение гидротехнических сооружений техническими средствами в целях постоянного контроля за их состоянием, обеспечение необходимой квалификации работников, обслуживающих гидротехническое сооружение;
- необходимость заблаговременного проведения комплекса мероприятий по максимальному уменьшению риска возникновения чрезвычайных ситуаций на гидротехнических сооружениях;
- ответственность за действия (бездействие), которые повлекли за собой снижение безопасности гидротехнических сооружений ниже допустимого уровня.

Водохозяйственные и водоохранные сооружения и устройства относятся к гидротехническим сооружениям, таким как плотины, водосбросные, водоспускные и водовыпускные сооружения, туннели, каналы, насосные станции, судоходные шлюзы, судоподъемники; сооружения, предназначенные для защиты от наводнений и разрушений берегов водохранилищ, берегов и дна русел рек; сооружения (дамбы), ограждающие хранилища жидких отходов промышленных и сельскохозяйственных организаций; устройства от размывов на каналах, а также ряд других.

Нарушение правил эксплуатации водохозяйственных или водоохранных сооружений и устройств образует состав административного правонарушения, предусмотренного статьей 8.15 КоАП РФ об административных правонарушениях (с изменениями от 20.12.2017 г.).

Нарушение правил эксплуатации водохозяйственных или водоохранных сооружений и устройств – влечет предупреждение или наложение административного штрафа на граждан в размере от пятисот до одной тысячи рублей; на должностных лиц – от одной тысячи до двух тысяч рублей; на юридических лиц – от десяти тысяч до двадцати тысяч рублей.

Статья 9.2 КоАП РФ о нарушении требований к обеспечению безопасности при проектировании, строительстве, капитальном ремонте, эксплуатации, реконструкции, консервации и ликвидации гидротехнических сооружений – влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от одной тысячи до одной тысячи пятисот рублей; на должностных лиц – от двух тысяч до трех тысяч рублей; на лиц, осуществляющих предпринимательскую деятельность без образования юридического лица, – от двух тысяч до трех тысяч рублей или административное приостановление деятельности на срок до девяноста суток; на юридических лиц – от два-

дцати тысяч до тридцати тысяч рублей или административное приостановление деятельности на срок до девяноста суток [7].

Также рассмотрим статьи Водного кодекса, регламентирующие водоохранные отношения.

Статья 42 ВК РФ [2]. В части 1 предусмотрены требования к охране водных объектов при проектировании, строительстве, реконструкции и эксплуатации гидротехнических сооружений и водных объектов, входящих в водохозяйственную систему. Часть 2 содержит запрет на изменение режима водного объекта, входящего в состав водохозяйственной системы, если это действие может привести к нарушению прав третьих лиц. Часть 3 закрепляет положение о необходимости сохранения условия естественного происхождения природного водоема или водотока при проведении работ по изменению или обустройству.

Согласно ст. 60 ВК РФ при проектировании, размещении, строительстве, реконструкции, вводе в эксплуатацию, эксплуатации гидротехнических сооружений и при внедрении новых технологических процессов должно учитываться их влияние на состояние водных объектов, должны соблюдаться нормативы допустимого воздействия на водные объекты, за исключением случаев, установленных федеральными законами. Водное законодательство выделяет водоохранные зоны с особым эколого-правовым режимом (ст. 65 ВК РФ), в пределах которых устанавливаются прибрежные защитные полосы (там запрещается распашка земель, размещение отвалов размываемых грунтов, выпас сельскохозяйственных животных и организация для них летних лагерей).

Ранее в статье 106 ВК РФ 1995 г. предусматривалось, что граждане и юридические лица при эксплуатации хозяйственных и других объектов, влияющих на состояние водных объектов, обязаны принимать меры, предотвращающие загрязнение, засорение и истощение водных объектов, и вредное воздействие вод. На собственников водохозяйственных систем согласно ч. 2 ст. 36 Конституции РФ возлагается обязанность не наносить ущерба окружающей среде.

Охрана водных объектов при использовании водохозяйственных систем также выделяется отдельно в ч. 6 ст. 60 ВК РФ [4].

В настоящее время часть 2 ст. 42 не допускает при использовании водных объектов, входящих в водохозяйственные системы, изменение водного режима этих водных объектов, которое может привести к нарушению прав третьих лиц.

Пункт 3 ст. 42 ВК РФ предусматривает, что работы по изменению или обустройству природного водоема или водотока проводятся при условии сохранения его естественного происхождения.

Законодатель воспрещает превращение естественного режима водотоков и водоемов в искусственный под предлогом их обустройства. Иными словами, обустройством нельзя назвать гидротехническое строительство с наполнением водохранилищ и проводкой каналов. Данные работы должны быть согласованы со всеми заинтересованными сторонами, а документация по ним должна пройти экологическую экспертизу.

Приказ Федеральной Службы по экологическому, технологическому и атомному надзору от 20 февраля 2012 года № 118 «Об утверждении Административного регламента Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору по предоставлению государственной услуги по согласованию правил эксплуатации гидротехнических сооружений (за исключением судоходных гидротехнических сооружений, а также гидротехнических сооружений, полномочия по осуществлению надзора за которыми переданы органам местного самоуправления)».

В Водном кодексе РФ (ст. 94) записано: «При использовании водных объектов граждане и юридические лица обязаны осуществлять производственно-технологические, мелиоративные, агротехнические, гидротехнические, санитарные и другие мероприятия, обеспечивающие охрану водных объектов. Использование водных объектов должно осуществляться с минимально возможными негативными последствиями для водных объектов».

«Экологическая экспертиза занимает особое место в механизме действия экологического права России, – полагает руководитель Центра эколого-правовых исследований Института государства и права РАН М. М. Бринчук. – Она проводится в целях предупреждения возможных неблагоприятных воздействий соответствующей деятельности на окружающую природную среду и связанных с ними социальных, экономических и иных последствий реализации объекта

экологической экспертизы. Таким образом, экологическая экспертиза выполняет функцию предупредительного экологического контроля. По некоторым оценкам, предотвращение загрязнения природной среды обходится в четыре-пять раз дешевле, чем ликвидация негативных последствий экологически необоснованных решений [1].

Изучив тему «Особенности регулирования водоохраных отношений при эксплуатации гидротехнических сооружений» я сделал следующие выводы что, гидротехнические сооружения это объекты недвижимости, которые являются потенциально опасными объектами, чрезвычайных ситуаций которые могут привести к большим человеческим жертвам и значительному материальному ущербу. В свою очередь, признаки недвижимого имущества закреплены в ст. 130 Гражданского Кодекса Российской Федерации и получили развитие в науке гражданского права. Так, И. Д. Кузьмина выделяет следующие особенности объектов недвижимости:

- 1) рукотворное происхождение;
- 2) прочная связь с другим самостоятельным объектом недвижимости – земельным участком;
- 3) сложная внутренняя структура;
- 4) необходимость постоянного обслуживания и ремонта для использования по назначению;
- 5) постоянное «потребление» и «переработка» сырьевых и энергетических ресурсов, воды в процессе эксплуатации и одновременное «выбрасывание» вовне отходов, сточных вод. При этом отмечается, что прочная связь с землей есть общий системный признак недвижимых вещей.

Считаю целесообразным предусмотреть в Законе о гидротехнических сооружениях положения (правила) о паспорте ГТС, в котором подлежат обязательное указание соответствующих индивидуализирующих показателей ГТС [3].

Обеспечение высокого уровня защищенности территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера является необходимым условием постоянного экономического развития Российской Федерации и уменьшения размера возможного ущерба от негативного воздействия вод.

Чтобы уменьшить, число таких объектов в муниципальные образования и органы государственной власти субъектов Российской Федерации направлены уведомления для принятия мер по учету бесхозных гидросооружений и обеспечению их безопасности.

Для того чтобы обеспечить защищенность населения и объектов экономики от наводнений и иного негативного воздействия вод будут решены следующие задачи:

- увеличение эксплуатационной надежности гидросооружений (в том числе бесхозных) путем их приведения к безопасному техническому состоянию;
- обеспечение населения и объектов экономики сооружениями инженерной защиты с учетом экономической целесообразности строительства таких сооружений на основе оценки и сравнения альтернативных издержек.

Должностные и иные лица за нарушение законодательства о безопасности гидротехнических сооружений, совершение действий (бездействие), приведших к понижению безопасности гидротехнических сооружений или к возникновению чрезвычайных ситуаций, несут ответственность в соответствии с законодательством.

Литература

1. Бринчук М. М. Экологическое право: учебник. – М., 2003.
2. Краснова И. О. Рецензия на Комментарий к Водному кодексу Российской Федерации // Право и экономика. – 2007. – № 7/8. – С. 84–85.
3. Кузьмина И. Д. Виды правовых режимов зданий и сооружений // Правовые проблемы укрепления российской государственности: сб. ст. Ч. 5 / под ред. В. Ф. Воловича. – Томск: Изд-во ТГУ, 2000.
4. Лозанский В. Р. О совершенствовании основ водного законодательства // Советское государство и право. – 1991. – № 8. – С. 108–110.
5. Основы проектирования гидротехнических сооружений, лесных бирж и рейдов приплава / Д. Н. Седрисев [и др.]. – М., 2013.
6. Постановление Правительства РФ от 27 февраля 1999 г. № 237 (в редакции от 21.08.2014 № 837 Постановления правительства РФ). – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12114690/>. – Загл. с экрана.

7. Постатейный комментарий к Водному кодексу Российской Федерации. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/russianlaw/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107941172&archive=old&start_from=&ucat=&. – Загл. с экрана.

8. СЗ РФ. – 2015. – № 16. – Ст. 2326; 2017. – № 30. – Ст. 4492.

Мусаева Анастасия Сергеевна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Чуйкова Э. С., к. п. н., доцент

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ PR-ТЕХНОЛОГОВ

Изучение английского языка является неотъемлемой частью высшего образования не только на языковых специальностях. Преподавание иностранного языка в современном обществе с его растущей глобализацией ставит перед педагогом задачу не только обучить основным языковым навыкам (лексика, грамматика, фонетика, правописание), но также сформировать у будущего специалиста социокультурную компетенцию, то есть возможность тактично и уместно применять полученные языковые знания в ситуациях общения на иностранном языке.

Социокультурная компетенция – термин, сформировавшийся относительно недавно. За последние годы многие ученые занимались изучением данной темы. Среди них, к примеру, М. Р. Коренева, И. Л. Бим, П. В. Сысоев. Под социокультурной компетенцией подразумевается наличие знаний о социокультурном контексте изучаемого языка и использование этих знаний в процессе общения. Однако разделяя социокультурную компетенцию на составляющие, каждый исследователь выделяет различные блоки, при этом очень близкие между собой по содержанию.

Например, И. Л. Бим включает лингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую компетенции [3].

П. В. Сысоев также выделяет четыре составляющих: социокультурные знания, опыта общения, личностного отношения к фактам культуры, владение способами применения языка [6].

В. В. Сафонова указывает, что социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие, социально-психологические и культурологические знания [4].

Лингвострановедческие знания – это знания специфической национально-культурной лексики и умение применять их в ситуациях межкультурного общения: например, приветствие, обращение, прощание. Также сюда относятся пословицы и поговорки, народные песни, стихи и т. д.

Социально-психологические знания и умения – владение разнообразными моделями поведения и социокультурно обусловленными сценариями, способность человека действовать и общаться адекватно принятым нормам в стране изучаемого языка.

Культурологические знания – знания историко-культурного фона, традиций, обычаев народа и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Таблица 1

Структура социокультурной компетенции, по В. В. Сафоновой

Лингвострановедческие знания	Социально-психологические знания и умения	Культурологические знания
национально-культурная лексика	модели и сценарии поведения	историко-культурный фон

Исходя из вышеизложенного можно определить, что социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Естественно, надо понимать, что изучение всех аспектов социокультурной компетенции возможно при достаточном разнообразии языковых дисциплин и достаточном количестве учебных часов. Однако в этом и заключается проблема, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка на неязыковых специальностях.

Согласно требованиям ФГОС по дисциплине «Иностранный язык», обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер.

В основные задачи дисциплины входит достижение студентами неязыковых специальностей уровня практического использования иностранного языка как в профессиональной деятельности, так и в целях самообразования. Специалист должен уметь налаживать межкультурные научные связи, участвовать в международных симпозиумах и конференциях, быть готовым к выступлениям на международном уровне, изучать зарубежный опыт в конкретной области науки, техники и культуры, и осуществлять деловые контакты [7].

Однако зачастую педагог сталкивается с базовыми знаниями иностранного языка и необходимостью в среднем за два учебных года и при ограниченных учебных часах вывести студентов неязыковой специальности на профессиональный уровень владения иностранным языком в сфере их профессиональных коммуникаций. И, естественно, одним из показателей этого уровня является социокультурная компетенция. Но не стоит забывать, что формирование данной компетенции возможно и при базовых знаниях иностранного языка или даже при их отсутствии, то есть в процессе непосредственно его изучения.

Студенты специальности «Связи с общественностью», безусловно, в профессиональной сфере будут испытывать необходимость в использовании иностранного языка. Помимо этого, для того, чтобы перенять и использовать в своей практике опыт зарубежных стран в данной сфере, необходимы знания в сфере лингвострановедения, входящие в состав социокультурной компетенции. Внедрение в программу изучения иностранному языку лингвострановедческих тем возможно с первого занятия. Например, объяснение разницы между различными вариантами приветствия (hi, hello, good morning), прощания (bye, goodbye, see you, later), извинениями (excuse me, sorry, beg one's pardon), необходимость чаще, чем в русском языке, добавлять слова thank you и please. В дальнейшем по мере усиления программы и насыщения профессиональной лексикой у педагога появляется возможность использовать более интенсивные методы применения полученных знаний в профессиональной сфере.

Исследование, положенное в основу данной статьи, проводилось на базе Самарского филиала Московского городского педагогического университета. В начале учебного года 2017/2018 студентам второго года обучения по специальности «PR-технологии» был предложен тест на проверку лингвострановедческих знаний. По результатам проведенного тестирования можно сказать, что ни один из пятнадцати реципиентов не показал должного уровня знаний. Следовательно, была выявлена необходимость внедрения такого компонента как лингвострановедение в учебную программу студентов данной специальности.

Содержание лингвострановедческого компонента обучения ИЯ PR-технологов:

- пословицы, поговорки,
- народные песни,
- детские стихи и песни,
- фразеологизмы,
- устойчивые выражения.

В ходе обучения у студентов будет возможность практически применять полученные знания, реализуя их в различных проектах в рамках занятий. Например, создание рекламных слоганов на иностранном языке, подбор названия бренда мировой сети, создание образа компании для выхода на международный рынок и некоторые другие.

По окончании обучения по программе, дополненной изучением лингвострановедения, будет осуществлен контроль в виде тестирования, призванный проверить, насколько успешно студентами был освоен материал. Оценка результатов тестирования поможет выявить способность студентов использовать лингвострановедческие знания в сфере профессиональных интересов. Также можно будет судить о сформированности навыка применения полученных знаний, основываясь на проведенных студентами презентациях и реализованных проектах.

Литература

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
3. Бим И. Л. Обучение иноязычной социокультурной компетенции. – М.: Аркти-Глосса, 2004.
4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: НИЦ «Еврошкола», 2004.
5. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
6. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.01. Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки от 11 августа 2016 г. № 997. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71375404/#ixzz5NArxTgX7>. – Загл. с экрана.

Наумова Сабина Ильмаровна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Матасова И. Л., к. психол. н., доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУЕВЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ

В русской традиционной культуре существует множество суеверий. В большинстве случаев суеверие понимается как «...предрассудок, в силу которого многое происходящее представляется проявлением сверхъестественных сил, знамением судьбы или предзнаменованием будущего» [7, с. 45]. Предрассудок – ставший привычным ложный взгляд на что-нибудь [6, с. 87].

Действительно, в древние времена люди, пытаясь найти объяснения различным явлениям, нередко прибегали к сверхъестественным доводам, которые основывались на религиозных верованиях.

На протяжении многих столетий общество пытается избавиться от всевозможных суеверий, но большинство людей продолжают в них верить. Это может объясняться разными причинами. С одной стороны, своеобразие социокультурной ситуации состоит в серьёзном психологическом прессинге человека, который оперативно должен решать огромное количество задач. Такое положение вещей провоцирует ситуацию, в которой механизмы психологической защиты не всегда могут выстроить логически приемлемые объяснения происходящему. С другой стороны, суеверия в некоторых ситуациях являются компонентом мотивации к действиям, работающим на повышение самооценки человека. С такой позицией согласны и современные психологи. Есть мнение, что суеверия могут действовать на человека через самовнушение, через подсознание, даже если сознательно он сопротивляется им [4, с. 35].

Проблемой суеверий занимались такие ученые, как: Л. Леви-Брюль, В. И. Лебедев, И. Д. Ялом, З. Фрейд и другие.

Суеверия по сей день остаются малоизученной формой обыденного сознания индивида, хотя это весьма распространенное явление, с ним сталкивается буквально каждый человек [9, с. 56].

В нашем исследовании мы решили узнать, какими характерологическими и психологическими особенностями обладают суеверные подростки, и есть ли связь между детской суеверностью и наличием определенного типа акцентуации характера. Актуальность исследования продиктована тем, что подростковый возраст – это время, когда ребенок начинает искать свое место в жизни, активно общается со сверстниками и желает скорее стать взрослым. Как раз в этом возрасте существует риск на фоне неверия в собственные силы, стать чувствительным к разного рода суевериям. А суеверия, в свою очередь, могут стать основой для формирования различных фобий, комплексов и акцентуаций характера [7, с. 72].

Основной методикой нашей работы является Анкета «Определение степени суеверности», с опорой на классификацию А. Лемана [9, с. 33].

В анкете испытуемым предлагалось оценить степень своего согласия по 60 утверждениям. В качестве утверждений были использованы самые распространенные и известные народные суеверия. В последующем все утверждения были разделены на блоки по соответствующей тематике. Таким образом, было составлено 9 блоков суеверий. А именно:

1. Учебные суеверия. В этой группе все суеверия так или иначе связаны с успехами в учебной деятельности: накануне экзаменов нельзя стричься; если вы хотите сдать экзамен без проблем, то после того, как прочитаете все конспекты, нужно положить их под подушку и т. п.

2. Бытовые суеверия. Все утверждения этого блока связаны с домашним уютом и достатком. Например: по прибытию в новый дом вперед впускают кошку; нельзя выбрасывать куски хлеба – к недостатку в доме.

3. Суеверия, ограничивающие поведение. В этом блоке были использованы суеверия, которые так или иначе запрещают что-либо делать или содержат в себе слово «нельзя»: нельзя держать дома надтреснутые чашки и тарелки; часы дарить нельзя.

4. Мистические суеверия – те суеверия, возникновение которых невозможно объяснить рационально: если черная кошка или кот пересекают дорогу – нужно повернуть обратно; если у человека начинают гореть уши и щеки – его кто-то ругает, обсуждает или вспоминает.

5. Ритуальные суеверия. Они подразумевают совершение какого-либо действия в ответ на произошедшее событие. Например: если вышел из дома, но сразу вернулся – нужно обязательно посмотреться в зеркало; увидев падающую звезду нужно загадать желание.

6. Свадебные суеверия. В группу входят все суеверия, которые так или иначе связаны со свадебным днем. А именно: невесте следует выходить замуж в старой обуви; жениху до свадьбы нельзя видеть невесту в свадебном платье.

7. Суеверия, приносящие неудачу. Такие как: разбитое зеркало приносит неудачи; оставить на ночь нож на столе – к большим неприятностям.

8. Суеверия, приносящие удачу. Пример: над входной дверью нужно вешать подкову – для того чтобы в домашнем очаге всегда царил счастье и материальный достаток; посуда бьется – к счастью.

9. Денежные суеверия. Здесь находятся все суеверия, которые имеют отношение к деньгам или материальному достатку: под скатертью нужно держать монетки, чтобы в семье всегда водились деньги; не свисти в доме – денег не будет.

Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия с суевериями по следующему принципу: утверждение не верно; скорее не верно; скорее верно; конечно верно. В каждом блоке находится от 6 до 19 утверждений. Далее анализировались ответы на соответствие с группой суеверий. Также высчитывался индекс общей суеверности испытуемых с помощью применения метода интервалов.

В результате было установлено, что:

- в учебные суеверия верят 52 %;
- в бытовые – 57 %;
- в суеверия, ограничивающие поведение – 56 %;
- в мистические – 67 %;
- в ритуальные – 62 %;
- в свадебные – 53 %;
- в суеверия, приносящие неудачу, верят 53 %;
- в приносящие удачу суеверия – 78 %;
- в денежные – 59 %;
- общая суеверность всех подростков – 59 %.

После проведения диагностических мероприятий к результатам диагностики были применены методы математико-статистического анализа и, в результате, установлены следующие достоверные различия и взаимосвязи:

Больше всего взаимосвязей выявлено у возбудимого типа личности. И это не удивительно, ведь для возбудимого типа личности решающими для образа жизни являются не благоразумие, не логическое взвешивание своих поступков, а влечения, инстинкты и неконтролируемое пове-

дение. У возбудимых личностей то, что подсказывается разумом, редко принимается во внимание. Выявлены следующие корреляционные связи возбудимого типа акцентуации:

1) и бытовых суеверий $k=0,501$ ($p<0,05$). То есть, возбудимые личности часто верят в бытовые суеверия. Эта вера помогает им сохранять порядок в домашних делах и немного контролировать свою импульсивность;

2) и суеверий ограничивающих поведение $k=0,468$ ($p<0,05$). Суеверия, ограничивающие поведение могут коренным образом повлиять на возбудимого человека и предостеречь его от совершения необдуманных поступков;

3) и мистических суеверий $k=0,528$ ($p<0,05$). Вера в мистические суеверия служит своеобразным защитным механизмом для возбудимого человека. Те необычные явления, которые он не может объяснить с помощью логики, он объясняет с помощью веры в мистику;

4) и ритуальных суеверий $k=0,591$ ($p<0,05$). Возбудимым людям не хватает навыков контроля поведения, а ритуальные суеверия помогают им контролировать некоторые необдуманные поступки;

5) и свадебных суеверий $k=0,486$ ($p<0,05$). Многие решения, которые может принять возбудимая личность в «здравом уме», может перечеркнуться при следующем же аффекте. Вера в свадебные суеверия может помочь принять решение перед важным событием.

Неустойчивый тип акцентуации заключается в патологической слабости воли. Для них очень сложно организовываться, они привыкли к внешнему контролю и им крайне сложно принять решение. Возможно, именно поэтому неустойчивый тип акцентуации коррелирует со свадебными суевериями $k=0,683$ ($p<0,01$). Свадьба это очень важное событие в жизни каждого человека и требует многократного принятия важных решений, которые неустойчивый человек принять не в состоянии. Помощь свадебных суеверий здесь просто необходима, она обладает функцией внешнего контроля.

Дистимный тип акцентуации характера предполагает повышенную психическую и физическую утомляемость, раздражительность. В ходе исследования была выявлена обратная корреляция с суевериями, приносящими удачу $k= -0,556$ ($p<0,05$) / обратная корреляция.

Дистимный тип личности не верит в суеверия, приносящие удачу. Такие люди не любят шумные компании, и любят сидеть дома. Они часто находятся в депрессивном состоянии и подавленном настроении. Поскольку они склонны заикливаться на теневых сторонах жизни, вера в суеверия приносящие удачу считается для них невозможной.

В данной работе мы попытались узнать, влияют ли суеверные представления подростков на особенности их характера. В процессе исследования была поставлена цель, определены конкретные задачи и подобран диагностический инструментарий. Гипотеза исследования в итоге подтвердилась. Все результаты были обработаны, оформлены и донесены до участников исследования. Однако не все возникшие в ходе реализации исследования вопросы получили должные ответы. Поэтому намеченные траектории исследования могут стать основой для новых научных работ, посвященных проблеме взаимосвязи суеверности с особенностями характера.

Практическая значимость исследования заключается в том, что мнительный человек ограничен в своих действиях, он ставит различные барьеры в общении и часто ограничивает свою деятельность. Работая с суеверностью подростков, мы работаем на укрепление их психического здоровья и раскрытие внутреннего потенциала. Ведь если человек освобожден от лишних ограничений в своем поведении, он свободен от всевозможных барьеров и зажимов.

Литература

1. Баженова А. И. Мифы древних славян. – Саратов: Надежда, 2009.
2. Белякова Г. С. Славянская мифология: книга для учащихся. – М.: Просвещение, 2008.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 2006.
4. Даль В. И. Поверья, суеверия и предрассудки русского народа. – М.: Эксмо, 2008.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. IV. – М.: Цитадель, 1998.
6. Капица Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: справочник. – М.: Флинта: Наука, 2010.
7. Кустикова Ю. Вера и суеверия. – М.: Просвещение, 2007.

8. Леви-Стросс К. Структура мифов // Вопросы философии. – 2000. – № 7. – С. 152–164.
9. Леман А. История магии и суеверий от древности до наших дней. – М.: Эксмо, 2007.

Наурханова Анастасия Александровна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Устюжанинова Е. Н., к. п. н, доцент

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ И СВОЁМ ХАРАКТЕРЕ У СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ АНКЕТИРОВАНИЯ

Представление о себе, на основе которого формируются механизмы саморазвития личности, занимает центральное место в системе представлений человека. Р. С. Немов описывает термин «представление» как «процесс и результат произвольного восстановления в памяти или в сознании человека образа какого-либо предмета, явления, ситуации, мысли, переживания и т. п.» [5, с. 310]; по С. Л. Рубенштейну, представления – это своеобразные психические образования, которые возникают при воспроизведении чувственных образов [7, с. 282]; в психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко представление определяется как «наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении» [1, с. 579].

Таким образом, представление – это сложное динамичное образование, обладающее рядом пространственных и временных характеристик, таких как целостность, обобщенность, полнота, яркость, четкость, контролируемость образа, дифференцированность, конкретность.

Характер человека – это «совокупность устойчивых индивидуальных свойств человека, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливающую типичные для него способы поведения и жизнедеятельности в конкретных ситуациях» [4, с. 4]. Представление о своём характере как составной части Образа «Я» практически не исследовано в отечественной психологической науке. Между тем, аналогично тому, как объективный характер формируется и проявляется в деятельности, в волевых актах, в отношениях к себе (требовательность, критичность, самооценка), к обществу, к коллективу, к другим людям [2, с. 108; 3, с. 86; 4, с. 15–16], представление человека о своём характере вносит свой существенный вклад в формирование направления поведения и деятельности личности, её отношений с окружающим миром. Не совпадающее с действительностью представление личности о своём характере дезориентирует её, препятствует её направленному развитию, и исследование данного конструкта актуально не только с теоретической, но и практической точки зрения.

Для изучения проблемы представления о своём характере было проведено анкетирование студентов. Результат опроса зависит от корректно составленной анкеты, под которой мы понимаем определенным образом структурно организованный набор вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования [6, с. 49]. Анкета даёт возможность собрать необходимую информацию, помогающую ориентироваться в исследуемом вопросе, и построена так, что её данные могут быть использованы в последующем количественном исследовании. В соответствии с рекомендациями Н. В. Кузьминой, методика применялась для анкетирования группы «одинаковых по каким-то факторам лиц» с навыком систематических ответов на вопросы [Цит. по: 10, с. 146]. Для преодоления субъективизма результаты анкетирования обрабатывались эффективным при работе с большими массивами информации методом контент-анализа, характеризующимся систематичностью, объективностью, возможностью представить результаты в виде количественных показателей и заключающимся в выделении и подсчёте частоты встречаемости смысловых единиц, которые фактически являются основными понятиями проводимого исследования [9, с. 241–243]. Анкету заполнили 117 студентов трёх вузов г. Самары.

Цель настоящего исследования – изучить представление студентов о себе и о своём характере и запрос на участие в тренинге по формированию адекватных представлений о своём характере.

Для реализации цели были сформулированы три блока прямых и однозначных вопросов, объединённых единым исследовательским замыслом – «представление о себе и своём характере», «самооценка», «готовность участвовать в тренинге». Анкета состоит из 4 закрытых и 7 открытых вопросов. Открытые вопросы позволили собрать более полную информацию, поскольку студенты имели возможность отвечать свободно и развернуто.

На первый вопрос «Кто Вы?», опрашиваемые редко отвечали односложно, ответы большей частью состояли из нескольких единиц самоидентификации, из которых методом контент-анализа мы выделили следующие:

1. По принадлежности к студенческому сообществу – 76 человек (65,0 %).
2. По принадлежности к человеческому сообществу (человек, личность, индивид) – 57 человек (48,7 %).
3. По принадлежности к семье (дочь, сын) – 51 человек (43,6 %).
4. По признаку отношений со значимыми другими (друг, подруга, жена) – 43 человека (36,8 %).
5. По половому признаку (девушка, парень, мужчина) – 43 человека (36,8 %).
6. По отношению к деятельности (мастерство, творчество, увлечения – кулинар, дизайнер и пр.) – 20 человек (17,1 %).
7. По принадлежности к профессии (будущий психолог) – 16 человек (13,7 %).
8. По принадлежности к стране (гражданин РФ) – 4 человека (3,4 %).
9. По национальному признаку – 3 человека (2,6 %).

Анализ смысловых единиц позволяет выделить три общие категории самоидентификации: по принадлежности к группе (человеческое сообщество, страна, нация, студенческое сообщество, семья, пол) – 74,8 %; по признаку отношений с другими – 13,7 %; по отношению к деятельности (профессия, мастерство, творчество) – 11,5 %.

На второй вопрос «Знаете ли Вы, какой у Вас характер?» (закрытый) ответы распределились следующим образом:

1. «Да» – 48 человек (41,0 %).
2. «Нет» – 0 человек (0 %).
3. «Скорее да» – 67 человек (57,3 %).
4. «Скорее нет» – 2 человека (1,7 %).

Таким образом, абсолютное большинство респондентов (98,3 %) ответили на этот вопрос положительно. Студенты считают, что они знают, какой у них характер.

В ответах на третий открытый вопрос «Что вы знаете о своём характере?» были выделены следующие смысловые единицы:

1. «Тип характера» – 28 человек (23,9 %).
2. «Акцентуации характера» – 9 человек (7,7 %).
3. «Черты характера» – 106 человек (90,6 %).
4. «Темперамент» – 14 человек (12,0 %).

По общим подсчётам только 29,9 % студентов указали свой тип характера, акцентуации и черты характера. Прочие 70,1 % либо ограничились перечислением черт характера, либо добавили к ним представление о своём темпераменте.

Четвёртый вопрос «Откуда Вы знаете, какой у Вас характер?» был открытым, ответы содержали от одной до трёх смысловых единиц и распределились таким образом:

1. «От близких людей (родители, семья, друзья)» – 99 (84,6 %).
2. «От других людей (преподаватели, одноклассники, однокурсники)» – 21 (17,9 %).
3. «Из результатов психологической диагностики» – 32 (27,4 %).
4. «В результате самонаблюдения, рефлексии» – 37 (31,6 %).

Следовательно, по мнению большинства респондентов, их представление о своём характере преимущественно сформировалось под влиянием ближнего окружения, однако, психологическая диагностика, самонаблюдение, рефлексия также сыграли в этом существенную роль.

Варианты ответов на пятый закрытый вопрос «Нравится ли Вам Ваш характер?» распределились следующим образом:

1. «Да» – 35 человек (29,9 %).
2. «Нет» – 0 человек (0 %).

3. «Скорее да» – 66 человек (56,4 %).
4. «Скорее нет» – 16 человек (13,7 %).

Большинство опрошиваемых (86,3 %) выбрали положительный вариант ответа, в группе респондентов отсутствуют студенты, которым бы их характер совсем не нравился.

Следующие два вопроса – последние в блоке представления о себе и своём характере – имели целью определить, заинтересована ли аудитория в формировании адекватных представлений о своём характере. Шестой вопрос «Что Вы хотите узнать о своём характере?» предполагал ответы в свободной форме. С помощью контент-анализа были выявлены следующие смысловые единицы:

1. «Получить объективные знания о своём характере» – 74 человека (63,2 %).
2. «Сравнить своё представление о характере с мнением значимых других» – 23 человека (19,7 %).
3. «Получить информацию о возможности коррекции своего характера» – 41 человек (35,0 %).
4. «Ничего» – 9 человек (7,7 %).

Большей частью респонденты отвечали в рамках одной позиции, однако каждый четвёртый студент (25 %) высказывал два соображения. Правильное понимание своего характера (варианты 1 и 2) заинтересовало студентов значительно больше, чем возможность его коррекции (вариант 3). Равнодушие к знаниям о своём характере выразили только 7,7 % опрошенных.

Седьмой вопрос – «Как Вам помогут знания о своём характере?» – также был открытым. Анализируя ответы, мы выделили 4 смысловые единицы, распределившиеся таким образом:

1. «Позволят корректировать черты характера» – 23 человека (19,7 %).
2. «Позволят корректировать поведение» – 53 человека (45,3 %).
3. «Помогут лучше понять себя и других» – 75 человек (64,1 %).
4. «Никак» – 8 человек (6,8 %).

Принимая во внимание, что ответы 84 студентов содержали одну смысловую единицу, а 33 респондента выбрали две из них, следует отметить, что 2/3 опрошиваемых (64,1 %) заинтересованы в том, чтобы «лучше понять себя», то есть сформировать адекватное представление о себе.

Следующие два вопроса составили блок «Самооценка» и имели целью получение информации об удовлетворённости студентов своей самооценкой и желании повысить её. Восьмой вопрос «Хотели бы Вы изменить свою самооценку?» был закрытым, ответы на него распределились следующим образом:

1. «Да» – 43 человека (36,8 %).
2. «Нет» – 13 человек (11,1 %).
3. «Скорее да» – 51 человек (43,6 %).
4. «Скорее нет» – 10 человек (8,5 %).

Следовательно, 80,4 % опрошенных студентов заинтересованы в изменении самооценки.

Систематизация ответов на девятый (открытый) вопрос «Как Вам поможет изменение Вашей самооценки?» привела к выделению следующих смысловых единиц:

1. «Поможет стать уверенней, решительней, независимей» – 48 человек (41,0 %).
2. «Поможет адекватнее оценивать себя и свои возможности» – 44 человека (37,6 %).
3. «Поможет улучшить отношение к себе» – 22 человека (18,8 %).
4. «Никак» – 15 человек (12,8 %).

Достоин внимания, что из десяти студентов, отрицательно ответивших на предыдущий вопрос («хотят ли они изменить свою самооценку») восемь респондентов, отвечая на следующий вопрос, признали, что изменение самооценки повлияет на них положительно.

Целью последнего блока, состоящего из двух вопросов, стало выявление заинтересованности студентов в участии в программе по формированию адекватных представлений о себе и своём характере. Десятый вопрос «Участвовали ли вы в тренингах? В каких?» был открытым, ответы на него представлены тремя простыми смысловыми единицами:

1. «Да» с формулировкой названия или характеристикой тренинга – 36 человек (30,8 %).
2. «Да» без формулировки названия и без характеристики содержания, иногда с указанием количества тренингов – 21 человек (17,9 %).
3. «Нет» – 60 человек (51,3 %).

Одиннадцатый вопрос – «Хотели бы Вы участвовать в тренинге, где сформируете адекватное представление о своём характере?» – содержал только два варианта возможных ответов, представленных в следующем соотношении:

1. «Да» – 96 человек (82,1 %).
2. «Нет» – 21 человек (17,9 %).

Очевидно, возможность формирования адекватных представлений о себе и своём характере оказалась интересной для большинства респондентов.

Таким образом, проведенное анкетирование выявило фрагментарность представлений о себе и о своём характере у студентов. По мнению респондентов, эти представления преимущественно сформированы значимыми близкими людьми, в меньшей степени – в результате рефлексии и психологической диагностики.

Примечательно, что студенты проявили высокую заинтересованность в формировании адекватных представлений о своём характере.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
2. Литке С. Г. Счастливая психология: основы психологической компетентности. – Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 2012. – 152 с.
3. Минияров В. М. Педагогическая психология. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 288 с.
4. Моисеева О. Ю. Психодиагностика индивидуальных особенностей личности. Ч. 2. Психодиагностика характера. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 253 с.
5. Немов Р. С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. – 560 с.
6. Поярова Т. А. Методы психолого-педагогического исследования. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 183 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. [и др.]: Питер, 2015. – 705 с.
8. Чумичкин А. А. Методика последовательной обработки результатов анкетирования совокупности опрашиваемых, разбитой на разновеликие выборки // Вестник Удм. у-та. – 2009. – Вып. 2. – С. 119–125.
9. Янчук В. А. Методология и методы психологического исследования в психологии и социальных науках. – Мн.: АПО, 2011. – 376 с.
10. Ярошенко С. Н. Исследование конкурентоспособности студентов вуза на основе анкетирования // Вестник Челябинского гос. у-та. – 2012. – Вып. 26, № 19 (273). – С. 146–150.

Нефёдова Наталья Юрьевна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Носков И. А., д. п. н., профессор

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В настоящее время большинство образовательных организаций уделяют значительное внимание не только созданию, но и стратегическому управлению собственным имиджем. Результаты исследований ученых свидетельствуют о взаимосвязи позитивного имиджа организации и успешных (в том числе и финансовых) показателей ее деятельности. А такие параметры, как бренд, имидж, репутация являются нематериальными активами организации. Поэтому для каждой организации, в том числе работающей в сфере образования, необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию собственного имиджа.

Вопросы формирования имиджа образовательной организации являются достаточно изученными в современной литературе. Основные пути и средства формирования имиджа образовательной организации изучены в работах Н. В. Горбуновой, Е. В. Гришуниной, М. В. Ионцевой, Е. Б. Карповой, В. М. Лизинского, М. С. Пискунова, В. В. Присяжнюк, Н. Ф. Чаловой, В. Н. Черепановой и др.

На формирование имиджа образовательной организации влияет масса факторов, одними из которых являются творческий потенциал и педагогическая компетенция педагога. Педагогическая компетенция – есть совокупность опыта и знаний в педагогической области. Разнообразие функций педагогической деятельности позволяет рассматривать ее как сложное единство различных компонентов, взаимосвязанных и взаимодополняющих, обеспечивающих целостность учебно-воспитательного процесса. Под творческим потенциалом понимается совокупность способностей, которые возможно реализовать в деятельности.

Имидж образовательного учреждения – это сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ, определяемый соотношением между различными сторонами его деятельности и транслируемый во внешнюю среду. Трансляция имиджа должна учитывать аудиторию, на которую ориентировано образовательное учреждение: ученики, родители, социальные партнеры, СМИ. Трансляция имиджа происходит через внутренние (организационная культура школы) и внешние (взаимодействие с прочими социальными объектами) каналы.

Творческий потенциал реализуется как в повседневной профессиональной деятельности, общении с воспитанниками, родителями, так и во внешних мероприятиях, в которых участвуют педагоги и учащиеся школ. В результате разных видов деятельности педагога, в ходе реализации творческого потенциала (участие в конкурсах, презентации открытых уроков, публикации в научных изданиях, достижения учащихся и пр.) формируется имидж образовательного учреждения.

Для оценки творческого потенциала педагогов рекомендовано использовать тестовые методики «Интеллектуальная лабильность» и эксперимент Лачинса, что позволит изучить такие критерии мышления, как гибкость и нестереотипность, креативность. Для оценки творческих склонностей личности педагогов использовалась специально разработанная анкета. Для исследования имиджа образовательного учреждения нами был проведен опрос разных групп потребителей образовательных услуг по 8 параметрам, оценивающим разные аспекты деятельности школы.

Анализ результатов показал, что большинство педагогов имеют невысокую гибкость мышления и высокую или среднюю степень стереотипизированности мышления, при этом, согласно данным анкетирования, искреннее стремление к новому, творческим способам взаимодействия с детьми (эти качества присущи от 20 до 25 % опрошенных педагогов). В опоре на оценивание параметров школы разными группами респондентов, мы можем говорить о неоднозначном имидже школы с превалированием привлекательности внешнего облика и педагогического стажа, опыта сотрудников.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, а также практически полученные данные позволили разработать программу повышения творческого потенциала педагогов как фактора формирования имиджа образовательной организации. Цель программы – повышение творческого потенциала педагогов образовательного учреждения. Задачи программы: повысить внутреннюю мотивацию к саморазвитию; сформировать устойчивые представления о творческом подходе к деятельности; обучить нестандартным формам мышления; помочь практически освоить способы решения нестандартных ситуаций в работе с детьми и родителями; способствовать личностному росту; оказать поддержку в реализации творческих форм взаимодействия с родителями и детьми в рамках открытых уроков, дней открытых дверей. Реализация программы проходила в три этапа: подготовительный; основной; заключительный. В качестве методов реализации программы использовались: беседы, тренинги, семинары, мастер-классы и пр. В ходе реализации программы повышения творческого потенциала педагогов, как фактора формирования имиджа образовательной организации, значительно повысился как творческий потенциал педагогов (нестереотипность, креативность мышления), так и параметры, формирующие имидж школы, в особенности – взаимодействие школы с родителями, квалификация педагогического состава, возможность рекомендации школы как образовательного учреждения близким и знакомым. По завершении оценки эффективности программы были разработаны рекомендации по внедрению программы в деятельность образовательного учреждения.

Литература

1. Азаров Ю. П. Теоретические проблемы мастерства педагога современной школы. – М.: Владос, 2009. – 273 с.
2. Алексеева Т. А. Формирование имиджа образовательной организации / Т. А. Алексеева, Е. А. Рекичинская // Педагогическое обозрение. – 2016. – № 4. – С. 4–7.

3. Библер В. С. Мышление как творчество. – М.: Владос, 2013. – 228 с.
4. Горбунова Н. В. Имидж школы // Педагогическое обозрение. – 2016. – № 4. – С. 12–15.
5. Карпов Е. Б. Имидж в образовании // PR в образовании. – 2013. – № 6. – С. 40–50.
6. Кузьмина Н. В. Коммуникативное мастерство учителя как фактор развития педагогической компетенции // Педагогическая психология. – 2013. – № 6. – С. 20–26.
7. Маркони Дж. Маркетинг имиджа. – М.: Акцепт, 2011. – 283 с.
8. Присяжнюк В. В. Имиджевая культура современной образовательной организации // Педагогическое обозрение. – 2016. – № 4. – С. 8–10.
9. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: Транском, 2007. – 90 с.
10. Тихонов А. С. Творческий потенциал педагога и пути его развития / А. С. Тихонов, О. В. Сидоров. – М.: Контент+, 2015. – 180 с.
11. Черепанова В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 182 с.
12. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: Линка-пресс, 2007. – 103 с.

Низамова Анастасия Михайловна
 Психолого-педагогический факультет
 2-й год обучения
 Научный руководитель:
 Разагатова Н. А., к. п. н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Особенности изобразительной деятельности младших школьников тесно связаны с психологическими аспектами. Дети этого возраста обладают остротой и свежестью восприятия, любознательностью, яркостью воображения. Их внимание достаточно длительно и устойчиво, что отчетливо проявляется в играх, в занятиях рисованием, лепкой, элементарным конструированием. Младший школьник имеет определенный опыт управления своим вниманием. Следует отметить, что у большинства младших школьников хорошо развита наглядно-образная память, речь грамматически правильна и выразительна, словарный запас богат. Они могут в достаточно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли, способны к элементарным умственным операциям – сравнению, обобщению [4, с. 103–104].

Однако по мере взросления изобразительная деятельность имеет разную специфику в зависимости от класса. Рассмотрим изменения в изобразительной деятельности младших школьников в диапазоне с 1-го по 4-й класс.

Я. Я. Чарнецкий так описывает специфику изобразительной деятельности учащихся первых классов:

- рисуют сначала схематические изображения, отдельные предметы, а затем композиции, преимущественно по памяти, «от себя»;
- пытаются передать основной цвет и форму предметов, сопоставить их по величине, рисовать так, чтобы было «красиво»;
- больше внимание уделяют содержанию рисунка, чем сходству с натурой;
- в фигуре человека обычно очень обобщенно изображаются голова, ноги, руки, туловище, часто нарушают пропорции;
- в рисунке ребенок передает то, что знает, а не видит;
- рисуют все предметы на одной горизонтальной линии.
- акварельная краска часто используется как гуашь, и наносится на поверхность листа густым слоем;
- закрашивают только то, что нарисовано, а фон оставляют белым;
- увлекаются яркими, открытыми цветами [8, с. 91–92].

О. Л. Иванова отмечает, что «первоклассники еще не умеют управлять своим восприятием, затрудняются самостоятельно анализировать натуру и явления природы, изображают часто предмет, не глядя на него, не анализируя его форму. Затруднение у первоклассников вызывает

анализ формы и цвета. Им сложно правильно назвать и нарисовать многие геометрические фигуры и тела, передавать их объем, различать объёмные тела с плоскими формами» [1, с. 133]. О. Л. Иванова считает, что в первом классе обучать детей рисованию геометрических тел преждевременно. Такие рисунки они смогут выполнить не раньше, чем в 3-м классе.

С. А. Казначеева автор методического пособия для учителей «Развитие цветового восприятия у школьников» отмечает, что «первоклассникам важно научиться видеть, чувствовать и принимать красоту сложных цветовых сочетаний. Они делают первые попытки передачи пространства в выполнении пейзажа. После знакомства с теплым и холодным, звонким и глухим цветами дети перестают воспринимать цвет сам по себе, он становится средством выражения творческого замысла» [2, с. 38].

Во втором классе в детских рисунках появляются некоторые изменения:

– появляется чувство формы, линии,

– больше внимания обращается на цвет и на расположение предметов на листе бумаги, появляется чувство перспективы.

По мнению С. А. Казначеевой, второклассники к концу учебного года переходят на другую ступень развития, которую она называет «ступенью правдоподобного изображения».

Дети переходят от описания и перечисления отдельных деталей к изображению предметов в более или менее точном соответствии с его реальной видимостью» [2, с. 40].

У учащихся второго класса появляется способность не только увидеть, но и выразить при помощи цвета настроение (радость, грусть, тревогу).

В третьем классе младшие школьники относятся более критично к своим работам. Как показывают исследования С. А. Казначеевой, в третьем классе у детей формируется ценнейшее качество культуры зрительного восприятия – умение всматриваться в окружающий мир, понимать замысел художника, следовательно, глубже понимать саму жизнь» [Там же, с. 44].

Учащиеся четвертого класса активно осваивают технику работы красками и кистью, графическими материалами, учатся пользоваться линией, пятном. При этом, как подчеркивает В. И. Колякина, очень важным является проявление интереса взрослых к детскому рисунку. Позитивное суждение о нем стимулирует к дальнейшей работе и помогает понять, в каком направлении необходимо совершенствоваться в работе над рисунком.

Оценивая детский рисунок, учитель должен подумать о том, чтобы не разочаровывать маленького художка, отмечая положительные и отрицательные качества его работы» [3, с. 92].

Таким образом, изобразительная деятельность доступна и совершенствуется на протяжении всего обучения в начальной школе у каждого обучающегося, независимо от степени их одаренности.

Рассматривая специфику изобразительной деятельности младших школьников, важно подчеркнуть, что особую роль в здесь играет учитель, который, как отмечает В. А. Слостенин, часто выступает как своего рода центром его жизни (даже в тех случаях, когда ребенок «не принимает» педагога), именно на учителе оказывается «завязанным» эмоциональное самочувствие ребенка [7, с. 144].

В этой связи особое значение имеет оценка изобразительной деятельности младшего школьника педагогом. При этом стандартное балльное оценивание работы часто не удовлетворяет ребенка в полной мере. Поэтому, на наш взгляд, развернутая, критериальная оценка более подходит для оценивания деятельности младшего школьника по предмету «Изобразительное искусство».

Критериальное оценивание важно и для мотивации художественной деятельности школьника. Выступая субъектом изобразительной деятельности, ребенок находится в ситуации необходимости проявления творческой инициативы, что позволит ему научиться генерировать идеи, ставить и добиваться конечной и промежуточных целей, отбирать средства их достижения. Если деятельность оценивается баллом, без анализа техники, творческой идеи, эмоционального воплощения образов и пр., в дальнейшем к творческой деятельности младший школьник может стать менее мотивирован, что приведет к отторжению данной деятельности.

