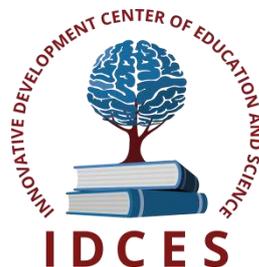


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Основные вопросы теории и практики
педагогики и психологии**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 мая 2018 г.)**

г. Омск

2018 г.

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

ISSN: 2618-7787

УДК 37(06)

ББК 74я43

Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 5. г. Омск, – НН: ИЦРОН, 2018. 102 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд. пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винева А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г. Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г. Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пастюк О.В. (г. Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г. Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г. Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам V Международной научно-практической конференции «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. **Омск** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

© ИЦРОН, 2018 г.

© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	8
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	8
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОБЩЕСТВЕННОГО СЛУЖЕНИЯ – КАК СИМВОЛ УКРЕПЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ Алиева С.А., Алиева С.Т.....	8
ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Завалко Н. А., Большева В. В.	11
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКЕ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ Мурованая Н.Н., Баранова В.О.	14
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Химич Ж.Г.	16
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	18
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ Голайденко Л.Н., Бисенбаева И.С.	18
ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР Добринова К.С., Мурованая Н.Н.	21
ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О НАРОДНОЙ МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Дуда Е.С., Мурованая Н.Н.	24
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Милованова Л.А., Герасимова Л.Г.	26
ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОМУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ ПО ЗАМЫСЛУ Мурованая Н.Н., Марендыч Н.В.	29
ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ ОСНОВАМ ДИЗАЙНА Полынская И.Н., Ровенко В.В.	31
ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ СТИЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Савенкова Т.Ю.	33

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Челпанова О.Е.	36
СЕКЦИЯ №3. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	38
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ Крамарева И.Е.	38
СЕКЦИЯ №4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	41
О ПОДГОТОВКЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО СПОРТИВНОГО СУДЬИ НА ПРИМЕРЕ БОРЬБЫ ДЖИУ-ДЖИТСУ Петрачков А.Ф., Каткова А.М.	41
ABOUT PREPARATION