Так, изучая вопросы активизации художественного изображения объектов действительности, К. М. Багдасарян выделила четыре раздела и соответствующие им критерии оценивания. Рассмотрим таблицу 1, в которой приводятся критерии оценки художественной деятельности.

Критерии оценки художественной деятельности младших школьников

Композиционные качественные показатели	Выражение отношения к действительности посредством передачи формы и пропорций предметов	Качественные показатели цветового изображения	Отношение к работе и технические навыки
правильный выбор положения листа бумаги по отношению к рисунку (горизонтальное, вертикальное); наличие художественного замысла; элементы симметричности; разнообразие изображаемых объектов; присутствие фона в рисунке; изображение близкое к реальному	элементы объемного изображения; общая пропорциональность; правильная передача характера формы	многокрасочность; умение смешивать краски; умение передавать оттенки	законченность рисунка; общая манера исполнения (рисование и раскраска решительными и смелыми линиями, штрихами или мазками)

Описанные критерии хорошо показывают проявление детей в изобразительной деятельности: эмоциональное содержание рисунков, владение техническими средствами. Критерии позволяют выделить закономерности изобразительной деятельности детей и построить успешный индивидуальный маршрут для каждого ученика в изобразительной деятельности.

Как уже отмечалось, интерес к изобразительной деятельности зависит и от взаимоотношений между учителем и учеником. Доброта и педагогический такт учителя поддерживают ученика, заставляют поверить в себя, в свои силы, избавиться от неуверенности. Не снижая требований к качеству выполненной учащимся работы, нужно добиваться, чтобы рисунки его были грамотными и художественно выразительными. Предоставленные самим себе, дети не развиваются, останавливаются на определенных излюбленных темах и схемах, а часто вообще теряют интерес к рисованию.

Следует отметить, что негативно на формировании творческой инициативы ребенка отражается исправление детских работ рукой педагога. Это способствует развитию пассивности у учащихся. Даже поняв, где ошибся, но, не участвуя активно в исправлении ошибки, ученик теряет интерес к изобразительной деятельности.

Как отмечают в своих исследованиях В. С. Кузин и Э. И. Кубышкина, «ошибки, которые допускают учащиеся необходимо критиковать справедливо и доброжелательно, а положительные стороны в рисунках подчеркивать» [5, с. 84]. Поэтому важным аспектом оценивания работ младших школьников является осознание детьми критериев, по которым оценивается работа. Педагог может не только ознакомить детей с техникой рисования, спецификой цветопередачи, но и объяснить, что должно получиться в итоге (каковы требования к технике работы).

На этапе оценивания работ, подчеркнуть результаты, наиболее удачные по выделенным критериям; уделить внимание работам, в которых можно достигнуть необходимого уровня приложением усилий, совершенствованием техники и показать (на отдельном листе), как можно достичь лучших результатов. Такой подход не действует на ребенка подавляюще, ученик не получает негативной оценки, он получает совет, как добиться лучшего результата.

Литература

1. Иванова О. Л. Рисунки, которые нас рисуют. Педагогическая диагностика художественного развития ребенка. – СПб: Речь, 2015.
2. Казначеева С. А. Развитие цветового восприятия у школьников. – Волгоград: Учитель, 2013.
3. Колякина В. И. Библиотека учителя изобразительной деятельности. Методика организации уроков коллективного творчества. – М.: Владос, 2016.
4. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Академия, 2014.

5. Кузин В. С. Изобразительное искусство в начальной школе / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкина. – М.: Дрофа, 2012.
6. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Академия, 2011.
7. Слостенин В. А. Педагогика. – М.: Школьная пресса, 2002.
8. Чарнецкий Я. Я. Изобразительное искусство в школе продленного дня. – М.: Просвещение, 1991.

Никулина Наталья Леонидовна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, выдвинули на первый план проблемы формирования профессиональных умений и навыков, педагогической культуры и мастерства преподавателей.

Педагогическое мастерство – набор личностных характеристик, обеспечивающий высокий уровень владения профессией педагога. В большом толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова слово «мастер» (от английского начальник, учитель) определено как квалифицированный работник, занимающийся каким-либо ремеслом [2]. С. И. Ожегов определял мастерство как высокое искусство в какой-нибудь области, педагогическое мастерство [7].

Важным аспектом педагогического мастерства является гуманистическая направленность, позволяющая выстроить педагогический процесс. К тому же необходимыми являются: профессиональные знания преподавателя, педагогические способности и педагогическая техника. Фундаментом мастерства педагога выступает профессиональное знание, а педагогические способности обеспечивают скорость и глубину его совершенствования.

Особенностью педагогического мастерства по Т. И. Рудневой является создание новых ценностей через творчество и открытие неизвестных педагогических закономерностей [9].

Известный педагог и писатель А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для педагога уметь играть и овладевать техникой педагогического мастерства, которое заключается в постановке голоса и в управлении своим лицом. Педагог должен владеть определенными качествами, прежде всего, это умение управлять своим поведением, быть актером. Естественно, к этому педагогу необходимо готовиться специально. Большое значение для педагога имеет развитие воображения и внимания. Ни один жест, ни одна интонация не должны быть случайными. Мимика педагога, его движения тоже должны быть целесообразны и обоснованы.

Кроме того, А. С. Макаренко выделял три составляющие продуктивного педагогического процесса: во-первых, это высокий авторитет педагога; во-вторых, владение психологией и приемами общения; в-третьих, это накопленный опыт [5].

Профессиональная позиция педагога определяется отношением к характеру труда, к своей профессии, к обучающимся, готовностью к профессиональному самосовершенствованию и развитию, профессиональному росту.

В процессе становления педагогического мастерства можно выделить несколько стадий [1]:

1. Профессиональная Я-концепция.
2. Стадия деятельности.
3. Педагогическое творчество.

На стадии Я-концепция пространство профессии еще не освоено, решается вопрос: «Какой я педагог?».

Стадия деятельности характеризуется активным развитием профессиональных качеств педагога. На этой стадии дается ответ на вопрос: «Что я делаю и зачем?». Идет поиск способов повышения квалификации, происходит изучение различных педагогических методов, приемов и технологий.

На стадии педагогического творчества педагог максимально применяет накопленные методические знания, процесс взаимодействия осуществляется с учетом всех интересов студентов.

Педагогическое мастерство заключается в особенностях деятельности преподавателя, в методах и приемах, которые он использует.

Компонентами педагогического мастерства выступают различные профессиональные навыки:

- стремление педагога к профессиональному и личностному развитию;
- способность совмещать обучение и воспитание;
- наличие знаний, позволяющих выявить психологические закономерности обучения студентов;
- реализация основных принципов дидактики;
- применение на практике средств обучения и следование единой методике в конкретных формах обучения;
- понимание внутренней структуры учебного коллектива, способность создания атмосферы диалога в группе [6].

Профессиональные знания и квалификация педагога, а также его личностные качества определяют структурные элементы педагогического мастерства.

По мнению И. А. Зязюна, к элементам педагогического мастерства относятся [8]:

1) гуманистическая направленность, заключающаяся в ценностных ориентациях педагога в виде гуманистической стратегии в ходе педагогической деятельности;

2) профессиональное знание, выполняющее роль фундамента педагогического мастерства. Профессиональное знание должно формироваться одновременно на всех уровнях:

- методологическом, как знание закономерностей развития;
- теоретическом, как знание законов и принципов педагогики;
- методическом, в форме конструирования учебно-воспитательного процесса;
- технологическом – это уровень решения практических задач обучения в конкретных условиях;

3) педагогические способности, складывающиеся из умения педагога передавать свои знания другим (репродуктивный уровень) и знания предмета и особенностей его восприятия и понимания студентами;

4) педагогическая техника, связывающая все средства педагогической деятельности и опирающаяся на профессиональные знания и способности.

Педагогическая компетентность как показатель степени педагогического мастерства, являет собой совокупность опыта, теоретических знаний, практических способностей и личностных качеств педагога [4]. На ее уровень оказывает влияние склонность к творчеству, любовь к профессии, критичность мышления, потребность в самосовершенствовании. Педагогическая компетентность проявляется в индивидуальном стиле преподавания, культуре и личностном росте.

При решении педагогических задач в индивидуальной деятельности преподавателя результат может совпадать или не совпадать с целью деятельности. По результатам их деятельности преподавателей можно отнести к одному из пяти перечисленных ниже уровней [3].

Репродуктивный уровень. На этом уровне преподаватель хорошо владеет информацией, умеет пересказать другим то, что знает сам, но не владеет навыками пробуждения интереса и активности студентов, что влияет на усвоение ими знаний.

Адаптивный уровень. Показывает, что преподаватель на учебных занятиях способен адаптировать свое сообщение к особенностям аудитории, поскольку умеет приспособиться к конкретным условиям образовательного учреждения.

Локально-моделирующий уровень. Предполагает владение педагогом стратегиями формирования у обучаемых блоков знаний по отдельным разделам программы, при выполнении отдельных заданий.

Системно-моделирующий уровень. Этот уровень показывает, что преподаватель владеет стратегией формирования у студентов системы знаний по всему курсу в целом.

Системно-моделирующий уровень творчества. Означает, что педагог в совершенстве владеет технологиями формирования творческой личности, способной к самообразованию и самоорганизации. Этот уровень является высшим уровнем педагогического мастерства.

Чтобы достигнуть определенного уровня, педагогу необходимо пройти путь непрерывного профессионально-личностного роста от стадии адаптации к своей профессии, к самоактуализации в профессии и мастерству в ней до творчества.

Качество и эффективность педагогической деятельности зависят от многих факторов, одним из которых является профессиональная готовность педагога. Иногда понятие профессиональной готовности отождествляют с понятием профессиональной подготовки, которая в самом общем плане представляет собой формирование готовности к выполнению педагогических задач. Профессиональная готовность есть не только результат, но и цель профессиональной подготовки.

В образовательных учреждениях непедагогического профиля преподаватели не всегда имеют профессиональную педагогическую подготовку. Это объясняется узкой специализацией дисциплин, приоритетом наличия специального образования перед педагогическим.

В качестве иллюстрации такой особенности учреждений профессионального образования рассмотрим педагогический состав Самарского колледжа строительства и предпринимательства (филиала) ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (СКСП НИУ МГСУ).

На 1 марта 2018 года в СКСП работало 79 преподавателей. Из них 48 человек не имели педагогического образования. На потенциал роста общего уровня квалификации преподавательского состава путем получения дополнительного педагогического образования большое влияние оказывает возраст педагогов. Разделив преподавателей без педагогического образования на 3 возрастные группы, можно оценить перспективы повышения квалификации преподавателей СКСП.

В группу старше 55 лет попадает 19 человек, от 40 до 55 лет – 9 человек и младше 40 лет – 20 человек. Из проведенных данных видно, что 40 % преподавателей, не имеющих педагогического образования, находятся в возрастной группе до 40 лет и, следовательно, имеют возможность и желание профессионального роста путем получения педагогического образования. И 20 %, находясь в группе от 40 до 55 лет, при определенной мотивации также способны повысить уровень своей педагогической подготовки за счет получения дополнительных знаний, изучения новейших разработок в области педагогики.

На примере СКСП видно, что, мотивируя педагогов к профессиональному росту, возможно повысить количество преподавателей с педагогическим образованием с 31 человека до 50–60 человек, т. е. практически в 2 раза.

Таким образом, в настоящее время остро встает вопрос получения преподавателями средних и высших профессиональных образовательных учреждений дополнительного педагогического образования, а также посещения ими педагогических курсов, участия в семинарах.

Педагогическое мастерство не имеет абсолютного высшего уровня, необходимо проводить мероприятия по созданию условий для возможности постоянного совершенствования педагогом своих профессиональных навыков. Повышение уровня педагогического мастерства отдельных преподавателей окажет непосредственное влияние на общий уровень мастерства всего педагогического состава образовательного учреждения.

Литература

1. Гейхман Л. К. Педагогическое общение / Л. К. Гейхман, И. С. Клейман. – Пермь, 1991.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб: Норинт, 1998.
3. Кузьмина Н. В. Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1970.
4. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. – Самара; СПб, 1997.
5. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1977.
6. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 2006.
7. Ожегов С. И. Толковый слова русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993.
8. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989.
9. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма. – Самара, 1997.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИОННОГО КРИЗИСА У ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ

Подростковый возраст относится к критическому периоду психического развития. В этот промежуток времени подросток проходит великий путь в своём развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он обретает чувство взрослости.

Особенностью мотивационного кризиса подростков является присутствие у подростков «подростковых установок» (системы ценностей, идеалов, оценок, зачастую отличающихся от взрослых и преобладающих большей «генетической» устойчивостью, переходящих от старших школьников к младшим и почти не поддающихся педагогической коррекции).

Характерной чертой подросткового кризиса является поэтапный переход от подражания оценке самооценки взрослых, к большей опоре на внутренние структуры. С помощью специальной деятельности (самопознания) у подростка и формируются критерии самооценки. Главным фактором самопознания подростка является сопоставления себя с другими людьми – старшими, ровесниками. На мотивацию подростков оказывают влияние такие факторы, как психологические и социальные, в том числе самооценка школьника-подростка.

Под мотивационным кризисом понимаются все факторы, обуславливающие проявление личностной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы. Обычно изучают следующие факторы мотивационного кризиса: деятельность ради активности, без удовольствия от деятельности или без интереса к конечному результату; деятельность для социальной идентификации; деятельность ради успеха или из-за боязни неудач; деятельность по принуждению или под давлением; деятельность, основанная на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах; деятельность для достижения цели в обыденной жизни; деятельность, основанная на социальных целях, требованиях и ценностях [11].

Центральным моментом кризиса Л. И. Божович считала развитие самосознания подростков и его важнейшей стороны – самооценки – это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростков целой гаммой специфических переживаний.

Часто самооценка оказывается у подростков внутренне противоречивой. Сознательно он воспринимает себя как личность значительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других. Вместе с тем, внутри его гложат сомнения, которые он старается не допустить в своё сознание [2].

Также источником внутренних конфликтов будет различие между реальной и идеальной самооценкой, большое расхождение между «Я-реальным» и «Я-идеальным» не редко ведёт к нарушениям в поведении и социально – психологической адаптации. Физические изменения оказывают влияние на самооценку, так как подростки отмечают социальные реакции на изменение их физического облика, они включают их в представления о себе [2].

Самооценка подростка является воспроизводством оценки матери. Дети отмечают в себе те качества, которые подчёркиваются родителями. Если внушается негативный образ, и ребёнок разделяет полностью эту точку зрения, то у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия.

Смешанная самооценка, где существуют противоречивые компоненты: один – это формирующийся у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия; второй – отголосок родительского видения ребёнка. Образ «Я» оказывается противоречивым, тем не менее ребёнку удаётся в некоторой степени разрешить конфликт: успешность взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения.

Подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но даёт ей другую оценку. Упрямство – это не бесхарактерность. Поскольку для подростка по-прежнему важны одобрения и

поддержка взрослых, то ради сохранения чувства «Мы» им воспроизводится негативная оценка своего «упрямого» поведения. Подросток ведёт активную борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей. В данном случае подросток воспроизводит в самооценке не реальную оценку родителей, а их идеализированные ожидания. Подросток воспроизводит в самооценке негативные мнения родителей о себе, но при этом подчёркивает, что именно таким он и хочет быть. Это неприятие родительских требований приводят к очень напряжённым отношениям в семье.

Подросток не замечает негативной оценки родителей. Ожидаемая оценка значительно выше самооценки, хотя реальная родительская оценка является негативной [10].

Самооценка – это компонент самосознания, который включает в себя знания о собственной самости и оценку человеком самого себя и шкалу значимых ценностей, относительно которых определяется эта оценка.

Самооценке и её развитию у человека в психологии посвящено значительное количество работ. Установлено, что самооценка может быть адекватной – реальной, объективной, и неадекватной – завышенной или заниженной. Каждая из них специфическим образом проявляется в жизнедеятельности человека.

Завышенные самооценки приводят к формированию таких особенностей личности как самоуверность, высокомерие, некритичность и тому подобных. Постоянное занижение оценки человека со стороны окружающих и самой личности формирует в ней робость, неверие в свои силы, замкнутость, стеснительность и так далее. Адекватная оценка и самооценка обеспечивает благоприятное эмоциональное состояние, стимулирует деятельность, вселяет в человека уверенность в достижении намеренных целей.

Самосознание тесно связано с уровнем притязаний человека. Уровень притязаний проявляется в степени трудности целей и задач, которые человек ставит перед собой. Следовательно, уровень притязаний можно рассматривать как реализацию самооценки человека в деятельности и во взаимоотношениях с другими [4].

Как подтверждено в психологических исследованиях, самоуважение зависит от уровня притязаний субъекта и успеха или неуспеха в деятельности. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить и тем вероятнее снижение уровня самоуважения. В свою очередь, успех в деятельности повышает самоуважение, стало быть, и самооценку [3].

Термин «уровень притязаний» был введён в школе известного немецкого психолога К. Левина. Причиной появления концепта послужил один из феноменов, найденных в опытах Т. Дембо. В этих экспериментах, где для провоцирования гнева испытуемым предлагали очень сложные или нерешаемые задачи, обнаружилось, что если поставленная цель слишком трудна, индивид намечает «более лёгкую задачу, представляющую собой приближение к исходной цели, которую человек хочет достигнуть по этапам». Вот эту промежуточную цель Т. Дембо и назвала уровнем притязаний данного момента, обозначив тем самым спонтанный переход субъекта к доступной ему деятельности с указанием величины шага на пути решения основной задачи [6].

Первое значительное исследование процесса выбора уровня притязаний, обеспечившее одновременно и построение экспериментальной техники его оценки, и определённое содержательное раскрытие нового понятия, принадлежит Ф. Хоппе. Он сохраняет то значение термина, в котором его использовала Т. Дембо – значение минутной реальности в целеобразовании – однако, Ф. Хоппе открывает возможность широкой трактовки концепта «уровень притязаний» в качестве психологического понятия, подразумевая под ним «совокупность сдвигающихся с каждым достижением то неопределённых, то более точных ожиданий, целей и притязаний к будущим собственным достижениям субъекта». Ф. Хоппе интерпретирует уровень притязаний в общем виде как цель последующего действия.

Ф. Хоппе обнаруживает, что оценка индивидом степени успешности или неуспешности его действия не связана жёстко с конкретным результатом, то есть эффект действия психологически не есть нечто данное. Такой эффект детерминирован не столько объективным достижением, сколько тем, решена или нет поставленная человеком задача. Последняя означает, что оценка исполнения определяется соотношением избранного уровня притязаний и фактического результата. Если он достигает намеченной цели или превышает её, действие расценивается как успех, если исполнение не достигает цели – как неудача. Таким образом, один и тот же резуль-

тат может быть успешным или неуспешным в зависимости от уровня притязаний настоящего момента. При отсутствии цели произведённый акт остаётся нейтральным в оценке.

Н. Ю. Максимова отмечая склонность к завышению притязаний у подростков, а также С. М. Юлдашева, говоря о смене знака неадекватности уровня притязаний: с завышения на занижение у школьников с возрастом [9].

Самооценка – это результат отношения личности к тем или иным своим качествам. Самооценка носит локальный, более частный характер.

Принято различать адекватную и неадекватную самооценку. Термин адекватность предполагает наличие в самооценке той или иной степени самокритичности, понимания резервов собственного развития.

Адекватная самооценка отражает реальный взгляд личности на саму себя; объективную оценку собственных способностей, свойств и качеств. Если мнение человека совпадает с тем, что он в действительности собой представляет, то это адекватная самооценка.

Неадекватная самооценка характеризует личность, чье представление о себе далеко от реального. Неадекватная самооценка может быть как завышенной, так и заниженной.

Завышенная самооценка приводит к переоценке себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. Вместе с тем подобная амбициозность ставит перед человеком более сложные задачи и претензии к достижениям. В случае успеха закрепляется уверенность человека в своих силах, появляются силы для новых достижений. Но в случае неудач, могут возникнуть разочарования, тревожность, страхи, депрессия.

Заниженная самооценка свидетельствует о развитии комплекса неполноценности, неуверенности в себе. Такой человек воспринимает свои достижения и успехи как случайные, временные, не зависящие от него самого. Любая неадекватная самооценка – завышенная или заниженная – затрудняет жизнь человека. Для развития положительного самоотношения, устойчивой положительной самооценки важно, чтобы ребенок в детстве был окружен постоянной заботой и любовью независимо вне зависимости от того, каков он.

По мнению Э. Эриксона, «Я-концепция» – это согласованное самовосприятие, а также самопонимание индивидуумом своей личности. В качестве синонима он использовал термин «Эго-идентичность» [8].

И. Кон понятия «Я-концепция» и «Я-образ» использует как взаимозаменяемые. «Образ Я» – представление индивида о себе в процессе самосознания [6].

По мнению К. Роджерса и многих других исследователей «Я-концепции», значительное расхождение между «Я-реальным» и «Я-идеальным» порождает во внутреннем пространстве личности большое психическое, а впоследствии и физическое перенапряжение. Чем больше расхождение между «Я-реальным» и «Я-идеальным», тем заметнее неконгруэнтность в действиях, импульсивность в поведении, непоследовательность в поступках человека.

Таким образом, обобщая результаты исследований можно сделать вывод о том, что в подростковый период перед человеком актуализируется задача интегрировать имеющиеся представления о себе в единое целое, осознать и принять результат этого процесса, что и позволяет обрести чувство Я, а также чувство психосоциального благополучия.

В связи с этим уровень притязаний является индикатором самооценки и совокупностью содержания мотивации, связанной с достижением. А также мы можем признать связь самооценки с уровнем притязаний и даже утверждать, что первая составляет базис второго.

Самооценка, как и другие личностные образования, формируется в результате деятельности, и через осознание результатов своей деятельности подросток приходит к осознанию себя как субъекта этой деятельности, к оценке своих возможностей и качеств. Главным образом, самооценка сопряжена с социальной обусловленностью «Я-концепции» личности. Она изучается как некоторый интегратор основных составляющих Я-образа: самопонимание, самоуважение, уверенность в себе, внутренний локус контроля. Решение онтологической задачи взросления может произойти только в процессе проявления и развития субъектности подростка, Именно самооценка обеспечивает подростку целостность в период преодоления мотивационного кризиса.

«Я-концепция» – это устойчивая система представлений индивида о самом себе, образ собственного «Я», установка по отношению к себе и другим людям, обобщенный образ своих

качеств, способностей, внешности, социальной значимости; предпосылка и следствие социального взаимодействия.

Самооценка – один из структурных важнейших компонентов «Я-концепции» личности. Самооценка определяется как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения.

Литература

1. Андреева А. Д. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учёбе в средних и старших классах школы / А. Д. Андреева, А. М. Прихожан // Психологическая диагностика. – 2006. – № 1.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.
3. В мире подростка / под ред. А. А. Бодалёва. – М., 1980.
4. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа «Я» в ситуации перелома // Вопросы психологии. – 1995. – № 5.
5. Минина Н. А. Поведенческая терапия в работе педагога-психолога с подростками, обучающимися в учреждениях интернатного типа. – Самара, 2007.
6. Общая психология / под ред. А. В. Карпова. – М., 2002.
7. Программа первичной профилактики негативной зависимости в среде подростков и старшеклассников / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – Самара, 2006.
8. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990.
9. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2004.
10. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков. – СПб: Речь, 2006.
11. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. – М.: МПСИ: Флинта, 1999.

Павлов Дмитрий Сергеевич

Факультет информатики и управления

2-й год обучения

Научный руководитель:

Богданов С. Н., к. ф.-м. н., доцент

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Понятие информационных систем (ИС) на протяжении своего существования претерпело значительные изменения.

В **пятидесятые годы** двадцатого века была осознана роль информации как важнейшего ресурса предприятия, организации, региона, общества в целом; начали разрабатывать автоматизированные ИС разного рода. Первые ИС были предназначены исключительно для обработки счетов и расчета зарплаты, а реализовывались на электромеханических бухгалтерских счетных машинах. Это приводило к некоторому сокращению затрат и времени на подготовку бумажных документов. Вначале, когда появилась возможность обработки информации с помощью вычислительной техники, был распространен термин «системы обработки данных» (СОД), этот термин широко использовался при разработке систем радиуправления ракетами и другими космическими объектами, при создании систем сбора и обработки статистической информации о состоянии атмосферы, учетно-отчетной информации предприятий и т. п. По мере увеличения памяти ЭВМ основное внимание стали уделять проблемам организации баз данных (БД). Это направление сохраняет определенную самостоятельность и в настоящее время и занимается в основном разработкой и освоением средств технической и программной реализации обработки данных с помощью вычислительных машин разного рода. Для сохранения этого направления по мере его развития появились термины «базы знаний», «базы целей», позволяющие расширить толкование проблемы собственно создания и обработки БД до задач, которые ставятся в дальнейшем при разработке ИС.

Шестидесятые годы знаменуются изменением отношения к ИС. Информация, полученная из них, стала применяться для периодической отчетности по многим параметрам. Для этого организациям требовалось компьютерное оборудование широкого назначения, способное об-

служивать множество функций, а не только обрабатывать счета и считать зарплату, как было ранее [5, с. 748].

Основные черты этого поколения ИС:

- техническое обеспечение систем составляли маломощные ЭВМ 2–3 поколения;
- информационное обеспечение (ИО) представляло собой массивы (файлы) данных, структура которых определялась той программой, в которой они использовались;
- программное обеспечение – специализированные прикладные программы, например, программа начисления заработной платы;
- архитектура ИС – централизованная. Как правило, применялась пакетная обработка задач. Конечный пользователь не имел непосредственного контакта с ИС, вся предварительная обработка информации и ввод производились персоналом ИС.

Недостатки ИС этого поколения:

- сильная взаимосвязь между программами и данными, то есть изменения в предметной области приводили к изменению структуры данных, а это заставляло переделывать программы;
- трудоемкость разработки и модификации систем;
- сложность согласования частей системы, разработанных разными людьми в разное время [1, с. 301–307].

В **семидесятых и начале восьмидесятых годов** ИС предприятий начинают использоваться в качестве средства управления производством, поддерживающего и ускоряющего процесс подготовки и принятия решений. В своем большинстве ИС этого периода предназначались для решения установившихся задач, которые четко определялись на этапе создания системы и затем практически не изменялись. Появление персональных ЭВМ приводит к корректировке идеи АСУ (автоматических систем управления), от ВЦ (вычислительных центров) и централизации управления к распределенному вычислительному ресурсу и децентрализации управления. Такой подход нашел свое применение в системах поддержки принятия решений (СППР), которые характеризуют новый этап компьютерной ИТ организационного управления. При этом уменьшается нагрузка на централизованные вычислительные ресурсы и верхние уровни управления, что позволяет сосредоточить в них решение крупных долгосрочных стратегических задач. Жизнеспособность любой ИТ в немалой степени зависит от оперативного доступа пользователей к централизованным ресурсам и уровня информационных связей как по «горизонтали», так и по «вертикали» в пределах организационной структуры. В то же время для обеспечения эффективного управления крупными предприятиями была развита и остается актуальной идея создания интегрированных АСУ [3, с. 914].

К концу **восьмидесятых годов** концепция использования ИС вновь изменяется. Они становятся стратегическим источником информации и используются на всех уровнях предприятия любого профиля. ИТ этого периода, предоставляя вовремя нужную информацию, помогают организации достичь успеха в своей деятельности, создавать новые товары и услуги, находить новые рынки сбыта, обеспечивать себе достойных партнеров, организовывать выпуск продукции высокого качества и по низкой цене и др. Стремление преодолеть недостатки предыдущего поколения ИС породило технологию создания и управления базами данных. База данных создается для группы взаимосвязанных задач, для многих пользователей и это позволяет частично решить проблемы ранее созданных ИС. Вначале СУБД разрабатывались для больших ЭВМ, и их количество не превышало десятка. Благодаря появлению ПЭВМ технология БД стала массовой, создано большое количество инструментальных средств и СУБД для разработки ИС, что в свою очередь вызвало появление большого количества прикладных ИС в прикладных областях.

Основные черты ИС этого поколения:

- основу ИС составляет база данных;
- программное обеспечение состоит из прикладных программ и СУБД;
- технические средства: ЭВМ 3–4 поколения и ПЭВМ;
- средства разработки ИС: процедурные языки программирования 3–4 поколения, расширенные языком работы с БД (SQL, QBE);
- архитектура ИС: наиболее популярны две разновидности: персональная локальная ИС, централизованная БД с сетевым доступом.

Большим шагом вперед явилось развитие принципа «дружественного интерфейса» по отношению к пользователю (как к конечному, так и к разработчику ИС). Например, повсеместно применяется графический интерфейс, развитые системы помощи и подсказки пользователю, разнообразные инструменты для упрощения разработки ИС: системы быстрой разработки приложений (RAD-системы), средства автоматизированного проектирования ИС (CASE-средства).

Внедрение ИС столкнулось с инертностью людей, нежеланием конечных пользователей менять привычный стиль работы, осваивать новые технологии. Кроме того, к квалификации пользователей стали предъявляться более высокие требования (знание ПК, конкретных прикладных программ и СУБД, способность постоянно повышать свою квалификацию). Однако все эти трудности, без сомнения, с течением времени с лихвой окупаются, что не может не сказываться положительно на дальнейшем развитии этой технологии.

Именно учет опыта по созданию и применению ИС, накопленного за все время их существования, позволяет разработчикам создавать максимально удобные и работоспособные ИС, не повторяя ранее сделанных ошибок, а также выделять новые области их применения.

В основе создания информационной системы (ИС) лежит одна фундаментальная идея: проектирование ИС является формальным процессом, который можно изучать и совершенствовать. Освоение и правильное применение методов и средств создания ИС позволяет повысить качество ИС, обеспечить управляемость процесса их проектирования и увеличить срок их эксплуатации. Остановимся более подробно на понятии *жизненного цикла ИС*.

Жизненный цикл (далее ЖЦ) информационных систем определяется как период времени, который начинается с момента принятия решения о необходимости создания информационной системы и заканчивается в момент ее полного изъятия из эксплуатации. В состав ЖЦ ИС обычно включаются следующие стадии:

- формирование требований к ИС;
- проектирование;
- реализация;
- тестирование;
- ввод в действие;
- эксплуатация и сопровождение;
- снятие с эксплуатации [4, с. 264].

Информационные системы XXI века шагнули далеко вперед. Нынешнее поколение удивительно отличается от предыдущего: здесь правит техника и продуктом выступает информация.

Появление новых информационных систем и информационных технологий считается информационной революцией. По своей информационной интенсивности, по глобальности, по темпу в истории человечества нет аналогов данному процессу.

Информационные технологии распространяются от развитых государств к развивающимся, охватывая все новые культуры стран, которые не сравнимы с теми культурами в каких данные технологии зародились. Внутри данных культур «компьютеризация» и «автоматизация» воспринимаются по-разному, и часто они неминуемо оказывают большое влияние на жизнь сообществ, что не всегда желательно. Необходимо четко представлять себе вероятные побочные эффекты от повсеместного внедрения информационных технологий – такие, как несоблюдение приватности либо конфиденциальности, утрата квалификации либо работы, компьютерные правонарушения или же техностресс, чтобы избежать дегуманизации информационного общества.

Информационные технологии являются составляющей процессов использования информационных ресурсов общества, которые к настоящему времени прошли множество эволюционных этапов. Смена этих этапов представляет собой развитие научно-технического процесса, а именно появление новых технических устройств для переработки информации. Одним из таких технических устройств для переработки информации является персональный компьютер, который привнес существенные изменения в концепцию использования и построения технологических процессов, и повлиял на качество результатной информации.

Десять знаменитых технологий двадцать первого века:

- 1) портативные информационно-коммуникационные устройства;
- 2) интеллектуальные мобильные системы и роботы;
- 3) массовая интернет-«персонализация» товаров и услуг;

- 4) распространение стиля жизни в «теле-пространстве» – учеба, закупки, интернет-работа;
- 5) появление «виртуальных помощников и секретарей» – интеллектуального «софта» высокого уровня;
- 6) персонифицированное и компьютеризованное медицинское обслуживание;
- 7) «прецизионное» (компьютерно-управляемое) сельское хозяйство;
- 8) альтернативные источники энергии, «чистые технологии» и энергосбережение;
- 9) гибридный транспорт;
- 10) генетически модифицированные организмы.

Из выше представленных технологий семь первых являются информационными.

Пока компьютер и информационные технологии, связанные с ним, абсолютно не влияют на принятие таких решений, как строительство новых зданий, характер функций этих учреждений. Тем более не решают ситуацию, связанную со срочным хирургическим вмешательством, для пациентов, находящихся в критическом положении. При решении таких задач, как задачи высшего руководства определенной компании, информационные технологии играют роль не источника информации, а лишь поставщика сведений, не говоря уже о том, что ИТ никогда не предлагали новых и уникальных стратегий для предприятия.

Несмотря на это появление новых информационных технологий приводит не только к тому, что человек начинает овладевать новыми объемами информации, но и к тому, что эти самые технологии существенным образом меняют культурный и социальный порядок развития.

Новый скачок информационной революции начался в бизнесе, именно в бизнесе значительно заметны его последствия. Скоро революция изменит и систему здравоохранения и образования. Многие уверены, что заочное обучение вскоре вытеснит такую базу как базовый курс обучения в учебных заведениях. Одним из последствий научно – технологических нововведений станет постоянное повышение квалификации людей, окончивших высшее образование в течение всей их трудовой карьеры. Что может повлечь за собой обучение из университетов в самые неожиданные места, такие как дом, поезда, автомобили, рабочие места. В здравоохранении могут появиться такие изменения, как смена взгляда от борьбы с болезнями к поддержанию психического и физического здоровья. Что может существенно повлиять на медицинские заведения, которые привыкли к традиционной системе здравоохранения.

Появление новых технологий всегда подразумевало за собой революционный характер, но несмотря на это, такая революция не уничтожала ни классических традиций, ни порядка. Каждая разработанная новая технология прокладывала определенную материальную базу для появления следующих технологий.

Сейчас без компьютеров не обходится не одно общество и учреждение, а специалисты информационной отрасли везде нарахват. С появлением новых ИТ появятся новые специальности, изменится культура общества, нормы поведения и ценности [2, с. 1168].

Новые технологии являются главной движущей силой уже к существующим силам мирового рынка. В XXI веке образованный человек – это человек, хорошо владеющий информационными технологиями. Ведь вся человеческая деятельность целиком зависит от степени их информированности, умению эффективно использовать информацию. Определение самой технологической революции до конца не исследовано, но ее смысл становится более понятным, что наступает время для экономической глобализации, и истолковано слишком много мнений о том, как повлияет этот процесс на развитие стран и человеческой цивилизации в целом. При правильном использовании информации, как и технологий, которые развиваются с каждым днем, можно достигнуть успеха не только в бизнесе для конкретного предпринимателя, но и в стране с международной позиции в целом.

Литература

1. Батулин В. Н. Проблемы и перспективы информатизации в образовании / В. Н. Батулин, П. К. Хардаев // Роль информационных технологий в реализации образовательных программ: сб. ст. междунауч.-мет. конф. – Улан-Удэ, 2016. – С. 301–307.
2. Дейт К. Дж. Введение в системы баз данных / пер. с англ. – М.: Наука, 2008. – 1328 с.
3. Конноли Т. Базы данных: проектирование, реализация и сопровождение. Теория и практика / Т. Конноли, К. Бегг, А. Строчан; пер. с англ. – М.: Вильямс, 2003. – 1440 с.
4. Таненбаум Э. Архитектура компьютера. – СПб: Питер, 2013. – 843 с.

Павлова Ирина Дмитриевна
Филологический факультет, 2-й год обучения
Научный руководитель:
Логачева В. Г., к. ф. н., доцент

ЯЗЫК НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Научные тексты, представляющие рассматриваемый стиль, являются важнейшей формой научной коммуникации и основным источником информации о научных достижениях. Безусловно, от обмена этой информацией между учеными во многом зависит дальнейшее развитие науки. В эпоху глобализации существенную роль играет межъязыковая научная коммуникация, которая становится возможной благодаря переводу научных текстов. Известно, что основным языком, используемым для международного общения, в том числе в сфере науки, является английский. В связи с этим сравнительное исследование научного стиля английского и русского языков приобретает особое значение, поскольку позволяет установить закономерности, которые необходимо учитывать при переводе текстов данной функционально-стилевой принадлежности.

Научный стиль является одной из функциональных разновидностей языка, поэтому, прежде чем описывать его характерные черты, необходимо уточнить содержание понятия «функциональный стиль». В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под ред. М. Н. Кожинной приводится следующее определение: «Функциональный стиль (функциональная разновидность языка, функциональный тип речи) – это исторически сложившаяся, общественно осознанная речевая разновидность, обладающая специфическим характером, сложившимся в результате реализации особых принципов отбора и сочетания языковых средств, это разновидность, соответствующая той или иной социально значимой сфере общения и деятельности, соотносительной с определенной формой сознания, – наука, искусство, право и т. д.» [5, с. 581].

В английском языке научный стиль зародился раньше, чем в русском, в XVI веке, когда происходило формирование национального языка [4, с. 4]. Как отмечает И. Р. Гальперин, «стиль английской научной прозы во многом обязан своим происхождением стилю эссе» [1, с. 424].

Начало формирования языка научного общения в России относится к первой трети XVIII века [3, с. 4]. В это время были написаны и переведены разнообразные научные труды, создавалась русская научная терминология.

Научный стиль функционирует в частных разновидностях, подстилях, представленных соответствующими жанрами, которые, в свою очередь, тоже имеют свои варианты. Существует несколько классификаций, которые различаются и по степени обобщенности и по критериям, положенным в их основу. Например, выделяются подстили гуманитарных наук, подстили точных наук и научно-популярной литературы.

Как в английском, так и в русском языке доминирующей функцией научного стиля является функция описания, научные тексты относятся к информативному типу, т. е. в первую очередь они ориентированы на содержание. Главные различия между русским и английским научным стилем обнаруживаются на языковом уровне, т. е. в особенностях реализации стилеобразующих черт. Языковую специфику русских и английских научно-технических текстов подробно рассмотрел В. Н. Комиссаров. Его исследование выявило много черт сходства: насыщенность терминами, номинативность, преобладание глаголов настоящего времени, широкое использование абстрактной лексики и т. д. [2, с. 123].

Лаконизм лежит в основе импликаций, многие из которых несвойственны русскому языку. Особую трудность при переводе представляют так называемые имплицитные слова-заменители, которые используются без предшествующего заменяемого слова. Например, слово “features” обычно означает элемент целого и может заменять “item”, “device”, “stage”, и в таких случаях переводчику приходится раскрывать значение имплицитного слова: «положения», «этапы», «устройства» и т. д. В русских научных текстах тоже встречаются имплицитные сло-

ва-заменители («средство», «устройство», «механизм» и т. д.), однако в отличие от аналогичных слов в английском языке их логическая связь с заменяемым словом всегда очевидна.

Кроме того, для английского научного стиля типично использование имплицитных однокомпонентных терминов (слово “incidence” часто употребляется вместо более понятного термина – “incidence angle”, “angle of incidence” – «угол атаки»), а также имплицитных многокомпонентных терминов и терминологических сочетаний (plastic resistance – сопротивление пластической деформации, unstable conditions – условия неустойчивой работы).

Иногда в структуре английского словосочетания опускается какой-либо компонент, восполняемый из контекста. При переводе подобных сочетаний рекомендуется прибегать к развертыванию, а если речь идет о переводе на английский – к компрессии (свертыванию) или опущению (эллипсису) как приему компрессии. Расширение текста происходит в переводе с английского языка гораздо чаще, чем сокращение.

Переводчику приходится выражать подразумеваемые признаки эксплицитно. Данное явление также обусловлено различием в нормах сочетаемости слов, которые в русском и английском языках, безусловно, не совпадают. Указанная особенность выходит за рамки специальной теории научно-технического перевода, поскольку она присуща и текстам других стилей.

Это различие выделяется не только на уровне словосочетаний. Более высокая степень имплицитности отмечается в английских научных текстах и на текстовом уровне. Однако в этом случае она влияет на языковое воплощение других стилеобразующих черт научного стиля – логичности и последовательности изложения. Одним из способов реализации данной характеристики является использование связующих слов, типичное как для русского («следовательно», «между тем», «впрочем» и т. д.), так и для английского языка (“thus”, “since”, “therefore”, etc.). Связующие слова, в частности причинно-следственные союзы, используются в английской научной прозе довольно редко. В английском языке логические связи между отдельными высказываниями часто обнаруживаются лишь в самом их содержании и особо не выражаются. Русский же язык предпочитает использовать специальные слова и вводные обороты, указывающие на тот или иной тип связи. Например, при переводе следующих предложений между ними уточняется связь, выраженная в оригинале лишь имплицитно:

In the not too distant future, whole circuits will be fabricated in single crystals. The engineers who design such devices will need to know both circuits and devices.

В не столь отдаленном будущем целые схемы будут создаваться в одном кристалле. Поэтому инженерам, которым придется конструировать такое устройство, необходимо знать как схемы, так и приборы.

Различие между русскими и английскими научными текстами по параметру логической связности заключается не в ее наличии или отсутствии в одном из языков, а в способе ее выражения: в английском языке она чаще выражена имплицитно, а в русском – эксплицитно. Между тем в отношении параметра точности и ясности различие заключается в более высокой степени проявления данных стилевых черт в русском языке по сравнению с английским.

Научному стилю свойственна отвлеченная обобщенность. Как в английском, так и в русском языке она реализуется схожими средствами, например, за счет широкого использования абстрактной лексики. Одним из проявлений на морфологическом уровне является преобладание именных структур, типичное как для английского, так и для русского научного стиля. Доминирующая функция информативных текстов – функция описания – реализуется в первую очередь за счет существительных, на которых лежит основная смысловая нагрузка. Например, и в русском, и в английском научном стиле происходит номинализация описания действий и процессов, используются десемантизированные глаголы, часто в связочной функции (являться, служить, проявляться; imply, provide, lead to). Так, вместо глагола «анализировать» предпочтительно сочетание «подвергнуть анализу», вместо “to clean after the welding” используется выражение “to do post-welding cleaning”. Однако в русском языке тенденция к номинативности выражена более четко и при переводе английские глаголы нередко заменяются существительными, например:

A fuel pump, which pulls the gasoline through the fuelline – бензонасос, обеспечивающий подачу горючего по бензопроводу;

The engine is the source of power that makes the wheels go round and the car move. – Двигатель служит источником энергии для вращения колес и движения автомобиля.

Представляется, что необходимость грамматической трансформации и, как следствие, большая частотность существительных в русском научном стиле по сравнению с английским также может быть вызвана различиями в узусе и нормах сочетаемости.

Другой стилеобразующей чертой, степень выражения которой является одной из различных особенностей английского и русского научного стиля, является объективность. В стиле английской научной прозы часто проявление индивидуального столь усилено, что, как и в художественной прозе, здесь появляется много личного, оценочного, субъективного, эмоционального, претендующего на исключительную оригинальность. Безусловно, объективность тесно связана с проблемой образности, которая, как показывают исследования научного стиля, является весьма дискуссионным вопросом. Как уже говорилось в предыдущей главе, она не является характерной чертой текстов данной функционально-стилевой принадлежности ни в русском, ни в английском языках. Тем не менее на практике обнаруживается, что в английских научных текстах все же подчас встречаются эмоциональные эпитеты, образные и фигуральные выражения, риторические вопросы и тому подобные стилистические приемы, оживляющие повествование и более свойственные разговорному стилю или художественной речи.

Исследователи сходятся во мнении, что английские научные тексты допускают использование элементов разных стилей: разговорного, художественного, канцелярского, в то время как в русском научном стиле отмечается ограниченность использования эмоционально-экспрессивной лексики и фразеологии и сравнительно слабо представленная метафоричность. Для русского языка нарушения стилистического единства научного текста менее типичны, в связи с чем вышеуказанные элементы часто подвергаются трансформациям. Например, при переводе научных текстов с английского языка на русский разговорная лексика, как правило, нейтрализуется, иначе у читателя создается впечатление несерьезности и «ненаучности» автора.

В английском научном стиле средства эмоционально-субъективной оценки действительно используются довольно широко. В научных текстах эмоционально-оценочные слова постепенно теряют свою яркость, превращаются в штампованное средство выражения авторской субъективной оценки. Это означает, что в английских научных текстах эмоционально-экспрессивные элементы не привлекают особого внимания, в то время как в аналогичном русском тексте привлекают. При переводе научных текстов нередко опускаются прилагательные широкой семантики, обозначающие положительную или отрицательную оценку, такие как “wonderful”, “brilliant”, “terrible”:

The spectral lines provide one dramatic example of the discreteness in nature.

Спектральные линии являются примером дискретности в природе.

The success of Planck's bold new theory in explaining black body radiation...

Успех новой теории Планка в объяснении излучения абсолютно черного тела...

По-русски теорию тоже можно назвать «смелой» или «новаторской», однако переводчик ставит на первый план соответствие нормам стиля и отказывается от воспроизведения оценочного эпитета, который кажется ему избыточным и неуместным в научном тексте.

Аналогичным образом, чтобы не нарушить нормы научного изложения, при переводе устраняется «избыточная» образность, несвойственная русскому научному стилю:

Modern technology is growing at a very rapid rate, and new devices are appearing on the horizon much more frequently.

Современная техника развивается настолько быстро, что новые типы приборов появляются значительно чаще, чем это было раньше.

Еще одним приемом стилистической адаптации при переводе английских научных текстов является закавычивание лексических единиц, нарушающих стилистическое единство текста:

It is thus the trademark of the results of this new theory.

Она (т. е. постоянная Планка) является как бы «фабричным клеймом» результатов этой новой теории.

Специфическими преобразованиями, осуществляемыми при переводе текстов научного стиля, являются специализация и терминологизация. Использование данных приемов вызвано необходимостью выбора эквивалента, наиболее типичного для соответствующего контекста.

Специализация представляет собой замену общеупотребительного английского слова соответствующим русским словом, имеющим специальное (или общенаучное) значение. Например:

For example, suppose that improvements in UHF-TV receivers allow for the relaxation of the UHF taboos.

Предположим, например, что улучшение телевизионных приемников УВЧ-диапазона позволяет ослабить некоторые ограничения в этом диапазоне.

А под терминологизацией понимается замена английского общеупотребительного слова русским словом с терминологическим значением. Например:

One problem is the danger of a “deadly embrace” in which two processors simultaneously access each other.

Одной из проблем является опасность взаимной блокировки, при которой два процессора одновременно обращаются друг к другу.

Итак, английскому научному стилю более свойственна субъективность и образность, чем русскому, что проявляется в бóльшей частотности экспрессивно-оценочных элементов. Чтобы привести текст перевода в соответствие с нормами русского научного стиля, переводчик вынужден прибегать к стилистической адаптации.

Литература

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Изд-во лит-ры на ин. яз., 1958.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990.
3. Кутина Л. Л. Формирование языка русской науки (терминология математики, астрономии, географии в первой трети XVIII века). – М.: Наука, 1964.
4. Разинкина Н. М. Развитие языка английской научной литературы (лингвостилистическое исследование). – М.: Наука, 1978.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2011.

Павлова Светлана Назымовна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Логачева В. Г., к. ф. н., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Вопрос о включении художественной литературы на занятиях английского языка является важным и актуальным на сегодняшний день, и связан он, главным образом, с утвержденными требованиями современной системы высшего образования. Студент языковой специальности, завершающий обучение, должен обладать общекультурными компетенциями, к одной из которых относится социокультурная компетенция. С помощью данной компетенции происходит включение обучающихся в «диалог культур».

На формирование социокультурной компетенции большое влияние оказывают методы и средства обучения иностранному языку. В данной статье будет представлен один из аспектов эффективного развития данной компетенции студентов языковых специальностей посредством изучения художественной литературы на занятиях английского языка.

Исследователи пишут о многокомпонентном составе социокультурной компетенции. Так, П. В. Сысоев рассматривает содержание социокультурной компетенции и выделяет четыре ее составляющих:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, о духовных ценностях культурных традиций, в том числе у представителей разных этнических групп, знания об особенностях национальной ментальности поведения);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям международным и иноязычным социокультурными полями) [8, с. 42–47].

Е. В. Штанько пишет о том, что «в связи со стремительным развитием международного сотрудничества ощущается нехватка не просто выпускников профильных вузов, обученных иностранным языкам, а именно специалистов, способных ориентироваться в иной социально-культурной среде, умело пользуясь изученными ими языками» [9, с. 178].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка обладают страноведческим планом, поэтому, по мнению исследователей, «изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком. За счет обогащения и развития кругозора учащегося с помощью той или иной страноведческой информации, изучающий английский язык будет способен включиться в интегративные процессы, происходящие в мире» [1, с. 109]. По мнению М. В. Латухиной, «овладение английским языком без приобщения к культуре и менталитету страны изучаемого языка не может быть полноценным» [4, с. 725].

Мы видим, что социокультурная компетенция включает в себя несколько важных характеристик, к которым, главным образом, относятся владение знаниями о культуре и языке изучаемой страны и, что не менее важно, способность использовать эти знания в процессе коммуникации. На наш взгляд, на формирование социокультурной компетенции студентов большое влияние оказывает изучение художественной литературы, которая, в свою очередь, способна обеспечить учащихся необходимой информацией об английской культуре.

При таком условии необходимости понимания культуры изучаемого языка, становится важным обратиться к средствам создания «погружения» в иноязычную среду. Как отмечает О. Е. Пирогова, «заменить естественную языковую среду призваны аутентичные аудио- и видеоматериалы, а также аутентичные художественные тексты» [6, с. 233]. Автор пишет: «читая аутентичные тексты, мы встречаем реалии страны и народа изучаемого языка на страницах произведений. Мы видим и понимаем, какими вербальными средствами оперирует автор, какие сферы жизни волнуют его героев, и как они это выражают. В художественной литературе запечатлены те функции и свойства языка, о которых не расскажет ни один, даже самый современный учебник» [Там же].

Вопрос о включении аутентичных английских текстов в процесс обучения рассматривается и другими исследователями. Так, И. Г. Морозова пишет о том, что «аутентичные литературные тексты дают возможность не только познакомиться с основными географическими районами страны изучаемого языка, с нравами и обычаями, своеобразием черт характера, присущих жителям той или иной местности, но и стимулируют познавательную деятельность учащихся, вызывая любопытство и интерес к самостоятельному поиску» [5, с. 323]. По мнению исследователя, иноязычный текст – это не только произведение искусства, но также и источник лингвострановедческой информации. «За языковой сложностью литературного текста нередко стоит сложность понимания образа мыслей другого народа. Сложность увеличивается, если речь идет о произведении, «удаленном» от читателя во времени» [5, с. 320]. Автор пишет о возрастании исторического, культуроведческого и лингвострановедческого планов. «Именно поэтому использование художественных текстов, которые отражают иное видение мира, иную культуру на определенном этапе развития [...] являются бесценным источником знаний и опыта всего человечества и средством формирования социокультурной компетенции» [Там же].

Исследователь Ю. В. Редько тоже обращает внимание на использование аутентичной литературы и считает, что «развитие способности к иноязычному общению, а именно к восприятию аутентичной иноязычной речи и аутентичному речевому поведению, является одной из самых сложных задач обучения в условиях отсутствия естественной языковой среды» [7, с. 188]. Поэтому одно из главных условий успешности обучения, по мнению исследователя, – «создание максимально аутентичной языковой среды на занятии при методически эффективной организации учебного процесса, для этого мы предлагаем использовать аутентичные тексты» [Там же].

Необходимо уточнить понимание такого явления, как «аутентичность текста». Аутентичным можно назвать текст, который был создан не с целью его включения в образовательный процесс. Это оригинальная литература написана носителем языка и обращена она, в первую очередь, к тем, для кого данный язык является родным. По мнению К. С. Кричевской, аутентичность рассматривается, как «подлинность объектов (литературных, изобразительных, музыкальных произведений, а также предметов реальной действительности – одежды, мебели, посуды – и их иллюстративных изображений» [3, с. 13].

Таким образом, становится важным рассмотреть то, как подобные тексты будут предложены в процессе обучения. Необходимо не только позаботиться о выборе художественных текстов, но и о создании определенной атмосферы на самих занятиях. Как известно, нередко преподаватели предлагают студентам выбрать какое-нибудь художественное произведение на домашнее чтение. В данном случае студент должен самостоятельно прочитать и понять текст. Довольно часто обучающиеся не обращают внимания на важный культурно-исторический контекст выбранного материала. В таком случае будет полезным и информативным рассмотрение художественного произведения непосредственно на занятии, и, как нам кажется, важно обратиться не только к классическим произведениям, но и к современным текстам для большего понимания иноязычной культуры.

На наш взгляд, для повышения социокультурной компетенции студентов будет интересным чтение по ролям классических английских произведений во время проведения занятий, рассмотрение сюжетов в контексте исторического периода, обращение к традициям английской культуры, запечатленных на страницах писателей и поэтов. Подобное изучение иноязычной литературы поможет обучающимся расширить свой кругозор, а также попробовать рассмотреть произведения не как искусственно созданные тексты, а как исторический документ, отражающий культурный процесс определенной эпохи.

На основе представленных мнений исследователей, мы увидели, что вопрос о формировании социокультурной компетенции студентов во многом зависит от того, какие средства обучения иностранному языку будут использованы на занятиях. На наш взгляд, одним из эффективных средств повышения социокультурной компетенции будет являться изучение художественной английской литературы, которая познакомит учащихся с историей, культурой, традициями страны изучаемого языка.

Автор выражает признательность за консультативную помощь доценту, кандидату филологических наук В. Г. Логачевой.

Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 374 с.
2. Кедровских О. С. Формирование социокультурной компетенции студентов факультета иностранных языков // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 214–216.
3. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
4. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 725–727.
5. Морозова И. Г. Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы III Международной научной конференции. – СПб: Государственная полярная академия, 2012. – С. 317–327.
6. Пирогова О. Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. – 2014. – № 1. – С. 231–235.
7. Редько Ю. В. Чтение аутентичных текстов как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов // Инновационная наука. – 2015. – № 10. – С. 188–189.
8. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языков // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42–47.
9. Штанько Е. В. Вопросы изучения художественной литературы на английском языке при подготовке специалистов в сфере межкультурной коммуникации // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 1 (32), ч. II. – С. 178–180.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Традиционно принято полагать, что коммуникативный подход в обучении студентов направлен на формирование коммуникативной компетенции. Это действительно так, ведь коммуникативный подход призван сформировать навыки речевого общения. Становление коммуникативного подхода в 70-х гг. XX в. вполне закономерно: грамматико-переводной метод в обучении далеко не всегда оправдывал себя, несмотря на то, что давал хорошее знание системы языка, зачастую способствовал возникновению языкового барьера. Знание теории грамматики и грамматических правил не позволяло изучающему иностранный язык свободно общаться и применять свои знания в реальных жизненных ситуациях [2, с. 80]. Естественно, что в таких условиях ученые, педагоги и лингвисты обратились к поиску новых методик, которые смогли бы решить эту проблему.

Такой методикой стала коммуникативная методика или коммуникативный подход. Достоинства коммуникативного подхода в обучении иностранному языку очевидны: материал преподносится на иностранном языке с использованием аутентичных текстов, в отличие, например, от аудиолингвального, аудиовизуального или прямого подхода в обучении, которые все же обладают грамматическим стержнем, а потому в обучении используются так называемые синтетические тексты [1, с. 204]. Успешное обучение с использованием коммуникативного подхода предполагает то, что вы будете думать на иностранном языке (а не переводить мысли с родного языка на иностранный) [3, с. 71]. Также понимание иностранных слов происходит из контекста, что снимает необходимость переводить их на русский язык [3, с. 165]. Коммуникативный подход – это воссоздание процесса живого общения. Знания, полученные на коммуникативно-ориентированных занятиях, будет гораздо легче применить на практике, поскольку и само обучение воспроизводит реальные жизненные ситуации.

Итак, у нас не осталось сомнений, что коммуникативный подход это именно то, что нужно обучающемуся для осуществления успешного акта коммуникации в условиях иноязычного общения. Если обратиться к ФГОС ВО для студентов языковых специальностей, можно с уверенностью сказать, что коммуникативный подход в обучении формирует у студентов множество общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Нас интересует формирование у студентов тех компетенций, которые связаны с переводческой деятельностью студента. Как коммуникативный подход влияет на формирование переводческих навыков студентов и почему во многих ситуациях он может оказаться гораздо эффективнее грамматико-переводного и других методов в обучении?

Прежде всего, стоит сказать о том, что любой перевод является продуктом некой коммуникативной ситуации двуязычного общения. Коммуниканты, вступая в общение, преследуют определенную цель общения и акт коммуникации будет считаться успешным в том случае, если коммуниканты достигнут своих целей. Преследует свою цель и переводчик. Можно сказать, она состоит в том, чтобы успешно осуществить акт коммуникации между участниками общения [4, с. 58]. Помимо целей, которые ставят участники общения, есть еще несколько параметров, которые оказывают непосредственное влияние на осуществление переводческой деятельности. К ним можно отнести вид перевода (устный или письменный), отношения коммуникантов (официальное или неофициальное общение), условия осуществления деятельности, инициатор или заказчик перевода (его цели и социальный статус) [4, с. 119]. Все эти параметры в конечном счете оказывают эффект на переводчика и диктуют какие действия ему следует предпринять.

Итак, грамматико-переводной метод в обучении иностранному языку призван обеспечить формирование тех навыков и умений, которые необходимы для создания точного эквивалентного текста перевода [2, с. 37]. Переводчик сможет продемонстрировать свое умелое владение грамматикой английского языка и, в большинстве случаев, знание формального английского.

Но во многих коммуникативных ситуациях знание перевода языковых единиц является недостаточным для успешного осуществления коммуникации. Зачастую акт коммуникации (в ситуациях устного перевода) сопровождается осуществлением предметной деятельности коммуникантов: проведение экскурсий, осуществление переговоров или интервью, шеф-монтаж (общение в кругу специалистов) и прочее [5, с. 94]. Как уже отмечалось выше, каждый участник коммуникативной ситуации имеет свою цель, которая заключается в передаче либо в получении информации. Таким образом, задача переводчика заключается не просто в создании равноценного текста с умелой передачей грамматических конструкций и языковых средств, использованных создателем текста оригинала, но передача смысла, донесение информации в таком виде, чтобы она была понятна, уместна для получателя перевода. Переводческая компетенция заключается еще и в учете социальных особенностей получателя перевода (его возрасте, уровне образования, осведомленностью в предмете общения), в способности переводчика адаптироваться к меняющейся ситуации, умении принимать в учет культурные особенности сторон, и, конечно же, в обладании психологической устойчивостью (умении профессионально осуществлять свою деятельность в условиях стрессовой ситуации).

Все вышеперечисленные факторы диктуют необходимость подготовки новых компетентных специалистов, способных осуществлять акт коммуникации и содействовать успешному её проведению. В этой связи необходимо внедрение в обучение комплекса упражнений для их подготовки. На наш взгляд, эффективным методом будет являться решение «коммуникативных задач», которые будут заключаться в переводе текста в зависимости от заданных условий. Например, перевод научного текста может осуществляться как для круга специалистов в данной области, и в этом случае все языковые единицы должны быть переведены с максимальной точностью, так и для детской аудитории в ознакомительных целях, и в этом случае последует применение различных трансформаций, таких как генерализация, описательный перевод и прочие. Возможен вариант перевода публицистического текста, написанного для сограждан своей страны, и вариант для граждан других стран, т. к. некоторые реалии им могут быть непонятны. Можно также организовывать ролевые игры, в которых участникам общения будут предлагаться их роли, например с противоречащими позициями, а задача переводчика будет привести их к консенсусу за счет умелого использования языковых средств.

Конечно, невозможно досконально точно смоделировать подобные ситуации в условиях обучения. Тем не менее, коммуникативный подход дает возможность приблизиться к подобным ситуациям, как бы воссоздать коммуникативную ситуацию с использованием различных пластов лексики, соответствующей конкретному стилю и ситуации общения. Предполагается, что все альтернативные возможности выражения не могут быть усвоены сразу, в рамках «одного параграфа». Следовательно, в логику учебного процесса необходимо закладывается неизбежный возврат к материалу, но с использованием все новых языковых средств. В арсенале коммуникативного подхода уже существует достаточное количество методик (диалоговые упражнения, ситуации ролевого общения, ролевые игры, симуляции реальной коммуникативной ситуации), и они не перестают пополняться.

На наш взгляд такая практика является очень эффективной, особенно для студентов языковых специальностей. Переводческая компетенция не выстраивается из одного лишь владения языком и поэтому наивно полагать, что любой человек, знающий и умеющий общаться на языке, способен выступать переводчиком. В этой связи необходима компетентная подготовка, включающая и формирование некоторых личностных характеристик. На наш взгляд, наиболее удачно с этой задачей на этапе обучения может справиться философия коммуникативной методики.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Миролюбов А. А. Грамматико-переводной метод // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
4. Сдобников В. В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: дисс. ... д. филол. н.: 10.02.20 / Сдобников Вадим Витальевич. – Н. Новгород, 2015. – 492 с.
5. Стернин И. А. Коммуникативное поведение как предмет описания // Тверской лингвистический меридиан. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1998. – С. 93–98.

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИКТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Использование современных компьютеров в работе с дошкольниками только началось. В настоящее время это связано с необходимостью значительных изменений в дошкольной системе.

Успех этих изменений связан с обновлением научной, методологической и материальной базы дошкольного учреждения. Одним из ключевых условий для обновления является использование новых информационных технологий [1, с. 9].

Рассмотрим области применения ИКТ для развития дошкольников:

- Использование глобальной сети Интернет.
- Использование компьютера для ведения документации.
- Использование развивающих компьютерных программ.
- Использование мультимедийных презентаций.
- Использование компьютерных программ в игровой деятельности.

Использование глобальной сети Интернет. Современное образование трудно себе представить без ресурсов Интернета. Он имеет огромный потенциал для образовательных услуг. Электронная почта, поисковые системы, электронные конференции становятся неотъемлемой частью современного образования. В Интернете можно найти информацию о проблемах дошкольного образования и развития, инновационных школах и детских садах, зарубежных учреждениях раннего развития и налаживании контактов с ведущими специалистами в области образования.

Благодаря интернет-ресурсам можно сделать образовательный процесс для дошкольников информативным, впечатляющим и комфортным [1, с. 10].

Использование компьютера для ведения документации.

Компьютер может предоставить педагогам и «продвинутым» родителям бесценный сервис при создании всех видов планов действий с помощью организационных программ, вести личный дневник ребенка, записывать различные данные, результаты тестов, создавать диаграммы и, как правило, отслеживать динамику развития ребенка. Это можно сделать вручную, но временные затраты не сопоставимы.

Важным аспектом использования компьютера является сохранение базы данных книг. На сегодняшний день многие книги были опубликованы по вопросам образования и развития детей, многие книги отражают комплексные подходы к обучению, другие отражают развитие определенного качества, дифференциацию возрастных групп и т. д.

Использование развивающих компьютерных программ.

Возможности компьютера позволяют увеличить объем материала для просмотра. Ярко освещенный экран привлекает внимание, позволяя перенести слух ребенка на визуальные, анимированные персонажи, которые вызывают интерес, уменьшая напряжение. Но на сегодняшний день, к сожалению, недостаточно хороших компьютерных программ, предназначенных для детей этого возраста [2, с. 35].

Программы обучения, доступные на рынке в течение определенного возраста, можно классифицировать следующим образом:

1. Игры для развития памяти, воображения, мышления и т. д.
2. «Говорящие словари» иностранных языков с хорошей анимацией.
3. ART-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками изображений.
4. Игры-путешествия, «бродилки».
5. Простые программы для чтения, математики и др.

Работа индивидуально с компьютером увеличивает количество ситуаций, которые ребенок может решить самостоятельно [3, с. 84].

Использование мультимедийных презентаций.

Мультимедийные презентации позволяют нам представить учебно-методический материал как систему ярких эталонных изображений, заполненных комплексной структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае используются разные каналы восприятия, которые позволяют сохранять информацию не только в фактической, но и в ассоциативной форме в памяти детей.

Целью этой презентации развивающейся и обучающей информации является формирование системы моделей мышления у детей. Презентация материала в форме мультимедийной презентации сокращает время обучения.

Использование мультимедийных презентаций в математике, музыке, знакомстве с внешним миром обеспечивает активность детей при изучении и визуализации признаков и свойств объектов, формировании способов визуального восприятия, экспертизы, отбора в мире объективов качественных, количественных и пространственно-временных признаков и особенностей, визуального внимания и зрительной памяти.

Игра – основное условие использования компьютера в ДОУ.

В ходе игровой деятельности дошкольника он развивается с помощью компьютерного оборудования: теоретического мышления, развитого воображения, способности предсказать результат действия, проектных качеств мышления и т. д., что приводит к резкому увеличению творческих способностей детей. По сравнению с традиционными формами дошкольного образования, компьютер имеет ряд преимуществ:

- представление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает большой интерес у детей;

- само по себе носит образный вид информации, понятный для детей дошкольного возраста;

- движение, звук, анимация привлекают внимание ребенка в течение длительного времени;

- дает возможность индивидуализировать обучение;

- сам ребенок регулирует темп и количество решаемых задач обучения;

- в ходе своей работы на компьютере дошкольник получает уверенность в себе, что может многое сделать.

Признавая, что компьютер – мощное средство интеллектуального развития детей, необходимо помнить, что его использование в развитии детей старшего дошкольного возраста требует тщательной организации, как самих занятий, так и всего режима в целом.

Литература

1. Езопова С. А. Предшкольное образование, или Образование детей старшего дошкольного возраста: инновации и традиции // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 6. – С. 8–10.

2. Калинина Т. В. Управление ДОУ. Новые информационные технологии в дошкольном детстве. – М.: Сфера, 2008.

3. Ковалева Г. С. Планируемые результаты дошкольного образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 128 с.

Прокофьева Светлана Валерьевна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Левченко В. В., д. п. н., профессор

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Инклюзивное (включенное) образование – процесс обучения для обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [13].

Система инклюзивного образования базируется на положении об обеспечении равноценного отношения ко всем участникам обучения, в то же время обеспечивая специальные условия для категории детей, имеющих особые образовательные потребности (ООП). Инклюзивное об-

разование представляет собой новую ступень развития общего образования, на которой образование становится доступным для всех, а приспособление к нуждам различных групп детей обеспечивает доступ к образованию обучающимся с ОВЗ.

Согласно Письму Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» были разработаны методические рекомендации по введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ ограниченными возможностями здоровья. В данном письме обозначены основные ступени введения стандартов, а также освещены нормативно-правовые вопросы обеспечения внедрения стандартов. Обозначены права и обязанности родителей [15].

Слабослышащими называют детей с нарушенным слухом, когда при имеющемся нарушении возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы на минимальном уровне.

Позднооглохшие дети – это те дети, которые до наступления глухоты имели нормальный слух и сформированную на его основе устную речь, сохранившуюся полностью или с отдельными искажениями в произношении. Следует отметить, что при отсутствии специальной педагогической помощи речь данной группы детей постепенно ухудшается [16].

Группа слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных обучающихся достаточно неоднородна по сравнению с другими категориями лиц с ОВЗ. Эти дети помимо общеобразовательных имеют также особые образовательные потребности (ООП).

В структуру ООП обучающихся входят образовательные потребности, характерные только слабослышащим, позднооглохшим и кохлеарно имплантированным обучающимся:

- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей, внеурочной деятельности, так и в процессе индивидуальной работы;

- увеличение сроков освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования;

- предусмотрение подготовительного класса для обучающихся, не имевших дошкольной подготовки и/или по уровню своего развития не готовых к освоению программы с 1-го класса;

- специальная работа по обучению словесной речи (в устной и письменной формах) в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды;

- активное использование в учебно-познавательном процессе речи как средства компенсации нарушенных функций, осуществление специальной работы по коррекции речевых нарушений;

- специальная работа по формированию и развитию возможностей восприятия звучащего мира – слухового восприятия неречевых звучаний и речи, слухо-зрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, формированию умения использовать свои слуховые возможности в повседневной жизни, правильно пользоваться звукоусиливающей аппаратурой, следить за ее состоянием, оперативно обращаться за помощью в случае появления дискомфорта;

- специальная работа по формированию и коррекции произносительной стороны речи;

- освоения умения использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций (задавать вопросы, договариваться, выражать свое мнение, обсуждать мысли и чувства и т. д.), использовать тон голоса, ударение и естественные жесты, чтобы дополнить и уточнить смысл, умения вести групповой разговор;

- условия обучения, обеспечивающие обстановку эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего, установка педагога на поддержание в ребенке с нарушением слуха уверенности в том, что в школе и классе его принимают, ему симпатизируют, придут на помощь в случае затруднений [15].

Неоднородность данной группы обучающихся и различия в необходимом уровне и содержании образования являются условием необходимости разработки вариантов АООП НОО, которые могли бы предоставить возможность практического обеспечения максимального охвата обучающихся с нарушениями слуха; удовлетворить общие и особые образовательные потребности; преодолеть территориальный барьер и зависимость от вида образовательной организации, сложности нарушения в развитии.

Для обучающихся, имеющих нарушения слуха, процесс обучения иностранному языку невозможно осуществлять, используя напрямую существующие методики, которые применяются при обучении лиц с сохранным слухом. Это связано не только с физическими проблемами

потери или снижения слуха. Обучающиеся с нарушенным слухом по иному воспринимают речь. Словесная речь формируется у них не так, как у людей с сохранным слухом, у них другой путь овладения грамматическим строем языка, развития языковых обобщений. Данная специфика лежит в основе своеобразного пути усвоения языка данной группой обучающихся. Все это создает необходимость разработки особых методов и средств обучения слабослышащих обучающихся английскому языку [5].

Вопросы обучения словесной речи и родному языку при нарушениях слуха нашли широкое отражение в различных исследованиях. Среди отечественных ученых большое влияние на создание современных научных подходов к решению этой проблемы оказал Л. С. Выготский. Теоретические идеи Л. С. Выготского получили свое развитие в трудах его последователей: Р. М. Боскис, С. А. Зыкова, Б. Д. Корсунской, А. Р. Лурия, Н. Г. Морозовой. Весомый вклад в теоретическое обоснование, становление и развитие современной системы обучения глухих и слабослышащих внесен В. И. Бельтюковым, Л. М. Быковой, А. Г. Зикеевым, Т. С. Зыковой, К. В. Комаровым, К. Г. Коровиным и другими российскими учеными [3; 5; 8; 11].

Современную отечественную научную школу обучения ИЯ представляют В. Д. Аракин, В. А. Артемов, И. М. Берман, И. Н. Гез, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, З. И. Клычникова, А. А. Леонтьев, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, С. К. Фоломкина, З. М. Цветкова, В. С. Цетлин, Л. В. Щерба и другие [1; 2; 7; 9; 10; 12; 14]. Теория и методика обучения ИЯ, разрабатываемые этими исследователями, базируются на исследованиях лингвистического, психологического, психолингвистического аспектов, а также на исследованиях, направленных на формирование практических методик обучения.

В педагогической литературе иностранный язык считается общеобразовательной дисциплиной. Однако следует понимать, что он коренным образом отличается от других предметов. Специфика преподавания ИЯ заключается в его речевой направленности. Необходимо учитывать, что у слабослышащих детей наряду с нарушениями слуха присутствует также недоразвитие речи различной степени. Таким образом, специфичность преподавания ИЯ раскрывается при определении способов проведения занятий, построении их структуры, в методах подачи учебного материала и приёмах, обеспечивающих его усвоение [4].

Процесс обучения слабослышащих учеников английскому языку базируется на основе синтеза подходов и методов, которые используют в системе обучения родному языку при нарушенном слухе и обучения иностранному языку при сохранном слухе.

В теоретических исследованиях в области сурдопедагогики интересны взаимосвязи, которые существуют между овладением родным языком при слуховой недостаточности и овладением иностранным языком при нормальном слухе. Сходство этих двух процессов заключается в том, что оба эти процесса осуществляются в условиях целенаправленного, специально организованного обучения языку [6].

К основным факторам, определяющим содержание обучения английскому языку, относят реальный объем учебного времени, темп изучения языка, доступный для обучающихся с нарушенным слухом, а также возможности дальнейшего использования полученных языковых знаний.

В целом темп изучения английского языка и темп работы на уроках для обучающихся с нарушениями слуха снижены по причине того, что каждая новая лексическая единица требует неоднократного оречевления каждым обучающимся во время урока для формирования у ученика устойчивых речевых кинестезий. Оречевляются не только предметы, но и действия [13].

Обучающимся с ОВЗ требуются изменения в способах подачи информации. Их можно назвать также модификацией учебного плана для более успешного освоения общеобразовательной программы. Под этим подразумевается предоставление обучающимся с ограниченными возможностями здоровья особых условий по сравнению с их одноклассниками, например, изменение сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов.

Модификация – это некое изменение задания или теста, изменяющее стандартную процедуру его проведения, либо изменение требований, предъявляемых к уровню знаний обучающегося с ОВЗ. Пример модификации – частичное выполнение обучающимся общеобразовательной программы [15].

Итак, говоря об особенностях обучения слабослышащих детей английскому языку, можно выделить следующие основные положения.

Учитывая особую роль зрительного восприятия при нарушенном слухе в учебном процессе необходимо делать большую опору на наглядность. Для этого можно использовать наглядный материал, учебные тексты, таблицы, плакаты и карточки.

Большая роль отводится письму. Активное использование письма – важное средство обучения, а также контроля степени усвоения материала при овладении языком слабослышащими обучающимися.

Также важна опора на речевой англоязычный образец, одновременное освоение лексического и грамматического значения слова, раскрытие этих значений в словосочетаниях, предложениях, контекстах.

На уроке необходимо проводить работу по развитию слухо-зрительного и слухового восприятия речи на английском языке на основе методов и приёмов из практики обучения слабослышащих родному языку.

Слабослышащие ученики нуждаются в активном использовании игровых упражнений и упражнений занимательного характера, т. к. получают большую психофизическую нагрузку на уроке по сравнению с их сверстниками с сохранённым слухом.

В настоящее время ФГОС для детей с ОВЗ разработан и внедрён только для обучающихся начальной школы. Проект Примерной основной образовательной программы начального общего образования для слабослышащих и позднооглохших детей согласно ФГОС не предусматривает обучения их иностранному языку в начальной школе, однако на практике мы видим, что в общеобразовательных школах таких обучающихся становится больше, и педагоги сталкиваются с проблемами при обучении данной группы детей. В условиях современного образовательного процесса ярко выражена необходимость дать возможность обучающимся с нарушенным слухом изучать иностранный язык, если это позволяет специфика нарушения.

Литература

1. Алхазисвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 2008. – 159 с.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2009. – 229 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 2015. – 524 с.
4. Гилевич И. М. К проблеме интеграции: (Программа подготовки учителей массовых школ к работе с детьми с нарушениями слуха) / И. М. Гилевич, Л. Н. Тигранова // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 44–51.
5. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков / А. Н. Ждан, М. М. Гохлернер. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 211 с.
6. Зикеев А. Г. Речевая подготовленность глухих учащихся к обучению по общеобразовательным программам // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 45–53.
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.
8. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1997. – 200 с.
9. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбов. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
10. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М., 1971. – С. 7–17.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1999. – 319 с.
12. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 2001. – 159 с.
13. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. – М., 2005.
14. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 2015. – 287 с.
15. Приказ от 19 декабря 2014 г. № 1598 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70862366/>. – Загл. с экрана.
16. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. – М.: Академия, 2003. – 117 с.

БЛИЖНЕВОСТОЧНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Современная международная обстановка приобрела качественно новые черты в условиях формирования новой модели межгосударственных отношений. Ее становление проходит на фоне повышения уровня региональной конфликтности в различных районах мира, прежде всего на Ближнем Востоке. Политические лидеры различных стран сходятся во мнении, что военно-политическая обстановка в мире имеет кризисно-нестабильный характер. Любой вооруженный конфликт особенно в нестабильном геополитическом регионе имеет возможность при соответствующих условиях перерасти в локальную войну, а последняя – в крупномасштабную.

Во время глобализации арабский мир проходит процесс территориальной фрагментации. Часть арабских стран восприняли большинство элементов демократических традиций западных стран, оставляя при этом неизменной обыденную общественную жизнь. Остальные же стали участниками крупных социальных столкновений и локальных военных конфликтов, которые в данный период имеют активную стадию практически во всех арабских государствах.

Последнее время эксперты и учёные со всего земного шара усиленно изучают Ближний Восток. Случайности в этом нет, так как и до наступления так называемой «Арабской весны» данный регион был очагом напряжённости во всех планах. Историки, социологи и политологи многих стран пытаются с помощью научного подхода проанализировать как внутривосточные, так и внешнеполитические процессы, которые возникают там. События, происходящие в арабском мире, неразрывно связаны со всем миром, так как большинство результатов конфликтов на Ближнем Востоке, например, ИГИЛ, беженцы, деление территорий, вражда религий затрагивают все государства, подвергая его опасности.

Учёный по вопросам Ближнего Востока А. Волович на конференции «Арабский мир на пороге новой эпохи: от автократии к демократии?» которая проходила в Одессе в 2011 г. сказал: «В современном глобализованном и взаимосвязанном мире нынешняя кризисная ситуация в арабских странах не может рассматриваться как исключительно региональная проблема. Ситуация в арабских странах порождает много вопросов: почему именно сейчас возник кризис? Почему он сразу охватил несколько арабских стран? Почему сработал «эффект домино»? Каковы движущие силы народных столкновений в Тунисе, Египте, Иордании и Ливане? Могут ли действительно митингующие, и демонстранты в арабских странах отображать настроения большинства населения? Почему вместо демонстраций не проводятся плебисциты и референдумы? Существует ли сегодня по крайней мере ментальное единство арабских народов, которые составляют арабскую нацию? Возможно ли повторение подобного сценария в других азиатских, африканских и даже европейских странах, где существует проблема диалога и взаимодействия народа и власти, а также бедности подавляющего большинства населения?» [3].

Понятие «Арабский мир» является неоднородным по содержанию. В него включается как географическое понятие, так и определенное самосознание [4]. Неоднозначность научных решений и подходов к проблеме социальной напряженности в арабских странах требуют особого вектора изучения данного вопроса. Происходящие ближневосточные столкновения часто рассматриваются только как политические, либо региональные. Такой подход не совсем можно назвать верным, так как ситуация на Ближнем Востоке включает в себя глобальную проблему со сложной структурой конфликта с многолетним стажем.

Исторически Ближний Восток – это территория, где практически всегда происходили разные социальные противоречия, которые часто приводили за собой смену власти. А теперь арабский мир стал гораздо сложнее и представляет потенциальную угрозу для всего человечества. Анализ исследований современных локальных войн на Ближнем Востоке позволил выявить основные причины их возникновения. К ним относятся: стремление отдельных государств (коалиций) к установлению диктата в регионе и приверженность к разрешению конфликтных си-

туаций военными средствами, что объясняется нежеланием или неспособностью политических руководителей устранять экономические и социальные противоречия мирным путем; провоцирование радикально настроенными политическими лидерами, партиями и движениями национально-этнических, религиозных, а также других противоречий, связанных с территориальными притязаниями; наличие в обществе глубинных противоречий, обусловленных расслоением его по социально-экономическим, национально-этническим, религиозным и другим признакам; нарушение общепринятых прав человека; расширение угрозы международного терроризма, распространения оружия массового поражения и средств его доставки [2].

В современном мире ближневосточная напряжённость составляет ряд локальных конфликтов, к которым можно отнести тянувшийся уже более столетия арабо-израильский конфликт, сирийский кризис, гражданскую войну в Йемене, ирано-саудовское противостояние, политическую нестабильность в Ливии, Ираке, Египте, Тунисе, Турции. Апогеем социальной неспокойности в данном месте стало появление «Исламского государства» (ИГИЛ), явление которого учёным ещё до конца не понятно и не изучено. «Исламское государство» – это группировка, она основана на вере, цель которой создать «Мировой халифат», жестокие действия для достижения своей цели применяют ИГИЛ, которые нарушают все человеческие нормы и принципы [1].

Являются ли конфликты на Ближнем Востоке проблемой развития всего человечества? Для того чтобы ответить на вопрос, необходимо понять, что означает термин в целом «глобальные проблемы». Глобальные проблемы – это совокупность социоприродных проблем, от решения которых зависит социальный рост прогресса человечества и сохранение цивилизации. Глобальные проблемы взаимосвязаны, охватывают все стороны жизни людей и касаются всех государств. Определение слова «глобальный» связан с понятием «земной шар», т. е. вся планета. Таким образом, критерием отличия глобальной проблемы от неглобальной выступает пространственный масштаб. Глобальная проблема может быть любым конфликтом, который выходит из географических рамок и может создать последствия планетного масштаба.

Ислам универсален, он обращается ко всем людям как таковым, а не только как к членам какой-либо этнической составляющей. Ислам одержал верх над либеральной демократией во многих странах исламского мира, создав ей серьёзную опасность даже в тех державах, где он не достиг реальной политической власти. Нельзя путать ислам как религию и радикальные воззрения на него. Ислам как религия содержит в себе ряд ограничений, но и свобод. Свобода как один из элементов демократии – это идея, универсальная ценность. Ислам – это идеал для его сторонников, к которому они стремятся.

Радикальные исламистские группировки становились значимыми на данной территории и начинали передавать свою идеологию дальше по цепочке за рубеж, что стало попыткой дестабилизации ситуаций во многих регионах.

Проблема исследования конфликтов на Ближнем Востоке является актуальной, так как в изучаемой сфере ещё не изобретен единый подход к ее пониманию. Столкновения, особенно военного характера начинают приобретать новые формы самовыражения в реальной ситуации и общественном сознании. В этой ситуации исследование конфликтов на Ближнем Востоке необходимо проводить с помощью всех факторов конфликта. Содержание религиозной и социальной основ конфликта очень правдиво характеризует его структуру и дальнейшее развитие. Конфликты на Ближнем Востоке носят форму «гибридных», то есть комбинированных, где имеют место быть совершенно разные причины их возникновения и развития. Культурное столкновение на Ближнем Востоке, а также кризис, который постоянно развивается арабского мира с факторами внешних и внутренних, которые дают почву понимания, что ближневосточные конфликты очень уникальны и в совокупности единственная мировая задача всего сообщества, которая требует быстрого решения.

Литература

1. Кемаль А. ИГИЛ. Зловещая тень Халифата. – Режим доступа: <http://rian.com.ua/columnist/20160111/1003301321.html>. – Загл. с экрана.
2. Кризис в арабском мире: пора менять границы? – Режим доступа: <http://carnegie.ru/2015/12/02/ru-62127/imjp>. – Загл. с экрана.

3. Сапронова М. Арабский Восток: итоги политической трансформации. – Режим доступа: <http://old.mgimo.ru/news/experts/document263651.phtml>. – Загл. с экрана.

4. Фартушняк С. Ю. Критерии целостности арабского мира. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/105.pdf>. – Загл. с экрана.

Рогова Виктория Сергеевна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Логачёва В. Г., к. филол. н., доцент

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ИЗ КИТАЯ

Знание основных определений педагогической науки даёт глубокое понимание сущности происходящих процессов в области социального и межличностного общения, психоэмоционального становления личности и гармонии общественной жизни.

Согласно определению В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция – (англ. *sociocultural competence*) – совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом [6, с. 27–35].

Появление термина «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранным языкам связывают с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего – с работами Яна ван Эка и Джона Трима [9, с. 21]. Согласно этим документам, социокультурная компетенция – одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка [9, с. 50].

Характеристике социокультурной компетенции посвящено много научных работ. В Европейском стандарте изучения иностранных языков социокультурная компетенция определяется как аспект коммуникативной способности, касающейся тех особенных черт общества и культуры, которые выражаются в коммуникативном поведении членов общества (Waystage, 1996).

Большинство исследователей отмечают многокомпонентный состав социокультурной компетенции. П. В. Сысоев рассматривает содержание социокультурной компетенции в виде четырех составляющих:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, о духовных ценностях культурных традиций, в том числе у представителей разных этнических групп, знания об особенностях национальной ментальности поведения);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям международным и иноязычным социокультурными полями) [5, с. 22].

В. В. Сафонова в качестве составляющих социокультурной компетенции выделяет лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции. Эти подходы к определению компонентов социокультурной компетенции демонстрируют постоянное их изменение, обновление и расширение, при этом основной стержень остается неизменным [6, с. 27–35].

Исходя из определения уровня, под которым в широком смысле понимается «степень величины развития, значимости чего-нибудь», «ступень, достигнутая в развитии чего-либо, степень этого развития» [4, с. 727, 822], следует, что уровни владения языком и культурой представляют собой определенную ступень в общей системе обучения языку и культуре.

Выделение уровней владения языком и культурой возможно не только на основе учета степени сформированности определенных умений, но и с точки зрения содержания усвоения. Таким образом, в социокультурной компетенции выделяются следующие уровни:

- когнитивный уровень, предполагающий владение знаниями об особенностях изучаемого языка и культуры его носителей;
- поведенческий уровень, обеспечивающий владение моделями поведения носителей изучаемого языка, владение умениями речевого и неречевого поведения;
- эмоционально-оценочный уровень, обеспечивающий осознание и оценку собственных эмоциональных реакций на особенности культуры народа, язык которого изучается; выявление сходств и различий между явлениями иной и родной культуры.

Большинство исследователей выделяют такие компоненты социокультурного содержания обучения языкам, как знания, навыки и умения.

Универсальным средством педагогической деятельности в формировании социокультурной компетенции студентов является фольклор. Ведущие фольклористы и исследователи в области фольклора Е. О. Засимова, А. Р. Каримов, Е. А. Зайцева, Ю. А. Зацарный подробно изучили и изложили в своих трудах высокую результативность фольклора как средства формирования социокультурной компетенции студентов.

Термин «фольклор» (в переводе «народная мудрость») впервые ввел английский ученый У. Дж. Томс в 1846. Поначалу этот термин охватывал всю духовную (верования, танцы, музыка, резьба по дереву и пр.), а иногда и материальную (жилье, одежда) культуру народа. В современной науке нет единства в трактовке понятия «фольклор». Иногда оно употребляется в первоначальном значении: составная часть народного быта, тесно переплетающаяся с другими его элементами. С начала XX в. термин используется и в более узком, более конкретном значении: словесное народное творчество [7, с. 187].

Л. В. Шамина утверждает, что народная песня (как материал) и народное песнетворчество (как метод) – вбирают в себя тонусно-экспрессивный характер исполнительства, облечённого в особую, многозначительную смысловыразительную форму [7, с. 32].

И. И. Земцовский, рассматривая проблему музыкального воспитания и образования народных хормейстеров, опирался на точку зрения Б. Асафьева, который видел в музыкальном фольклоре «интонационную опору» для развития слуховых навыков и культуры слышания [2, с. 147].

В. Е. Гусев предлагает следующую типологию форм общения в фольклоре, основанную на определении характера и функций связей, образующихся в процессе песнетворчества:

1. Общение в процессе художественного творчества, непосредственно связанного с трудовой деятельностью. Организаторская функция трудовых песен дополняется бессознательной эстетизацией труда, предмета или орудий труда. Поющих и одновременно работающих людей объединяют общие положительные эмоции и коллективное эстетизированное отношение к труду.

2. Общение в процессе художественного творчества, опосредованно связанного с трудовой деятельностью в формах мифологического мышления и соответствующего ему ритуального воспроизведения процесса труда или иного магического воздействия на силы природы. Этот тип общения, объединяющий в одно целое комплекс понятий: человек – труд – природа, реализуется в календарно-обрядовом фольклоре, в трех основных формах: а) как прямое ритуальное общение с силами природы; б) как общение с символическими обрядными фигурами типа Коляды, Масленицы, Костромы; в) как общение с помощью живого медиатора, жреца.

3. Общение как эстетизированная ритуальная форма нормативных этических взаимоотношений между членами семьи, рода, племени, общины. Сюда относится фольклор бытовых обрядов (свадьбы, похороны, поминки, некоторые календарные игры). Генетически он связан с культом предков, служит гарантом продолжения жизни и человеческого рода.

4. Эстетизированное общение в процессе художественного творчества, связанное с социально-исторической деятельностью народа. Этот тип общения проявляется в героическом и историческом эпосе, в фольклоре освободительных движений и войн. Он стимулирует формиро-

вание этнического, национального и классового самосознания народа, которое освобождается от мифологизированных и ритуальных форм, выливается в эстетические, собственно художественные формы. Здесь достигается высшая ступень социализации общения народных масс, выход коллективных связей, эмоций, волевых порывов за пределы общинной организации.

5. Эстетизированное общение в процессе художественного творчества, характерного для повседневного быта. Этот тип общения сопровождает некоторые женские домашние работы (прядение, плетение, вышивание и т. п.), досуг, развлечения, уличные гуляния. При этом усиливается роль личностного начала [3, с. 30–43].

Фольклор остается живым, процессуальным явлением пока сохраняются свойственные ему формы общения внутри творящего его коллектива.

Большое разнообразие фольклорных жанров И. И. Земцовский группирует в пять основных исполнительских типов общения, а именно [3, с. 142–150]:

- 1) «самообщение» – одиночное пение «для себя»;
- 2) сказительное, предполагающее аудиторию;
- 3) игровое, включая обрядовое и танцевально-хороводное, внеаудиторное общение;
- 4) артельное (по Е. Э. Линевой), ансамблевое и хороводное, включая солиста с хором;
- 5) соревновательное, предполагающее аудиторию и активную реакцию публики.

Все указанные типы исполнительского общения по сути своей полифункциональны. Моменты художественного и вне художественного в них тесно переплетены. Но само общение протекает всегда тонусно-экспрессивно (хотя степень экспрессии в разных ситуациях различна как по характеру, так и по интенсивности). Пение в этом общении предстает и средством выражения тонуса, и процессом специфической (тонусной) деятельности, облеченной в смысловую (многозначимую) форму, в том числе художественную [10, с. 150].

При изучении фольклора носителями иной культуры необходимо иметь в виду особенности, которые связаны с языковыми, историко-этнографическими, национально-эстетическими, индивидуально-психологическими факторами, потому что зачастую происходит непонимание иноязычного текста. Причиной является не только языковая недостаточность, но и отсутствие необходимых фоновых знаний. Понимание инокультурного текста зависит также от овладения основами традиционной образности и выразительности изучаемого языка.

Народное ансамблевое пение – древнейший способ самовыражения человека через коллективное творчество, призванное к сплочению людей, формирование коммуникативных, социальных и общинных связей. Через изучение русского фольклора иностранные студенты могут вникнуть в самую суть изучаемого языка и получить ценный опыт межкультурной коммуникации на основе древнейших знаний русского народа.

Президент и основатель Международного комитета СИОФФ Анри Курсаже коротко сформулировал значимость фольклора для людей: «Фольклор – лекарство человечества» – ни больше, ни меньше [1, с. 21]. Лечение души человека он видел в этом коллективном самовыражении.

Таким образом, фольклор коммуникативен по своей сущности, что делает его универсальным средством формирования социокультурной компетенции иностранных студентов из Китая. Процесс изучения произведений русского фольклора иностранными студентами будет эффективным при условии учёта психологических особенностей восприятия художественного образа иностранными студентами, обусловленного особым менталитетом азиатского народа. Вербальное влияние через ансамблевое народное пение, силу звука, совместный эгрегор, формируя сознание, прививает коммуникативную культуру обучающимся студентам. Представленные позиции социокультурной сущности фольклора позволяют выявить его коммуникативный, образовательный, воспитательный потенциал, традиционные способы передачи культурного опыта.

Литература

1. Гусев В. Е. Фольклор и социалистическая культура (к проблеме современного фольклоризма) // Современность и фольклор: статьи и материалы. – М., 1977.
2. Земцовский И. И. О творческой природе фольклора // Стилевые тенденции в советской музыке 1960–1970-х годов: сб. науч. тр. – Л., 1979.
3. Земцовский И. И. О природе фольклора в свете исполнительского общения // Искусство и общение: сб. науч. ст. – Л., 1984. – С. 142–150.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Оникс XXI в.: Мир и образование, 2007.
5. Петровский А. В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990.
6. Розанова Е. В. Особенности формирования социокультурной компетенции бакалавров направления подготовки «Лингвистика» // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». – 2002. – № 2.
7. Шамина Л. В. Основы народно-певческой педагогики: учебное пособие. – М., 2010.
8. Щуров В. М. Жанры русского музыкального фольклора. Ч. 1. История, бытование, музыкально-поэтические особенности. – М.: Музыка, 2007.
9. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek J., Trim L. M. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.

Романова Евгения Евгеньевна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Степанов А. Б., к. психол. н., доцент

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Прокрастинация – это стремление отложить любое дело, при этом осознавая всю его необходимость и важность. В то же время человек не проявляет явного беспокойства, не торопится принимать меры, чтобы исправить существующее положение вещей [2]. Осознает всю критичность положения, но при этом не предпринимает никаких конкретных действий. Прокрастинация – это своего рода тип эмоциональной реакции на работу, когда все важные и срочные дела откладываются на потом, а впоследствии выполняются рывком и сразу. Данное явление вызывает стрессы, чувство вины и неудовлетворенность жизнью. Психологи разделяют ее на два типа: расслабленную, когда время тратится на более приятные дела и увлечения, и напряженную, когда человек в целом перегружен работой и житейскими хлопотами.

История этого явления насчитывает тысячелетия. О бесконечном откладывании дел на потом писали и древние египтяне. Причем у них было два иероглифа для обозначения такой отсрочки: с негативными последствиями – «Дурак, что тянул!» и с позитивными – «Слава богу, что не стал делать, только время бы зря потратил!». Об особой разновидности лени также писал в 800 году до н. э. греческий поэт Гедроид. К сожалению, научных переводов его стихов не существует, потому существует версия: «Муж, отложивший работу на долгое время, с бедностью под руку дальше по жизни шагает».

Сам термин «прокрастинация» появился уже в Древнем Риме в результате сложения двух слов: предлога pro («по направлению, к, вперед») и crastinus («завтрашний»). Слово можно встретить в трудах историков, причем в положительном контексте. Прокрастинация – талант мудрых политиков и военачальников, которые не принимают поспешных решений, не вступают в конфликт.

В истории термин появился только в 1682 году, в проповеди преподобного Энтони Уокера. Размышляя, на что бы еще такое ополчиться, англичанин Уокер обнаружил прокрастинацию и объявил ее грехом. Слово прижилось, в XVIII веке попало в печать и приклеилось к лозунгам промышленной революции в духе «Заводы стоят, одни прокрастинаторы кругом». С тех пор лень и скомпрометированный латинский термин уже не разлучались.

В научный оборот термин «прокрастинация» ввел в 1977 году П. Рингенбах в книге «Прокрастинация в жизни человека». В том же году была опубликована книга А. Эллиса и В. Кнауца «Преодоление прокрастинации», в основу которой легли клинические наблюдения. Затем появилась научно-популярная книга Дж. Бурка и Л. Юэн «Прокрастинация: что это такое и как с ней бороться».

Современное определение данного явления сформулировал профессор Дж. Р. Феррари, глава Группы исследователей прокрастинации (PRG) из Университета Карлтона в Оттаве [4; 5].

Прокрастинация – привычка откладывать дела, безусловно осознаваемые как важные, постепенно становящаяся невротическим шаблоном поведения и вызывающая стойкое расстройство или чувство вины [1].

Его группа провела серьезную работу в области нейробиологии, психологии и статистики. Если прокрастинация – их основное занятие, то они всеми способами стараются ее оттянуть и всю работу делают.

Феррари подчеркивает, что осознанность – один из самых важных признаков этого явления. Мало сорвать сроки и сделать работу плохо – это может любой человек, переоценивший свои силы или не разобравшийся в проблеме. Кроме этого нужно еще и осознавать, что нарочно занимаешься посторонними делами, хотя мог бы и поработать.

Профессор Феррари собрал следующие факты о прокрастинации [5]:

Факт № 1. По данным PRG, прокрастинаторы в целом оптимистичнее обычных людей. Как показали тесты, оптимизм позволяет им рассчитывать свои силы и время. Отсутствие страха и вера в чудо касаются только оценки рисков, связанных с невыполнением дела.

Факт № 2. Прокрастинаторы не рождаются. Всею виной воспитание. Однако тут еще много неясного. Одно Феррари знает точно: невероятное число его подопечных росло в семьях с авторитарным типом. Жесткий, помешанный на контроле родитель подталкивает ребенка к избеганию любой самостоятельной деятельности, мешает ему слышать свои желания. Ребенок делает только то, что ему говорят. Подспудная ненависть к запретам («И не смей больше залезать на шкаф, в то время как я прячу в нем от мамы голую тетю!») заставляет уже взрослого прокрастинатора окружать себя людьми, прощающими ему любые ошибки. Что только усугубляет его попустительское отношение к себе.

Факт № 3. Прокрастинаторы в среднем пьют больше своих коллег и сверстников. Делают они это, во-первых, ради чувства, как писал Веничка Ерофеев, «ни-во-что-не-погруженности». Во-вторых, зачастую это результат плохого самоконтроля. Отсутствие меры в выпивке – один из частных случаев этой проблемы.

Факт № 4. Самым популярным видом самообмана, к которому прибегают прокрастинаторы, – «Я могу работать только под давлением». Вторым – «Я завтра это сделаю своими силами». Хитрые тесты Феррари доказывают, что заметного увеличения продуктивности не наблюдается – ни в условиях аврала, ни после длительного отдыха.

Факт № 5. Пациенты PRG не просто тянут время. Они активно ищут дела-дистракторы, которые помогли бы им не заниматься тем, чем нужно. Ищут их по двум критериям: а) наличие возможности постоянно возвращаться к делу; б) невозможность проиграть и ошибиться. Самым распространенным является проверка почты.

Факт № 6. В рядах так же наблюдается аномально высокий процент людей с плохим здоровьем. Сопrotивляемость простудным заболеваниям вдвое ниже, чем у группы обычных людей, уязвимость перед гастроинфекциями – втрое выше.

Факт № 7. Иногда в силу более-менее случайных причин (небывалый внешний стимул, личный выбор, обещание угрожающему человеку) прокрастинатор может кардинально поменяться. Правда, эффективное, сознательно продуктивное поведение отнимает у него больше физических сил, чем у обычного человека. Как следствие – сонливость, тревога, расстройства; а итог – возврат к привычному шаблону.

Если верить ученому П. Стилу, явление можно объяснить весьма просто. Желаниями управляет две области мозга. Первая, лимбическая, частью которой является центр удовольствий, способна рождать сильные стимулы: голод, страх, жажду секса. Сигналам этой системы весьма сложно сопротивляться, она всегда бодрствует, способна заглушать голос рассудка и, главное, не понимает, что такое время. Лимбические желания не могут быть долговременными. Это машинка для выдвижения быстрых требований и получения краткосрочных удовольствий. Загвоздка в том, что эта система тут же забывает, что было весело – и требует еще. С другой стороны, желания могут возникнуть и в префронтальных зонах коры головного мозга. Тут уже появляется временной горизонт, встают вопросы планирования.

Но даже у людей с самой извилистой и закоренелой корой эти зоны рано или поздно устают. Причем усталость может быть, как мгновенной, от перенапряжения, так и накопленной. Чем больше измотана кора, тем хуже она сопротивляется соблазнам. Таким образом, можно сделать вывод, что прокрастинация – это капитуляция коры перед лимбической системой.

П. Стилл и ряд ученых отмечают, что «синдром завтра» существовал в истории человечества всегда. Об этом свидетельствуют документы древности. Но ученые не уделяли ему внима-

ние. Прокрастинацию можно объяснить наличием у человека ряда субъективных причин: нерешительности, неуверенности в себе, страха неудачи и неодобрения со стороны окружающих, перфекционизма. В связи с этим выделяют напряженных прокрастинаторов. Также имеются и расслабленные прокрастинаторы, соответствующие житейскому пониманию лени. Они сосредоточиваются на выполнении таких дел, которые доставляют удовольствие «здесь и сейчас».

Н. Милграм с соавторами изначально выделили пять видов прокрастинации:

- 1) ежедневная (бытовая), т. е. откладывание домашних дел, которые должны выполняться регулярно;
- 2) в принятии решений (в том числе незначительных);
- 3) невротическая, т. е. откладывание жизненно важных решений, таких как выбор профессии или создание семьи;
- 4) компульсивная, при которой у человека сочетаются два вида прокрастинации – поведенческая и в принятии решений;
- 5) академическая, т. е. откладывание подготовки к экзаменам, выполнения учебных заданий и т. д.

Позже Милграм и Тенне объединили эти виды в два: откладывание выполнения заданий и откладывание принятия решений [5].

Феррари выделяет три типа.

1. Любители адреналина. Такие люди откладывают дела до последнего, чтобы потом навалиться и, дрожа от ужаса и эйфории, сделать все в один присест.

2. Избегатели. Откладывают любые дела не глядя, чтобы не совершить ошибку или, того хуже, не преуспеть. Потому что успех может привести к новым, более сложным заданиям. Очень боятся груза ответственности, критики, похвал, оценок окружающих, да вообще всего. Стараются показывать средний результат, балансируя на тонкой грани между «Ну вот, почти нормально» и «Можно лучше, но уж ладно, и так сойдет».

3. Нерешатели. Банально не умеют расставлять приоритеты и работать по плану. Откладывают вообще все дела, включая приятные, до тех пор, пока не почувствуют воздействие извне. Имеется несколько подходов к объяснению причин этого явления. Одно объяснение прокрастинации дается в теории снижения напряжения. Заниженная самооценка, неуверенность в себе, опыт прошлых неудач в выполнении данной работы вызывают у человека тревогу, страх, особенно если результаты деятельности будут оцениваться, да еще публично. Поэтому человек стремится избежать напряжения, связанного с выполнением деятельности, которая ему неприятна, неинтересна или чрезмерно сложна и «тянет время». Человек приступает к выполнению задания только тогда, когда страх перед последствиями невыполнения задания перевесит страх неудачного его выполнения.

Роль личностных факторов. Показано, что некоторые личностные особенности облегчают возникновение прокрастинации [3]. Например, наличие страха неудачи и стремление к ее избеганию, боязнь успеха и перспективы стать объектом всеобщего внимания (застенчивость), нежелание выделиться и вызвать зависть у других. В отношении роли тревожности мнения ученых расходятся. Одни предполагают, что тревожные люди, которые больше склонны к данному явлению, другие утверждают, что тревожный человек стремится быстрее завершить задание, чтобы избежать волнений, связанных с приближением срока выполнения работы. С. Бранлоу и Р. Ризингер выявили зависимость явления от внешней мотивации, внешнего локуса контроля и внешнего атрибутивного стиля. Процесс преодоления можно условно разделить на три основных блока:

- 1) всесторонний анализ проявлений, источников и последствий у субъекта, выявление основных предпосылок, имеющих решающее значение для появления желания отложить выполнение дела;
- 2) работа с представлениями прокрастинатора о своих способностях и успешности, с его самооценкой и уровнем притязаний;
- 3) формирование у субъекта навыков адекватного распределения времени, постановки и достижения целей, умения трезво оценивать сложность задания, усилия, требующиеся для его выполнения, и т. п.

Работа по преодолению прокрастинации может выполняться как в рамках индивидуальной терапии, так и в группе. Кроме того, практически ориентированные пособия, посвященные проблеме прокрастинации, рассчитаны на побуждение читателя к самостоятельной борьбе с привычкой откладывать дела «на потом». Наиболее эффективными техниками, которые используются западными специалистами при работе с прокрастинаторами, считаются приемы бихевиоральной и когнитивной терапии. Эти приемы включают в себя применение стимулов и подкреплений, вызывающих адаптивное поведение, использование релаксационного тренинга в стрессовых ситуациях, замену негативных представлений о личной неэффективности позитивными и интеграцию последних в поведение, ранее приводившее к прокрастинации.

Каждый человек хотя бы раз в жизни отказывался от быстрых действий и откладывал их, особенно когда надо было делать что-либо под принуждением или под давлением обстоятельств или же когда были сомнения в нужности и полезности задуманного. Но при прокрастинации человек медлит даже тогда, когда на 100 % уверен в необходимости действий [6].

Новое исследование Университета Колорадо, опубликованное в журнале *Psychological Science*, говорит о том, что некоторые из нас генетически более предрасположены к прокрастинации. В исследовании приняли участие 181 пара однояйцевых близнецов и 166 пар двуяйцевых близнецов. Ученые рассматривали их умение ставить себе цели и следовать им, а также склонность к прокрастинации и импульсивности. Ранее уже было доказано, что прокрастинация и импульсивность связаны генетически. Импульсивность изначально была эволюционным преимуществом, поскольку помогала нашим предкам выживать. С возрастом прокрастинация снижается, что, как предполагают, связано с выработкой каких-то ее ограничителей. Четких половых различий в проявлении прокрастинации не найдено, хотя в ряде публикаций отмечают различия в конкретных ее проявлениях, так как женщины более склонны к тревожности, страху неудачи.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что каждый человек, в той или иной степени, является прокрастинатором. По нашему мнению, это свойство:

а) будет непременно связано с другими свойствами личности. Лица с определенными акцентуациями характера будут большими или меньшими прокрастинаторами.

б) будет непременно связаны с родом деятельности или профессией.

Обе гипотезы будут проверены нами в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Боровская Н. В. Психологические и психофизиологические предпосылки лени студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб, 2008.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.
3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.04. – М., 2010.
4. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – М.: Питер, 2011.
5. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Питер, 2006.

Садыхова Арина Назимовна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Шаталина М. А., к. психол. н.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема самореализации молодого поколения в современном мире является одной из актуальных и дискутируемых среди психологов, педагогов, социологов и специалистов других наук о человеке. Юность – пора взросления, жизненного самоопределения и планирования бу-

дущего. Психологическими особенностями юношеского периода являются: развитие устойчивого самосознания, формирование мировоззрения, обретение идентичности и самостоятельности, поиск своего места в социальной общности, начало практической реализации, развитие способности строить жизненные планы и цели. Кроме этого, на юношеском возрастном этапе наблюдаются важные особенности социальной ситуации развития, а именно – происходит смена детерминации развития и человек становится субъектом собственной активности (самодетерминация) [1].

Молодым людям ученые уделяют должное внимание, поскольку именно в юношеском возрасте актуализируются проблемы формирования личности (Абульханова-Славская К. А., Андреева Г. М., Божович Л. И., Выготский Л. С., Кон И. С., Мудрик А. В., Мухина В. С., Прихожан А. А., Регуш Л. А., Франкл В., Эриксон Э. и др.) [7]. Благодаря научной деятельности российского психологического общества стало очевидно, что за последние годы резко изменились условия взросления молодежи. В частности – существенно расширились возможности для самореализации. Психологи отмечают, что сегодня характерны нетипичные для школьников прошлых лет мотивы самоутверждения, самосовершенствования и стремление к саморазвитию. Таким образом, современная молодежь заинтересована в осознании вектора собственного развития, что является базой сенситивности к самосовершенствованию. Стремление к совершенствованию себя является естественным стимулом человеческого развития, актуализируя внутри личностный потенциал. Однако в своих крайних формах этот процесс приобретает рискованные тенденции, отражающиеся в феномене перфекционизма [5].

В современной психологии *перфекционизм* – это стремление субъекта к совершенству, высокие личные стандарты, стремление человека доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным); это потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [10]. Чрезмерная значимость достижения успеха превращает здоровое стремление к достижениям, к раскрытию своих возможностей в перфекционизм, приводящий к фрустрации, невротизации, дезадаптации. Следовательно, концептуализация феномена перфекционизма личности в проекции психолого-педагогических исследований является особенно актуальным направлением научно – исследовательской деятельности [2].

Целью нашего исследования является выявление гендерных особенностей проявления перфекционизма в юношеском возрасте. Объект – перфекционизм в юношеском возрасте, предмет – гендерные особенности проявления перфекционизма в юношеском возрасте. Таким образом, результаты анализа исследований перфекционизма позволили выдвинуть следующие предположения: для девушек с выраженной феминностью и андрогинностью будет в большей степени характерен перфекционизм, проявляющийся в ориентации на мнения других людей; для юношей с выраженной маскулинностью и андрогинностью будет в большей степени характерен перфекционизм, проявляющийся в ориентации на высокие стандарты, заданные социумом.

Для подтверждения выдвинутых гипотез на эмпирическом уровне использовались следующие диагностические методики: Опросник перфекционизма Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогоровой; Тест Иррациональных убеждений (А. Эллис); Полоролевой опросник С. Бэм; Контент анализ эссе на тему «Современный успешный молодой человек».

Данные, полученные в ходе диагностических процедур, были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием критерия Манна – Уитни (Mann – Whitney), критерия Спирмена (Spearman) и критерия Крускала – Уоллиса (Kruskal – Wallis).

В результате сравнения данных контент-анализа эссе «Современный успешный молодой человек» было обнаружено, что девушки склонны выделять такие характеристики как: умение отстаивать свои взгляды (независимость, самостоятельность в принятии решений); успешность в работе и личной жизни (достижение целей в обеих сферах); целеустремленность (в достижении целей); гибкость (адаптивность в любых ситуациях); возможность заниматься любимым делом (отсутствие внешнего давления). Следует отметить, что у девушек доминируют скорее маскулинные характеристики успешности. Это может быть связано с их стремлением к независимости и обретению личностного авторитета среди окружающих. Такое явление носит компенсаторный характер, вследствие наличия у девушек более зависимых, конформных характеристик.

У юношей же преобладают такие характеристики, как: моральные качества (честность, порядочность, воспитанность, доброта, отзывчивость, справедливость, преданность, ответственность); интеллектуальные особенности личности (грамотная речь, эрудированность); саморазвитие (постоянное развитие собственного потенциала); гибкость (адаптивность в любых ситуациях); целеустремленность (в достижении целей).

Анализ полученных результатов показал, что для девушек в большей степени свойственно критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах ($U=292.0$ при $p<0.05$), а также они более склонны к ориентации на мнения других людей ($U=234.0$ при $p<0.01$). Для молодых людей в большей степени характерно использование рационального мышления в оценке своих возможностей ($U=319.0$ при $p<0.05$) и, помимо этого, у них значимо выше уровень фрустрационной толерантности ($U=319.0$ при $p<0.05$).

Корреляционный анализ позволил выявить, что, чем в большей степени девушкам свойственно долженствование в отношении себя, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r=-0,465$ при $p<0.01$) и на мнения других людей ($r=-0,390$ при $p<0.05$). Также, чем в большей степени девушкам свойственно использование рационального мышления в оценке своих возможностей, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r=-0,441$ при $p<0.05$), на мнения других людей ($r=-0,467$ при $p<0.01$) и тем меньше вероятность, что они будут обладать высокой самокритичностью ($r=-0,392$ при $p<0.05$).

Для юношей, чем в большей степени у них выражена катастрофизация, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на высокие стандарты деятельности, заданные другими ($r=-0,611$ при $p<0.01$) и, так же, чем выше у них будет уровень самокритики, тем, ниже будет уровень фрустрационной толерантности ($r=-0,368$ при $p<0.05$) и они меньше будут ориентироваться на мнения других людей ($r=-0,494$ при $p<0.01$).

При анализе особенностей взаимосвязей параметров перфекционизма у девушек и юношей, было выявлено, что и у тех, и у других, чем выше показатели использования рационального мышления в оценке своих возможностей, тем ниже уровень фрустрационной толерантности ($r = -0,501$ при $p<0.01$).

Математико-статистическая обработка данных при помощи критерия Манна – Уитни позволила определить значимые различия особенностей перфекционизма и иррациональных убеждений у испытуемых с разной гендерной идентичностью. Так, независимо от биологического пола, у испытуемых с выраженной андрогинностью показатели самооценки и рационального мышления значимо выше, чем у испытуемых с выраженной феминностью ($U=101.5$, андр – 29.84; фем. – 17.19). И, так же, у испытуемых с выраженной маскулинностью фрустрационная толерантность выше, чем у испытуемых с выраженной феминностью ($U=5.500$, маск. – 9.90; фем. – 5.19).

Также было обнаружено, что значимые различия у юношей и девушек с выраженной феминностью, андрогинностью и маскулинностью проявляются только в стремлении к совершенству, ориентированном на стандарты деятельности, заданные другими. Так, данный вид перфекционизма в большей степени свойственен девушкам с выраженной андрогинностью и юношам с выраженной феминностью, а в меньшей степени – юношам с выраженной маскулинностью.

Таким образом, анализ результатов теоретического и экспериментального исследования позволяют выделить гендерные особенности проявления перфекционизма в юношеском возрасте. Так, девушки с выраженными андрогинными и феминными характеристиками отличаются высоким уровнем самокритики, неспособностью ценить свои достоинства и положительные свойства характера, зависимостью ценностей и поведения от идеала, которому они считают необходимо соответствовать, в сочетании с активным стремлением к успеху (т. е. здесь мы говорим о постоянном сравнении себя с другими при ориентации на самых успешных).

Юноши с высокой андрогинностью и маскулинностью характеризуются использованием рационального мышления в оценке своих возможностей, что говорит об их способности конструктивно воспринимать реальность и возникающие трудности, а также большим уровнем стрессоустойчивости к различным видам фрустраций.

Полученные результаты могут быть использованы в консультировании для оптимизации выявления перфекционистской направленности личности, что также позволит в перспективе

разработать различные программы психологического сопровождения. Разработка приоритетных направлений, программы мероприятий и конкретных практических рекомендаций по трансформации перфекционизма из дезадаптивного состояния в конструктивное представляет обширные перспективы для дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Литература

1. Волков Б. С. Психология юности и молодости. – М.: Академический проект, 2006.
2. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. – 2009. – № 1.
3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1.
4. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психол. журнал. – 2006. – № 6, т. 27.
5. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб: Питер, 2011.
6. Малкина-Пых И. Г. Исследование самоактуализации и перфекционизма в структуре личности // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 208–217.
7. Кашина О. П. Проблема перфекционизма и нарциссизма в современном обществе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». – 2010. – № 2. – С. 41–46.
8. Кононенко О. И. Теоретические модели изучения перфекционизма личности в зарубежной психологии // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 1.
9. Клёцина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. – СПб: Алетейя, 2004.
10. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.
11. Фернхем А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб: Питер, 2001.

Сафиуллина Надежда Владимировна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Корнилова О. А., д. психол. н., доцент

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ КОЛЛЕДЖА

Одной из важнейших психолого-педагогических задач любого учебного заведения является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную их адаптацию к новой системе обучения, к новой системе социальных отношений, на освоение ими новой роли студентов.

Задача колледжа в этот сложный для молодого человека период помочь ему как можно быстрее и успешнее адаптироваться к новым условиям обучения, влиться в ряды студенчества.

Потребность в адаптации у человека возникает тогда, когда он начинает взаимодействовать с какой-либо системой в условиях определенного рассогласования с ней, что порождает необходимость изменений. Эти изменения могут быть связаны с самим человеком или системой, с которой он взаимодействует, а также с характером взаимодействия между ними. То есть, пусковым механизмом процесса адаптации человека является смена окружающей его среды, при которой привычное для него поведение оказывается малоэффективным или вообще неэффективным, что порождает необходимость в преодолении затруднений, связанных именно с новой средой.

Важнейшим социальным требованием к образовательным учреждениям среднего профессионального образования является ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы профессиональных знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Различные стороны проблемы адаптации широко исследуются в педагогике и психологии. Адаптации молодого специалиста посвящены работы М. П. Будякиной, Э. Ф. Зеера, Г. И. Мельниковой, Л. М. Растовой, А. Д. Розенберга, А. А. Русалиновой, в них представлено после-

довательное изложение теории и практики данного вопроса. И. А. Милославова, С. В. Овдей А. В. Сахно, М. А. Славина, М. И. Скублий исследуют разновидности социальной адаптации личности на разных жизненных этапах.

Одной из разновидностей социальной адаптации является проблема учебной адаптации студентов младших курсов ссуза, от успешности которой во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Анализ результатов многочисленных исследований позволил установить, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в ссуз. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

Установлено, что для студентов-первокурсников характерны повышенная тревожность, повышенная раздражительность и конфликтность, заниженная самооценка, частые депрессивные состояния [2].

Исходя из существующей проблемы, перед педагогическим составом «Шенталинского филиала ГБПОУ ТМедК» была поставлена задача по созданию системы «Адаптация первокурсника», повышающей уровень социально-психологической адаптации студентов первого курса. Целью данной системы «Адаптация первокурсников» является осуществление системных педагогических и социально-психологических мероприятий, которые способствуют успешной адаптации первокурсников к образовательно-воспитательному процессу в колледже.

Организационные этапы эксперимента представлены следующим образом.

На 1-м этапе предлагается входная диагностика: анкетирование и психодиагностическое исследование в целях выявления проблемных сфер, связанных с адаптацией первокурсников. На основании комплексного психодиагностического обследования уточняются цели и задачи психокоррекционной работы со студентами по адаптации. Этап охватывает период сентябрь – октябрь 2016 и сентябрь – октябрь 2017 года.

2-й этап – социально-психологическое воздействие, которое заключается в работе всего педагогического коллектива по программе психокоррекционной работы. Этап охватывает период сентябрь 2017 года – март 2018 года.

3-й этап – итоговая диагностика. Оценка эффективности проведения социально-психологической работы. Итоговая диагностика проведена в марте 2017 года и в марте 2018 года.

В 2016–2017 учебном году (сентябрь) в «Шенталинском филиале ГБПОУ ТМедК» был проведен мониторинг первокурсников, сформированная по его результатам выборка исследования составила 30 первокурсников, в возрасте 15–17 лет.

Диагностический инструментарий был представлен следующими методиками:

- диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка;
- диагностическая анкета «Уровень адаптации студента к колледжу»;
- диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, И. Р. Даймонда.

Основными формами работы психолого-педагогического коллектива колледжа по совершенствованию механизмов адаптации студентов были выбраны:

1. Психодиагностическое обследование первокурсников по характеристикам, оказывающим максимальное влияние на процесс адаптации их к условиям колледжа.

2. Психологические индивидуальные консультации для студентов, испытывающих затруднения в процессе адаптации.

3. Психологические групповые консультации с применением техник социально-психологического тренинга, направленного на развитие навыков общения и повышения сплоченности студенческой группы [1].

Цель системы «Адаптация первокурсников» представляет совокупность системных педагогических и социально-психологических мероприятий, способствующих успешной адаптации первокурсников к образовательно-воспитательному процессу в колледже.

Задачи системы, направленные на успешное достижение цели:

- подготовить студентов-первокурсников к новым условиям обучения;
- обеспечить формирование позитивных учебных мотивов;
- способствовать установлению и поддержанию социального статуса студентов в новом коллективе;

- сформировать дополнительные пространства для самореализации личности студента во внеурочное время;
- предупреждать и способствовать снятию у первокурсников психологического и физического дискомфорта, который связан с новой образовательно-воспитательной средой.

Система мероприятий включает 4 направления, которые реализуются в течение первого года обучения в колледже [3].

После психодиагностического обследования первокурсников контрольной (КГ1) и экспериментальной (ЭГ2) групп, реализации комплекса мероприятий системы «Адаптация первокурсника» и проведения статистической обработки полученных результатов математико-статистическими методами (критерий Манна – Уитни и критерий Вилкоксона) мы пришли к выводам.

Система «Адаптация первокурсника», адаптированная к условиям колледжа, повышает уровень социально-психологической адаптации студентов первого курса.

У студентов экспериментальной группы высоко значимо повысился уровень таких показателей социально-психологической адаптации, как: адаптивность, самопринятие, эмоциональный комфорт, интернальный контроль; высоко значимо снизился уровень показателей: дезадаптивность, эмоциональный дискомфорт, экстернальный контроль, эскапизм.

У испытуемых экспериментальной группы корректируются такие психические состояния, как тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность.

Под влиянием мероприятий системы «Адаптация первокурсников» повысился уровень адаптации студентов к условиям обучения в Колледже, что обусловило рост познавательной активности, качественное усвоение материалов учебных дисциплин, повышение дисциплины первокурсников на занятиях, улучшение взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями, а также улучшение эмоционального состояния. Изменения всех измеряемых показателей у испытуемых экспериментальной группы выражены значительно ярче в сравнении с показателями испытуемых контрольной группы.

Литература

1. Корель Л. В. Социология адаптаций: этюды апологии. – Новосибирск: ИЗиОПП СО РАН, 2007. – С. 40–42.
2. Синявский В. В. Психолого-педагогические вопросы профессиональной адаптации выпускников профтехучилищ: дисс. ... канд. филос. наук. – М., 1974.
3. Томилин С. А. Особенности и проблемы адаптации студентов, обучающихся по программам непрерывного профессионального образования / С. А. Томилин, С. А. Селезнева, Н. И. Лобковская // В мире научных открытий. – 2013. – № 7.2 (43). – С. 146–165.

Сергеев Денис Викторович

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Коровина О. Е., к. психол. н., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ 1-го ТИПА

Известно, что свыше 10 % детей и подростков в современном обществе страдают хроническими соматическими болезнями. Так общая численность пациентов с сахарным диабетом (СД) в Российской Федерации на 1 января 2017 года составила 4,3 млн человек (2,97 % населения страны), из них СД 1-го типа – 255 тыс. человек, в том числе 23 тыс. детей и более 8 тыс. подростков (91,3 % от общего количества детей и подростков с СД соответственно).

Внутренняя картина болезни у детей, страдающих сахарным диабетом, часто включает негативное отношение к заболеванию и его лечению. Она характеризуется изменениями самосознания (самооценки), приводящими к формированию «комплекса отличия» от здоровых детей.

Ряд социально-психологических проблем при возникновении заболевания включает переживание шокового состояния самим пациентом и его семьей при постановке диагноза, негативное отношение к инъекциям, тревога за частоту и неожиданное возникновение состояний гипогликемии, ограниченный диапазон в возможностях профессионального выбора, страх открыться другим.

СД как хроническое соматическое заболевание способствует появлению многочисленных психологических проблем у ребенка и его семьи: это неопределенность в отношении будущего, утрата чувства самоконтроля; ощущение, что сахарный диабет «поглотил» жизнь, что ведет либо к чувству беспомощности, либо к чувству гнева, а также беспокойству в отношении того, как другие люди воспримут их диагноз [6].

Воздействие неблагоприятных соматических состояний (астения, гипогликемия и т. п.) на формирующуюся психику определяет своеобразие ее развития и формирования у детей, больных диабетом.

Экспериментально-психологические исследования, посвященные изучению особенностей личности больных детского и юношеского возраста, выявили депрессивные, невротические проявления, высокую тревогу, а также трудности социального приспособления. К факторам, препятствующим достижению адекватного самоконтроля, относятся личностные особенности пациентов (конформность, легкомыслие), высокий уровень тревоги и депрессии, анозогнозический, неврастенический, эргопатический типы отношения к болезни, симбиотические отношения между родителями и детьми, гиперсоциализация [7].

В этой связи основная цель психологической помощи – создание возможных условий для гармонизации личностного и интеллектуального потенциала больных детей, исправление имеющихся нарушений в психическом развитии, профилактика возможных отклонений в развитии, обусловленных внутренней и внешней спецификой психического дизонтогенеза.

Главным направлением психопрофилактической работы являются усилия по коррекции самосознания (самооценки), поддержанию эмоциональной устойчивости, развитию и совершенствованию саморегуляции и самоконтроля. Осуществление самоконтроля и достижение компенсации возможно при соответствующей мотивации, высоком уровне ответственности, самодисциплины, осознании своей болезни, включенности в ее лечение. Важнейшей задачей является формирование поведенческих навыков активного осознанного управления диабетом, стратегий преодоления негативных последствий стресса и фрустрации в трудной жизненной ситуации, связанной с болезнью.

Проблема совладания личности с трудными жизненными ситуациями является предметом исследований зарубежных психологов с 50–60 гг. XX века (Р. Лазарус, 1980, 1986, С. Фолкман, 1984, Н. Эндлер, Жд. Паркер, 1990), с 90-х гг. – отечественных психологов (Н. А. Сирота, 1994; Н. Ф. Михайлова, 1998; Р. М. Грановская, И. М. Никольская, 2000; М. В. Сапоровская, 2002; Е. В. Куфтяк, 2003; О. Б. Подобина, 2004, Е. А. Белан, 2004; Т. Л. Крюкова, 2004; М. С. Голубева, 2006; В. С. Делеви, 2006; А. А. Вербюрнгген, 2008; В. М. Ялтонский, 2010).

В России первые попытки исследования механизмов совладания принадлежат сотрудникам Института им. В. М. Бехтерева. В разные периоды времени В. А. Ташлыков (1992), Р. К. Назыров (1993), Е. Н. Чехлатых (1994), Н. В. Веселова (1994), Е. Р. Исаева (1995), Е. Н. Юрасова (1996), Л. М. Таукенова (1996) и другие ученые исследовали типы механизмов совладания у больных неврозами, шизофренией и здоровых людей.

В 1962 году Л. Мёрфи при описании процесса преодоления детьми кризисов развития применил термин «копинг» (англ. cope – преодолевать, справляться, совладать). Под копингом он понимал попытку создать новую ситуацию, «будь она угрожающей, опасной, ставящей в неловкое положение или радостной и благоприятной» [2].

Н. Хаан определяет копинг как применение гибких, конструктивных действий, адекватных складывающейся ситуации, позволяющих человеку личностно расти и реализовываться. Защитные процессы рассматриваются как искажающие, деструктивные и пассивные, приводящие к усилению дезадаптации и болезни. Она провела четкую грань между адаптацией в стрессовой и

фрустрационной ситуации: адаптация во фрустрационной ситуации происходит в основном посредством копинга, а в стрессовой посредством механизмов психологической защиты [2].

По мнению С. R. Snyder копинг отражает мысли, чувства и действия, способствующие сохранению удовлетворительного психологического состояния, когда ему что-либо угрожает.

Л. И. Анцыферова предложила переводить термин coping (to cope with something – справиться с чем-либо) как «совладание» (ладить – справиться, подчинить себе) [1].

Согласно Р. Лазарусу и С. Фолкман совладание с жизненными трудностями – это комплекс когнитивных действий, поступков человека, которые возникают как реакция на определенную проблему, вызывающую беспокойство [2].

С. К. Нартова-Бочавер считает, что копинг «есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [5].

Под совладанием И. П. Лапин понимает совокупность процессов, происходящих в личности с целью устранить или уменьшить интенсивность вредного воздействия стресса. Совладание – это приспособление к ситуации, преодоление возникающих трудностей, повышающее самооценку. Они позволяют человеку, находящемуся в стрессовой ситуации, адаптироваться к ее условиям и разрешить с минимальными для себя потерями.

Т. Л. Крюкова определяет совладающее поведение как «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на адекватное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю, например, смертельная болезнь)» [4].

В. М. Ялтонский считает совладающее поведение центральным понятием психологии стресса и адаптации, либо обеспечивающее поддержание и укрепление здоровья, либо способствующее его разрушению. Ученый выделяет модель опережающего, ориентированного на будущее совладания; концепцию соответствия когнитивной оценки и совладания; модель двойного процесса в совладающем поведении [2].

В отечественной психологии под стратегиями совладания понимается совокупность поведенческих, эмоциональных и когнитивных стратегий, позволяющих личности адаптироваться к стрессовым ситуациям. Синонимичность, соотносимость терминов «защита» и «копинг» является предметом споров в литературе. При этом большинство исследователей (Л. И. Анцыферова, Ф. Е. Василюк, Р. М. Грановская, И. М. Никольская) указывают на существенные различия в смысловом содержании этих понятий.

По мнению Л. И. Анцыферовой, применение механизмов психологической защиты в ситуации стресса свойственно людям пессимистичным, с невысокой самооценкой, воспринимающим мир как источник угрозы. Напротив, личности оптимистичные с положительной самооценкой предпочитают активные конструктивные деятельностные стратегии поведения.

По мнению Т. Л. Крюковой, М. В. Сапоровской, Е. В. Куфтык механизмы совладания имеют сознательную и целенаправленную природу, совладающее поведение рассматривается в качестве фактора активности личности [4].

Совладающее поведение индивида есть не просто приспособительная активность, а самостоятельный выбор способа осуществления действий. Это активность, преобразующая не только окружающий мир (ситуацию), но и самого человека как субъекта этой активности [3].

Основой совладающего поведения являются как личностные ресурсы, так и ресурсы среды. Личностные копинг-ресурсы обеспечивают психологический фон для преодоления стресса. К ним, в частности, относятся личностный контроль, самооценка, ролевая компетентность, эмпатия, знания и навыки, убеждения. К наиболее существенным средовым копинг-ресурсам Н. А. Сирота относит социальную поддержку [2].

По мнению ряда исследователей (Анцыферова Л. И., Лазарус Р., Фолкман С.) адаптивность копинга заранее предсказать невозможно, необходимо исследовать личность в конкретных обстоятельствах. Также важно доказывать эффективность защиты от стресса через совладание.

С. К. Нартова-Бочавер выделила критерии классификации психологического преодоления:

- 1) ориентация на проблему или на себя;

2) область психического, в которой происходит преодоление (внешняя деятельность, представления, чувства);

3) эффективность (приносит желаемый результат по решению затруднений или нет);

4) ситуации, провоцирующие копинг-поведение (кризисные, или повседневные) [5].

Выделяют три основных подхода к пониманию совладающего поведения.

Первый – диспозиционный, ориентирован на выделение стилей совладающего поведения как устойчивых личностных образований. Рассматривается взаимосвязь черт личности и стилей совладания, выявляется успешность и эффективность конкретных стилей совладания в обеспечении психологического благополучия и укреплении здоровья.

Еще один подход – ситуационный – рассматривает факторы влияния ситуации на выбор копинг-стратегий.

К нему относится оценочная модель Р. Лазаруса, в которой совладающее поведение рассматривается как развивающийся динамический процесс оценки, переоценки, совладания, эмоциональной переработки. В результате индивид может использовать либо защиту, либо измененные отношения «личность – окружающая среда» [2].

Успешность оценивания зависит от умения индивида регулировать негативные чувства и аффекты, актуализировать жизненный опыт, уверенности в способности контролировать ситуацию и в помощи других людей.

Третий подход – интегративный (R. Moos, M. Scheier), при котором на выбор копинг-стратегий влияют как личностные, так и ситуационные факторы.

Учитывается влияние социальной поддержки, эффективность самих копинг-стратегий а также степень контроля ситуации.

Э. Эндлер и Д. Паркер выделяют следующие типы совладающего поведения:

1. Проблемно-ориентированный копинг (направлен на решение задач), включающий: предварительный анализ проблемы; фокусирование на проблеме и поиск возможных способов ее решения; стремление лучше распределять свое время; выбор личных приоритетов; обращение к собственному опыту решения аналогичных проблем; стремление контролировать ситуацию; ориентация на необходимость решения проблемы; практическая реализация своих планов).

2. Эмоционально-ориентированный копинг (ориентирован на регуляцию эмоций), к которому относятся: внутренняя агрессия; внешняя агрессия, направленная на других; фиксация на переживании своей беспомощности, невозможности справиться с ситуацией; сосредоточение на собственных недостатках; раздражение или апатия; переживание непосильного нервного напряжения, эмоциональный шок.

3. Копинг, ориентированный на избегание, может выражаться в социальном отвлечении или отвлечении от стрессовой ситуации.

E. Frydenberg и R. Lewis выделили 18 стратегий совладающего поведения, объединенных в три стиля: продуктивное совладание (фокусирование на решении проблемы); промежуточный стиль (поиск и получение социальной поддержки); непродуктивное совладание (беспокойство; совладание; игнорирование проблемы; самообвинение; уход в себя).

E. Heim выделяет более 25 копинг стратегий, разделенных на три группы по степени конструктивности: конструктивные («сотрудничество», «обращение», «альтруизм», «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания», «протест», «оптимизм»); неконструктивные: («активное избегание», «отступление»; «смирение», «растерянность», «диссимуляция», «игнорирование» «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность»).

S. Taylor выделяет внутренние ресурсы совладания – наличие необходимых социальных навыков, способность быстро восстанавливать физические и душевные силы после стресса, самоэффективность, оптимизм, позитивная самооценка, уверенность в себе, и внешние ресурсы – отсутствие жизненных стрессоров, уровень жизни, деньги, образование, социальная поддержка

Подводя итог вышесказанному, отметим, что, несмотря на многообразие в подходах и определениях, большинство исследователей склоняется к тому, что копинг состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации (болезни, стрессу, фрустрации и т. п.), позволяя ему овладеть ею, ослабить или преодолеть эти требования, давая ему возмож-

ность привыкнуть или переработать эти ситуации и таким образом обеспечить физическое и психическое здоровье человека.

Копинг-поведение родителей можно рассматривать как семейный ресурс для формирования адаптивных копинг-стратегий у детей с сахарным диабетом, что и определяет актуальность исследования их взаимосвязи.

Литература

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 1, № 1. – С. 3–19.
2. Бабич Е. Г. Совладающее поведение в семье. Социально-психологические особенности совладающего поведения родителей, воспитывающих детей-инвалидов / Е. Г. Бабич, В. Г. Тактаров. – М., 2015. – 179 с.
3. Крюкова Т. Л. Совладающее поведение с точки зрения субъектно – деятельностного подхода // Тендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке: материалы Междунар. симпозиума, Кострома, 28–29 октября 2004 г. В 2 т. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. П. Фетискин. – М.; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. – С. 142–145.
4. Крюкова Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк. – СПб: Речь, 2005. – 240 с.
5. Нартова-Бочавер С. К. Coping-behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
6. Павлова Л. Б. Психологические проблемы и личностные особенности подростков с сахарным диабетом // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 191–197.
7. Самойлова Ю. Г. Роль психологических факторов в достижении адекватного гликемического контроля у детей и подростков с сахарным диабетом типа 1 / Ю. Г. Самойлова, Е. Б. Кравец, О. А. Олейник // Бюллетень сибирской медицины. – 2010. – № 1. – С. 97–103.

Ситникова Марина Игоревна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Носков И. А., д. п. н., профессор

СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Являясь сотрудницей высшего учебного заведения, я вижу много нереализованных возможностей в видах деятельности, связанной с мотивацией студентов и включением их в образовательный процесс. В данном исследовании мы будем рассматривать понятие педагогической мотивации, эксперименты, труды исследователей, работающих в сфере педагогики, психологии и организации учебного процесса.

У молодых людей, обучающихся в вузе, наблюдается нераскрытый потенциал, низкая оценка своих возможностей, отсутствие опыта общения. Сам уровень бакалавриата отличается от атмосферы школы, на психологическом уровне идет перестройка от образа школьника до студента. Если вовремя поймать момент перестройки, можно заложить нравственные ориентиры, установить правила, дисциплину, вырастить высококвалифицированных специалистов.

Для создания благоприятной атмосферы и быстрого усвоения элементов образовательной программы нужно вызвать желание самих студентов принимать участие в учебном процессе. Необходимо повышать мотивацию студентов. Не руководить, а вводить их в учебный процесс. Интерес для педагогики представляют опыты по выявлению оптимальной силы мотивации при решении задач разной сложности. Чем сильнее познавательная мотивация у учащегося, тем более сложные задачи он способен решить.

С позиции Л. И. Божович, в качестве мотива могут выступать «предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, – все то, в чём нашла воплощение потребность» [2, с. 41–42].

Понятие «мотивация» одни исследователи трактуют как «совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведения» [4, с. 81].

Другие, считают мотивацией совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего; выражающую направленность личности, ценностные ориентации, определяющие её деятельность и формирующиеся в процессе воспитания» [7, с. 71].

В педагогике мотивация – общее название для процессов, методов и средств побуждения, учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Эффективность учебной деятельности зависит от социально-психологических и грамотно выстроенных педагогических условий. В. И. Андреев определяет педагогические условия как «совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, т. е. как комплекс мер, включающих содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания» [1, с. 117].

Формы внутри педагогических условий подразделяются на организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические, интерактивные [3, с. 11]. Мы будем анализировать формы педагогических условий интерактивной деятельности. Интерактивные средства и проекты относятся к числу инновационных и способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, самостоятельному осмыслению учебного материала [8].

Обратимся к опыту зарубежных заведений высшего образования. Нами на предмет мотивации были рассмотрены два самых популярных университета мира – Гарвард и Оксфорд.

В Гарвардском университете действуют программы обмена и стажировок с ведущими вузами Европы и США. На территории кампуса вуза работает Центр карьеры, который устраивает различные мероприятия для студентов и анонсирует их на своей официальной странице в интернете. В учебных корпусах оборудованы современные аудитории. Каждая из них оснащена компьютерной, интерактивной техникой. В исследовательских центрах открыты лаборатории. Их материально-техническая база считается одной из лучших в США. Библиотека вуза располагает огромным количеством информационных ресурсов в печатном и электронном виде.

Студенты имеют право самостоятельно выбирать курсы дисциплин. Каждый студент имеет свой индивидуальный учебный план. Преобладают открытые семинарские занятия. Активно используется метод кейсов. Академические достижения поощряются почетными титулами и наградами, имеются программы грантов. Изобретения гарвардских студентов всячески превозносятся и пропагандируются (см. офиц. сайт, URL: <https://www.harvard.edu>).

Рассмотрим процесс обучения в Оксфордском университете. Педагогическим нововведением, обеспечивающим глубокие и систематизированные знания, которое позаимствовали у Оксфорда другие учебные заведения – это система кураторства (тьюторства). За каждым студентом закрепляется наставник, который ведет его до конца обучения.

В Оксфордском университете размещены сотни библиотек и музеев. Учебные аудитории обеспечены мультимедийным оснащением. Присутствует общедоступный интернет, внутренняя локальная сеть с возможностью удаленной аудиовизуальной связью. У университета есть программы в App Store и iTunes, где можно подписаться на обучающие рассылки или скачать информацию по занятиям. Доступна «Видеостена», где студенты открыто делятся своими впечатлениями об университете.

В последующем трудоустройстве выпускникам помогает специальный сервисный Центр карьеры, в котором можно найти объявления о вакансиях, интернатурах, возможном трудоустройстве (см. офиц. сайт, URL: <http://www.ox.ac.uk/>).

Таким образом, можно сделать вывод, что данные зарубежные университеты проводят со студентами работу с прицелом на будущее. Опыт по введению в университете центров карьеры, стажировок, грантов способствует развитию мотивации студентов. Можно заимствовать и самостоятельный выбор дисциплин студентами.

Подробно рассмотрим проекты, ориентированные на студентов СФ МГПУ. В университете существуют бюджетные места. При успешной сдаче сессии студент получает стипендию. Если студенты учатся на «отлично» несколько сессий подряд, ведут активную научную деятельность в вузе, то стипендиальная комиссия назначает выплату стипендий в повышенном

размере. Таким образом, студенты стремятся к получению высоких оценок, а администрация вуза получает высокую эффективность по успеваемости и качеству образования.

В СФ МГПУ ежегодно проводятся следующие научные мероприятия: «День науки», Областные студенческие конференции, «Полет» и т. д. Студенческие работы проходят серьезный отбор. Студенты вместе с научными руководителями выбирают тему, направление работы. Дальнейшая работа происходит самостоятельно. Студенты осваивают работу с источниками, электронными ресурсами, набирают опыт в практической деятельности знаний. Лауреаты получают грамоты, призеры и победители ценные подарки. Статьи публикуются, студенты имеют возможность претендовать на участие в областных и иногородних конференциях, получить губернаторскую стипендию.

В вузе практикуется обмен студентами. Международное сотрудничество ведется с Китаем и Тайванем. Студенты филологического факультета ежегодно улетают на стажировки. Главным условием является хорошая успеваемость и знание иностранных языков. Проживание бесплатное, оплачивается только проезд.

В целях повышения эффективности подачи изучаемого материала, в университете задействуют интерактивные средства обучения. Во всех аудиториях, предназначенных для проведения лекционных и практических занятий, установлены ноутбуки, плазменные панели, проекторы, интернет. Интерактивный метод способствует вовлечению студентов в изучаемую дисциплину, значительно повышает усвоение материала.

Усвоение студентами знаний с помощью информационных и коммуникационных технологий происходит значительно быстрее, чем посредством обычных технологий. Эти технологии позволяют углублять и расширять содержание изучаемых дисциплин, применять более эффективные методы обучения [5, с. 3].

СФ МГПУ обладает современным материально-техническим обеспечением и оснащенностью образовательного процесса. В Конференц-зале проводятся вебинары, открытые онлайн-встречи. Для студентов обеспечен свободный доступ к современным профессиональным базам данных, информационным, справочным и поисковым системам с компьютеров Медиацентра. Ежегодно проводятся обучающие занятия «Основы информационной культуры» с первыми курсами, на которых формируются навыки работы с медиаресурсами и электронным каталогом.

Подобная возможность сотрудничества создает сильнейшую мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности обучающегося. Интернет-коммуникации позволяют учащимся самостоятельно формировать свой взгляд на происходящие в мире события – это элементы глобального мышления [6, с. 157–158].

Для руководства и преподавателей университета важна оценка качества обучения глазами студентов. В феврале проходило социологическое исследование, посвященное разным аспектам функционирования университета. Принять участие в этом исследовании могли все желающие студенты. Анкета носила конфиденциальный характер. В опросе были представлены важные вопросы по степени удовлетворенности учебным процессом. Данное исследование помогает выявить трудности и проблемы, волнующие студентов, определить потребности, ожидания студентов, и как следствие повысить мотивацию к учебному процессу.

Нами будут представлены проекты мероприятий для вовлечения студентов в учебный процесс. Воздействие мероприятий ориентировано на обратную связь со студентами.

На базе СФ ГАОУ ВО МГПУ можно задействовать интернет-пространство. Специалисты информационно-компьютерного управления могут разработать мобильное приложение СФ МГПУ – мощный интерактивный портал. Каждый студент будет иметь свой личный идентифицированный пароль. На портале сформируется целостная информация о филиале, ранее раздробленная по различным каналам коммуникации.

Данная инициатива значительно упростит и облегчит связь преподавателей, методистов со студентами. В мобильном приложении будут указаны контакты преподавателей по факультетам. Информационные сообщения, связанные с расписанием и важной информацией, будут рассылаться оперативно каждому студенту.

В приложении будет установлен дневник студента. Оценки и достижения будут фиксироваться в реальном времени. Расписание, сводные ведомости, темы курсовых, задания можно

будет с легкостью посмотреть с телефона. Получить справку об обучении, о стипендии станет возможным, оформив заявку онлайн.

Кроме результатов усвоения образовательной программы студенты смогут выкладывать свои достижения, связанные с научно-исследовательской деятельностью. Грамоты, благодарственные письма, статьи, доклады, участие в конференциях отражаются в профиле студента.

Приложение включает в себя рейтинг студентов. Рейтинг – документ, отражающий относительную успеваемость студента за выбранный промежуток времени. В текущем рейтинге принято считать рейтинговую сумму, равную сумме итоговых и промежуточных оценок студента, полученных в предыдущем семестре в ходе сессии. В сводном рейтинге используется для оценки учебных достижений по всем дисциплинам, изученные студентом за весь период обучения, курсовые работы, практики по образовательной программе к моменту определения рейтинга. Сводный рейтинг является накопительным показателем, который отражает учебную активность студента и результаты обучения за весь период.

Большое значение имеет поощрение стремления студента развиваться в разных направлениях, мыслить нешаблонно. Для разнообразия студенческих будней отличной идеей является внедрение курсов. Студенты любых направлений подготовки могут пройти обучение на курсах, выбранных в индивидуальном порядке по желанию. По прошествии обучения на курсах студент получает сертификат, который может быть приложен к портфолио студента, а в дальнейшем использован в резюме для приема на работу.

Расписание курсов и содержание будут полностью зависеть от выбора самих студентов. Интересы будут учтены путем анкетного опроса. При формировании групп критерием является количество студентов, уровень заинтересованности, включение самих педагогов. Основное ядро составляют студенты, готовые открывать для себя новые возможности, работать в различных направлениях. Сами занятия будут проходить без отрыва от основной учебной программы.

По окончании университета бакалавр получает не только знания, полученные по своему направлению подготовки, но и навыки, приобретенные на курсах. Запас знаний может быть использован в дальнейшей деятельности, потому что современный рынок труда нуждается в разносторонних личностях с развитыми коммуникативными способностями.

Мы рассмотрели комплекс интерактивной деятельности как одно из педагогических условий, при котором возможна эффективная мотивация студентов к познавательно-исследовательской деятельности. В дальнейшем наши разработки могут быть использованы в педагогической практике СФ МГПУ.

Литература

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества: учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7–44.
3. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
4. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога: словарь. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
5. Моисеев В. Б. Инновационные технологии обучения в высшем профессиональном образовании: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2003. – 288 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
7. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: словарь. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
8. Романова Л. А. Интерактивная деятельность в образовательном процессе. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2012/01/27/interaktivnaya-deyatelnost-v>. – Загл. с экрана.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Данная статья имеет целью уточнить содержание информационной компетенции педагога, для чего необходимо уточнить ее определение и структуру, определить уровни, описать их конкретное наполнение.

К определению информационной компетентности исследователи подходят по-разному. Ряд коллег, касаясь вопроса работы с информацией, выдвигает на первый план компьютерные и другие ИКТ-технологии, и тогда речь идет об ИКТ-компетенции. Так, Бурмакина В. Ф. и Фалина И. Н., Шилова О. Н. и Лебедева М. Б. рассматривают в своих работах исключительно ИКТ-компетентность. Зайцева О. Б. также рассматривает лишь область новых информационных технологий в условиях информатизации общества. У Семёнова А. Л. видим понятие «новой грамотности», которое хотя и предполагает разностороннюю обработку информации, но лишь с использованием технологических средств. Подобное видение наблюдаем у Ионовой О. Н., Грибана О. Н.

Другие авторы делают акцент на информации как главном объекте, средстве и условии деятельности человека, рассматривая информационную компетентность как совокупность таких функций как получение, обработка, анализ, трансляция и другие виды работы с информацией безотносительно способов выполнения этой работы: при помощи современных технологий или без. Этой позиции придерживаются в частности Тришина С. В., Царева М. И., Хуторской А. В., Пузыревский В. Ю., Зимняя И. А. и Беспалова П. В. Похожее понимание видим у Король А. Д., только он ведет речь о решении лишь учебных задач; подобное рассмотрение информационной компетентности в слиянии с познавательной деятельностью находим у Осмоловской И. М.

На наш взгляд, правы те исследователи, которые не ставят в зависимость информационную компетентность и современные технологии. Да, технологии постоянно меняются, но это лишь добавляет новые инструменты, не устраняя старые.

В рамках нашего исследования дадим следующее определение информационной компетенции – это базовая (ключевая) компетенция, которая предполагает основанное на знаниях оптимальных способов деятельности и возведенное в навык, осмысленное и целенаправленное осуществление информационных процессов независимо от вида носителя информации для решения широкого круга личностно-значимых и профессиональных вопросов.

В этой связи хотелось бы уточнить ряд моментов.

Во-первых, в нашем понимании любой информационный процесс, будь то сбор или обработка информации, должен быть осмыслен, то есть иметь цель. В противном случае мы сталкиваемся с крайностями: либо накопительством и распространением чрезмерной, быстро устаревающей и даже недостоверной информации, либо с халатным отношением к хранению и передаче сведений, приводящих нередко к их полной или частичной утрате.

Во-вторых, все информационные процессы одинаково важны для деятельности человека. Безупречный анализ не перекроет недостатка данных ввиду неправильного сбора информации, а неуместный способ представления информации так часто приводит к ее потере в общем информационном потоке.

В-третьих, нельзя судить о компетентности человека, который в совершенстве владеет лишь одним способом осуществления информационных процессов или умеет работать лишь с одним-двумя видами носителей информации. Человек, обладающий высоким уровнем компетентности (не только информационной) должен владеть несколькими способами осуществления деятельности и выбирать среди них оптимальный для решения конкретной практической задачи.

Наконец, мы вынуждены настаивать на том, что компетентность должна оцениваться не только на основании круга решаемых профессиональных задач, но и с учетом места, которое компетентность занимает в его повседневной жизни. Тогда мы говорим о мотивационно-волевой составляющей, которая присутствует в любой компетенции.

Относительно структуры самой компетенции авторы также не имеют единого мнения. Однако, сравнив видение разных авторов (см. табл. 1), мы видим, что по существу в компетенцию входят одинаковые элементы. Эта структура характерна для любой компетенции, в том числе информационной.

Таблица 1

Структура компетенции у разных авторов

Синева	когнитивный	функциональный	*когнитивный	психологический		социальный	*психологический
Галеева	когнитивный	операционно-технологический		Личностная			
Зимняя	когнитивный	поведенческий		мотивационный	ценностно-смысловой		эмоционально-волевой
Хуторской	информационная	деятельностная	опытная	ценностно-целевая		(коммуникации)	*ценностно-целевая
Илизова	когнитивный	конативный		мотивационный	Аксиологический		регулятивный
Осмоловская	когнитивный	деятельностный		мотивационно-ценностный			

В то же время большинство исследователей сходятся во мнении, что существуют базовые или учебные компетенции, которые формируются в системе общего образования, и профессиональные, которые являются усложнением базовых с учетом специфики получаемой профессии. Продолжая эту логику, можно выделить общекультурный, профессиональный и специальный уровни информационной компетентности, что, к слову, отражено и в п. 3.1.1. Профессионального стандарта «Педагог» [2]. Попробуем в общих чертах определить наполнение каждого из уровней.

ФГОС начального общего образования уже имеет прописанные элементы информационной компетентности; отдельное внимание уделено читательской компетенции и ИКТ-компетенции. Таким образом, уже выпускник четвертого класса будет владеть всеми структурными компонентами информационной компетенции на простейшем уровне. В требованиях к основной школе наполнение компонентов более конкретизировано, отмечается самостоятельность в проведении всех операций. Выпускник системы среднего образования помимо прочего должен вырабатывать и воплощать конкретные решения на основе работы с информацией.

Анализируя функционал учителя, мы понимаем, что этот уровень информационной компетентности присутствует в большинстве трудовых действий от отбора материала для урока до общения с учениками и родителями. Однако при их выполнении учитель опирается на расширенные и углубленные компоненты компетентности: изменились цели и ценности, появился опыт решения именно профессиональных задач, увеличился объем знаний, в том числе специальных. Это и есть общекультурный уровень информационной компетентности.

Вместе с тем остается, например, такая немаловажная задача как самопрезентация в сети Интернет. Это обусловлено многими процессами, среди которых повышение роли дистанционного обучения, упор на индивидуализацию обучения и даже омоложение педагогических кадров. Какую бы позицию педагог ни занял в этом вопросе от закрытия своего профиля настройками приватности до организации полноценной площадки для работы и диалога, учитель воздействует на своих учеников посредством личного примера, в том числе подавая образец должного поведения в социальной сети. Подтверждение этой мысли находим в профстандарте: «Необходимые знания – основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях» (п. 3.1.2); «Трудовые действия – формирование и реализа-

ция <...> образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях» (п. 3.1.3).

Непосредственно с работой в Интернете связано содержание профессионального и специального уровня, в частности – организация дистанционного обучения. Перед педагогом стоят, кажется, те же задачи, что при подготовке к любому занятию, но одновременно это уже совершенно другой уровень работы с информацией, поскольку следует прогнозировать действия ученика, предупредить его вопросы и затруднения. Нужно не просто пользоваться средствами представления информации, но и в какой-то мере создать сам такой ресурс, который дал бы как материал, так и исчерпывающий комментарий.

В типовой должностной инструкции учителя прямо указано на необходимость использования в своей деятельности «современных образовательных технологий, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР)» (п. 2.1, 2.3), обоснованное их применение (п. 2.2), умение работать с текстовыми редакторами и электронными таблицами для оценки эффективности и результатов обучения (п. 2.6), необходимость «ведения электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся» (п. 2.8) [3].

Эти трудовые действия, как и построение учебного занятия, написание рабочей программы и др., относятся к профессиональному уровню компетенции. К специальному же уровню относятся эти трудовые действия, выполняемые в рамках своей предметной области, в соответствии со спецификой школы, должности. К сожалению, именно этот уровень почти не формируется в рамках подготовки и переподготовки педагогических кадров. Работа центров повышения квалификации строится преимущественно вокруг общекультурного уровня компетентности, и два оставшихся уровня педагогам приходится достигать самостоятельно.

Выпускники вузов также имеют недостаточный уровень профессиональной и специальной информационной компетентности. Например, анализ учебного плана СФ МГПУ по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата): «История и социально-политические дисциплины» показал, что студенты имеют возможность изучить такие дисциплины как: «информационные технологии» (прежде всего освоение лишь базового пакета программного обеспечения: Word, Excel, PowerPoint), «основы математической обработки информации», «современные средства оценивания результатов обучения» (к сожалению сводящиеся к изучению тестологии), «современные информационные технологии и историческая наука» (которая дублирует предмет «информационные технологии»), «историческая наука в современном информационном пространстве», «методика преподавания истории на современном этапе» (не включающая изучение ни передовой практики, ни современных инструментов). Конечно, наполнение учебных занятий в большей степени зависит от личности преподавателя курса, выбранных им методов и форм работы. Однако формулировки курсов позволяют сделать вывод о преимущественном формировании именно общекультурного или профессионального уровня информационной компетентности.

Таким образом, мы видим, что зачастую информационная компетенция приравнивается к ИКТ-грамотности. На наш взгляд, такой подход в подготовке педагогических кадров существенно осложняет вхождение специалиста в профессию, применение имеющихся знаний в условиях преподаваемого предмета, что и является проявлением компетентности. Уровневое понимание информационной компетенции и акцент на формирование специального ее уровня необходимо включить в систему вузовской подготовки педагогических кадров. В то же время для достижения результата следует работать с каждым компонентом компетентности от мотивации до опыта деятельности. С этой целью предстоит определить наиболее эффективные средства формирования того или иного компонента, описать психолого-педагогические условия такого обучения.

Литература

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=203805#0/>. – Загл. с экрана.

Соколова Мария Алексеевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Безруков В. И., д. п. н., профессор

ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРИКОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Одной из наиболее существенных сторон образовательного процесса в дошкольном учреждении является логопедическая работа с детьми дошкольного возраста и зачастую учителя-логопеды оказываются бессильными в достижении запланированных результатов без совместного сотрудничества воспитателей. Совместная работа при этом предполагает психодиагностику на разных возрастных этапах; организацию развивающей среды; построение индивидуальных маршрутов развития детей; участие в образовательных мероприятиях, проводимых учителем-логопедом; планирование и проведение совместной работы с родителями и т. д.

Проблема внутриколлективного взаимодействия учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении является до сих пор открытой и одной из самых дискуссионных (В. М. Астапов, О. И. Лебединская, Б. Ю. Шапиро [1], О. А. Степанова [2] и др.). В связи с этим, одним из направлений работы учителя-логопеда в условиях логопедического пункта является вовлечение в коррекционный процесс других педагогов дошкольного образовательного учреждения, т. к. успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе учителя-логопеда и других педагогов. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами как с участниками образовательного процесса, значительно повышает результативность коррекционно-развивающей и профилактической работы в речевом развитии дошкольников.

Следовательно, актуальным становится поиск путей формирования внутриколлективного взаимодействия учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении, т. к. при оказании логопедической помощи дошкольнику необходима согласованная работа всех участников образовательного процесса.

С целью изучения особенностей формирования внутриколлективного взаимодействия учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении был использован следующий диагностический инструментарий: методика «Незаконченные предложения»; методика «Социально-психологическая самооценка коллектива» (О. Немова); карта-схема оценки психологического климата (автор – А. Н. Лутошкин), методика «Климат» (модифицированный вариант методики Б. Д. Парыгина), экспресс-методика по изучению социально-психологического климата (авторы – О. С. Михалюк и А. Ю. Шалыто).

В исследовании приняли участие 22 педагога, официально работающих в СП д/с «Аленький цветочек» ГБОУ СОШ № 11 г. Кинеля. Возраст педагогических работников составил от 21 до 49 лет.

В результате проведения методики «Незаконченные предложения» было установлено, что в группе педагогических сотрудников выявлена высокая значимость материального фактора, а также возможность профессионального роста благодаря работе в дошкольном учреждении. В ответах педагогов относительно оценки их коллег ведущим фактором стала категория «Профессионализм коллег» (45 %), «Хорошие друзья, помощники» (41 %), «Вспыльчивые, несдержанные люди, интриганы» (14 %). Таким образом, можно заключить, что в коллективе среди педагогов существуют разногласия, базирующиеся на расхождениях в личных интересах, но при этом для педагогов их коллеги являются хорошими профессионалами и помощниками.

Диагностика социально-психологической самооценки коллектива (О. Немова) позволила обнаружить следующие результаты: в педагогическом коллективе сохраняется стремление к

целостности группы, сплоченность (единство отношений) и контактность (личные взаимоотношения). Вместе с тем наблюдается и нарушение социально-психологического климата среди педагогов, что иллюстрируется достаточно низкими оценками по таким показателям, как «Сплоченность» (31,56) и «Стремление к сохранению целостности организации» (28,75). Данное обстоятельство требует проведения профилактических мероприятий. В то же время, следует отметить достаточно высокий уровень у педагогов таких качеств, как «Организованность» (41,63) и «Ответственность» (40,19).

Для определения способности к внутриколлективному взаимодействию в педагогическом коллективе проведена оценка его социально-психологического климата (автор – А. Н. Лутошкин).

Таблица 1

Результаты оценки социально-психологического климата

Социально-психологический климат (СПК)	Количество человек	%
Благоприятный, здоровый СПК	2	9
Неустойчивый, но достаточно благоприятный СПК	11	50
Средне благоприятный СПК	8	36
Неблагоприятный СПК	1	5

Анализируя полученные результаты (таблица 1), отметим, что в целом в педагогическом коллективе сохраняется или, скорее, наметилась тревожная обстановка в сфере межличностного взаимодействия. Подобная ситуация может стать препятствием для эффективной работы с детской группой. В повседневной жизнедеятельности коллектива возможно провоцирование конфликтов, снижение уровня удовлетворенности людей совместной профессиональной деятельностью, возникновение межличностных конфликтов.

В целях определения условий, обеспечивающих благоприятное внутриколлективное взаимодействие, мы использовали тестовую методику «Климат».

Таблица 2

Значения средних оценок условий, обеспечивающих благоприятный психологический климат в коллективе

Условия, обеспечивающие благоприятный психологический климат в коллективе	Средний балл
Бодрое / подавленное настроение	-1,0
Доброжелательность / конфликтность в отношениях	-0,2
Желание трудиться / нет стремления к коллективному труду	-0,3
Сотрудничество / обособленность	0,0
Понимание между группировками / конфликты	0,4
Нравится быть вместе / отказ от совместных дел	-1,7
Успехи и неудачи переживаются всеми / равнодушие	1,6
Добрая критика / критика с выпадами	0,5
Уважение мнения других / нетерпимость	1,4
Эмоциональное единение / взаимные обвинения	2,6
Достижения и неудачи как свои / не находят отклика	0,5
Участливо относятся к новым членам / враждебность	1,7
Отклик / невозможно поднять на совместное дело	0,0
Справедливое отношение ко всем членам / презрение	1,8
Чувство гордости за свой коллектив / равнодушие	0,1

Анализ результатов (таблица 2) свидетельствует, что в педагогическом коллективе количество положительных оценок (оценки, средний балл которых выше нуля) значительно преобладает над отрицательными оценками (оценки, средний балл которых ниже нуля). Подтвердились и крайние значения, указывающие на преобладание подавленного настроения в коллективе, на конфликтность в отношениях между педагогами и выражение прямой или косвенной агрессии.

Исследование состояния компонентного состава социально-психологического климата выявило следующее: эмоциональный компонент – 0,71; когнитивный компонент – 0,41; поведенческий компонент – 0,09.

Таким образом, педагогическому коллективу свойственно стремление к сохранению целостности группы, сплоченность (единство отношений) и контактность (личные взаимоотношения). Одновременно рассматриваемому коллективу свойственны межличностные конфликты, недостаточно благоприятная психологическая атмосфера.

С целью формирования внутриколлективного взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении нами предложено проведение профилактических мероприятий в форме психологической работы с педагогическим коллективом.

Модель формирования внутриколлективного взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении направлена на освобождение от иррациональных установок; выработку позитивного мышления; психологической саморегуляции; овладение способами бесконфликтного общения.

Составляющими такой модели являются:

- психокоррекционная работа с педагогами детских дошкольных учреждений, имеющих проблемы во внутриколлективном взаимодействии;
- просвещение педагогов детских дошкольных учреждений по вопросам владения способами профилактики конфликтов;
- просветительская работа с администрацией детских дошкольных учреждений, с целью углубления знаний о внутриколлективном взаимодействии.

Литература

1. Астапов В. М. Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонение в развитии / В. М. Астапов, О. И. Лебединская, Б. Ю. Шапиро. – М.: МИПКРО, 1999. – 267 с.
2. Степанова О. А. Организация логопедической работы в ДОУ. – М.: Сфера, 2004. – 108 с.

Соловьева Александра Александровна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Липина Н. В., к. психол. н., доцент

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗЛИЧНОГО ВИДА

Целеполагание – один из важнейших компонентов человеческой деятельности, но оно является также основой общего функционирования организаций, базой управленческой деятельности руководителя, а также этапом управленческой деятельности и ее структурным компонентом. Целеполагание определяется как формулировка или выбор цели функционирования организации, а также ее конкретизация на подцели и их согласование. Выбор цели является одним из наиболее ответственных моментов в управленческой деятельности. В соответствии с выбранной целью формируется стратегия развития организации, тактика, разрабатываются прогнозы и планы действий, оцениваются результаты принятых решений и предпринятых действий.

Иными словами, цель является тем стержнем, вокруг которого формируется управленческая деятельность [2].

Целеполагание пронизывает и определяет все стадии управленческой работы: информационную, организационную, регулируемую, координирующую, контрольную. Характер целей значимо влияет и на общий имидж организации. Цель оказывает существенное влияние на деятельность организации, поскольку определяет главные приоритеты ее функционирования.

Следует отметить, что в теории и практике управления определение главных целей, согласование целей разных уровней исследовано недостаточно, что приводит к огромным издержкам в практике управления. Цель нередко путают со средствами ее достижения.

Реализация функции целеполагания начинается с определения наиболее общей цели организации, выступающей основой для всей ее деятельности. Для определения этой наиболее общей цели используются понятия «философия компании», «политика фирмы» и чаще всего «миссия организации». Миссия детализирует статус организации, декларирует ее главные задачи и определяет общие направления ее деятельности и руководства ею.

Ключевая роль функции целеполагания нашла проявление и в том, что данная функция была положена в основу одного из наиболее известных подходов к организации всей управленческой деятельности. Это метод «управления по целям», суть которого состоит в том, что управление как целостная система ориентирована на достижение всех целей и задач организации.

Это может быть достигнуто, если руководитель каждого из уровней иерархии управления будет иметь четко определенную систему собственных целей, а содержанием его деятельности будет их реализация в пределах выделенных ему должностных полномочий, прав, обязанностей и временного ресурса. Цели каждого уровня должны при этом не только «спускаться на него сверху» путем директивно-нормативных предписаний, но и согласовываться с ними, в том числе – и в процессе совместного обсуждения [4].

Таким образом, суть МВО – доведенная до логического и стройного завершения децентрализация всех управленческих функций по основным уровням иерархии организации. При этом число таких уровней должно быть необходимым и достаточным с точки зрения эффективной реализации конечных целей. Кроме того, МВО – это способ создания высокой мотивации, позволяющей преодолеть негативные последствия излишне жесткого контроля за исполнением.

Будучи в целом прогрессивным, метод МВО, как и любой иной подход, имеет и свои неоспоримые преимущества, и свои ограничения. К числу главных его достоинств необходимо отнести то, что он повышает мотивацию и пробуждает личную заинтересованность как руководителей средних и низших уровней, так и непосредственных исполнителей; децентрализует управление и придает ему большую гибкость; расширяет и повышает обоснованность базы планирования деятельности различного рода организаций; более четко определяет роли исполнителей в структуре управления и придает большую четкость самой этой структуре; способствует выработке эффективных мероприятий по контролю исполнения.

К основным ограничениям метода МВО следует отнести его сравнительно большую трудоемкость, частую неспособность руководителей низшего звена к грамотной самостоятельной постановке целей; увеличение объема координационных задач по увязке деятельности разных уровней управления, объективные трудности постановки целей, в основном качественных [1].

Рассмотрим особенности структуры личности и целеполагания руководителей в различных типах организации.

Руководители коммерческих организаций сильно ориентированы на достижение успеха. Они свободны в выборе способов и средств достижения поставленных целей, гибки и решительны, уверены в себе и оптимистичны. Их не смущает ситуация неопределенности. Для руководителей коммерческих предприятий отмечена большая готовность к общению, большая успешность в реализации общения, активность в общении, большая ориентированность на создание собственных представлений и норм. Стилль общения у них более естественный, спонтанный, располагающий других к общению с ними. У них сильно выражены эмоциональная стабильность, зрелость личности, реалистичность в отношении жизни, отсутствие невротических установок. По интеллектуальному блоку у руководителей коммерческих предприятий выявлены ярко выраженная независимость в мышлении, а также некоторые компенсаторные возможности с точки зрения энергетических ресурсов [3].

Особенности целеполагания руководителей в образовательных системах состоят в том, что при разработке главных целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели, по утверждению Л. И. Божович, должны явиться результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом, в конкретные требования к его интересам, стремлениям, чувствам и поступкам. При определении главных целей управления необходимо общую, или, как говорят, «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных, частных целей, т. е. декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, «генеральной» цели зависит от выполнения состав-

ляющих ее частных целей. Это понимание целеполагания позволяет перейти к комплексно-целевому планированию, позволяющему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение главной цели.

Комплексная целевая программа не упрощенная модель плана работы образовательных учреждений, а его необходимая часть, когда из плана работы вычленяются 3–4 наиболее важные задачи и детально прорабатываются администрацией учебных заведений. Подготовка планов работы образовательных учреждений основывается на соблюдении ряда требований:

- целевая направленность;
- перспективность;
- комплексность;
- объективность.

В практике работы в образовательных учреждениях разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой, текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы учебного заведения за последние годы. *Годовой план* охватывает время работы на весь учебный год, включая летние каникулы.

Текущий план составляется на учебную четверть (семестр), он является конкретизацией годового плана. Для руководителей муниципальных предприятий наиболее значимы следующие факторы: меньшая сила «Я» (Эго), сдержанность в общении, ориентация на группу, сила Сверх-«Я» (Супер-эго), эмоциональность, прямолинейность. Они работают в условиях более жесткой регламентации деятельности; их инициатива стеснена нормами и ограничениями, устанавливаемыми государством. Процесс принятия решений и постановки целей значительно регламентируется. Государственные организации гарантированно финансируются за счет средств, получаемых в виде налогов, и испытывают лишь косвенную зависимость от рынка. Изменения рыночных факторов (например, уровня инфляции или ставки процента) могут потребовать корректировки планов или отказа от некоторых проектов; они не могут оказаться банкротами и исчезнуть. Что снимает некоторую ответственность с руководителей государственных предприятий.

Цели коммерческих, образовательных и государственных организаций различаются как по времени, так и по масштабам. Цели организованы иерархически и составляют сложную систему взаимосвязанных и взаимозависимых задач и определяются миссией организации. Это положение является общим для них. Однако существуют и отличия. В государственных предприятиях миссия организации часто по форме напоминает скорее договоры, чем планы. Их нельзя изменять по прихоти администрации, попечительного совета: такие изменения всегда вызывают общественный резонанс и привлекают внимание контролирующих государственных органов.

Таким образом, различия целей организаций этих двух типов являются существенными, и во многом определяют принципиальное различие в подходах к стратегическому планированию, целеполаганию и управлению коммерческой организацией и государственной организации. Отличия определяются, прежде всего спецификой требований, стоящих перед организациями двух разных типов. Если цели коммерческой организации представлены количественно (в категориях роста прибыли, объемов продаж, эффективности использования капитала и т. д.), то цели государственной организации являются качественными, слабо определенными, размытыми, изменяющимися, конфликтующими и неоперационализированными.

Литература

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
2. Гудушаури Г. В. Управление современным предприятием / Г. В. Гудушаури, Б. Г. Литвак. – М.: Тандем: ЭКМОС, 1998.
3. Лавриенко В. Н. Психология и этика делового общения. – М.: Юнити-Дана, 2001.
4. Лотман Ю. М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры // Тезисы докл. IV Летней школы по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1970. – С. 98–101.

Тарабрина Светлана Петровна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Телепова Н. Н., д. психол. н., профессор

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА В РАБОТЕ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ПО ВОПРОСАМ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

В младшем юношеском возрасте имеет большое значение не просто предположение о своей жизненной перспективе, а четкое представление о важности влияния выбранного пути на всю жизнь. И хотя умение выстраивать жизненную перспективу актуально для любого возраста, первые серьезные шаги в этом направлении делают старшеклассники. И если сейчас, в период окончания школы юноши и девушки не определяться со своим будущим, то за них это может сделать кто-то другой. Поэтому старшеклассникам важно понимать, что путь, выбранный сегодня может сильно повлиять на жизнь завтра.

Понятие жизненной перспективы употребляется многими научными школами как синоним временной перспективы. «Временная перспектива» понятие более широкое, чем образ будущего, это целостное видение человеком своей жизни, как в будущем, так и в прошлом. Поэтому как справедливо отмечает Е. И. Головаха, в психологии чаще всего, когда затрагивается тема будущего, говорят о будущей временной перспективе, «с помощью которой характеризуется временная упорядоченность событий будущего в сознании человека» [2, с. 56].

Будущее может быть понято как место строительства поведения и развития человека. Отношение к будущему в младшем юношеском возрасте может принимать ряд варьирующих форм, переходящих одна в другую и расположенных в диапазоне от неотчетливых устремлений и образов того, «как хотелось бы» до рационально выстроенных и опирающихся на расчеты планов. Исследователи, занимающиеся проблемой выстраивания жизненного пути и идентичности человека, предполагают различные понятия для описания индивидуальных конструкторов будущего.

Понятие временной перспективы было введено К. Левином, трактующим ее как «всеобщность взглядов индивида на психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее на данное время на реальном и различных ирреальных уровнях» [6, с. 139].

По мнению И. В. Шаповаленко, психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы.

С позиций А. Г. Шмелева жизненное планирование предполагает выдвижение целей, выработку возможных путей их достижения и осмысление мотивов по реализации поставленных целей [8, с. 98].

Психолого-педагогическая деятельность образовательного учреждения является важным звеном в формировании способности к построению жизненной перспективы старшеклассника. Одним из средств работы со старшеклассниками может являться технология коучинга, адаптированная к данному возрасту. Эта технология интегративного развития уже зарекомендовала себя в сфере управления и обучения персонала в организации как эффективное средство раскрытия не только профессионального, но и личностного потенциала человека.

Техники и приемы коучинга позволяют создавать безоценочное пространство взаимодействия, что способствует раскрытию уникальности, пониманию себя, своих способностей, того, кем хотелось бы стать старшекласснику в будущем. Все это помогает ему выстроить жизненную перспективу, наметить ближайшие цели и шаги по их достижению.

Коучинг для старшеклассников привлекателен своей безоценочностью, отсутствием советов (от которых они уже устали), а главное он им помогает действительно осознать и подчеркнуть свою уникальность, найти свою силу. Он в полной мере может принимать на себя ответственность за свою жизнь, осознавать проблемы и находить пути их решения.

Термин «коучинг» был введен английским бизнесменом и консультантом сэром Джоном Уитмором и дословно на русский язык его можно перевести как «наставлять, подготавливать, тренировать» [7, с. 14]. Согласно словарным данным, коучинг имеет следующие значения:

– «coaching» – тренировать, заниматься репетиторством, подготавливать к экзамену или состязаниям [1],

– «coaching» – наставлять, воодушевлять, тренировать [3].

Э. Парслоу и М. Рей установили, что «коучинг – динамический и развивающийся вид организационной деятельности». Они предлагают полное определение в своей книге: «коучинг – это процесс, способствующий реализации обучения, развития и усовершенствованию компетентности и профессиональных навыков обучающегося» [5, с. 12].

Так как коучинг направлен на самораскрытие и самоактуализацию личностных качеств, его можно отнести к направлению практической гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), он опирается на работы Д. Гоулмена в сфере эмоционального интеллекта, сократовские методы диалога, методики наиболее продвинутых спортивных тренеров [5].

В. Е. Макаров отмечает, что «коучинг – это особая форма консультирования, творческое партнерство двух личностей, в котором упор делается на желании клиента создать полноценную личную и профессиональную жизнь. Отношения коучинга позволяют клиенту исследовать пути к большему успеху и реализовать свои здоровые мечты и желания, прожить свою жизнь в соответствии с целью и на более высоком уровне самовыражения. Коучинг помогает людям раскрывать свои намерения и осуществлять их, а не просто мечтать о них» [4, с. 37].

В коучинге есть определенный набор инструментов, который помогает человеку, в конкретном случае – старшекласснику, помочь осознать свои способности и возможности, а также освоить ряд приемов и техник, которые можно в последствие использовать самостоятельно для развития важных личностных и профессиональных качеств.

То есть посредством коучинга старшеклассник может углубить свои знания, улучшить свой КПД (коэффициент полезной деятельности) и повысить самомотивацию и личную эффективность. Задача педагога-психолога, использующего технологию коучинга в ситуации работы со старшеклассником, помочь ему найти в себе ресурсы, которые нужны в данный момент, и применить их на практике. И хотя к этому возрасту большинство старшеклассников уже задумываются о своих целях и ценностях и о том, чего они хотят достичь в своей жизни, многие не решаются двигаться в направлении этих целей, ставить их и подчинять им свою жизнь.

От других видов психолого-педагогической поддержки коучинг отличается тем, что обучаемый вместо получения готовых решений, наставлений и советов учится действовать самостоятельно, выбирая наиболее эффективные пути и способы, а также брать на себя ответственность за результаты (или их отсутствие).

Анализ особенностей данной технологии позволил разработать и апробировать программу «Вектор» по развитию способности старшеклассников к построению жизненной перспективы с использованием технологии коучинга. Программа реализовывалась с 01.09.2017 по 26.10.2017 года на базе МБОУ № 78 г. Самары. В исследовании приняли участие 20 юношей и девушек десятых классов, которые были распределены в экспериментальную и контрольную группы. Программа состояла из двух блоков, первый включал в себя две лекции с презентациями, а второй четыре индивидуальные коуч-сессии для каждого участника экспериментальной группы.

Цель – исследование эффективности программы по формированию способности к построению жизненной перспективы старшеклассников.

В соответствии с целью были поставлены и решены следующие задачи: развитие навыков постановки частных целей, повышение уверенности в достижении цели, умение планировать события в жизни, готовность к личностному и профессиональному самоопределению.

Исследование эффективности программы проводилось при помощи опросника временной перспективы Зимбардо и теста «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна – Уитни.

До начала реализации программы была проведена первичная диагностика испытуемых. После завершения работы для оценки эффективности программы «Вектор» была проведена повторная диагностика юношей и девушек. Полученные данные показали:

– повышение осмысленности жизни в младшем юношеском возрасте при наличии целей, удовлетворении, получаемом в процессе их достижения и уверенности в способности самим выбирать ресурсы в соответствии со своими целями и задачами. Показатели теста смысло-жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева в экспериментальной и контрольной группах значимо различаются по шкалам «Цели в жизни» ($U=2.000$, при $p < 0.01$) и «Локус контроля – Я» ($U=19.500$, при $p \leq 0.05$),

– выраженное повышение степени ориентации на будущее, которое выражается в наличии у старшеклассников целей и планов во временной перспективе и снижение страстного желания получать от жизни только удовольствие. Показатели опросника временной перспективы Ф. Зимбардо в экспериментальной и контрольной группах значимо различаются по шкалам «Гедонистическое настоящее» ($U=16.500$ при $p \leq 0.01$) и «Будущее» ($U=12.500$ при $p < 0.01$),

– наличие записанных собственных целей и задач на бумаге, отсутствие страха перед будущим и готовность действовать в направлении их осуществления (анкета «Мои жизненные цели»).

Полученные результаты диагностики проведенной после экспериментальной работы объясняются тем, что программа «Вектор» разработана в соответствии с уровнем «зоны ближайшего развития» в младшем юношеском возрасте. Юноши и девушки этого возраста уже готовы к развитию навыков построения жизненных планов во временной перспективе.

Таким образом, экспериментально доказана эффективность программы «Вектор» по формированию способностей к построению жизненной перспективы старшеклассников.

Литература

1. Англо-русский словарь / ред.-сост. В. К. Мюллера. – М.: Веди, 2008. – 387 с.
2. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2001. – С. 256–261.
3. Краткий оксфордский словарь / под ред. Б. Оушена. – М.: Энцис, 2002. – 356 с.
4. Макаров В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
5. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. – СПб: Питер, 2003. – 204 с.
6. Ральникова И. А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 3–16.
7. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности: пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 265 с.
8. Шмелев А. Г. Персоплан – психотехнический инструмент жизненного выбора. – М.: Прогресс, 2003. – 170 с.

Тихонов Сергей Валерьевич
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Носков И. А., д. п. н. профессор

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Глобальной тенденцией современного мирового развития является широкое проникновение интерактивных информационных технологий во все сферы жизни общества. Внедрение интерактивных информационных технологий в образование приводит к тому, что из инструмента прикладного значения, призванного осуществлять техническую поддержку уже устоявшихся педагогических технологий и форм учебного процесса они все больше превращаются в инструмент, воздействующий на образование. Возрастающее присутствие России в мировом информационно-образовательном пространстве неминуемо приводит к трансформации и структурным изменениям системы образования, разработке и апробации различных моделей интеграции ребенка в информационное общество.

Весь этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практики учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и уровню квалификации педагогических работников.

В педагогической науке проблемы использования интерактивных информационных технологий в образовании рассматривались многими российскими педагогами и учеными (О. Ю. Благодарова, А. В. Горячев, Н. В. Ключ, Е. О. Иванова, Ю. М. Горвиц, И. В. Роберт, О. А. Кривошеев). Согласно их исследованиям, особое внимание при использовании интерактивных информационных технологий в образовательном процессе необходимо уделять развитию логических операций, обеспечивающих формирование алгоритмического стиля мышления, системного подхода в решении проблем, познавательной деятельности учащихся и освоения разнообразного содержания учебного материала. По мнению Е. О. Ивановой, использование интерактивных информационных технологий предусматривает применение новых, научно обоснованных средств развития обучающихся, создание условий для обогащения их опыта познания окружающего, совершенствование осваиваемых представлений и умений [2, с. 118]. О. Ю. Благодарова рассматривает интерактивное обучение как специальную форму организации учебной деятельности, когда практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс диалогового обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие [1, с. 6].

Анализ теоретических исследований позволил сделать заключение, что интерактивные информационные технологии позволяют представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке, задействовать различные каналы восприятия и заложить в память детей информацию различного типа. Выступая основой инновационного (открытого и непрерывного) образования, интерактивные технологии одновременно повышают качество традиционного обучения, воплощая идею индивидуального подхода к обучающимся, способствуя переходу образования от традиционной парадигмы, для которой свойственны принципы трансляции знаний от учителя к ученику, к новой парадигме – совместного построения нового знания.

Для эффективной интеграции интерактивных технологий в процесс образования необходима специальная инфраструктура, включающая разнообразные варианты доступа к информации и объединяющая знания и возможности учащихся и преподавателей школ. Такая интеграция требует соблюдения баланса между тем лучшим, что есть в традиционном образовании, и новыми тенденциями в этой области.

Важнейшими целевыми индикаторами интерактивного обучения являются: организация и развитие диалогового общения; способность к критическому мышлению, решение сложных проблем на основе анализа соответствующей информации; получение навыков участия в дискуссиях, общения с окружающими [3, с. 91].

Интерактивные информационные технологии обучения, прежде всего, способствуют достижению главной цели современного образования – повышению эффективности учебной деятельности учащихся. Для решения задачи эффективности необходимо таким образом организовать процесс обучения, чтобы возрастала работоспособность, интеллектуальная самостоятельность и творческая активность учащихся, а они обретали уверенность в своих силах и чувство успешности.

Понимая потребности современного подхода к обучению, педагоги переходят к активному использованию новых интерактивных методов: метод-тренинг, кейс-метод, метод проектов. Мной была разработана модель повышения эффективности учебной деятельности учащихся посредством использования интерактивных информационных технологий.

В моей модели диагностический блок представлен тремя критериями. Содержательный критерий предполагает развитие мотивации обучающихся, рост их мотивационного уровня, вовлечение учеников в активный учебный процесс, формирование интереса к освоению нового. Динамический критерий предполагает умение обучающихся структурировать информацию, систематизировать полученные знания, обеспечивать взаимосвязь информационного мировоззрения с самостоятельной деятельностью. Результативный критерий характеризуется высокой степенью логического мышления, стремлением к творческому развитию, реализацией умений и навыков в практической деятельности.

Целевой блок модели состоит из цели и задач. Основной целью создания модели является повышение эффективности учебной деятельности учащихся посредством использования интерактивных информационных технологий.

Данная цель определила следующие задачи:

- формирование положительной мотивации у обучающихся;
- формирование информационной культуры;
- создание комфортных условий, при которых все участники образовательного процесса активно взаимодействуют друг с другом.

Содержательный блок состоит из следующих структурных компонентов: мотивационный, когнитивный, личностно-деятельностный, информационный.

Реализация структурно-содержательных компонентов будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности учащихся посредством использования интерактивных информационных технологий.

Мотивационный компонент предполагает систему побуждений, вызывающих активность обучающихся, определяет направленность и характер учебной деятельности; позитивную динамику мотивации в ходе учебного процесса с использованием интерактивных информационных технологий.

Когнитивный компонент подразумевает, что учет личностных интересов и индивидуальных качеств обучающихся позволит им стать более активными участниками образовательного процесса, повысит их способность адаптации к быстро меняющимся условиям.

Личностно-деятельностный компонент предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, его цели, неповторимый психологический склад, в котором учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Личностно-деятельностный компонент характеризуется активностью индивида, его самоактуализацией, умениями в конструировании собственной деятельности, формированием потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

Информационный компонент предполагает взаимосвязь информационного мировоззрения, системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по удовлетворению индивидуальных информационных потребностей.

Технологический блок модели представлен организационно-педагогическими условиями готовности педагогов к внедрению интерактивных информационных технологий.

В каждом выделенном условии подразумеваются элементы управления, которые обеспечивают реализацию данных условий при помощи традиционных и инновационных подходов. Управление организационно-педагогическими условиями обеспечивает сохранение целостности образовательного процесса, возможность влияния на его структурные компоненты, обеспечивая достижение поставленной цели.

Реализация содержательных компонентов модели реализуется в рамках соответствующих управленческих подходов. Автор выделяет следующие подходы к управлению:

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность субъекта действовать в различных ситуациях.

Деятельностный подход рассматривается как мотивационный, обладающий определенной целью, направленный на конкретный объект или субъект, осуществляемый совокупностью определенных способов, средств и воздействий и приводящий к определенному запланированному результату.

Коммуникативный подход в управлении включает совокупность организационно-связующих действий, обеспечивающих устойчивые связи основных структурных компонентов управляемой системы. Коммуникативный подход обеспечивает обратную связь в условиях открытости образовательного пространства, интеграцию субъектов образовательного процесса, и установление взаимодействия всех субъектов, для достижения поставленной цели.

Результативный блок модели представлен показателями готовности обучающихся к использованию интерактивных информационных технологий для повышения эффективности учебной деятельности, включающих:

- повышение информационной компетентности обучающихся;
- повышение мотивационной компетентности;
- высокую активность личности в целеполагании и разрешении образовательных проблем;
- стремление к творческому преобразованию учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

В результате использования интерактивных информационных технологий расширяются рамки образовательного процесса, возрастает эффективность учебной деятельности учащихся.

Литература

1. Благодарова О. Ю. Форма интерактивного образования – диалоговое обучение // Молодой ученый. – 2016. – № 7.3. – С. 6–8.
2. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ шк. технологий, 2005. – 288 с.

Тихонова Ирина Ивановна

Психолого-педагогический факультет

1-й год обучения

Научный руководитель:

Сысоева Е. Ю., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Одной из самых важных проблем в жизни каждого человека является проблема выбора профессии. В настоящее время в России происходит модернизация системы профессионального образования, которая вносит существенные изменения в содержание и характер педагогической деятельности, ориентирует процесс подготовки студентов на компетентностную модель выпускника, включающую набор разнообразных компетенций: знаний, умений, направленности личности, личностных качеств, обеспечивающих выполнение профессиональных задач.

На современном этапе главная цель профессионального образования видится в подготовке высококвалифицированного специалиста, обладающего теоретическими и практическими компетенциями, готового к профессиональному росту и совершенствованию. Содержание и технологии профессионального образования должны быть ориентированы на развитие профессионального сознания студентов, их профессиональной направленности. Проблема формирования и развития профессиональной направленности личности является центром внимания многих психолого-педагогических исследований. Исследованием различных аспектов профессиональной направленности занимались многие российские педагоги и ученые (И. С. Арон, С. Я. Батышев, О. В. Гринько, А. И. Донцов, Н. И. Конюхов, Н. В. Кузьмина, И. А. Левицкая, М. И. Махмутов, В. П. Потиха, В. А. Сластенин, и др.). По их мнению, профессионализм – это не только базовый уровень способностей человека в определенной деятельности, но и системная организация сознания человека, включающая в себя такие компоненты как: информативность, знания, опыт, культура профессионала; возрастно-половая принадлежность к профессии, физические качества, противопоказания к труду в данной области [4, с. 3].

Именно развитая профессиональная направленность студентов является основным фактором, определяющим профессиональное становление в процессе учебной деятельности. Профессиональная направленность характеризуется устремленностью студентов к определенной профессиональной деятельности, побуждает их к овладению ею и зависит от таких компонентов как: интерес к профессии, склонности, способности.

М. И. Дьяченко под профессиональной направленностью понимает укрепление у студентов положительного отношения к будущей профессии, интереса, склонностям и способностей, стремление к совершенствованию своей квалификации, удовлетворение основных материальных и духовных потребностей [2, с. 274]. В исследовании А. А. Деркача профессиональная на-

правленность рассматривается как процесс развития личности, который ориентирован на повышение профессиональных достижений, профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимоотношениях [5, с. 392].

Исследователь С. С. Мартынова обращает внимание на изучение формирования профессиональной направленности в рамках деятельностного подхода. По ее мнению, развитие профессиональной направленности, происходит в процессе жизнедеятельности личности под влиянием различных факторов объективного и субъективного плана [3, с. 140].

Рассматривая структуру профессиональной направленности личности, И. В. Демченко выделяет следующие компоненты: мотивационный, эмоциональный, оценочный. Мотивационный компонент предполагает систему побуждений, вызывающих активность студентов, определяет направленность и характер учебной деятельности. Эмоциональный компонент характеризует состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями. Оценочный компонент включает профессиональные ценности, идеалы и отношения [1, с. 96].

В психолого-педагогических исследованиях проблема формирования профессиональной направленности личности рассматривались в трудах российских и зарубежных психологов (Л. С. Выготского, Э. Ф. Зеера, А. Н. Леонтьева, Э. Эриксона и др.). Согласно их исследованиям, важным периодом для определения уровня профессиональной направленности личности является период юности. До окончания школы становление профессиональной направленности выступает одной из сторон развития личности, а в студенческом возрасте профессиональная направленность является центральным, стержневым аспектом психического развития. Поэтому именно в среднем профессиональном учебном заведении целесообразно формировать профессиональную направленность личности.

Профессиональная направленность является социально обусловленной категорией, которая формируется в ходе учебно-воспитательного процесса и выступает как свойство личности, проявляющееся в разнообразных видах деятельности, и может быть связана с личным увлечением, занятием чем-либо в свободное время. Одной из актуальных задач профессионального образования является моделирование содержания и особенностей профессионального труда будущего специалиста, создание таких условий, при которых студенты на основе полученных знаний, опыта упражняются в успешном выполнении функций специалистов по профилю своего учебного заведения.

Профессиональная направленность в системе среднего профессионального образования позволяет развить интеллектуальные и духовные качества личности студентов, углубляет и расширяет профессиональные знания, придает им личностный смысл, дает практический опыт деятельности. Высокие результаты в подготовке студентов достигаются тогда, когда эта подготовка носит профессионально ориентированный и проблемный характер. Необходимым условием формирования профессиональной направленности является включение студентов в профессионально-ориентированные ситуации, стимулирующей инициирование положительных мотивов и интереса к будущей профессиональной деятельности.

Вовлечение студентов в деятельность, максимально приближенную к профессиональной, развивает у будущих специалистов нестандартный подход к профессионально значимому материалу, чувство делового отношения к работе. Реализация данного условия предполагает необходимость создания на занятиях такой обстановки, в которой студенты стояли бы перед необходимостью решения реальных профессиональных задач, активизировали бы полученные ранее теоретические знания, переносили их в новые обстоятельства.

В настоящее время у студентов сформировались три основные позиции в процессе выбора профессии: прагматическая – работа как источник доходов; профессиональная – работа, помогающая раскрыться личности, её творческому потенциалу; конформизм – возможна любая работа (независимо от призвания и величины заработка) [4, с. 15]. Основными факторами, определяющими выбор профессии, являются: интеллектуально-профессиональное развитие человека; коммерциализация отношений в обществе; социально-психологическое развитие личности; уровневая интеллектуализация профессиональной деятельности, которая тесно сопряжена с изменениями ролевого поведения в учебной деятельности, определяющая саморазвитие, самореализацию, самовыражение студентов [2, с. 123].

Доминирующее воздействие на формирование профессиональной направленности оказывает проблемно-ориентированный характер профессиональной подготовки студентов. Процесс становления компетентности будущего специалиста подразумевает профессионализацию всех образовательных воздействий на студентов. Профессионализация подготовки обеспечивает получение студентами практического опыта, возможность самостоятельных действий, поиск индивидуального стиля деятельности.

Формирование профессиональной направленности происходит под влиянием внешних и внутренних условий при постоянном включении студента в учебно-профессиональную или профессионально-трудовую деятельность. Важным условием активной позиции студента является видение перспективы своей деятельности. Эмоциональный компонент является ведущим на начальной стадии формирования профессиональной направленности. Проявление эмоций отличается большим разнообразием и является как личностным, так профессионально окрашенным, тем самым активизируя выбор профессиональной направленности. Поэтому, важным условием формирования профессиональной направленности студентов является стимулирование положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, создание ситуации успеха в совместной деятельности. Профессиональная направленность порождает перспективную активность, которая выступает в виде жизненных профессиональных планов и определяет деятельность студентов.

Литература

1. Демченко И. В. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 12. – С. 95–100.
2. Дьяченко М. И. Формирование профессиональной направленности личности студента. – Мн: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 2008. – 374 с.
3. Конюхов Н. И. Профессиональная направленность личности: теоретические подходы к изучению // Вестник МГОУ. – 2012. – № 2 – С. 136–144.
4. Потиха В. П. Формирование профессиональной направленности личности студентов колледжа: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 172 с.
5. Рыжова Е. В. Формирование профессиональной направленности студентов колледжа // Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире. Материалы Международной научно-практической конференции. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», 2015. – С. 389–396.

Филиппов Михаил Александрович
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Жарикова Т. П., к. психол. н., доцент

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ БЕЗНАДЗОРНОСТИ

Актуальность изучения проблемы беспризорности несовершеннолетних объясняется необходимостью профилактики этого одного из самых тревожных явлений современного российского общества. Несмотря на то, что в настоящее время принимается множество мер, как на уровне правительства, так и на уровне образовательных и социальных учреждений, количество безнадзорных детей продолжает расти [4; 7; 16 и др.]. Точных данных о числе безнадзорных детей в настоящее время не существует, в разных источниках этот показатель существенно отличается. По некоторым данным, в настоящее время в России насчитывается около 1 миллиона безнадзорных детей, у которых есть родители. Из них более 367 тыс. детей и подростков школьного возраста не учатся, более 200 тыс. – находятся в приютах, у 182 тыс. родители лишены родительских прав, около 30 тыс. безнадзорных находятся в приемниках-распределителях [18, с. 20].

Необходимым условием эффективности мер по профилактике безнадзорности несовершеннолетних, является изучение ее причин, на что указывает Л. В. Мардахаев, отмечая, что для

того, «чтобы эффективно решать вопросы работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить основные факторы, обуславливающие их формирование» [11, с. 122]. Однако, несмотря на широкое освещение проблемы безнадзорности в научной литературе, основная масса исследований носит социальный и социологический характер и отражает либо статистические данные и социальные факторы безнадзорности, либо программы реабилитации и адаптации этих детей.

Индивидуально-психологические особенности безнадзорных и несовершеннолетних представлены в единичных исследованиях. Выделение индивидуально-психологических особенностей безнадзорных детей в научной литературе осложняется тем, что многие авторы используют термины «беспризорность» и «безнадзорность» как равнозначные, и включают безнадзорных и беспризорных детей в одну группу. Однако эти термины несут разную смысловую нагрузку.

Разграничивать эти понятия впервые стали правоохранительные органы в начале 90-х годов. Согласно Федеральному закону Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24.06.99 года, «безнадзорный – несовершеннолетний, за поведением которого отсутствует контроль, вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц» [17, с. 7]. При этом причины, по которым надзор отсутствует, значения не имеют. В том и другом случае речь идет о действиях тех людей, которые обязаны осуществлять контроль за детьми (родители, опекуны, работники социальной службы и др.).

Согласно Л. В. Мардахаеву, «Суть этого общественного явления заключается в отсутствии должного наблюдения за детьми (ребенком) со стороны родителей или лиц, их заменяющих. Такие дети могут приходить постоянно или периодически ночевать домой. К ним относят и тех, родители (или лица, их замещающие) которых (которые) используют их в интересах самообогащения: побуждают к нищенству, проституции, воровству и пр. Надзор в этом случае используется в интересах самообогащения» [11, с. 165–166].

«Беспризорный – безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания» [17, с. 2]. В отличие от бездомных, беспризорные дети могут иметь жилье, но по каким-либо причинам не жить в нем. К ним относят несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей и не имеющих определенного места жительства. Беспризорными дети могут быть как при живых родителях или замещающих их лицах (опекунах), так и без них.

Таким образом, в соответствии с законом, отличие безнадзорного от беспризорного состоит в наличии места жительства.

Поскольку работы, освещающие психологические особенности детей, которых можно отнести к безнадзорным, в доступной литературе отсутствуют, мы можем рассмотреть лишь обобщенный психологический портрет детей и несовершеннолетних, относимых к категории беспризорных и безнадзорных.

К важнейшим факторам безнадзорности относят семейные факторы: явное неблагополучие в семье, неполные семьи, утрата одного из родителей, отсутствие или недостаточность контроля вследствие занятости родителей или их безразличия к ребенку. Безнадзорные дети большое количество времени проводят на улице, как правило, с такими же неблагополучными детьми, со временем начинают уходить из дома, бродяжничают, становясь беспризорными. Как правило, они попадают в девиантную среду, начинают совершать преступления, употреблять алкоголь, наркотики, заниматься проституцией.

Подавляющее число безнадзорных детей воспитываются в социально-неблагополучных семьях. По данным Л. О. Пережогина: 76 % – это дети из неполных семей, 55 % – из многодетных, 89 % – из семей с низким доходом, у 70 % в семьях были аномальные отношения, в том числе и сексуально насилие, у 90 % – аномальные формы и стили воспитания, у 36 % детей родственники страдали психическими отклонениями [14, с. 49, 50].

Семейное неблагополучие, условия жизни безнадзорных детей, девиантная среда, в которую они попадают – это оказывают негативное влияние на психическое развитие и личность ребенка. Большое число безнадзорных подростков имеют пограничные личностные нарушения [6]. Так, Л. О. Пережогин к личностно-психологическим особенностям безнадзорных несовершеннолетних относит «стойкое изменение личностных установок и ценностей в рамках диссоциальных

и депривационных личностных деформаций, высокий уровень социально-педагогической запущенности, риск различных форм аддикций (химические и нехимические)» [14, с. 71].

Также у безнадзорных подростков наблюдается различные нарушения эмоционально-волевой сферы, которая характеризуется эмоциональной неуравновешенностью, упрямством, нечувствительностью к страданиям других, агрессивностью [2; 8; 9], скрытностью, лживостью, доминированием примитивных потребностей, поверхностностью эмоциональных отношений, неумением устанавливать длительные и стабильные отношения с другими людьми.

Отклонения в познавательной сфере безнадзорных детей и подростков их неблагополучных семей проявляются в отсутствии интереса к познавательной деятельности, когнитивной дефицитарности при сохранной социальной ориентировке и склонности к манипулированию другими людьми. Их речь отличается, как правило, бедным словарным запасом, несвязностью, ненормативной лексикой. Однако среди безнадзорных встречаются дети и с высоким интеллектуальным развитием и нормально развитой речью [6].

Поведенческие нарушения у безнадзорных детей, воспитывающихся в неблагополучной семье (агрессия, жестокость, раздражительность и др.) часто являются следствием подражания родителям. Согласно теории социального научения, ребенок бессознательно усваивает образцы и манеру поведения, типичные реакции старших на те, или иные проблемы. В рамках этой теории многие исследователи указывают на то, что одним из факторов формирования отклоняющегося поведения является криминальное или агрессивное поведение членов семьи. Например, подросток может с помощью грубой силы разрешить конфликт так, как делают это его родители [14].

Безнадзорными бывают и подростки из семей, рассматриваемых как благополучные, с точки зрения материального уровня, отсутствия алкоголизации или криминогенного поведения у родителей и ближайшего окружения, состава семьи и др. Безнадзорность этих подростков может быть обусловлена как личностными особенностями как некоторыми личностными особенностями несовершеннолетних, например, акцентуациями характера [10] и проблемами, связанными с особенностями подросткового возраста, так и с неправильными стилями воспитания в семье.

По мнению А. И. Гайфутдиновой [5], важной причиной формирования девиантного поведения, в том числе и безнадзорности, являются занятость родителей, малодетность семей, нарушения воспитания. В целом, А. И. Гайфутдинова выделяет следующие факторы, определяющие проявление безнадзорности [5, с. 74]: сверхсуровая отцовская дисциплина – грубость, сумасбродство, непонимание; недостаточный материнский надзор – равнодушие, беззаботность; недостаточная отцовская привязанность; недостаточная материнская привязанность – холодность, враждебность; отсутствие сплоченности в семье – скандалы, враждебность, взаимная неприязнь; неблагополучие, разлад в семье; педагогическая некомпетентность родителей, нарекания, брань при взаимодействии с членами семьи, наказания по пустякам; непонимание или незнание родителями трудностей детей.

Согласно Э. Г. Эйдемиллеру и В. В. Юстицкису [19], причиной безнадзорности детей и подростков может являться повышенная моральная ответственность, стимулирующая развитие психоастенического характера, безнадзорность, сопровождающая гипертимность и неустойчивость поведения.

Неправильное воспитание даже в социально благополучной семье приводит к подавлению, унижению ребенка, обеднению эмоциональных контактов, негативной оценке ребенком своих действий. Из этого возникает желание ребенка освободиться от покровительства родителей и толкает в компании различных уличных сообществ [5].

Также безнадзорность несовершеннолетних в благополучной семье может быть обусловлена психологическими особенностями подросткового возраста, характеризующиеся неустойчивой эмоциональной сферой, стремлением к автономии, эмансипации, самоутверждению самостоятельности и индивидуальности, возникновением сложности в взаимоотношениях со старшими (негативизм, упрямство), повышенной обидчивостью, возможностью возникновения акцентуаций характера и дезадаптивных форм поведения, зависимостью от референтной группы, наличием высокой внушаемости по отношению к сверстникам, формированием самосознания и эгоцентричности, возникновением избыточной утомляемости и импульсивности, а также склонности к риску, агрессивности как средств самоутверждения [3; 12; 15]. Особенности подростков часто проявляются в склонности к взрываемости и агрессии, что ведет до появления

неадекватных асоциальным поступкам. Повышенная возбудимость нервной системы, эндокринная перестройка организма в подростковом возрасте, изменения в личностном развитии подростка ведут к эмоциональным взрывам, затрудняют объективную оценку ситуации, выбор адекватных средств реагирования на такое поведение, приводит к различным формам девиантного поведения, в том числе и безнадзорности [1].

Таким образом, безнадзорность несовершеннолетних из неблагополучной и благополучной семьи отличается условиями ее формирования. Наиболее неблагоприятные и тяжелые для коррекции условия беспризорности складываются в неблагополучных семьях, характеризующихся более выраженными психотравмирующими и трудными жизненными ситуациями, асоциальностью родителей и близкого окружения, часто жестоким обращением и полным отсутствием контроля над ребенком.

В то же время, индивидуально-личностные особенности подростков могут выступать как личностный ресурс совладания с психотравмирующей ситуацией в семье или устойчивости к негативному влиянию девиантной среды. Коррекция эмоционально-личностных нарушений, а также профилактика их развития в детском возрасте будет способствовать предупреждению безнадзорности среди несовершеннолетних.

Таким образом, выявлено противоречие между теоретической и практической значимостью изучения индивидуально-психологических особенностей безнадзорных подростков и недостаточной разработанностью этой проблемы.

Мы считаем, что изучение индивидуально-психологических особенностей безнадзорных детей должно носить дифференцированный характер. Необходимо учитывать социальные условия безнадзорности, поскольку они по-разному могут влиять на психологию подростка. Данный аспект практически не освещен в научной литературе.

Литература

1. Агрессия у детей и подростков / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб: Речь, 2006. – 336 с.
2. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. – СПб: Питер, 2012. – 336 с
3. Бреслав Г. М. Подростковый период // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / под ред. И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Академия, 2014. – С. 270–272.
4. Гайфуллин Д. К. Безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних в российском обществе: процессы социальной изоляции и социальной реабилитации (региональный аспект): автореф. дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Гайфуллин Динур Камилевич. – Казань, 2012. – 26 с.
5. Гайфутдинова А. М. Коррекция ранней стадии девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук / Гайфутдинова Альфинур Минсултановна. – Казань, 2014. – 258 с.
6. Доля А. А. Личностные особенности беспризорных и безнадзорных детей и подростков // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 11. – С. 191–194.
7. Дзэева Т. Б. Анализ проблем безнадзорных и беспризорных детей (на примере ГУСО «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних») // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 120–124.
8. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М: ТЦ Сфера, Юрайт-М, 2001. – 160 с.
9. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб: Питер, 2004. – 480 с.
10. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб: Речь, 2010. – 256 с.
11. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
12. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста. – М.: Юрайт, 2016. – 351 с.
13. Нечаева А. М. Детская беспризорность - опасное социальное явление // Государство и право. – 2001. – № 6. – С. 57–65.
14. Пережогин Л. О. Систематика и коррекция психических расстройств у несовершеннолетних правонарушителей и безнадзорных: монография. – М.: ФГНУ «ЦПВиСППДМ», 2010. – 260 с.
15. Подольский А. И. Психоэмоциональное благополучие современных подростков / А. И. Подольский, О. А. Идолбаева // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1(2). – С. 87–89.
16. Прялухина А. В. Социально-психологические детерминанты и особенности подростковой безнадзорности: дисс. ... к. психол. н.: 19.00.05 / Прялухина Алла Вадимовна. – М., 2005. – 220 с.

17. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». – М.: Консультант-Плюс, 2016. – 33 с.
18. Шавалиев Р. Ф. Научное обоснование совершенствования системы медико-социальной помощи детям подросткового возраста: дисс. ... к. м. н.: 14.02.03 / Шавалиев Рафаэль Фирнаялович. – Казань, 2015. – 187 с.
19. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб: Питер, 2009. – 672 с.

Хлевная Надежда Александровна
Факультет педагогический
1-й год обучения
Научный руководитель:
Чупахина И. А., к. п. н., доцент

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕХНОЛОГ КАК ФАСИЛИТАТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день существует необходимость проведение реформ в образовательной среде, касательно характера подготовки квалифицированных кадров, работающих в этой сфере деятельности. Образовательные учреждения переживают этапы радикальных инновационных изменений, которые, в свою очередь, оказывают влияние на специфику работы кадров, а также всех остальных участников образовательного процесса.

В настоящее время перед системой образования стоит задача обеспечения способности гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей общественного устройства. В процессе воспитания и социализации школьники находятся в огромном информационном и социальном пространстве, где происходит воздействие на личность путем получения информации из разных источников. Важно вовремя и, верно, направить учащегося в современной социокультурной среде и наиболее эффективно обеспечить всестороннее развитие личности в рамках реализации образовательного процесса. Существует проблема изучения, применения новых исследований в образовательных отраслях, также потребность в определении образовательного технолога, как фасилитатора образовательного процесса. Современным участникам образовательной деятельности необходимо подстраиваться под постоянно меняющуюся информационную среду и осуществлять реализацию образовательных результатов.

Способность определения ценностно значимых аспектов, границ значимого и незначимого определяет специфику развития современных реалий, культуры, социума в целом. Понимание субъектного опыта учащихся как ценностного ориентира меняет роль преподавателя, которая в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения заключается, прежде всего, в сопровождении и поддержке деятельности учащихся. Преподаватель становится интерпретатором, а не транслятором информации; коммуникатором, а не информатором; модератором; инициатором учебных действий, генератором идей, координатором совместных усилий, а также выступает в роли фасилитатора – активного помощника в процессе самообразования.

Успешная реализация вышеперечисленных позиций и ролей возможна через правильный выбор и применение эффективных технологий обучения. Отсюда исходит потребность в определении образовательного технолога, как фасилитатора образовательного процесса.

Центральным звеном образовательного процесса является формирование и развитие целостной личности. При этом значимо не столько формирование определённых свойств, качеств, познавательных процессов, знаний, умений, навыков, сколько развитие стремления и способности к самостоятельности, саморазвитию и самореализации личности. В межличностном взаимодействии субъектов образования, педагогов и учащихся, создаются условия для улучшения учебно-профессиональной мотивации, придания обучению характера взаимодействия, и на этой основе достижения поставленных целей и задач образовательного процесса.

Создавшееся положение актуализирует необходимость изучения условий оптимального профессионального развития личности и разработку технологий, позитивно влияющих на про-

цесс становления этой личности. Личностно-развивающее образование предусматривает использование развивающих технологий: диалоговые лекции, моделирование профессиональных ситуаций, деловые игры, игровые упражнения, тренинги. Важная роль при реализации этих технологий отводится ведущему – педагогу, который выступает фасилитатором в образовательной среде и осуществляет определенный алгоритм действий, направленных на осуществление образовательных результатов. При их реализации возникает необходимость принятия педагогом новой позиции – педагога-фасилитатора, что в свою очередь обосновывается введением образовательного технолога.

Обращаясь к определению термина «фасилитация» (от англ. to facilitate – облегчать, содействовать), мы остановимся на том, что данное понятие применяется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или определенной группы людей. Методологический аспект процесса фасилитации рассматривается как профессиональное проектирование процесса групповой работы, направленное на достижение целей занятия, решения, в процессе образовательной деятельности, а также вопросов повышенной сложности и важности. Особенное положительное фасилитирующее влияния ярко проявляется при работе над проблемными задачами, не имеющими не только очевидного, но и «единственно верного» решения и требующими творческого подхода. В рамках образовательного процесса, применение метода «фасилитации» при правильном подходе, может позволить повысить эффективность коммуникативной работы, вовлеченности, улучшить мотивационный настрой участников образовательной деятельности, а так же максимально помочь в определении потенциала учащихся.

Проведя анализ работ по изучаемой теме исследования, мы обнаружили в теоретических и практических разработках в области обучения и воспитания К. Роджерса и других психологов гуманистического направления исследования особенностей личности, деятельности, общения и творчества педагога-фасилитатора. К. Роджерс обращался к интересам обучаемого, к возможностям стимулировать и развивать именно личностный подход, стремился преодолеть обезличенность воспитания в учебной среде.

Вопросами изучения личностного подхода в образовании занимались многие исследователи. В условиях этого подхода главной целью является создание таких условий, которые приведут к максимальному развитию индивидуальности ученика, его способностей, наклонов и интересов. Отношения между педагогом и учащимися носят субъектно-субъектный характер. Если применить такой подход к образовательному процессу, чтобы активизировать развитие личности, необходимо создать особую психологическую атмосферу, благоприятствующую проявлению личностной активности, иначе говоря, осуществить фасилитационное педагогическое взаимодействие. Следует отметить, что фасилитационное педагогическое воздействие оказывает не только педагог на учащегося, но и учащийся на педагога.

При фасилитации обучения педагог приобретает возможность применения недогматических методов и приёмов. Причем некоторые методы и приёмы, способствующие творческому усвоению необходимой информации, формируют умение обобщать, анализировать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Фасилитация позволяет педагогу занять позицию сотрудничества с учащимися и не бояться при этом быть участником коммуникационной ситуации. Кроме того, участники образовательного процесса имеют возможность анализировать информацию, которая в ходе курса часто подвергаются сомнению, анализируется и конкретизируется. Таким образом, преподаватель в такой образовательной ситуации остаётся исследователем и фасилитатором, при этом не теряет своего лица как учёного, не надевает на себя маску педагога-догматика, дающего однозначные ответы на все без исключения вопросы учебной программы. Вышеупомянутые компоненты и условия создают платформу для повышения мотивации, интереса и познавательной активности учащихся, а также оптимизируют процесс развития профессионального самосознания и становления учащихся.

Для овладения технологией фасилитации необходим достаточный уровень познания таких качеств педагога, как эмпатия, рефлексия, лидерство и коммуникативность.

В. В. Бойко определяет эмпатию следующим образом: «это форма рационально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую

защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение».

Рефлексия в педагогике – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить эффективные и поистине межсубъектные отношения в системе «ученик – учитель». Более того, как это справедливо подчеркивали западные психологи Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уокер, рефлексия может стать фундаментом всего образовательного процесса. Обучение на основе рефлексии уже эффективно потому, что рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида».

Лидерство в образовательном процессе определяет структуру и социальные функции педагогической и воспитательной деятельности. Если лидер ориентирован на коллектив и сам считает себя членом этого коллектива, то его лидерствующие решения вряд ли удовлетворят всех членов коллектива. Преобладающее внимание процессу коллективизма приведет к ухудшению развития и морального состояния личностей.

Отсюда следует значимость коммуникационного аспекта в образовательном процессе. Сформированность коммуникативных качеств преподавателя определяется умениями осуществлять коммуникативную функцию обмена информацией, подбирать адекватные приемы коммуникативного воздействия, выступать катализатором общения; предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации; подбирать оптимальные приемы и средства общения.

Более того, преподаватель должен испытывать необходимость к овладению данной профессией, к совершенствованию профессиональных качеств личности.

К основным приемам и техникам фасилитационного общения относятся следующие компоненты:

- уважение и позитивное принятие учащегося как целостной личности, способной к саморазвитию;
- проявление педагогического такта, основанного на доверительном отношении с учащимися, простоте общения, воздействии на учеников без подавления самостоятельной деятельности;
- создание ситуаций успешной реализации образовательных результатов, похвала, одобрение, обращение к обучаемому по имени.

Всё это направлено на совершенствование системы оценки качества образовательных результатов в условиях модернизации современного педагогического образования. Педагогическая фасилитация приобретает более осознанное воздействие в практическом применении в случае включения преподавателя в организованную инновационную работу. Инновационность как характеристика педагогического процесса относится не только к изменению психологического облика педагога и обучаемого, но также характеризует дидактическое построение процесса и способов его организации.

В работе образовательного технолога показано, что активное развитие учащихся напрямую зависит от профессионально-педагогических умений педагога создавать необходимый эмоциональный тонус педагогического процесса. Заинтересованное отношение преподавателя в условиях нарастающего прагматизма, снижения мотивации учения и чрезмерной информатизации играет ключевую роль.

Эмоциональному потенциалу преподавателя-фасилитатора, технолога отводится решающая роль в воспитании увлечённой, ответственной, способной к сопереживанию и творчеству целостной личности. Только педагог-фасилитатор может найти баланс в потоке чрезмерной информатизации.

Принцип личностной ориентации образовательного процесса учащихся любого образовательного учреждения в условиях информатизации и компьютеризации реализуется средствами фасилитационного общения, а сам личностно-деятельностный подход предполагает, в первую очередь, изменение позиции образовательного технолога, как фасилитатора образовательного процесса.

Изучением фасилитационного педагогического взаимодействия занимались отечественные исследователи (Э. Н. Гусинский, Э. Ф. Зеер, Л. Н. Куликова, А. Б. Орлов, В. Н. Смирнов и др.), которые основывались на концепции К. Роджерса. Исследователи этой темы определяют

фасилитационное педагогическое взаимодействие как субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого происходит совместный личностный рост и преподавателя, и обучаемого.

Педагогическая фасилитация определяется как процесс, в рамках которого осуществляется облегчение и усиление продуктивности образовательной деятельности, воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счёт их стиля коммуникаций и особенностей личности преподавателя и обучающегося. Учитель-фасилитатор – это педагог, который своим присутствием и воздействием убирает крайнюю необходимость инициативы, самостоятельности обучаемых, при этом, содействуя образовательному процессу их психического развития. Более того, в компетенции образовательного фасилитатора находится обеспечение положительного межличностного взаимодействия.

Выделяя функции и компетенции образовательного технолога как фасилитатора образовательного учреждения, мы определяем, что образовательный технолог отвечает за надзор за развитием и интеграцией обучения соответствующие технологии в поддержку преподавания и обучения. Он тесно сотрудничает с новыми технологиями, осуществляет анализ и разработку учебных программ и технологий. Эта позиция поддерживает профессиональное обучение, активно исследуя образовательные технологические тенденции и разработки, предоставляя постоянные возможности профессионального обучения для преподавателей. Наконец, образовательный технолог использует творческий подход к построению образовательного процесса.

Умение целенаправленно формировать себя как творческую личность, соответствующую новой образовательной парадигме, является требованием современного мира. Активность позиций педагога и учащегося в процессе инновационного образовательного процесса базируется на том, что каждый из них в той или иной мере выступает в качестве субъекта управления как своей собственной деятельности и поведения, так и деятельности, и поведения других участников образовательной деятельности.

Теоретическое исследование проблемы участия образовательного технолога в педагогической фасилитации позволило сформулировать следующие выводы:

1. Проблема фасилитации является актуальной на сегодняшний день. Фасилитация рассматривается как условие развития профессионализма преподавателя, его готовности к педагогическому процессу, соответствующего требованиям образовательных стандартов, которые, в свою очередь, ориентированы на развитие и саморазвитие целостной личности.

2. Одним из важных условий успешного образовательного технолога в педагогическом процессе является применение им эффективных технологий, прежде всего личностно ориентированного направления.

Педагогическая фасилитация представляет собой двусторонний процесс взаимовлияния субъектов взаимодействия (преподавателя и обучаемых).

На наш взгляд, фасилитация является профессионально важным качеством личности образовательного технолога. Определяющим компонентом для реализации фасилитации преподавателя является развитие трёх качеств личности, к которым относится аттрактивность, толерантность и ассертивность.

Чикина Ксения Анатольевна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Никулина Е. Б., к. п. н., доцент

ИЗУЧЕНИЕ ЗАПРОСОВ РОДИТЕЛЕЙ В ПРЕДОСТАВЛЕНИИ УСЛУГ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретический анализ проблемы изучения запросов родителей как непосредственных участников образовательного процесса показал, что рассмотрение данного феномена необходимо потому, что потребительские предпочтения респондентов относительно дошкольного образования служат основанием для формирования социального заказа для образовательных учреждений.

Поскольку дошкольное образование как первая ступень современного образования является наиболее важной, изучение запросов родителей является важным моментом. Кроме того, в нормативных документах, регламентирующих деятельность учреждений дошкольного образования, обозначено, что родители являются не только заказчиками, но и участниками образовательного процесса.

Специфика образования в дошкольном учреждении состоит в том, что оно, в отличие от дополнительных, осуществляется в течение всего дня и не сводится только к учебным занятиям (необходимо научить ребенка мыть руки, правильно есть, вежливо вести себя в разных ситуациях, быть аккуратным, играть и сотрудничать с другими детьми и многому другому). В дошкольных образовательных учреждениях совмещаются различные виды деятельности, что является несомненным плюсом при изучении взаимодействий родителей и детского сада. В классических детских садах ребенок находится практически целый день, что позволяет реализовывать не только образовательную деятельность, но и игровую, коммуникативную, изобразительную и другие виды деятельности. Тем не менее, имеют место быть и так называемые краткосрочные группы, которые направлены только на образовательную деятельность. Чаще для родителей «полнодневное» образование, или образование в группах полного дня, сфокусировано не столько на обучении, сколько на первичной социализации ребенка.

Детский сад представляет собой обособленное пространство с типовым зонированием – для игры, занятий, сна, питания. Все эти виды деятельности образуют общий распорядок дня и направлены на развитие навыков самостоятельности у детей, и что является немаловажным – здорового образа жизни.

Чаще всего родители довольно абстрактно могут сформулировать свои пожелания (или требования) к системе образования или к конкретному образовательному учреждению (педагогу), однако в реальности такой запрос всегда имеется. На сегодняшний день большинство конфликтов (скрытых или явных) между семьей и образовательным учреждением происходит именно от того, что деятельность образовательного учреждения (или педагога) не соответствует ожиданиям родителей, а сами ожидания рождаются на почве дезориентации родителей в современном образовательном поле. Однако сегодня, когда система образования все больше зависит от родителей, изучение запросов родителей становится не только важной частью всего педагогического процесса, но даже его фундаментом.

Запросы родителей в сфере дошкольного образования рассматриваются с разных точек зрения: непосредственно запросы родителей к дошкольному образовательному учреждению, мотивы выбора именно этого детского сада, удовлетворенность процессом обучения и воспитания [2].

В ходе проведенного исследования были выявлены и проанализированы представления респондентов о процессе образования и воспитания в дошкольном образовательном учреждении, были определены основные формы взаимодействия родителей и работников детского сада, были определены основные источники получения информации об успехах детей, проведена оценка ответов родителей, относительно того, готов ли их ребенок к школе.

Основным мотивом, по мнению респондентов, оказалось, что близость к дому играет решающую роль при выборе детского сада, на втором по популярности месте стоит мотив – много кружков и секций, это свидетельствует о том, что родители готовы возить своего ребенка к месту нахождения образовательного учреждения, лишь бы ребенок был всесторонне развит и у него ималась возможность выбора того, чем он хочет заниматься в детском саду.

Судя по ответам респондентов, важным является и репутация детского сада. Чужое мнение здесь играет роль, поскольку в качестве мотива респонденты отметили и рекомендации знакомых.

При анализе степени удовлетворенности различными составляющими работы дошкольного образовательного учреждения, следует отметить тот факт, что наибольшую степень удовлетворенности у респондентов вызывает организация питания в детском саду, взаимоотношения с воспитателями и родителями, а также уровень подготовленности квалификации педагогического коллектива. Запрос родителей на основании представленных данных касается следующих аспектов: отношения воспитателей к детям, наличие и качество игрового оборудования детского сада, оформление групп и отношения с администрацией детского сада.

Важными направлениями деятельности дошкольного образовательного учреждения являются, по мнению заказчиков, трудовое воспитание и умственное развитие дошкольников, но с мнениями заказчиков совпадает лишь трудовое направление, которое реализуется в полной мере, а также художественно-эстетическое направление.

Воспитатели – это люди, которые проводят с ребенком большую часть времени в детском саду. И чаще всего они лучше осведомлены о том, что делает ребенок в детском саду, как он себя ведет, могут рассказать об успехах или неудачах, а также об их причинах. И консультации с воспитателем – это неотъемлемая часть образовательного и воспитательного процесса.

Большинство опрошенных респондентов обращаются за консультацией к воспитателям, объясняя это тем, что воспитатель как никто может знать различные причины того или иного поведения ребенка и поможет разобраться. Менее половины опрошенных респондентов не считают нужным получать дополнительную консультативную помощь от воспитателей. Наиболее частые причины обращения к воспитателям, по мнению респондентов, это вопросы, касающиеся проблем воспитания и развития ребенка, вопросы отношений ребенка и других воспитанников, и третья из наиболее важных причин – это обращение к воспитателю по его же инициативе.

В научно-методической литературе предлагаются различные формы взаимодействия ДООУ и семьи: родительские собрания и консультативная помощь, а также посещение ребенка воспитателем на дому, посещение родителями занятий, совместные праздники и развлечения. На основании вышесказанного родителям было предложено выбрать наиболее эффективные формы работы детского сада с родителями.

Взаимодействие родителей и работников детского сада носит двусторонний характер. И важно, чтобы воспитатель информировал об успехах и неудачах ребенка своевременно. В сфере образования деятельность дошкольного образовательного учреждения складывается из нескольких компонентов, информация по которым должна быть в свободном доступе, как для родителей, так и для других участников образовательного процесса.

Одним из главных моментов деятельности дошкольного образовательного учреждения является инновационная деятельность, связанная с обучением и воспитанием ребенка с использованием передовых педагогических технологий. То, что респонденты отметили это в качестве одной из основных составляющих деятельности ДООУ, свидетельствует о том, что для родителей, как непосредственных участников образовательного процесса, это является очень важным моментом. Наименее важной оказалась информация, связанная с достижениями ДООУ в масштабах района или города.

Грамотно выстроенное сетевое взаимодействие, реализуемое дошкольным образовательным учреждением, а также профессиональная подготовка воспитателей, делает пребывание в детском саду комфортным для любого ребенка.

В итоге можно сделать следующие выводы, которые свидетельствуют о том, что родители воспитанников дошкольных образовательных учреждений на всех уровнях взаимодействуют с другими участниками образовательного процесса.

Запросы родителей, как и запросы субъектов образовательного процесса вообще, обнаруживают несколько уровней актуализации. Одни из них характеризуют сознательную позицию родителей как субъектов образовательного процесса. Другие еще не представляют собой сложившегося мнения, следовательно, субъектами образовательной деятельности не являются. Но, наивысшей степени актуализированности запросы достигают лишь тогда, когда реализуются в действии. Именно поэтому такие процессы, как выбор дошкольного образовательного учреждения и обращение к дополнительным образовательным услугам, предоставляемым детским садом, особенно информативны для реконструкции потребностных запросов. Те моменты, которые вызывают наименьшую степень удовлетворенности, служат основанием для конструирования и корректировки основных образовательных программ дошкольных образовательных учреждений и как следствие совершенствования системы дошкольного образования.

Литература

1. Арнаутова Е. П. Планируем работу ДООУ с семьей // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 4.
2. Белая К. Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом. – М.: АСТ, 2002. – 399 с.

3. Колодяжная Т. П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: Концептуальное, программное и методическое обеспечение: практическое пособие. Ч. 2. – М.: УЦ Перспектива, 2008. – 184 с.

Шайхутдинова Гульназ Рашидовна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Яковистенко А. Д., к. психол. н., доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Жизнь человека – непрерывная череда разнообразных психических состояний. В них проявляется степень уравновешенности психики индивида с требованиями среды. Состояние радости и печали, восхищения и разочарования, грусти и восторга возникает в связи с тем, в какие события мы вовлечены и как мы относимся к ним. Познавательные, эмоциональные и волевые процессы комплексно проявляются в психических состояниях, определяющих функциональный уровень жизнедеятельности индивида.

Имеющиеся в литературе определения психического состояния (Н. Д. Левитов, Ю. Е. Сошников и др.) прямо или косвенно подчёркивают сложность, многокомпонентность, многоуровневость состояний человека как психического явления.

Психические состояния – временное, текущее своеобразие психической деятельности индивида, обусловленное содержанием и условиями его деятельности и личностным отношением к этой деятельности [4].

Согласно определению Левитова, психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [9].

Психические состояния, как и прочие явления психической жизни, имеют свою причину, которая заключается чаще всего в воздействии внешней среды. По существу, любое состояние есть продукт включения субъекта в какой-либо род деятельности, в ходе которой оно формируется и активно преобразуется, оказывая при этом взаимное влияние на успешность данной деятельности. В данном случае этой деятельностью является взаимодействие матери и ребенка дошкольного возраста.

О возможностях исследования особенностей психических состояний, их феноменологии, взаимоотношений с другими психическими процессами, свойствами личности дошкольников писал Н. Д. Левитов, подчеркивая, что в детском возрасте легче, чем в другом, можно установить закономерности связи психических состояний с динамикой личности [7].

Дошкольное детство Л. И. Божович, А. Валлон, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. рассматривают как особо ответственный период в развитии ребенка, когда закладываются основные личностные механизмы, возникает первая модель мира – система представлений об окружающей действительности, о своих возможностях и отношения с окружающими людьми [3].

Ряд исследователей детского возраста указывают на «неповторимость, особую значимость» этого периода для всего последующего развития человека. Основное значение имеют создаваемые этим возрастом уникальные условия, которые не повторяются в дальнейшем развитии детей. Можно полагать, что психические состояния дошкольников характеризуются специфической феноменологией, отличной от психических состояний детей других возрастных групп, проявление которой обусловлено ситуациями жизнедеятельности, возрастными особенностями развивающейся личности, развитием деятельности и общения. Как писал Н. Д. Левитов о том, что маленький ребенок по своей психике в большой мере представляет из себя «мало систематизированное» сочетание разных фрагментарных психических состояний, что постепенно происходит перерастание психических состояний в черты личности [7].

Большое значение на проявление и формирование психических состояний оказывает семья. Так, исследования Л. С. Выготского, М. И. Лисиной показали, что существенным фактором, влияющим на эмоциональное благополучие ребенка, является семья и, главным образом, качество общения с родителями.

Говоря о дошкольном возрасте, важно отметить, что этот возраст как никакой другой характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение того этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка со взрослым. Самими взрослыми не всегда понимаются, каков образом их личностные качества становятся достоянием детей, как своеобразно, соответственно специфике детского возраста они интерпретируются, какое значение приобретают для ребенка [6].

Г. А. Урунтаева отмечает близость психических процессов и состояния. Некоторые исследователи, например М. Русалова, М. Костюнина, И. Стрельникова отмечают особенность дошкольников неосознанно запечатлевать образы ситуаций, с одновременным обогащением его эмоционального опыта, подчеркивая тем самым связь с процессом памяти.

Личные отношения между матерью и ребенком устанавливаются в процессе взаимодействия и взаимовлияния. В. А. Петровский настаивает на том, что совместная деятельность взрослых и детей, их сотрудничество и содружество в реальных, живых контактах, – это та среда, в которой возникает и развивается личность ребенка и личность взрослого как воспитателя [1].

Мать воспринимает ребенка как субъекта не только потребностей, но и эмоциональных переживаний, активности. Удовлетворение матерью потребности ребенка в доброжелательном отношении взрослого и получении положительных эмоций от матери, потребностей является условием нормального психического развития ребенка.

При этом чувство эмоционального комфорта служит показателем оптимального состояния ребенка в системе «Я – Мир» и является необходимым условием его развития. Оно продуцируется положительным эмоциональным отношением матери, активно проявляемым в процессе взаимодействия с ребенком. Нарушение такого поведения матери ведет к искажению психического развития ребенка во всех сферах.

Развитие ребенка происходит в процессе активного изучения окружающего мира. В раннем возрасте основные виды деятельности – это общение со взрослыми (и прежде всего с мамой) и действия с игрушками. Ребенку обязательно нужны разнообразные игрушки, которые оказывают воздействие на все органы чувств – разных форм, цвета, с разным звуком, отличающиеся на ощупь. Но для развития познавательных процессов (восприятие, внимание, воображение, мышление, речь, память) одних игрушек малышу мало – ему обязательно требуется общение и помощь взрослого для освоения окружающего пространства, поэтому рекомендуется показывать ему, что можно делать с игрушкой, и пояснять свои действия. Лучше, если общение с малышом будет эмоциональное с задействованием мимики, – так получится лучше заинтересовать его, привлечь внимание. И тогда ребенок проявит свою активную реакцию в виде подражания вашим действиям или речью на «своем» языке.

В процессе эмоционального общения взрослого с ребенком дошкольного возраста происходит развитие речи ребенка, причем чем активнее малыш в это время, тем быстрее он учится разговаривать. Сначала у него появляется понимание речи взрослого, затем он пытается подражать ему, и только потом он учится грамматике языка. Большое значение в первые годы жизни ребенка придается развитию согласованной работы всех анализаторов: глаз и рук, слухового восприятия и артикуляционного аппарата. Особое внимание нужно уделять развитию мелкой моторики рук. Дело в том, что в головном мозге зоны, которые отвечают за двигательную активность руки, расположены рядом с зонами, отвечающими за речевую деятельность. Активизируя моторику рук, мы тем самым стимулируем зоны речевой деятельности. Рисование – один из возможностей развития всех познавательных процессов.

Это очень полезный вид деятельности: развивается не только мелкая моторика, но и пространственное восприятие, внимание, сосредоточенность, ребенок учится взаимодействовать со взрослыми. Начинать рисовать лучше всего пальчиковыми красками или губкой, на которую нанесена краска. В этом возрасте можно вводить и элементы лепки (сначала ребенок может просто разрывать пластилин на мелкие кусочки).

Постоянное участие матери в жизни ребенка, с одной стороны, и, предоставление ему возможности быть инициатором в своих мотивах и действиях с другой, способствуют развитию и поддержанию эмоциональной близости в отношениях [8].

Влияние матери на развитие ребенка велико, так как развитие личности ребенка происходит в процессе опредмечивания потребности в общении. Потребность в «другом» человеке, контакте с ним при общении и взаимодействии является движущей силой формирования и развития личности ребенка. Первичную привязанность, сформированную в детстве, ребенок переносит на общение со сверстниками. Так, дети с безопасной привязанностью социально компетентны во взаимодействиях со сверстниками.

Вследствие позитивной установки матери в отношении ребенка, чувствительности к его потребностям, у младенца формируется чувство защищенности и поддержки, которое он переносит на дальнейшее общение с другими людьми, а также безопасная привязанность к матери.

У матерей непоследовательных в проявлении заботы о младенце, проявляющих то энтузиазм, то равнодушие в зависимости от настроения, дети демонстрируют ненадежную привязанность и неустойчивый познавательный интерес.

Вот далеко не полный список тех изменений и новообразований, которые происходят в дошкольном возрасте. Это описание будет еще менее полным, если не обратить внимания на ту роль, которую играет взрослый на всем протяжении развития ребенка. Переоценить значение взрослого и, главное, общения с взрослым для психического развития и психического здоровья ребенка трудно. Именно психическое состояние значимых взрослых (мамы, папы, бабушки и других) оказывает на ребенка существенное влияние на ребенка. И самое большое влияние во время взаимодействия с ребенком оказывает мать. Ведь ребенок на первых этапах своей жизни именно от нее и через нее знакомится с окружающим миром, впервые слышит человеческую речь, начинает овладевать предметами и орудиями своей деятельности, а в дальнейшем и постигать сложную систему человеческих взаимоотношений.

Литература

1. Бурменская Г. В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Вопросы диагностики. – 2008. – № 4.
2. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч. – М., 1982. – Т. 4.
3. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / сост.: С. В. Велиева. – СПб: Речь, 2005. – 240 с.
4. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М., 2010.
5. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб: СОЮЗ, 2000.
6. Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний // Психические состояния: хрестоматия / под ред. Л. В. Куликова. – СПб: Питер, 2001.
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
8. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности. – Минск, 1999.
9. Щербатых Ю. В. Общая психология: учебное пособие. – СПб: Питер, 2009.
10. Эриксон Э. Детство и общество. – Обнинск, 1993.

Шандаков Илья Евгеньевич

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Корнилова О. А., д. психол. н, доцент

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ВЫБОР ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАССАХ

Одной из главных задач в старшем школьном возрасте является определение смысла своей будущей жизни, выбор дальнейшего пути, в том числе, выбор будущей профессии. Профессиональное самоопределение предполагает достаточно высокую степень психического развития

старшеклассника, а также известный уровень его жизненной зрелости. Большую роль в этом плане играет профильное обучение в школе [2].

Старшеклассники находятся в поре юности, времени становления мировоззрения, предпосылками которого являются: сформированное абстрактно-логическое, теоретическое мышление, психологическая самостоятельность, приближение социальной зрелости. Учение на данном возрастном этапе приобретает большую ценность, чем раньше, и все больше времени посвящается самообразованию, приобретение знаний связывается с планами на будущее.

Для учебного процесса в старших классах характерны систематизация и обобщение знаний по различным предметам, установление содержательных межпредметных связей, что обеспечивает почву для овладения наиболее общими законами природы, общественной жизни и познания. Все это вместе взятое приводит к взаимосвязанному формированию у обучающихся, с одной стороны, обобщенной и систематизированной научной картины мира, имеющей глубокий философский смысл, а с другой, – научного мировоззрения [1].

Профильное обучение представляет собой систему специализированной подготовки на старшей ступени общего образования, направленную на индивидуализацию обучения школьников. При этом от личностных особенностей старшеклассников во многом зависит дальнейшая их успешная социализация, поскольку профессиональное самоопределение напрямую связано с самореализацией человека во всех важных сферах жизни. Большую роль в формировании новообразований этого возраста играет программа, по которой старшеклассники обучаются в школе [3].

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии имеются довольно обстоятельные, надежные и убедительные исследования по проблемам психологии старших школьников: Г. С. Абрамовой, Л. И. Божович, Б. С. Волкова, Н. В. Волковой, В. В. Давыдова, М. В. Ермолаевой, В. Н. Колюцкого, И. С. Кона, И. Ю. Кулагиной, А. К. Марковой, А. В. Мудрик, А. Б. Орлова, Ю. И. Фролова и др.

Недостаточность информации о взаимосвязи личностных особенностей старшеклассников с выбором обучения в профильных и общеобразовательных классах затрудняет качественное профессиональное консультирование подростков. Целью нашего исследования было устранение данного недостатка.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе МБОУ СОШ г. Самара. Общая выборка исследования составила 70 учащихся общеобразовательных школ. Диагностический инструментарий исследования включал в себя следующие методики: «Уровень субъективного контроля» (Бажин Е. Ф., Голынкина С. А., Эткин А. М.); опросник Г. Айзенка (ЕРІ), тест Дж. Холланда (направленность личности). Для статистической обработки результатов применялся пакет программ SPSS 13.0 (критерии U Манна – Уитни, Н-критерий Крускала – Уоллиса, φ^* – угловое преобразование Фишера).

Старшеклассники профильных классов сделали осознанный выбор профиля обучения, что подтверждено результатом проведенного нами исследования (методика Дж. Холланда).

Результаты распределения средних значений шкал УСК в группах № 1 (учащиеся общеобразовательных классов), № 2 (учащиеся физико-математического профиля) и № 3 (учащиеся гуманитарного профиля) выглядят следующим образом:

Распределение средних значений шкал УСК в стенах в группе № 1 показывает следующее:

- шкала общей интернальности (ИО) – 6,4;
- шкала интернальности в области достижений (ИД) – 3,3;
- шкала интернальности в области неудач (ИН) – 5,1;
- шкала интернальности в семейных отношениях (ИС) – 4,9;
- шкала интернальности в области производственных отношений – 3,4;
- шкала интернальности в области межличностных отношений (ИМ) – 5,0;
- шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (ИЗ) – 6,1.

Распределение средних значений шкал УСК в стенах в группе № 2 показывает следующее:

- шкала общей интернальности (ИО) – 8,7;
- шкала интернальности в области достижений (ИД) – 8,4;
- шкала интернальности в области неудач (ИН) – 7,3;
- шкала интернальности в семейных отношениях (ИС) – 6,4;
- шкала интернальности в области производственных отношений (ИП) – 8,0;

- шкала интернальности в области межличностных отношений (ИМ) – 5,1;
- шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (ИЗ) – 6,0.

Распределение средних значений шкал «экстраверсия», «нейротизм» и «ложь» (по методике Айзенка) представлено следующим образом:

- по шкале «экстраверсия» наиболее высокие значения выявлены в группе № 3 (гуманитарный профиль) – 14,6 балла; наиболее низкие – в группе № 2 (физико-математический профиль) – 8,0 баллов;
- по шкале «нейротизм» наиболее высокие значения выявлены в группе № 1 (общеобразовательный класс) – 13,8 балла; наиболее низкие – в группе № 2 (физико-математический профиль) – 8,0 баллов;
- по шкале «ложь» наиболее высокие значения выявлены в группе № 1 (общеобразовательный класс) – 4,1 балла; наиболее низкие – в группе № 2 (физико-математический профиль) – 2,9 балла.

Распределение средних значений показателей «экстраверсия», «нейротизм» и «ложь» по методике Айзенка в экспериментальной группе № 1:

- экстраверсия – 12,7 балла;
- нейротизм – 13,8 балла;
- ложь – 4,1 балла.

Распределение средних значений показателей «экстраверсия», «нейротизм» и «ложь» по методике Айзенка в группе № 2:

- экстраверсия/интроверсия – 8,0 балла;
- нейротизм – 8,0 балла;
- ложь – 2,9 балла.

Анализ результатов распределения средних значений показателей «экстраверсия», «нейротизм» и «ложь» по методике Айзенка подтвердил:

- показатель «экстраверсия» достигает наиболее высоких значений в экспериментальной группе № 3 («экстравертированность» = 14,6 балла), что позволяет отнести учащихся данной группы к амбивертам;
- учащиеся группы № 1 по показателю «экстраверсия» также относятся к группе амбивертов;
- учащиеся группы № 2 по показателю «экстраверсия» относятся к группе «потенциальные интроверты»;
- показатель нейротизма достигает наиболее высоких значений в группе № 1 (13,8 балла), интерпретации показателей позволяет отнести их к «нормостеникам»;
- учащихся группы № 3 по показателю «нейротизм» (10,0 балла) относятся к группе «потенциальных конкордантов»;
- учащихся группы № 2 по показателю «нейротизм» (8,0 балла) также относятся к группе «потенциальных конкордантов»;
- самый высокий показатель лжи выявлен в группе № 1 – 4,1 балла и интерпретируется как «ситуативное проявление лживости и неискренности»;
- учащиеся группы № 3 по показателю «ложь» (3,9 балла) также относятся к категории «ситуативное проявление лживости и неискренности»;
- в группе № 2 выявлено самое низкое значение показателя лжи (2,9 балла), что позволяет отнести их к категории «откровенный».

После проведения обработки результатов нашего исследования методами математической статистики нами сформулированы следующие выводы:

1. Гипотеза исследования о наличии отличий в личностных особенностях учащихся общеобразовательных и профильных классов доказана.

2. Старшеклассники физико-математического профиля в большей степени, чем школьники-гуманитарии и еще в большей степени, чем учащиеся общеобразовательного класса считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом, а также, могут осуществить свои пла-

ны в результате целенаправленных действий, а оценки в школе зависят, в первую очередь, от их степени подготовленности и их собственных усилий.

3. Старшеклассники-гуманитарии в значительной степени по сравнению с учащимися физико-математического профиля и общеобразовательных классов заинтересованы в благоприятных взаимоотношениях в коллективе и с преподавателями, а также считают, что достижения в будущей работе, будущей карьере зависят от их усилий, ответственности, работоспособности.

4. Экстравертированность в большей степени присуща старшеклассникам-гуманитариям, в меньшей степени учащимся общеобразовательных классов; для старшеклассников физико-математического профиля характерна интравертированность.

5. Психоэмоциональной устойчивостью, стабильностью, социальной зрелостью и адаптированностью в большей степени отличаются старшеклассники физико-математического профиля, в меньшей степени – гуманитарии; самые неустойчивые из исследуемых – учащиеся общеобразовательных классов.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
2. Волков Б. С. Возрастная психология. В 2 ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 343 с.
3. Основные модели введения и распространения на региональном и муниципальном уровнях различных форм организации предпрофильной подготовки и профильного обучения / В. И. Абанкина [и др.]. – М., 2005. – 208 с.

Ширкунов Сергей Александрович
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Юдин В. И., к. п. н., доцент

РАЗВИТИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ГРАФЕМ

Известно, что звуки языка или фонемы, являются строительным материалом для слов. Без фонем слово не существует, каждое слово – сложная звуковая единица языка. Мы различаем слова и фонемы слов, потому что они имеют разный звуковой состав. Для обозначения звука на письме в английском языке принято написание соответствующего ему значка в квадратных скобках, например: [f] [s] [m] и т. д. такая система условных графических обозначений, в которой каждому звуку соответствует определенный значок, называется фонетической транскрипцией.

При этом, как отмечает В. А. Васильев [1], звуки языка образуются органами речи (или в речевом аппарате) при выдыхании воздуха. В речевой аппарат входят активные органы речи: 1) губы; 2) язык: а) кончик, б) передняя часть, в) средняя часть, г) задняя часть; 3) мягкое небо; 4) маленький язычок; 5) голосовые связки и пассивные органы речи; 6) верхние передние зубы; 7) нижние передние зубы; 8) альвеолы; 9) твердое небо, а также в образовании звуков принимает участие гортань и носовая полость.

Образуя звук, воздух проходит через гортань между голосовыми связками и через ротовую полость, которая может менять свою форму и соответственно меняется звук. Это зависит от положения языка, губ, мягкого неба. Если выдыхаемый воздух проходит свободно через ротовую полость, образуются гласные звуки. Они соответствуют из голоса. Если же выдыхаемый воздух встречает преграду в ротовой полости в виде сближения или смычки органов речи, то образуются согласные звуки, которые в свою очередь подразделяются на звонкие и глухие. Голосовые связки могут быть напряжены (когда произносится гласный или звонкий согласный) или ослаблены, когда произносится глухой согласный.

Несмотря на то, что органы речи (или речевой аппарат) у всех людей более или менее одинаковы, фонетический строй каждого языка отличается от другого в первую очередь своей сис-

темой фонем, несовпадающей с фонемами других языков. Для того чтобы знать, как правильно произнести слово и каково соответствие между звуком и буквой, были созданы знаки фонематической транскрипции, передающие правильное чтение букв и их сочетаний, помогающие установить количество звуков в слове.

Фонетическая транскрипция точно отражает звуковой состав языка. Каждому звуку соответствует транскрипционный знак, который имеет свое, присущее только ему одному, звуковое значение. Количество транскрипционных знаков определяется количеством звуков в языке.

В современном английском языке 44 звука. В качестве основы для фонетической транскрипции взят алфавит английского языка, а добавочные транскрипционные знаки введены из-за того, что в языке больше звуков, чем букв алфавита. Кроме того, поскольку в английском языке есть долгие и краткие гласные в транскрипцию вводится знак долготы [:].

Фонетический строй английского языка существенно отличается от фонетического строя русского языка, что вызывает определенные трудности при овладении произношением. Основные различия определяются наличием специфических звуков, отсутствующих в родном языке, характерным артикуляционным и произносительным навыкам.

В английском языке 20 гласных фонем. Особенностью произношения гласных является деление их на долгие краткие, а также наличие дифтонгов.

К долгим гласным относятся [i:], [a:], [ɔ:], [u:], [o:], а также образуемые ими дифтонги [ei], [ai], [ou], [oi], [iɔ], [εɔ], [uɔ]. К кратким – [i], [e], [æ], [o], [u], [ʌ], [ɒ]. Соблюдение правила долготы, и краткости гласного является обязательным в английском языке, ибо любая замена может привести к искажению смысла.

В фонетической системе английских согласных 24 фонемы. Они делятся на глухие и звонкие, многие имеют соответствующие пары.

Звонкие согласные: [b], [d], [g], [v], [ð], [z], [ʒ], [dʒ], [m], [n], [ŋ], [l], [r], [j], [w].

Потому овладение правильным английским произношением возможно лишь при условии усвоения обучающимся английской фонетической базы на всех уровнях фонетической системы языка – на уровне звука, слога, словесного ударения, интонации.

Для овладения фонетической базой изучаемого языка, как отмечают И. Н. Верещагина и Т. А. Притыкина [2], необходимо, прежде всего, усвоить артикуляционный уклад, характерный для носителей языка. Под артикуляционным укладом имеется в виду привычное положение органов речи в тот момент, когда говорящий не совершает артикуляционных движений. Следует заметить, что эта «рабочая поза» основных органов артикуляции в целом характерна и для произнесения изолированного звука, тем не менее принято считать, что артикуляционный уклад представляет собой статистический аспект артикуляционной базы.

Чтобы правильно произносить английские звуки, необходимо знать характеристику каждого гласного и согласного звука. Поэтому ниже мы можем познакомиться с краткой характеристикой звуков.

Типичные ошибки и многие трудности произнесения звуков английского языка детьми на начальном этапе обучения возникают при произнесении согласных звуков, не существующих в русском языке:

- Часто межзубные звуки [ð] [θ] произносят как русские звуки [в] [ф] [з] [с].
- При произнесении губно-зубного звука [v] не прикусывают нижнюю губу, что делает его идентичным с русским [в].
- Типичной ошибкой является произнесение альвеолярных звуков [t d n l s z] как зубных, оглушение звонких согласных на конце слова.
- [p] [b] часто произносят без аспирации, что не отличает их от русских.
- [w] часто путают с [в] [v].
- [k] [g] при произнесении звуки обычно теряют аспирацию.
- [h] произносят без, характерного для него придыхания.
- [tʃ] часто произносят русский мягкий [ч’].
- [dʒ] наиболее грубой ошибкой является произнесение [d+g] как двух отдельных звуков вместо одного.
- [ŋ] так как в русском нет носового звука, то его произносят как [н].
- [r] произносят переднеальвеолярный вместо заднеальвеолярного звука.

Основным затруднением при произнесении гласных является долгота, различия широкого [æ] и среднего [e] звуков.

Во избежание таких ошибок надо объяснить правильное положение органов речи, следить за правильной имитацией звука, отработать звук в стихах, показать и объяснить разницу между русскими и английскими звуками, добиться правильного произношения на сознательном уровне.

Фонетический строй английского языка во многом отличается от фонетического строя русского языка. Поэтому, чтобы научить детей правильному английскому произношению необходимо знать особенности английского и русского языков. [3]

В русском языке имеется шесть гласных: [и], [е], [ы], [у], [о], [а]. В английском языке имеется 12 гласных: [i:], [I], [e], [æ], [ə], [ə:], [a:], [ʌ], [o], [o:], [u], [u:]. В русском языке гласные не противопоставляются по долготе и краткости. В английском языке гласные противопоставляются по долготе и краткости: sheep [ʃi:p] – ship [ʃɪp].

В русском языке в образовании гласных часто активно участвуют губы: при произнесении гласных [о], [у] губы округлены и вытянуты. В английском языке в большинстве случаев губы не участвуют в образовании гласных: при произнесении гласных [u], [u:], [o], [o:] губы округлены, но не вытянуты.

В русском языке есть звук [ы], не имеющий соответствия в английском языке, но и в английском есть звуки [ə], [ə:], [æ], не имеющих соответствий в русском языке.

В английском языке есть дифтонги [ai], [oi], [ei], [au], [ou], [uə], [iə], [eə]. В русском нет.

В английском языке в открытом слоге и перед звонкой согласной гласные произносятся более долго, а перед глухой согласной более коротко.

В русском языке при произнесении согласных губы вытянуты вперед и несколько округлены, но не напряжены. В английском при произнесении согласных губы не выдвигаются вперед, (за исключением согласного [w]), но напряжены.

Глухие согласные русского языка произносятся без придыхания. В английском языке глухие согласные [p], [t], [k] перед согласными произносятся с придыханием.

В русском языке звонкие согласные в конце слова оглушаются: воз [вос], год [гот], гриб [грип]. Звонкие согласные на конце слов не оглушаются bag [bæg], cod [kod]. Звонкие и глухие парные согласные на конце слов являются смыслоразличительными: bag [bæg] – back [bæk].

В русском языке в середине слова звонкий согласный оглушается, если за ним идет глухой, и наоборот, глухой озвончается, если за ним идет звонкий, слегка [слехка], как жаль [как жал] а в английском оглушение и озвончение согласного зависит оттого, какой согласный стоит перед ним:

books [bʊks] ([k] –глухой,[s] глухой)

pens [pens] ([n]-звонкий,[z] звонкий)

В русском языке существует попарно противопоставление твёрдых и мягких согласных: [н]-[н'], [л]-[л'] и т.д. В английском отсутствует такое явление.

В английском языке согласные [t], [d], [n], [l] образуются смыканием кончика языка с альвеолами.

В русском языке согласные [т], [д], [н], [л] образуются смыканием перед ней части языка с зубами.

В русском языке сонанты [м], [н], [л] краткие, в английском языке сонанты [m] [n] [l] [ŋ]-долгие, особенно на конце слова после краткогогласного: some [sʌm] sing [sɪŋ].

В русском [р] – раскатистый звук, в английском [r] – нет.

В английском языке существуют звуки [w] [θ] [ð] [dʒ], не имеющих соответствующих звуков в русском языке.

Итак, изучив особенности английских звуков в целом и разработав характеристики каждого из звуков конкретно, мы видим, что объяснить произношение того или иного звука в такой интерпретации невозможно. Чтобы понять, в чем же возникает проблемы, мы должны хорошо знать субъекты нашей совместной деятельности в изучении английского языка, которыми является ребенок младшего возраста.

Анализ традиционного обучения произношению показал, что оно проходило следующим образом: за единицу обучения брали отдельную фонему или сочетание фонем, слово или словосочетание, фразу или интонему и путём объяснения правильной артикуляции и тренировки с

помощью аналитико-имитативных упражнений пытались добиться у обучающихся требуемых качеств в произношении.

Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению обострил проблему обучения произношению на начальной ступени. Известно, что коммуникативность «заключается в подобию процесса обучения процессу коммуникации». Поэтому, начиная с первых занятий, мы должны общаться с ребёнком не только на русском, но и на английском языках.

Изучив опыт работы преподавателей, методистов, исследователей в данной области, становится ясно каким образом объяснить детям артикуляцию английских звуков, как сделать процесс обучения интересным и максимально приближенным к реальному общению и как с раннего возраста научить ребёнка правильному произношению.

Учащиеся овладевающим путём переноса. Вторая группа – звуки, отличающиеся от аналогичных в русском языке. Они требуют коррекции, например [t, d, n, l, e, s]. Учащимся следует показать, чем они отличаются и как нужно произносить. Третья группа звуков требует от учителя самого пристального внимания. При работе над звуками этой группы, такими, как [w, h, ð, θ, r, η, æ, ai, ð:] необходимо объяснить артикуляцию и добиться хорошего осознанного произнесения их как изолированно, так и в словах, словосочетаниях, предложениях.

Авторы считают, что большую помощь при работе над звуками играет показ. Например, обучая звуку [æ], можно использовать собственные ладони, как бы открывая их. Межзубные звуки хорошо показать на кукле, сделанной из бумаги прорезанной щелью для рта и просунутым языком.

Следующее методическое пособие для обучения английскому языку детей младшего возраста было разработано рядом авторов: Е. Ю. Емельяновым, В. Т. Кузовлевым, Н. А. Тарасюк, Е. Ю. Балабардиной и получило название «Hi, American English!». На каждом занятии проводится работа над звукопроизношением.

Введение транскрипционного знака не идет в разрез с психологическими особенностями детского дошкольного возраста, поскольку одновременно он является носителем того или иного образа, заключенного в рифмовке, через рифмовку даже осуществляется соединение образа со звуком. При этом можно выделить следующие три этапа:

Рифмовка – звук обратная связь звук – рифмовка.

Звук – рифмовка – знак обратная связь знак – рифмовка – звук,

Звук – знак обратная связь знак – звук.

Подбор рифмовок осуществляется в соответствии с возрастными и индивидуальными психологическими особенностями детей. Рифмовка усваивается детьми наиболее быстро и легко, обладает такими признаками, как краткость, ритмичность, звуковая повторяемость. Причем краткость обеспечивается не только коротким размером строк, но и ограниченным количеством предлагаемых образов. Дети испытывают потребность в заучивании рифмовок. В качестве рифмовок могут использоваться короткие стихи, скороговорки, считалки.

Каждая фонема имеет свою короткую сказку, после ее прослушивания детям предлагается произнести русские слова с английскими звуками и затем небольшую рифмовку. Далее преподаватель описывает этот звук и с детьми приводит ряд специальных упражнений, а затем, на этапе отработки, дети произносят слова с данным звуком. Проводится так же коррекционная работа на отработку и дифференциацию звуков.

Кроме того, что в занимательной форме дано артикуляционное описание произнесения звука, к нему дан и рисунок, где сказочные герои наглядно демонстрируют его и знакомят с транскрипционным знаком. Например: [f]

Представь, что ты кошка. Прижми нижнюю губу к верхним зубам и фыркни: «ф-ф-ф» получится звук [f]. Теперь прикуси нижнюю губу и скажи: «вот волк». Получится [v].

Итак, проанализировав некоторые методики по формированию звукопроизношения, можно сделать вывод, что все могут быть использованы при обучении дошкольников. Каждая методика имеет свои достоинства, а может быть и небольшие недостатки. Все эти разработки построены на занимательной форме-сказке, игровые ситуации, сказочные персонажи, проблемные ситуации и т. п. в любой из этих методик мы встречаем пояснение для произношения того или иного звука, но все это дано не навязчиво, доступным ребенку языком. Некоторые из них знакомят детей не только со звуками, но и с транскрипцией, что очень важно для перехода к чтению.

Литература

1. Васильев В. А. Обучение английскому произношению в средней школе. – М. Просвещение, 1979. – 144 с.
2. Верещягина И. Н. Книга для учителя учебнику английского языка для 2 класса школ с углубленным изучением английского языка / И. Н. Верещягина, Т. А. Притыкина. – М. Просвещение, 1991. – 112 с.
3. Егорова И. В. Английский для дошколят / И. В. Егорова, Л. И. Спирина. – М.: Дрофа, 2008. – 77 с.

Шоп Ирина Семеновна

Психолого-педагогический факультет

1-й год обучения

Научный руководитель:

Логинов Е. В., к. б. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА У ОДАренных УЧАЩИХСЯ

Огромное количество исследований, связанных с изучением одаренности, направлено на выделение и описание факторов, которые способствовали появлению и реализации творческого и интеллектуального потенциала подростка, его первоначальной диагностике и прогнозированию развития в будущем. Но для начала следует выяснить кто же такие одаренные подростки?

Одаренными являются подростки, которые по уровню развития способностей опережают своих сверстников. Под одаренностью чаще всего подразумевают интеллектуальное развитие, способность к выдающимся (для данного возраста) интеллектуальным достижениям. Стоит заметить, что выявлены так же иные виды одаренности: развитие общих способностей (что ни возьмется – все получается), специальных (в какой-то одной области), творческих, лидерских, физических и других.

Несмотря на задачи подросткового возраста и интересы самих подростков, учебная деятельность является чуть ли не главной деятельностью на данном этапе. Одним из достоинств учебной деятельности одаренного подростка является готовность такого учащегося ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослее в собственных глазах.

Большая часть современных исследований одаренности указывают на то, что в целом одаренные дети владеют преимуществом в учебном процессе и отличаются нижеописанными характеристиками:

- лучше учатся и свободнее осваивают материал;
- отличаются большим периодом концентрации внимания, обширным лексиконом, проще решают задачи и больше склонны к абстрактному мышлению;
- противостоят конформизму и зубрежке и больше способны к соревновательным моментам;
- отличаются высокими социальными идеалами, более целены, любопытны, изобретательны, настойчивы, больше склонны к творческой деятельности и эмпатийны;
- владеют повышенным чувством юмора и сильнее откликаются на несправедливость [6].
- имеют высокую восприимчивость к знаниям и выраженные творческие способности;
- обладают внутренней установкой и особой заинтересованностью интересующей его деятельностью;
- необычайно высокая познавательная активность, высокая потребность в деятельности;
- раньше становятся готовы к умственному напряжению [5];
- обладают сформированным уровнем психической регуляции;
- преобладает доминирование познавательной мотивации в структуре личности, приоритет духовных и познавательных ценностей [8].

Как отмечает Н. С. Лейтес, вводя понятие «возрастной одаренности» [8], важно так же учитывать индивидуальные различия в одаренности, связанные, в том числе со спецификой возрастного развития. Рассмотрим трудности, возникающие в целом при работе с одаренными детьми, выделяемые различными авторами:

1. Трудности во взаимоотношениях со сверстниками, педагогами и родителями, вызванные недостаточным пониманием и умением принять такого ребёнка, с одной стороны и недостаточными коммуникативными умениями, и навыками самого одарённого (за исключением некоторых типов одарённости), с другой.

2. Несоответствие между физическим, интеллектуальным (творческим) и социальным развитием (одно может опережать другое с разницей в несколько лет).

3. Недостаточно адекватная самооценка, которая отличается известной противоречивостью, нестабильностью – от очень высокой в одних случаях до ощущения полной несостоятельности в других [8].

Вышеописанные трудности существуют как в комплексе, так и в различном сочетании. Так же, названные трудности в большинстве случаев ухудшаются еще и возрастными особенностями подростков. По мнению Н. С. Лейтес, подростковый период вкладывает особые характеристики в развитие интеллекта и личности [7]. Зачастую психологи и педагоги выделяют следующие переломные моменты, принятие во внимание которых необходимо в любой сфере деятельности.

Активное прохождение физиологических процессов взросления (не стоит забывать о расхождении во времени таких процессов у мальчиков и девочек), одним из последствий которого является физическое и психологическое истощение организма подростка. Учет активной творческой, интеллектуальной деятельности позволяет говорить о предстоящей опасности для подростка, существующего в напряжённом режиме.

Активная направленность на общество, а точнее на сверстников. В этом моменте конфликт интересов одарённого подростка и окружения подразумевают неоднозначный характер, результатом которого может стать отклоняющееся поведение, вплоть до агрессивного и аддиктивного.

Развитие личностного самосознания – осознание себя как индивидуума, что не принадлежит ни родителям, ни учителям, ни другим, прежде важным, взрослым, и теперь автономным от их оценок и мнений. С этим процессом имеют связь попытки подростка попробовать себя в разнообразных сферах деятельности для понимания и осознания ответа на самый актуальный вопрос в подростковом возрасте: «Кто/какой же я на самом деле?». Одарённый подросток в предложенном моменте имеет возможность отреагировать по-разному, например, ощущать свою особенность, отличие от сверстников, возможно даже преимущество над ними, или, наоборот, интерпретировать свои интересы как «неинтересные» в обществе подростков своего возраста. Во всяком случае, межличностных конфликтов не избежать.

И, в завершение, индивидуально-личностные черты подростка, взаимосвязанные с присутствием одного (а иногда и нескольких) видов одарённости.

Для поддержки одаренных подростков в вышеописанных ситуациях необходимо учитывать не столько особенности развития их способностей, сколько те черты личности, которые характерны таким подросткам для каждодневного контакта с ними. Рассмотрим два вида одаренности – интеллектуальную и творческую.

Для интеллектуально одаренных свойственны такие личностные черты, как:

- стремление к уединенности, скрытности,
- беспокойство и эмоциональная нестабильность,
- неуверенность в себе и в своих способностях,
- боязнь и недоверие к окружающим людям.

Творчески одаренных подростков отличают от их сверстников, показывающие среднестатистические результаты, следующие черты личности:

- склонность к уединению, замкнутости, но наряду с этим характерна и противоположная черта,
- общительность, жизнерадостность, самоуверенность, смелость.

У интеллектуально и творчески одаренных подростков можно выявить характеристики, отличающие их также друг от друга: творчески одаренные подростки более эмоционально устойчивые и спокойные, обладают адекватной самооценкой; интеллектуально одаренные подростки в свою очередь более эмоционально нестабильные и возбудимые, неуверенные в себе.

Из этого делаем вывод, что интеллектуально одаренным подросткам требуется уединение и возможность побыть наедине с собой. В ежедневном контакте стоит брать во внимание их неоднозначность в своей самооценке – скорее всего, подобные подростки нуждаются в большей

поддержке и большем внимании к их творениям, мнению и идеям. Творчески одаренные подростки коммуникабельны и склонны к широким социальным контактам, их стоит вовлекать в активную общественную и творческую деятельность, тем более что они демонстрируют хорошую эмоциональную стабильность и более спокойно принимают критику и собственные ошибки, нежели их интеллектуально одаренные сверстники.

К сожалению, даже в большом количестве исследований мы не обнаружили комплексный анализ особенностей одаренных детей и особенностей подросткового возраста одаренных детей. Положения большей части теорий звучат так: «Одаренный подросток выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [6]. Или: «Подростковая одаренность – наличие у подростка природных задатков в той или иной деятельности» [7]. Но характеристики личности во всем их богатстве, противоречиях и взаимосвязях, их описание и анализ представляют собой проблему, решение которой будет способствовать наиболее эффективному психолого-педагогическому сопровождению и поддержке развития одаренных подростков.

Литература

1. Богдавленская М. Е. Признаки одаренности: за и против. – Режим доступа: <http://www.psy-stavropol.ru/publ/13-1-0-1942>. – Загл. с экрана.
2. Варлакова Я. В. Схема реализации одаренности / Я. В. Варлакова, Н. Н. Носков, В. Н. Кожевников // Одаренный ребёнок. – 2006. – № 1.
3. Грязева В. Г. Одаренность детей: выявление, развитие и поддержка / В. Г. Грязева, В. А. Петровский. – Челябинск, 1998.
4. Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка. – <http://school.msk.ort.ru/integration/in>. – Загл. с экрана.
5. Корнеева Е. Н. Нестандартные дети. Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одаренности. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 144 с.
6. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 2009.
7. Лейтес Н. С. Их трудно воспитывать. Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996.
8. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьника. – М.: Академия, 2000.
9. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности / А. А. Лосева, А. М. Матюшкин, А. С. Волков. – М., 2004.
10. Образование одаренных – государственная проблема / В. В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4.
11. Петрова С. О. Психологические особенности одаренных школьников с разным соотношением вербальных и невербальных способностей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МГППУ, 2010.
12. Попова Л. В. Обучение одаренных детей. Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996.
13. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000.
14. Савенкова А. И. Психология детской одаренности. – М., 2009.
15. Ткаченко Е. С. Личностные компоненты психорегуляции учебной деятельности одаренного подростка: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Владимир, 2003.

Шубнякова Ирина Александровна
Психолого-педагогический факультет
2-й год обучения
Научный руководитель:
Носков И. А., д. п. н., профессор

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОУ

Одной из основных задач ДОУ является охрана и укрепление физического и психического здоровья воспитанников. Реализовать данную задачу возможно обеспечив безопасные и комфортные условия для каждого ребенка. Обеспечение безопасности является одним из требова-

ний, предъявляемых к организации образовательной среды, а также одним из показателей качества образования.

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения М. С. Миримановой в том, что безопасную образовательную среду необходимо строить не только на выявлении скрытых болевых точек, рисков и угроз, но и на способах их предупреждения, решения проблем, мешающих эффективному развитию каждой становящейся личности [4, с. 101–110].

В мероприятиях, осуществляющихся в настоящее время по обеспечению безопасности, задействованы определенный круг специалистов, каждый из которых зачастую не знает о вкладе каждого в образовательную безопасность. То есть реализуется модель совместно-индивидуальной деятельности, при которой общее задание выполняется субъектом «на одном и том же поле труда», но персонально, независимо друг от друга, по частям. Помимо этого, нет четких выработанных показателей, оценивающих общее состояние безопасности по данным аспектам. В результате нельзя оценить и сравнить результативность работы по формированию безопасной образовательной среды ДОУ.

Исследования в области безопасности образовательной среды ДОУ за последнее десятилетие С. О. Филипповой, А. Е. Митина, Т. И. Рогачевой, М. С. Миримановой, О. В. Цапко, Л. Е. Никоновой строятся на основе фундаментальных работ обеспечения безопасности образовательной среды школы ученых В. И. Панова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др.

Под формированием безопасной образовательной среды мы понимаем организованное взаимодействие участников образовательной деятельности по формированию физического, социально-психологического, экологического, информационного, образовательного и пространственно-предметного компонентов безопасной образовательной среды, обеспечивающих защищенность всех участников образовательной деятельности. Выделение данных компонентов, по нашему мнению, будет способствовать систематизации работы по проблеме безопасности образовательной среды дошкольного учреждения [2; 3].

Взаимодействие участников образовательной деятельности, по формированию безопасной образовательной среды будет успешным, при следующих условиях:

- происходит разделение единого процесса совместной деятельности между участниками и осуществляется комплексно в отношении всех субъектов;
- ведется работа по повышению профессиональной компетентности педагогов по формированию безопасной образовательной среды;
- разработана и внедрена система мониторинга безопасности образовательного пространства ДОУ;
- разработана и внедрена программа по формированию безопасной образовательной среды;
- присутствуют средства управления для планирования, контроля, коррекции и согласования действий субъектов.

Нами была разработана модель формирования безопасной образовательной среды ДОУ, в которой выделены ключевые компоненты безопасности и отражена структура формирования безопасности образовательной среды. Построение модели безопасной образовательной среды основывалось на модели достаточной безопасности образовательного учреждения С. В. Алексева и модели безопасности образовательной среды, основанной на психологической безопасности личности И. А. Баевой [1; 2]. В разработке модели мы выделили диагностический, целевой, содержательный, технологический, результативный блоки. Ее целью является организация взаимодействия участников образовательной деятельности по формированию основных компонентов безопасной образовательной среды. Участниками взаимодействия являются заведующий детским садом, административные работники, специалисты, воспитатели, родители, дети.

Составляющей модели является программа по формированию безопасной образовательной среды, которая была реализована в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 179» г. о. Самара в 2017–2018 уч. году и заключалась в реализации нескольких этапов.

I. Информационно-аналитический. Формирование координационной группы. Информирование. Развитие субъектной активности.

II. Практический. Организация партнерских, субъект-субъектных, диалоговых сотрудничества форм взаимодействия по формированию ключевых компонентов безопасной образовательной среды ДОУ.

III. Контрольно-оценочный.

Программа рассчитана на взаимодействие администрации, специалистов, воспитателей, родителей и детей группы старшего дошкольного возраста.

Показателями взаимодействия, основанного на сотрудничестве, были определены следующие:

1. Взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательной деятельности взаимоотношениями, которые обуславливаются, прежде всего, доброжелательностью друг к другу, преобладанием взаимного положительного оценивания.

2. Степень участия и сознательной включенности всех субъектов в жизни дошкольного образовательного учреждения.

3. Эмоциональное благополучие участников образовательной деятельности [1].

Поведение повторной диагностики на контрольном этапе эксперимента позволило прийти к заключению: использование комплекса мероприятий по формированию безопасной образовательной среды имеют практическую эффективность. Результаты констатирующего и контрольного этапа показывают увеличение количества детей со средним статусом в группе, уменьшение количества детей, испытывающих эмоциональное неблагополучие в ДООУ. Увеличилось количество родителей, удовлетворенных отношениями с воспитателями и деятельностью проводимой в ДООУ, а также родительская активность в деятельности, направленной на формирование безопасной среды для ребенка. У воспитателей повысился уровень профессиональной компетентности в вопросах формирования безопасной образовательной среды. В контрольной группе результаты не показали значительных изменений.

Условия организации эффективного взаимодействия участников образовательного процесса по формированию безопасной образовательной среды, разработка и внедрение организационной структуры распределения управленческих функций, мониторинга безопасности образовательного пространства ДООУ и программы по формированию безопасной образовательной среды привели к следующим результатам: выработаны эффективные модели взаимодействия, ориентированные на диалогическое общение и сотрудничество у участников образовательной деятельности; у воспитанников сформировано безопасное поведение; педагоги и родители повысили уровень компетентности в формировании безопасной образовательной среды.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова; под ред. И. А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
2. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С. В. Алексеев [и др.]; под общ. ред. С. В. Алексеева, Т. В. Мельниковой. – СПб: СПб АП-ПО, 2013. – 280 с.
3. Безопасность образовательной среды: сборник статей. Ч. 2 / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – 143 с.
4. Мириманова М. С. Раннее прогнозирование социально-психологических рисков и их профилактика в дошкольных образовательных учреждениях // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 101–110.

Щербинина Елена Николаевна

Психолого-педагогический факультет

2-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова И. Л., к. психол. н., доцент

СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Актуальность темы «Средства повышения мотивации к обучению старших школьников в условиях образовательной организации» выбрана нами не случайно перед общеобразовательными школами стоит задача, которая заключается в том, что бы повысить успешность обучения

учащихся в современном мире в этом новое поколение подростков очень нуждается. Так как в школе, зачастую проявляется слабая направленность на личностные особенности ученика. Единые учебные планы, единообразие заданий, ориентация обучения на высокий уровень усвоения изучаемых предметов, все это – выражается в слабую сформированность мотивов учения. Педагогами и психологами всё чаще отмечается значительный рост числа детей, имеющих или приобретающих «мотивационный вакуум». Это явление часто обусловлено тем, что для значительной части учащихся предъявляемый школой уровень требований оказывается недостижимым как вследствие индивидуальных способностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению.

В. С. Мерлин рассматривает мотивацию как свойство, качество личности, которая определяет «направленность личности человека, наличие или отсутствие у него общественной активности, словом, все, что характеризует целостный облик человека» [6].

На сегодняшний день в психологии раскрыта сущность мотивации учения, ее состав, признаки, уровни, проведена классификация мотивов, так же выяснены психологические принципы, механизмы и пути ее формирования.

Такие ученые, как М. А. Данилов, Л. М. Зюбин, В. С. Ильин, И. А. Каиров, Р. Г. Лемберг, Ю. В. Шаров, Г. И. Щукина, исследовали мотивацию и ее элементы в целом в отечественной дидактике. Г. И. Щукина в своих работах уделила внимание компонентам мотивации таким как познавательный интерес, познавательная потребность, долг в учении [9].

Школьная мотивация – это «процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика» [8].

Основным в учебной мотивации является потребность школьника в чём-либо. С первого момента своей жизни каждый ребёнок, стремится познать мир вокруг себя, понять, как он устроен. Проявляется это в его активной деятельности, желание получать внешние впечатления от ярких событий в жизни, приобрести опыт. Эта потребность в познании, а потом и в обучении естественна, возникает сама собой, в дошкольном и младшем школьном возрасте. Однако ситуация меняется в тот момент когда ребенок достигает подросткового возраста, учебная деятельность, процесс приобретения новых знаний, которые были ведущей деятельностью школьника в начальных классах, вытесняются другими мотивами. Ранее общение со сверстниками и внеклассная деятельность не были столь для него значимыми, а теперь стали.

Изучением школьной мотивации занимались многие психологи, поэтому в современной психологической науке представлены самые разнообразные ее толкования. Понимание мотивации наиболее полным является в так называемой деятельностной теории учения (П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина и др.). В этой теории привлекает ее простота: мотив может быть либо внешним, либо внутренним в зависимости от отношения человека к процессу получения знаний.

Если мотивация внешняя, это не значит, что она плохая, у нее имеются свои достоинства и недостатки. Известно, что престижная и соревновательная мотивации широко распространены в школьной среде и нередко приводят к неплохим результатам в учебе. Соревновательная мотивация – типичное явление в средней школе, когда дети стараются не отставать друг от друга. Престижная мотивация работает у старшеклассников, которые пытаются самоутвердиться, демонстрируя свои познания в той или иной области (например, сейчас в молодежной среде считается хорошим тоном разбираться в современной истории). Однако нужно видеть и слабые стороны учебной деятельности, поддерживаемые внешними мотивами: устойчивые научные представления о мире не образуются. Возникает вопрос о том, как их можно сформировать.

В организме и психике в период полового созревания у ребенка происходят существенные изменения. Значительно меняется сфера интересов подростка. Отчетливо прослеживается в переходном возрасте две фазы в развитии интересов: первая фаза появления новых влечений, создающих органическую базу для нового порядка интересов, а затем и вторая фаза созревания этой новой базы интересов, надстраивающейся над новым влечением. Как правило, фаза влечений длится около двух лет. В этой фазе происходит свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов (отсюда ее негативный, протестующий, отрицательный характер), вызревание и появление первых органических влечений, связанных с половым созреванием [2]. Именно сочетание обоих моментов, взятых вместе, характеризует тот на первый взгляд стран-

ный факт, что у подростка наблюдается как, будто общее понижение, а иногда даже и полное отсутствие интересов. Эта опустошающая фаза, в продолжение которой подросток окончательно изживает свое детство, дала повод Л. Толстому назвать этот период пустыней отрочества.

В мотивационной сфере подростков, как отмечает Л. И. Божович, происходит чрезвычайно важное событие, заключающееся в том, что они в значительной степени способны руководствоваться в своем нравственном поведении теми требованиями, которые сами себе предъявляют, и теми задачами и целями, которые перед собой ставят. Следовательно, происходит переход от «реактивного» следования требованиям извне к активному построению своего поведения в соответствии со своим собственным идеалом [3].

Остановимся ещё раз на том, как можно мотивировать старшего школьника на успешную реализацию им учебной деятельности в тот момент, когда эта самая деятельность для них не является принципиально значимой. В этой связи опять возникает вопрос о формировании познавательной мотивации. Специфика познавательной мотивации состоит в том, что она появляется в процессе формирования у ребенка учебной деятельности. Такая ситуация напоминает замкнутый круг. К сожалению, довольно часто приходится констатировать несформированность учебной деятельности или ее компонентов (учебных действий, самоконтроля, самооценки и др.). Иногда говорится даже об отсутствии учебной деятельности. Психологи давно подметили, что дети учатся по-разному, и предложили различать учебу и учебную деятельность. Строго говоря, учебная деятельность имеет место тогда и только тогда, когда она побуждается познавательным мотивом. В остальных случаях мы имеем дело с несформированной учебной деятельностью [5].

Многие факторы влияют на мотивацию старших школьников в условиях образовательной организации. Личность преподавателя оказывает значительное влияние на качество обучения, и на заинтересованность ученика предметом. Современный учитель, разумеется, должен владеть необходимым набором методик вызывающих интерес у школьника к активному усвоению предмета. Плюсом служит навык положительного и отрицательного подкрепления. Очень ценен преподаватель, обладающий личными качествами, которые помогают располагать подростков к себе. Не мало важно, что бы учитель знал свой предмет «на отлично» и любил его.

Исследования показывают, что школьная мотивация может зависеть от психологического климата в семье подростка. Так, дети, обладающие внутренней мотивацией, заинтересованные в собственном самосовершенствовании и реализации своих возможностей, в большинстве случаев оказываются из гармоничных семей. А в основе учебной мотивации подростков из негармоничных семей часто лежат стремление получить одобрение со стороны значимых других, мотив избегания неудач и страх отвержения.

Существенным фактором являются и интеллектуальные способности ученика. Известно, что дети с высоким уровнем интеллекта часто имеют высокую мотивацию, которая позволяет им легко включаться в учебную деятельность, проявлять активность на уроке. Они, как правило, сознательно стремятся овладеть знаниями и умениями, умеют сами себя организовывать.

Следует учесть, что специфика учебной деятельности в средней школе заметно отличается от обучения в начальной школе. Среднее и старшее звено требует от ученика самостоятельности в мышлении, организации своей деятельности, определении учебных задач, подборе приёмов и способов их решения, а также в контроле и оценке своей работы. Многие подростки оказываются не готовыми к подобным переменам, что приводит к снижению их школьной мотивации.

Из вышесказанного следует, что в основе школьной мотивации подростка лежит коммуникативное взаимодействие с одноклассниками, стремление завоевать определённое положение в классе, добиться признания сверстников, стать популярным. Школа для него – это, прежде всего, место, где можно пообщаться. Зная данную возрастную особенность, многие учителя организуют групповые, командные виды работы, создают для учеников ситуацию успеха на уроке.

У многих учащихся в подростковом возрасте возникают проблемы с успеваемостью. Зачастую это связано не с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации.

Необходимо знать наиболее и наименее осознаваемые мотивы учения для того, чтобы бороться с неуспешностью в обучении. Дети, которые обучаются в школе, разные не только по характеру и поведению, но и по уровню психического и физического развития. Одни учатся легко, схватывают все на лету, а другим для усвоения даже базового уровня школьной про-

граммы требуются напряженные усилия. И есть в школе дети, для которых процесс обучения оказывается слишком трудным, они не успевают прочно усвоить те основы, которые необходимы для дальнейшего обучения, и теряют веру в свои силы.

Бесспорно то, что слабоуспевающий ученик работает медленно, зачастую неверно, нарушает школьную дисциплину, получает много замечаний и отрицательных оценок. В результате ребенок становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой отметкой, что еще больше тормозит процесс усвоения знаний. То есть чувство постоянной неуспешности приводит ребенка к потере интереса к учебе.

Мотив не может возникнуть сам по себе – необходим внешний толчок (стимул). К числу стимулов познавательного интереса могут быть отнесены:

- новизна информационного материала – стимулирующий фактор внешней среды, который возбуждает состояние удивления, озадаченности;

- демонстрация незавершенности теоретических знаний. Обучающиеся при изучении предмета должны понять, что в школе изучаются лишь первоначальные основы наук. Многие школьные темы позволяют ставить новые проблемы; решение некоторых из них непосредственно связано с изучаемым материалом, решение других потребует дополнительных знаний.

Учитель, развивая творческие способности учеников, должен видеть потенциальные способности в каждом ученике, внимательно реагировать на все проявления творческой активности. Только благодаря такой работе повышается уровень учебной мотивации, формируются навыки самостоятельности, самоконтроля, интерес к учебным предметам.

Формирование устойчивой мотивации достижения успеха необходимо для того, чтобы размыть «позицию неуспевающего», повысить самооценку и психологическую устойчивость школьника. Высокая самооценка неуспевающими учащимися отдельных своих качеств и способностей, отсутствие у них комплекса неполноценности и неуверенности в себе играют положительную роль, помогая таким школьникам утвердиться в посильных для них видах деятельности, являясь базой для развития учебной мотивации.

Маркова А. К. отмечает, что мотивационная сфера состоит из нескольких аспектов: потребность, мотив и цель. Так же Марковой А. К. были подвергнуты рассмотрению функции и виды мотивов: внешние мотивы называются *социальными*, а внутренние *познавательными*, они могут быть ведущими в ученической деятельности. Внутренние мотивы связаны с деятельностью ученика, они характеризуются: интересом к самому процессу и его результату к стремлению развить какие-то умения, качества. Внешние мотивы не связаны с деятельностью ученика, они характеризуются тем, что ученик действует из-за давления родных, учителей, в силу долга, обязанности. Без контроля и напоминания взрослых мотив не актуализируется [7].

К средствам школьной мотивации можно отнести: нестандартные уроки; исследовательская деятельность; самостоятельный поиск истины; работа с дополнительной литературой; творческие нестандартные задания; научно-практические конференции; тренинги; педагогические игры и т. д. К методам мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся относятся также методы мыследеятельности, методы создания проблемных ситуаций и другие методы проблемного обучения. Но этого не достаточно для развития устойчивой учебной мотивации.

Анализ вышеизложенного материала позволил выделить средства учебной мотивации, методы формирования мотивации ребёнка к обучению, но, на наш взгляд наиболее эффективной является комплексная работа в этом направлении всех заинтересованных лиц: и учителей, и родителей, и администрации школы. Целесообразно иметь в арсенале целый спектр методов и средств и применять их в соответствии со сложившимися обстоятельствами.

Всё это позволила в рамках нашего исследования разработать программу формирования позитивной мотивации к обучению «Успех», которая представляет собой курс мероприятий, направленных на создание условий и возможностей для ребёнка быть успешным в образовательной деятельности. Программа так же включает профилактику трудностей в обучении, воспитании и социализации, отклонений в поведении обучающихся, формирование культуры здорового образа жизни учащихся школы, умение противостоять отрицательному влиянию социальной среды (выработка соответствующих психологических навыков). Подросткам предоставляется возможность «здесь и теперь» попытаться преодолеть актуальные для них жиз-

ненные проблемы, а также освоить эффективные способы их разрешения в будущем. Эффективность этой программы будет изучена в ходе реализации экспериментальной деятельности в рамках диссертационного исследования.

Литература

1. Акимова М. К. Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. Вып. 2. – М., 2011.
2. Бачков И. В. Введение в профессию. – М., 2010.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 2005.
4. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М., 2009.
5. Климина Н. А. Мотивация учения и ее формирование у учащихся начальной школы. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/11/01/motivatsiya-ucheniya-i-ee-formirovanie-u-uchashchikhsya>. – Загл. с экрана.
6. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. – М.; Воронеж, 1996.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1983.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М., 2000.
9. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1991.
10. Щербаков А. И. Хрестоматия по психологии: учеб пособие для студентов педагогических институтов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 2001.

АСПИРАНТЫ

Бугаева Дарья Эдуардовна,
Психолого-педагогический факультет
3-й год обучения
Научный руководитель:
Матасова И. Л., к. психол. н., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

К проблеме толерантности сегодня обращаются многие авторы, среди них философы, политологи, социологи, психологи, педагоги. Толерантность – это сложный, многоаспектный, многокомпонентный и неоднородный феномен, который невозможно описать только в одном измерении. Повышенный интерес к толерантности обусловлен ее научной междисциплинарностью, а также политической модернизацией, которая порождает новые социальные процессы и события, способствующие как возрастанию толерантности, так и одновременно провоцирующие различные по своему характеру проявления интолерантности.

В настоящее время существует множество подходов к определению понятия «толерантность», сложившихся в разных областях науки. Ни в одной из научных областей до сих пор нет однозначного определения, позволяющего всецело охватить феноменологию данного понятия. В ходе теоретического обзора нам удалось выделить, по меньшей мере, три точки зрения на определение понятия «толерантность», сложившихся в психологии. Одна рассматривает толерантность как некую ценность (Г. Л. Бардиер), другая же – как способность субъекта к принятию социокультурных отличий объекта (М. С. Мацковский), а третья указывает на то, что толерантность – способ отношения к неприятным или чуждым объектам принужденное терпение без применения насилия (Л. Г. Почебут).

Под толерантностью мы предлагаем понимать активное социальное поведение, «свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту» [8]. В то время как под этнической толерантностью – «отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной» [9].

Б. З. Вульфов в статье «Воспитание толерантности: сущность и средства» дает следующее определение толерантности: «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни» [6]. Под процессом воспитания он подразумевает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами.

1. Ю. П. Поваренков [10] анализируя особенности толерантности учителя в педагогическом процессе, определяет два вида толерантности педагога: социальная (или социально-психологическая) и психологическая (или психофизиологическая). По мнению Ю. П. Поваренкова, в социальной толерантности педагога можно выделить структурные компоненты: динамический и операциональный. Динамическая сторона толерантности определяется содержанием мотивационной сферы учителя (готовность принять ученика, таким, каков он есть), системой его ценностей, интересов, убеждений и социальных установок. Операциональную основу социальной толерантности педагога составляют конкретные знания, умения и способности (знания о психологических особенностях людей, способность общаться с различными людьми, способность контролировать процесс общения и др.) [10].

2. Толерантность является профессионально важным качеством личности учителя и оказывает влияние на эффективность его труда, а также на взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса.

3. Обращаясь к вопросу толерантности обучающихся, считаем целесообразным рассмотреть толерантность в подростковом возрасте – важнейшем периоде в психосоциальном разви-

тии человека. Подростковый возраст – это период онтогенеза человека, при котором подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Подросток активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли, происходит становление ценностной сферы его личности. Глобальная жизненная ориентация подростка зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире [2].

Нами были проведены исследования толерантности педагога и обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды.

Исследование толерантности в подростковом возрасте проводилось в 2012 году на базе образовательных учреждений Самарской области. В исследовании приняло участие 27 человек в возрасте от 15 до 17 лет. Исследование представляло собой констатирующий эксперимент корреляционной модели.

Мы предположили, что существует взаимосвязь показателей толерантности с базовыми убеждениями, а также такими характеристиками как тревожность, агрессивность и социометрический статус личности.

Проведя анализ полученных данных, был составлен психологический портрет выборки. Подросткам свойственен негативизм (34 %) и вербальная агрессия (34 %), развитым является также чувство вины (48 %). Большинству респондентов свойственны средние значения уровня толерантности (82 %) и низкие показатели этнической толерантности (23 %). Диагностики базовых убеждений выявила низкие показатели по категории «Доброта людей» (45 %) и по категории «Случайность событий» (41 %) [2].

Исследование толерантности педагогов образовательной организации проводилось в 2014 году на базе Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (СИПКРО). В исследовании принимало участие 65 педагогов образовательных организаций г. о. Самара и Самарской области в возрасте от 23 до 65 лет. Средний педагогический стаж на момент исследования составил 21 год.

Мы предположили, что существует взаимосвязь показателей этнической толерантности педагога с такими характеристиками как черты личности, типы этнической идентичности, показатели эмоционального выгорания, приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания и уровень субъективного контроля педагога.

Анализируя полученные данные, можно составить психологический портрет респондента – педагога образовательной организации. У педагога выражены такие личностные черты, как общительность (63 %), подозрительность (65 %), тревожность (60 %), высоки самоконтроль (81 %) и нормативность поведения (57 %). Психоэмоциональное состояние педагога нестабильно (31 %). Характерной является такая фаза эмоционального выгорания, как «Резистенция» (48 %). Педагогу свойственен демократичный стиль преподавания (48 %). Также ему присуща позитивная этническая идентичность (78 %), то есть сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Средним является общий уровень толерантности (76 %) и уровень этнической толерантности (78 %) педагога. Важными чертами личности толерантного человека педагог считает доброту (60 %), терпимость (84 %), способность к саморегуляции (57 %) и эмпатии (43 %) [3].

К полученным в ходе эмпирических исследований психодиагностическим данным был применен критерий ранговой корреляции (Ч. Спирмена).

Исследование толерантности в подростковом возрасте [4]:

1. Толерантность как черта личности и базовая убежденность в доброте людей ($R_s = -0,502$; $p \leq 0,01$). Для подростков с высокими показателями толерантности как черты личности характерны низкие показатели убежденности в доброте людей. Установленная взаимосвязь объясняется тем, у подростков толерантность как черта личности включает установки, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру, и тесно связаны с работой волевой сферы личности подростка, поскольку толерантность предполагает терпимость. В то время как базовая убежденность подростка в доброте людей выступает как некая ценность.

2. Этническая толерантность и базовая убежденность в справедливости мира ($R_s = -0,432$; $p \leq 0,05$). Для подростков с высокими показателями этнической толерантности характерны низкие показатели убежденности в справедливости мира. Установленная взаимосвязь объясняется тем, что чем выше терпимость подростка к представителям других этнических групп и установ-

ки в сфере межкультурного взаимодействия, тем ниже его убежденность в контролируемости и справедливости мира. Наличие того, что такие группы людей существуют и с этим надо мириться, не проявляя своих истинных чувств по отношению к ним, говорит о несправедливости мира. И чем больше уверенность подростка в этом, тем больше ему приходится терпеть эти «ненадежные», «неугодные», «конфликтные» национальности.

3. Уровень толерантности и индекс враждебности ($R_s=0,496$; $p\leq 0,01$). Для подростков с высокими показателями уровня толерантности характерны высокие показатели индекса враждебности. Установленная взаимосвязь объясняется тем, что в силу возрастных особенностей подростки скрытны, недоверчивы, осторожны по отношению к людям, зачастую они неприязненно относятся к тому, с кем взаимодействуют. Но взрослые и общество в целом такое поведение не приемлют, осуждают. Поэтому в силу конформности (подверженности влиянию группы) подростки вынуждены сдерживать свои негативные проявления.

Проведенный корреляционный анализ в рамках исследования толерантности в подростковом возрасте позволяет говорить о том, что существует взаимосвязь показателей толерантности с базовыми убеждениями личности, а также такими характеристиками как враждебность.

В подростковом возрасте нравственные убеждения начинают оформляться в систему – нравственное мировоззрение. Исходя из результатов нашего исследования, мы можем говорить о том, что для данной возрастной группы толерантность оказывается, прежде всего, связанной с такими базовыми убеждениями личности, как убежденность в доброте людей и в справедливости мира.

Исследование толерантности педагогов образовательной организации [5]:

1. Этническая толерантность и нестабильное психоэмоциональное состояние» ($R_s=-0,252$; $p\leq 0,01$). У педагога с высоким уровнем этнической толерантности самооценка более устойчива и психоэмоциональное состояние более стабильно. Установленная взаимосвязь объясняется тем, что у педагога с высоким уровнем этнической толерантности самооценка более устойчива и психоэмоциональное состояние более стабильно, что положительно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, не затрудняя при этом решение профессиональных и жизненных проблем.

2. Этническая толерантность и показатели «Резистенции» ($R_s=-0,369$; $p\leq 0,01$). Для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности. Установленная взаимосвязь объясняется тем, что для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности, такой педагог стремится к психологическому комфорту, пытается снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств.

Проведенный корреляционный анализ в рамках исследования толерантности педагогов образовательных организаций позволяет нам говорить о том, что существует взаимосвязь показателей этнической толерантности педагога с показателями эмоционального выгорания и психоэмоционального состояния.

По нашему мнению, тот факт, что толерантность для подростков в большей степени связана с терпимостью, можно объяснить особенностями развития идентичности в подростковом возрасте. Дж. Марсиа [6] выделяет ряд вариантов развития идентичности подростков, среди которых неопределенная и предрешенная идентичность, которая характеризуется нечеткими убеждениями личности, а также несамостоятельностью выбора своего жизненного пути. Таким образом, подростки под влиянием общества в целом, которое пропагандирует не проявление агрессии, будучи отчасти несамостоятельными в принятии тех или иных решений (влияние взрослых), вынуждены сдерживать свои негативные эмоции и агрессивные проявления в адрес разного рода этнических и социальных групп, а, следовательно, проявлять терпимость, то есть быть толерантными.

Тот факт, что толерантность для педагогов в большей степени связана с терпимостью, можно объяснить неразвитой этнической идентичностью педагога. Этническая идентичность, понимается авторами широко, не только как самоотождествление, но и представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним, и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений.

По итогам проведенного анализа мы можем сказать о том, что современный педагог находится на первом уровне проявления толерантности – на уровне терпимости, который заключается в сдерживание негативного реагирования на нравственно значимый фактор [7]. Вследствие сдерживания негативных эмоций у педагога наблюдаются трудности в эмоциональной сфере, выраженные в нестабильности психоэмоционального состояния и самооценке педагога. Однако обозначенные особенности эмоциональной сферы педагога могут быть связаны и с особенностями его профессиональной деятельности.

Литература

1. Аджиева Е. М. Этопедагогические и этнопсихологические условия воспитания толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – М., 2003. – С. 85–92.
2. Бугаева Д. Э. Социально-психологические особенности толерантности современных подростков в свете духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. – Самара: СИПКРО, 2013.
3. Бугаева Д. Э. Взаимосвязь показателей развития толерантности с социально-психологическими особенностями личности подростков (на заметку учителю) / Д. Э. Бугаева, Н. А. Добровидова. – Самара: СИПКРО, 2013.
4. Бугаева Д. Э. Особенности проявления толерантности у современных подростков / Д. Э. Бугаева, И. Л. Матасова. – Самара: СИПКРО, 2014.
5. Бугаева Д. Э. Социально-психологические особенности этнической толерантности педагога / Д. Э. Бугаева, И. Л. Матасова. – Иркутск: ИГУ, 2015.
6. Виноградова С. Культурное разнообразие в современном мире. – Режим доступа: <http://courier.com.ru/home/index.html>. – Загл. с экрана.
7. Вязовец Н. В. Проблема психологической толерантности в системе школьного образования / Н. В. Вязовец, В. А. Лаврова // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 3. – С. 12–19.
8. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. – М.: Академический проект, 2004.
9. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 31–44.
10. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя // Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов / под ред. проф. В. И. Страхова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – Вып. 21.

Леванова Татьяна Владимировна

Филологический факультет

1-й год обучения (соискатель)

Научный руководитель:

Сложеникина Ю. В., д. ф. н., профессор

ЛЕКСИКА ПИАР В СИСТЕМЕ И СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Анализ лексики *пиар* в современном русском языке подтвердил, что литературный язык антиномичен. Он одновременно характеризуется признаками устойчивости и изменчивости, поэтому способен адекватно отражать смену общественных отношений в современной России. Новые модели и принципы общественных коммуникаций дали толчок к развитию института и лексики *пиар*.

Установлено, что по своей оформленности новая лексема является отдельным словом, восходящим к англоязычной аббревиатуре *PR* (англ. Public Relations). Механизм ввода в русский язык – фонетическая транскрипция. Понятие *пиар* называет явление, которое уже имело место в жизни общества, но по тем или иным причинам не получило своего наименования. По сфере употребления неологизм *пиар* является межстилевым, употребляемым в различных стилях: публицистическом, художественном, научном, разговорном. По стилистической окраске слово *пиар* относится к нейтральной лексике, способной в контексте или в своих производных формах приобретать оттеночные коннотации. По закреплённости в употреблении лексема *пиар*

принадлежит к языковой, то есть известной широкому кругу носителей языка и получившей фиксацию в словарной литературе. По продолжительности активного употребления слово *пиар* относится к неологизмам постперестроечного периода. Оно вошло в активный запас современного русского языка и употребляющееся наравне с другими актуальными единицами.

В работе определено, что неологизм *пиар* – это собственно неологизм, который в системе современного русского литературного языка с конца 80 – начала 90-х гг. XX в. обозначил новое понятие – институт связей с общественностью и стал служить новым средством общественной коммуникации.

Анализ современной словарной литературы показал, что с 2000-х гг. единица *пиар* закрепились в толковых, орфографических и орфоэпических словарях русского языка. Среди них: «Словарь сокращений современного русского языка» С. Фадеева (1997), «Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т. Ф. Ефремовой (2000), «Толковый словарь: Язык газеты, радио, телевидения» Г. Я. Солганика (2002), Популярный словарь русского языка: Толково-энциклопедический» А. П. Гуськовой, Б. В. Сотина (2003), «Большой толковый словарь русских существительных» под общ. ред. Л. Г. Бабенко (2005), «Толковый словарь иноязычных слов» Л. П. Крысина (2006), «Русский орфографический словарь» (2012), «Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты» (2012), «Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века» (2014).

Охарактеризован процесс ассимиляции неологизма *пиар* в современном русском языке. На фонетическом уровне англицизм, имеющий в своем составе звук [r], начал произноситься на русский лад с изменением артикуляции сонанта. С акцентологической точки зрения, язык-донор сохранил ударение языка-реципиента. На графическом уровне на рубеже 2000-х гг. еще резко ощущалась инородность слова *пиар*, поэтому оно зачастую употреблялось в кавычках. В настоящее время наблюдается различная дистрибуция графики *PR* и *пиар*: аббревиатура *PR* предпочтительнее употребляется в научном и учебном официальном дискурсе, слово *пиар* – в неофициальном разговорном, публицистическом и художественном. Прочное укрепление на российской почве института *пиар* все больше способствует русификации понятийной сферы этой области деятельности. Лексема находится на последнем этапе русификации. На орфографическом уровне в составе сложных слов корень *пиар* переживает процесс транспозиции – перехода существительного в разряд имен прилагательных.

На морфологическом уровне слово *пиар* приобрело признаки определенного рода, числа, падежа: имея нулевое окончание, оно пополнило разряд существительных второго склонения. Слово *пиар* в аспекте формообразования не имеет лакун. К настоящему времени оно окончательно обрусело и его склонение ничем не отличается от изменения других общеупотребительных слов русского языка второго склонения. На синтаксическом уровне слово *пиар* сочетается с полными именами прилагательными (причастиями), выступая в роли согласованного определения; с существительными, выступающими в роли дополнения или несогласованного определения; с глаголами, выступающими в роли сказуемого; с местоимениями или существительными, выступая в роли сказуемого; с глаголами, причастиями, деепричастиями, существительными, выступая в роли дополнения.

Новое слово *пиар* проникло в идиоматику современного русского языка, трансформировав ее устойчивую систему. В исследовании под трансформацией устойчивых выражений понимаем изменения любого характера, связанные с переосмыслением лексического, семантического или грамматического состава базового фразеологизма. На современном этапе язык СМИ обогатился трансформированными выражениями не пиаром единым, сам себе пиар, чистейшей (чистой) воды пиар, торчат уши пиара, пиар во время чумы, пиар на крови, пиар на костях, пиар на грани фола, медвежий пиар, на ниве пиара, в чужом пиаре похмелье, рыцари плаща и пиара, золотой век пиара, любовь зла, но особенно зол пиар, все подружки по пиарам, большой пиар. Прагматическими целями использования приема трансформации устойчивых сочетаний являются более яркое выражение субъективности высказывания, активизация мыслительной деятельности читателя, создание внешней привлекательности текста, диалог с читательской аудиторией, усиление экспрессивности, иронический эффект.

Проведенный в рамках научного исследования сбор языкового материала дал представление о лексическом составе предметной области *пиар* в современном русском языке. Она включает 120 единиц. Слова данной семантической группы представлены тремя видами: неологизмами, потенциальными и окказиональными словами. Неологизмы с семой *пиар* зафиксированы в современных словарях: «Толковый словарь: Язык газеты, радио, телевидения» Г. Я. Солганика (2002) – 1 единица; «Толковый словарь иноязычных слов» Л. П. Крысина (2006) – 3 неологизма; «Русский орфографический словарь» (2012) – 22 единицы; «Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты» (2012) – 7 лексем; «Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века» (2014) – 43 лексем.

Отмечены потенциальные слова с данной семантикой. Они функционируют в языке публицистики, художественной литературы, разговорной речи, но пока не стали достоянием литературного языка как кодифицированной системы. Их в нашем исследовании 54. Источником сбора потенциальных слов послужил Национальный корпус русского языка. На этом же ресурсе зафиксированы окказионализмы, к признакам которых в исследовании относим наличие автора, коннотативное значение и функцию выразительного средства в тексте. Отмечаем 17 лексем.

По данным Национального корпуса русского языка, время первой фиксации слова *пиар* – 1989 год. К настоящему времени период формирования семантического поля – 28 лет.

Со словообразовательной точки зрения, гнездо с исходным словом *пиар* квалифицируется как сильноразвернутое. Отмечаем 114 дериватов и 1 исходное слово. Производные относятся к I–III ступеням словообразования. На I ступени словообразования фиксируется 91 производное слово. Из них: 9 суффиксальных дериватов, 2 – приставочных и 80 композит. На II ступени – 17 производных. Из них: 4 суффиксальных, 6 – приставочных и 7 композит. На III ступени – 6 производных лексем. Из них: 5 суффиксальных и 1 композита. В совокупности по способу словообразования отмечаем: 88 композит, 18 суффиксальных и 8 префиксальных дериватов.

В гнезде *пиар* насчитывается 94 словообразовательные пары, 18 словообразовательных цепей. Из них: трехкомпонентных – 12; четырехкомпонентных – 6. С морфологической точки зрения, словообразовательное гнездо представлено четырьмя частями речи: именами существительными – 94, глаголами – 12; именами прилагательными – 8 и наречиями – 1. Словообразовательные цепи по строению в плане частеречной принадлежности представлены моделями: а) в группе трехкомпонентных: сущ. + сущ. + сущ. (5 СЦ); сущ. + прил. + прил. (3 СЦ); сущ. + прил. + сущ. (1 СЦ); сущ. + глаг. + глаг. (3 СЦ); б) в группе четырехкомпонентных: сущ. + прил. + нареч. + прил. (1 СЦ); сущ. + глаг. + глаг. + глаг. (4 СЦ); сущ. + глаг. + глаг. + сущ. (1 СЦ).

В исследовании отмечается, что в начале XXI в. обозначился фреймовый подход к описанию словообразовательного гнезда. Оно стало рассматриваться как одно из языковых средств репрезентации концепта, в котором в наиболее эксплицитном виде представлены векторы концептуализации денотата, знания о существенном, типичном и возможном для некоторого понятия.

Анализ концепта *пиар* очертил ядерно-прототипическую зону, «верхнюю область», «суперфрейм». По нашим наблюдениям, в инвариантный компонент входят семы: 1) материальный мир; 2) органический мир; 3) человек; 4) человек в обществе; 5) трудовая деятельность человека. Пиар – это управленческая деятельность специалиста по связям с общественностью, направленная на установления взаимовыгодных, гармоничных отношений между субъектом (лицом, организацией) и целевой общественностью. Эти семы в качестве ядерного, статичного компонента входят в значение всех производных лексем *пиар*.

На «нижнем уровне» выделяем 6 субфреймов: 1) действие, деятельность пиар – 78 единиц; 2) объединение, структура, осуществляющая деятельность пиар – 15 единиц; 3) признаковая, свойственность, характерность для пиар – 10 единиц; 4) мероприятие, событие пиар – 5 единиц; 5) ситуация пиар – 4 единицы; 6) отношения в сфере пиар – 2 единицы. Некоторые субфреймы предполагают дальнейшую конкретизацию. Концепт *пиар* имеет 4 вертикальных уровня организации, связанных с профессиональным портретированием мира – это историческое социально-субъективное осмысление и вербализация определенной сферы трудовой жизни общества.

Литература

1. Большой толковый словарь русских существительных: свыше 15 000 имен существ., идеограф. описание, синонимы, антонимы / авт.-сост.: Л. Г. Бабенко [и др.]; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-пресс Книга, 2005. – 862 с.
2. Гуськова А. П. Популярный словарь русского языка: толково-энциклопедический / А. П. Гуськова, Б. В. Сотин. – М.: Рус. яз.-медиа, 2003. – 869 с.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: св. 136 000 слов. ст., ок. 250 000 семант. единиц: в 2 т. – М.: Рус. яз., 2000.
4. Каленчук М. Л. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты / М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина. – М.: АСТ-пресс Книга, 2012. – 1008 с.
5. Комплексный учебный словарь: лексическая основа русского языка / под ред. В. В. Морковкина. – М.: АСТ: Астрель, 2004. – 872 с.
6. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2006. – 944 с.
7. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: Олма Медиа Групп, 2013. – 783 с.
8. Морковкин В. В. Идеографические словари. – М.: [б. и.], 1970. – 69 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>. – Загл. с экрана.
10. Новиков В. И. Словарь модных слов: языковая картина современности. – М.: Словари XXI века, 2016. – 351 с.
11. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт; М.: Рипол классик, 2008. – 1534 с.
12. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 3 т. Т. 3 / Т. Н. Буцева [и др.]; ред.: Т. Н. Буцева, Ю. Ф. Денисенко, Е. А. Левашов]. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. – 1356 с.
13. Русский орфографический словарь / О. Е. Иванова [и др.]; отв. ред. В. В. Лопатин. – М.: Аст-пресс книга, 2012. – 960 с.
14. Солганик Г. Я. Толковый словарь: язык газеты, радио, телевидения. – М.: АСТ: Астрель, 2002. – 752 с.
15. Тихонов А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным: около 40 000 слов, примерно 10 000 словообразовательных гнезд. – М.: Lingua: АСТ, 2014. – 639 с.
16. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия: более 7000 слов и устойчивых сочетаний / под ред. Г. Н. Складчиковской. – СПб.: Фолио-пресс, 1998. – 700 с.
17. Ширшов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. – М.: АСТ, 2004. – 1024 с.

Пачколин Василий Анатольевич

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Вохрышева Е. В., д. ф. н., профессор

К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЖАНРОВ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

К настоящему моменту вопрос классификации жанров художественного фантастического дискурса является одним из наиболее актуальных не только в среде литературоведов и литературных критиков, но и лингвистов, в силу того, что текст фантастического произведения является благодатной почвой для исследователей в области интертекстуальности, вертикального контекста, а также языковых средств выражения различных лингвистических феноменов.

Под фантастическим дискурсом мы понимаем особый вид художественного дискурса, характеризующийся стиранием границ реального и ирреального, использующего фантастические допущения и являющийся совокупностью микротекстов, в рамках которых по определенным правилам реализуются фантастические концепты.

Фантастический художественный дискурс актуализируется в текстах произведений писателей-фантастов исходя из их интенциональных целей и состоящий из совокупности текстов научно-фантастического, фэнтезийного, а так же научно-фэнтезийного дискурсов.

В англоязычной традиции принято выделять три основных жанра фантастической литературы: научная фантастика (НФ), фэнтези и хоррор [8]. Данный подход разделяет и Р. Хайнлайн в своей статье «On the Writing of Speculative Fiction» (1948) [9]. Остальные направления, по их мнению, являются либо производными, либо субжанрами на стыке этих основных трех жанров внутри вида фантастической литературы.

Отечественные исследователи так же обращаются к данному вопросу. Так, К. Мразеулов в работе «Фантастика. Общий курс» приводит следующую классификацию фантастики: НФ, условная фантастика и фэнтези [5]. Однако условная и социальная фантастика вполне вписывается в рамки жанра НФ, так как, хотя и акцентирует основное внимание на социальных и политических проблемах, сохраняет при этом фантастический антураж. С. Г. Иняшкин приходит к схожему выводу и приводит следующее деление жанров: НФ, фэнтези и мистика [2]. Однако хоррор и мистика, по нашему мнению, более схожи с фэнтези по содержательному компоненту, так как являются проявлением невозможного и потому относятся нами к субжанрам внутри жанра фэнтези. Н. В. Маркина считает устоявшейся следующую классификацию: НФ, социальная фантастика и фэнтези [4]. Как мы уже отмечали, наиболее рациональной нам представляется следующая классификация жанров фантастики: НФ, фэнтези и научное фэнтези. Внутри жанра научного фэнтези мы выделяем следующие субжанры: технофэнтези, городское фэнтези и клокпанк. Данные три жанра фантастической литературы логически соотносятся с тремя видами дискурсов: научно-фантастическим, фэнтезийным и дискурсом научного фэнтези. Для обоснования этой точки зрения следует обратиться к истории возникновения таких ее разновидностей как: НФ, фэнтези и их синтеза – научного фэнтези.

Ранние фантастические черты определяются еще в произведениях утопистов, таких как «Утопия» Т. Мора, «Город солнца» Т. Кампанеллы, «Новая Атлантида» Ф. Бэкона. В утопических произведениях писатели НФ увидели возможность заглянуть в будущее, зачастую более совершенное, чем настоящее, а также убеждение в безграничных возможностях человеческого разума и науки. Кроме того, на зарождение научной фантастики повлиял мощный скачок научно-технического прогресса в XIX веке и множество присущих этому успехов и проблем. Одну из ведущих ролей в создании жанра НФ литературы в этот период сыграл Жюль Верн. Продолжатель его традиций и исследователь фантастики Айзек Азимов писал: «Первым НФ написал, конечно, не Жюль Верн. Ему предшествовал Эдгар Аллан По, перед которым была Мэри Шелли, до которой большое количество писателей, посвятили свое творчество описанию необыкновенных земель и ужасающих монстров. Однако Верн был первым писателем, специализирующимся на НФ и зарабатывающим этим направлением на жизнь» [7].

В дальнейшем, Хьюго Гернсбек, именем которого была названа премия за достижения в области НФ, дал новый толчок развитию НФ, выпустив в 1926 году “Amazing Stories” (специализированное издание НФ). Фантастические произведения данного периода характерны своей развлекательно-инвентивной направленностью и отсутствием социально-философских мотивов эпохи романтизма.

Еще одним писателем, оказавшим большое влияние на становление жанра НФ, по праву считается Герберт Уэллс (1866–1946). Его знаменитые произведения «Машина Времени», «Война миров», «Люди как Боги», «Война в воздухе» содержат не только массу интересных с точки зрения НФ решений, но и социально-философские мотивы. «Я вас предупреждал. Проклятые вы дураки. (I told you so. You damned fools.)» [10], эти слова писателя отражают его отношение к окружающей его действительности того времени. Сложная политическая обстановка и череда войн в первой половине XX века способствовали разочарованию многих писателей в могуществе науки и ее благе для человечества. В результате все больше писателей обращались к антиутопии, как средству выражения своей гражданской позиции и взглядов происшедшее вокруг. К таким авторам относятся Олдос Хаксли «О, дивный новый мир», Джорж Оруэлл «1984» и «Скотный двор», несколько позже Рэй Бредбери «451 градус по Фаренгейту».

С появлением в 30-годы нового журнала, посвященного НФ – Astounding Science Fiction, принято связывать начало «золотого века НФ», или «эпохи Кэмпбелла» – по имени редактора,

которым становится критик и писатель Джон Кэмпбелл. Он собрал вокруг себя ярчайших писателей своего времени и открыл миру таких фантастов, как А. Азимов, А.-Е. Ван Вогт, Р. Хайнлайн и др. Это было время создания произведений ставших классикой жанра, в это же время окончательно закрепились и каноны НФ, базировавшиеся на преобладании инвентивно-социальной направленности. Научно-фантастические сюжеты и темы приобрели законченное звучание.

На смену «золотому веку» НФ пришел кризис. 1960-е годы ознаменовали собой появление новых писателей, пишущих для журнала «Новые миры» (англичане Дж. Г. Баллард и Б. Олдис, американские писатели Г. Гаррисон, Н. Спинроуд, Т. М. Дич, С. Дилэни, Ф. Ж. Фармер, Ф. Дик и Р. Желязны), которые пытались сломать старые косные традиции «эпохи Кэмпбелла». Они выступили против заштампованности сюжетов и вторичности образов героев «твердой фантастики». Молодые писатели от вопросов социальных обращают свой взор к проблемам, касающимся внутреннего мира человека; уходит вторичность образа героя, писателей интересует не столько ситуация, в которую попадает герой, сколько личностное восприятие ее особенностей.

Появление «новой волны» необратимо повлияло на дальнейшее развитие НФ. Большое распространение получил жанр фэнтези, а в результате смешения НФ и фэнтези образовался новый жанр – научное фэнтези. Развиваясь параллельно с научно-фантастической литературой, жанр фэнтези переживает новую волну читательского интереса, а так же внимания авторов-фантастов, именно, с наступлением эпохи постмодерна. В этот период усиливается интерес к мифу, как способу осмысления мира и места человека в нем, как способу понять цель существования человечества и историю его возникновения. «Мифологические тексты ... повествовали о коренном порядке мира, законах его возникновения и существования» [3]. Представляет интерес тот факт, что фэнтези, уходя корнями в глубину истории, как жанр, стала существовать относительно недавно.

Фэнтези вобрало в себя черты различных литературных направлений: его корни лежат в мифах, легендах, средневековых романах о нечистой силе, сказках и эпосе, а также в романтической литературе. Из романтической литературы фэнтези заимствовало идеализацию прошлого, тоску по ушедшей первозданности и чистоте древних времен, таинственности былого. Отличительной особенностью фэнтези является поляризация мира – вечное противостояние между добром и злом. Между тем границы зачастую стираются: отрицательные герои могут, осознав свои ошибки, перейти на сторону добра, а зло может помочь добру, послужив, таким образом, главной идее борьбы за справедливость. Одним из родоначальников «героического» или фэнтези «магии и меча» по праву считается американский фантаст Роберт Говард (1906–1936), который выпустил в свет цикл повестей «Конан-варвар», где он «провозгласил «правила игры», которым в последующем следовали другие авторы произведений в стиле фэнтези» [5]. Автор создал яркий вымышленный мир, в основу которого легли мифы и легенды различных народов.

Совершенно иной вид фэнтези, насыщенный глубокими философскими размышлениями, был предложен читателям Джоном Р. Р. Толкином, автором ставшего культовым романа «Властелин колец», который вышел в трех книгах; в нем затрагиваются извечные темы присущие и классической литературе: борьба сил Добра и Зла, самопожертвование в борьбе за высшие идеалы и т. п.

В 1967 году фантаст Роджер Желязны создает роман «Князь света» (Lord of Light), который получил в 1968 году премию «Хьюго» как лучший роман. В нем автор показал глубокое знание индуистского пантеона, роман принято так же причислять к так называемому мифологическому фэнтези, кроме того, в нем глубоко раскрывается внутренний мир героев, что в полной мере соответствует духу эпохи постмодерна в литературе. Самым известным произведением Роджера Желязны, в котором автор обратился к жанру фэнтези, безусловно, можно считать цикл романов «Хроники Амбера» (1970–1991). На рубеже XX–XXI веков интерес к фэнтези не угасает, доказательством этому служит успех во всем мире серии романов о Гарри Поттере английской писательницы Джоан Роулинг.

Совместное развитие и расцвет двух главных жанров фантастической литературы XX века – НФ и фэнтези не могло пройти совершенно обособленно друг от друга, некоторые авторы в своих творческих изысканиях «заходили» на чужую территорию. Стали появляться произведе-

ния, в которых совмещались научная и фэнтезийная посылки. И как итог, постепенно произошло зарождение нового жанра – научное фэнтези. Впервые данный термин употребил Форрест Аккерман как синоним НФ в 1935 году, а в 50-х годах XX века Журналист Уолтер Джиллингс использовал термин научное фэнтези для определения одного из субжанров НФ. К нему он относил «Дюну» Фрэнка Герберта, марсианские приключения Ли Бреккет и мир Звездных войн А.Д. Фостера. А немногим ранее, в 1948 году, Мэрион Зиммер (Бредли) в журнале «Startlingstories» рассматривала научное фэнтези как синтез НФ и фэнтези [11].

Концепция научного фэнтези как нельзя лучше соответствовала постмодернистской парадигме «гуманитаризации» и антропоцентризма. Это выразилось в том, что фантасты уже не разграничивали рациональное и иррациональное. С наступлением эпохи постмодерна в литературе, произведения, написанные в русле жанра научного фэнтези, полностью соответствовали духу разочарования в главенстве науки и обращению к «внутреннему космосу» индивидуума. Можно сказать, что в этот период жанр становится таким, каким мы знаем его теперь, окончательно формируются его каноны и круг затрагиваемых проблем. Авторы НФ и фэнтези все больше обращаются к несвойственному для себя жанру, принимая вызов нового времени. В новом жанре выходят работы Роберта Хайнлайна «Магия Инкорпорейтед», Клиффорда Саймака «Заповедник гоблинов»(1968), Роджера Желязны «Этот бессмертный». Более того, все дальнейшее творчество Роджера Желязны посвящено именно с этому жанру: «Я часто пытался понять, кем я являюсь – писателем, пишущим научную фантастику, которому снится, что он пишет фэнтези, или наоборот. Большинство моих научно-фантастических вещей содержат некоторые элементы фэнтези и наоборот», – писал автор в статье «Фэнтези и научная фантастика: взгляд писателя» [6].

Научное фэнтези демонстрирует специфичный дуализм, на страницах произведений жанра соседствуют и научные методы познания мира, и магические; магия получает рационалистическое объяснение, а реальное пространство гармонично сливается в единое гармоничное целое с фантастическим и мифологическим. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что с течением времени два основных фантастических жанра – НФ и фэнтези, развиваясь, совершенствуясь и неизбежно пересекаясь на страницах своих творцов, в итоге дают рождение новому, неповторимому и отвечающему духу своего времени жанру научного фэнтези.

Литература

1. Иняшкин С. Г. Роль дискурсивного анализа для определения жанра англоязычной фантастической // Преподаватель XXI век. Серия «Языкознание». – 2016. – № 1, ч. 2. – С. 399–405.
2. Иняшкин С. Г. К проблеме определения субжанров научно-фантастического дискурса // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2012. – № 2 (10). – М.: Изд-во МГПУ. – С. 95–100.
3. Лотман Ю. М. Литература и миф. Мифы народов мира. Т. 2 / Ю. М. Лотман, З. Г. Минц, Е. М. Мелетинский; под ред. С. А. Токарева. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – С. 58–65.
4. Маркина Н. В. Художественный мир Рэя Бредбери: традиции и новаторство: дисс. ... канд. филол. наук. – Самара, 2006. – 222 с.
5. Мразеулов К. Фантастика. Общий курс. – Режим доступа: <http://fantlab.ru/edition220414>. – Загл. с экрана.
6. Желязны Р. Фэнтези и научная фантастика. Взгляд писателя. – Режим доступа: <https://fantlab.ru/work51934>. – Загл. с экрана.
7. Azimov I. Azimov on Science Fiction. – N. Y.: Doubleday, 1981. – 354 p.
8. Clute J. Pardon this intrusion: fantastika in the world storm. Harold Wood. – Essex: Beccon Publications, 2011. – 369 p.
9. Heinlein R. A. On the Writing of Speculative Fiction in Of Worlds Beyond: The Science of Science-Fiction Writing / ed. by L. A. Eshbach. – Reading: Fantasy Press, 1947. – P. 9–17.
10. Wells H.G. Appendix: Wells's prefaces to the 1941 Penguin edition. The War in the Air. – Penguin Books Limited, 2005.
11. Zimmer M. Science fantasy. – Mode of access: http://sf-encyclopedia.com/entry/science_fantasy. – Title from the screen.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Сегодня практически каждая дошкольная организация считает себя развивающейся, используя некоторые нововведения, применяя разнообразные технологии в образовательном процессе с дошкольниками, активно принимая участие в различных конкурсных мероприятиях и т. п. При этом налицо явная проблема в осуществлении качественного образования так как происходящие процессы бессистемны и носят бесцелевую хаотичную направленность, не обеспечивая при этом развития организации.

В соответствии со Стандартом дошкольного образования, реализация которого направлена на развитие каждого ребенка в соответствии с его особенностями и возможностями, для обеспечения качества образования дошкольной организации необходимо пересмотреть взаимоотношения между участниками образовательного процесса при этом осваивая новые методы и приемы образования, наладить взаимодействие и партнерство с родителями дошкольников, местным сообществом, с другими организациями, которые могут внести свой вклад в их развитие, т. е. переосмыслить содержание и пути развития каждого компонента образовательной системы, как образовательной среды, для обеспечения развития организации в целом.

Понятие «развитие» в толковом словаре русского языка трактуется как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; как переход от старого состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [5]. Его философская трактовка указывает на количественные и качественные изменения, происходящие в любой системе, объекте, предмете [8], позволяет определить характеристики данных изменений: невозможность возврата на исходный уровень, качественное изменение системы через изменение структуры, своеобразие и неповторимость, наличие противоречий, переход системы из одного состояния в другое, наличие и анализ нескольких процессов одновременно. С точки зрения социологических наук, рассматривающих социальные системы, разновидностью которых является дошкольная образовательная организация, признаками развития являются: видоизменение функций, усложнение структуры, повышение ее результативности и конкурентоспособности.

Обеспечение развития дошкольной образовательной организации обуславливается развитием образовательной среды, которая с позиций В. А. Ясвина рассматривается как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Субъекты организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие, но и образовательная среда влияет на каждый субъект образовательного процесса [9]. Развивающий характер ей придают конкретные участники образовательного процесса, субъекты образовательной деятельности. С этих позиций уместно говорить о полисубъектной среде дошкольной образовательной организации, где для обеспечения оптимального развития ребенка, гарантировано единство взаимодействующих субъектов – педагогов, воспитанников, родителей, главными особенностями которых является, по мнению В. В. Горшковой, способность сознательно ставить и реализовывать целевые установки; проектировать и моделировать действительность; дифференцировать ценности, творчески «перерабатывать» и иметь свободу выбора в действиях; способность овладевать созданным человеком миром культуры и обогащать его [2].

Полисубъектная образовательная среда дошкольной образовательной организации понимается нами с одной стороны, как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обеспечивающих динамику и новые качественные образования системы, а с другой – это ценностно-целевое полисубъектное взаимодействие участников единого образовательного семантического пространства, направленное на создание условий, способов и средств развития

как каждой личности, так и общности в целом. Именно полисубъектная образовательная среда способна обеспечить качество образования, поскольку является более динамичной, разнообразной и мобильной в условиях необходимости оперативного реагирования на ту или иную сложившуюся ситуацию в социуме.

Следует отметить, что полисубъектная образовательная среда дошкольной образовательной организации сможет обеспечивать качество образования при условии, если будут учтены факторы, определяющие вектор развития: наследственный, средовой и фактор саморазвития.

В целях гуманизации образовательного процесса, необходимость учета наследственного фактора в виде нейропсихологического обеспечения образования в дошкольном возрасте отмечает А. С. Султанова [7].

Средовые факторы определяются внешними и внутренними условиями (С. В. Иванова) [4], внутренними резервами и ресурсами образовательной среды (Н. А. Галацкова, В. А. Губин) [1; 3].

Учитывая особенности полисубъектной дошкольной образовательной организации, заключающейся в необходимости организации, ведущей для дошкольного возраста игровой деятельности и максимально возможного вовлечения в этот процесс родителей, семьи и педагогов, особое внимание следует обратить на фактор саморазвития воспитывающих взрослых как субъектов образовательного процесса. Личностная зрелость, профессиональная компетентность, мотивационная готовность субъектов, как отмечает Н. Н. Перетягина [6], обеспечит дошкольной образовательной организации переход в саморазвивающуюся самостоятельную систему. В. В. Горшкова отмечает, что для полисубъектной среды образовательной организации взаимодействие ее субъектов, обладающих способностью к развитию, целеполаганию и целеосуществлению, носит определяющий характер [2]. В данном случае примерными показателями развития могут быть следующие:

- усложнение элементов состава образовательной среды;
- дифференциация функций структурных элементов образовательной среды;
- преобразование внутренних и внешних связей;
- использование инноваций;
- характер взаимодействия субъектов;
- профессиональная компетентность педагогов;
- педагогическая культура родителей;
- ценностные ориентации субъектов;
- организация совместной деятельности субъектов на основе «нового» управления;
- стремление субъектов к сотрудничеству/

Для полисубъектной среды дошкольной образовательной организации учет обозначенных факторов и показателей может гарантировать развитие и обеспечение качества образовательных результатов.

Литература

1. Галацкова И. А. Формирование личностных результатов образования учащихся в условиях здоровьесберегающей образовательной среды // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 15–22.
2. Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособие. – Л. 1991. – 185 с.
3. Губин В. А. Факторы образовательной среды вуза, влияющие на развитие личности обучающегося // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 2(61). – С. 26–31.
4. Иванова С. В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» / Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. Вып. 9 / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2016. – С. 65–70.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2006. – 944 с.
6. Перетягина Н. Н. Социокультурная среда образования: предпосылки моделирования, модель // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 5(10). – С. 103–111.
7. Султанова А. С. Нейропсихологическое обеспечение образовательного процесса в дошкольном возрасте // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»: сб. тезисов. – М., 2017. – 308 с.

8. Философский словарь / [науч. ред.-сост.: П. П. Апрышко и др.]; под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика: Современник, 2009. – 845 с.

9. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Пыркова Юлия Александровна
Психолого-педагогический факультет
1-й год обучения
Научный руководитель:
Безруков В. И., д. п. н., профессор

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция развития российского образования на 2016–2020 годы приводит к новым задачам в сфере образования [1, с. 5–6]. Центр тяжести мирового педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблеме его качества и непрерывного образовательного развития человека.

Важнейшим является аспект управления в образовательной среде, обусловленный, прежде всего, изменениями в организационной структуре школ, децентрализацией системы образования. В этих условиях становится принципиален поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с ориентацией на аспекты качества и реформирование на их основе системы образования.

В данной статье ключевыми понятиями являются: образование, качество образования, управление качеством образования.

Что касается определения термина «образование», то в школе XXI века это понятие приобретает значение не только внешнего воздействия по отношению к ребенку, но и процесса и результатов деятельности самого ребенка. Появилась новая концепция воспитания личности – как процесса и результатов личной заботы, личной ответственности, личных заслуг и неудач – деятельности школьника по формированию, созданию и развитию собственной личности [2, с. 20].

Что касается понятия «качество образования», то, необходимо отметить, что слово «качество» происходит от слов «как», «какой», то есть «обладающий какими-то свойствами». В практике обычно пользуются философской или производственной трактовкой этого понятия.

Философское понимание качества не является существенным в данном случае, поскольку в философии эта категория не является оценкой характера, и поэтому для философской интерпретации качества бессмысленно поднимать вопрос об измерении или другой оценке качества.

Производственное направление поддерживает ключевое понятие «качество продукции», как совокупность потребительских свойства этих продуктов, важных для потребителя: 1) наличие у нее определенных свойств; 2) рассмотрение их ценности не с позиций производителя, а потребителя.

Таким образом, качество образования можно рассматривать как соотношение цели и результата и как их меры достижения.

Другими словами: образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям, не спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика.

При этом результаты обучения обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (потерь, затрат) были достигнуты эти результаты. Речь идет об отсутствии или минимуме негативных последствий, то есть во всех случаях имеется в виду достижение максимально возможного при минимально необходимых усилиях, энергии, времени и т. д. Речь идет об оптимальных результатах [2, с. 33].

Сегодня качество образования и интеллектуальных ресурсов становится основным фактором геополитического развития систем, конкуренции между странами и их образовательными системами по качеству интеллектуального потенциала.

Управление качеством образования – это целенаправленный процесс взаимодействия управляемой и управляющей подсистем для достижения качества планируемых результатов.

Сегодня происходит смена функциональной модели управления на проблемно-ориентированную оперативную, основанную на результатах деятельности.

Таким образом, функциональное управление реализуется в целевой модели организации, в то время как управление процессами ориентировано на проблемную модель, в которой проблемы рассматриваются не столько как препятствия к достижению цели, сколько как естественные и нормальные условия для функционирования и развития организации. Модель проблемно-ориентированной организации и оперативного управления лежит не в достижении заранее определенных целей, а обеспечении устойчивого развития организации посредством преодоления проблем, выявления поля проблем, поля ресурсов для их решения. При этом данная модель фактически становится бизнес-процессом для конкуренции в системе управления образованием [5, с. 6–7].

Для анализа состояния и развития системы образования в конкретном учебном заведении важно понятие «скользящее повышение качества», которое описывает положительные изменения качества объекта в процессе его непрерывного развития, не обязательно предполагающие достижение конечного результата.

На основе представленных концепций можно определить качество образования как социальную категорию, характеризующую состояние и эффективность процесса развития открытых образовательных систем, его соответствие, с одной стороны, нормативным целям образования, с другой стороны, потребностям, ожиданиям, запросам личности и различных социальных групп в достижении высокого образовательного результата.

Работа в области качества стремится к максимальной открытости по отношению к непосредственным субъектам образовательного процесса (преподаванию и обучению) и внешним партнерам образовательного учреждения (родителям, работодателям, социальным учреждениям).

Формирование, согласование и утверждение основных компонентов в области качества является одной из важнейших функций администрации образовательного учреждения. Систему качества можно рассматривать как инструмент, как средство реализации политики качества.

Предлагая четкую программу действий для достижения определенных результатов, четко формируя цели, работа в области качества способна выполнять мотивирующую роль для сотрудников организации, сохраняя ее профессиональные качества и заставляя совершенствовать педагогические и методические навыки.

Формирование качественной работы тесно связано с процессом стратегического планирования качества, что позволяет формулировать долгосрочные приоритеты и способствует рациональным изменениям в развитии организации и ее персонала. Ведущие цели стратегического планирования определяются не только разработкой общего плана образовательного учреждения на определенный период времени, но и пониманием и пересмотром основных направлений образовательных услуг, предоставляемых данным образовательным учреждением, и их соответствием потребностям потребителей.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/16479/>. – Загл. с. экрана.
2. Поташник М. М. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 448 с.
3. Поташник М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой: пособие для руководителей образоват. учреждений и их заместителей. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 320 с.
4. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. акад. РАО, д. п. н, проф. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.
5. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М.: Скрипторий 2003, 2003. – 568 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СКЛОННОСТЯМИ ЧЕЛОВЕКА К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Проблема зависимостей в современном мире оказалась едва ли не самой запутанной и трудноразрешимой из всех стоящих перед человечеством. Большинство людей имеют травмирующий опыт тяготящей зависимости, начиная от сладостей, желания погрузиться в мир азартных игр и заканчивая никотиновой, алкогольной и наркотической. Стандарты современного потребительского общества посредством рекламы требуют поддержания самых различных видов зависимостей.

Зависимость или аддикция (англ. *Addiction* – зависимость, пагубная привычка), в широком смысле, – ощущаемая человеком навязчивая потребность в определённой деятельности. Термин часто употребляется для таких явлений, как лекарственная зависимость, наркомания, но ныне применяется и к нехимическим зависимостям [5], например, поведенческим, примерами которых могут служить: интернет-зависимость, игромания, шопоголизм, психогенное переедание, фанатизм и т. п. [8].

В медицинском смысле, зависимость – навязчивая потребность в использовании привычных стимулов, сопровождающаяся ростом толерантности и выраженными физиологическими и психологическими симптомами. Рост толерантности – это привыкание ко всё большей величине стимула [4].

В целом, трактовка понятия «зависимость» рассматривается в двух контекстах: химическая зависимость и девиантное поведение. В первом случае зависимое аддиктивное поведение это аутодеструктивное поведение, связанное с зависимостью от употребления какого-либо вещества (или от специфической активности) в целях изменения психического состояния. Субъективно оно переживается, как невозможность жить без объекта аддикции, как непреодолимое влечение к нему. Это поведение носит выраженный аутодеструктивный характер, поскольку неизбежно разрушает организм и личность [7].

Во втором случае аддиктивное поведение – это одна из форм отклоняющего поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации.

Существуют разные виды зависимостей, как химического, так и не химического характера. Они представляют собой серьёзную угрозу для здоровья (физического и психического) не только самих зависимых, но и окружающих. Ущерб наносится межличностным отношениям. Это обуславливает актуальность данной работы по разработке средств и приемов профилактики, поскольку проще предупредить формирование зависимости, чем бороться с последствиями.

Исследованию зависимостей, механизмов их формирования и профилактики посвящены труды отечественных и зарубежных ученых. Общие и комплексные подходы в области зависимостей, рассматривались через теории здоровья и болезни в психологии (В. В. Власов, Г. С. Никифоров, И. И. Брехман, Р. Гордон и др.) [2], психотерапевтические теории (Дж. Боулби, Дж. Кейлли) [1]. Психолого-педагогические основы профилактики аддикций опирались на исследования Дж. А. Солоизеса, Р. Нельсон-Джоунса, Г. Ботвина, И. А. Филипповой, Н. А. Сироты и др. [6]. Системный подход к профилактике зависимого поведения разработан на основе работ И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина, Л. Берталанффи. Проблема профилактики с позиции теории психологических механизмов (С. Мадди, А. Лазарус, С. В. Березин и др.), проявления личностных особенностей (В. Д. Менделевич, К. С. Лисецкий, С. В. Березин, В. В. Аршинова и др.) [3], формирования социального контроля (Е. А. Сергеенко, С. С. Гиль, Я. И. Гишинский и др.) [4].

Этим было обусловлено обращение к теме исследования, в рамках которого проведены следующие диагностические мероприятия: комплекс стандартизированных, валидных методик.

Основными методами стали: метод экспериментального тестирования, метод формирующего эксперимента. Исследование включает в себя следующие этапы:

- Подготовительный – анализ теоретического материала, подбор наиболее подходящих для работы методик.
- Эксперимент – проведение ряда диагностических методик в рамках экспериментальной базы.
- Анализ результатов.

Была выдвинута гипотеза, что существует взаимосвязь между склонностями человека к аддиктивному поведению и его индивидуальными психологическими особенностями. Для изучения данной проблемы мы применили ряд диагностических методик.

1. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел).
2. Тест «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) Тимоти Лири.
3. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова.
4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность».

Достоверность полученных результатов определялась путем статистического анализа с применением линейной корреляции Пирсона.

Базой исследования стали студенты первого курса Московского городского педагогического университета. Количество испытуемых составило 32 человека, из них 18 девушек и 14 юношей.

После проведения диагностики и статистической обработки полученной информации, был установлен ряд значимых корреляционных взаимосвязей, которые можно объяснить следующим образом:

- Отрицательная корреляция (-0,421) между зависимостью и здоровьем указывает на разрушительное влияние аддикций на физическое и психическое здоровье человека. Это говорит о том, что у людей с зависимостью так же подорвано и здоровье.
- Выраженная положительная корреляция (0,5811) агрессивности и склонности к аддиктивному поведению указывает на то, что стремление получить «объект» зависимости, страх его потерять влияют на психику аддикта, повышая его агрессивность.
- Аналогичная с предыдущим ситуация и в случае выраженной положительной корреляции (0,5487) между подозрительностью и склонностью к аддиктивному поведению. Зависимый человек в силу своего состояния становится крайне подозрительным, растет недоверие к окружающим из-за страха лишиться «объекта» своей зависимости.
- Представляет интерес высокая отрицательная корреляция (-0,855) между дружелюбием и склонностью к зависимому поведению. Фактор наличия у человека зависимости отрицательно влияет на его социальные связи, включая дружелюбие. Из-за зависимости, обостряется подозрительность, агрессия, снижается дружелюбие.
- Высокая позитивная корреляция (0,6857) между признанием и уважением людей и зависимостью указывает на то, что люди подверженные зависимостям могут испытывать недостаток признания и уважения от окружающих.
- Высокое материальное благосостояние имеет отрицательную корреляцию (-0,569) с зависимостью. Что указывает на меньшую подверженность зависимостям людей не испытывающих материальных затруднений.
- Отрицательная корреляция (-0,577) между моральной нормативностью и склонностью к аддиктивному поведению указывает на снижение норм морали у зависимых людей. Можно говорить о том, что зависимость приводит к «маргинализации» человека.
- На негативные изменения поведения аддикта указывает выраженная отрицательная корреляция (-0,403) поведенческой регуляции и склонности к зависимому поведению.

Таким образом, полученные в ходе анализа результаты указывают на наличие взаимосвязи между склонностями человека к аддиктивному поведению и его индивидуальными психологическими особенностями. Результаты исследования позволяют составить «портрет аддикта». Можно сказать, что им является лицо с выраженным агрессивным поведением, высокой подозрительностью. В результате зависимости, у такого человека нарушаются социальные связи, снижается дружелюбие. Аддикт может испытывать недостаток признания и уважения среди

людей, у него (у нее) могут быть материальные затруднения. У зависимого человека можно наблюдать низкую моральную нормативность, аморальное поведение и низкую поведенческую регуляцию.

Литература

1. Боулби Дж. Привязанность: пер. с англ. – М., 2013.
2. Власов В. В. Скрининг профилактических показателей // Главный врач. – 2003. – № 2. – С. 23–35.
3. Мадди С. Теории личности. – М., 2013.
4. Менделевич В. Д. Психология зависимой личности. – Казань, 2014.
5. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2011.
6. Солоизес Д. Общество и наркотики / Д. Солоизес, В. Чебурсон, Г. Соколовский. – М., 2008.
7. Фетискин Н. П. Психология аддиктивного поведения. – М.; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005.
8. Taylor C. Z. Religious Addiction: Obsession with Spirituality // Pastoral Psychology. – 2002. – No 50(4). – P. 291–315.

Научное издание

ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей
XIX студенческой научной конференции

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Подписано в печать 13.06.2018. Формат 60x90¹/₈. Бумага офисная.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 40. Тираж 100 экз. Заказ 2106.
Отпечатано в типографии ООО «АРТПЛЭЙ»,
г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106, корп. 170.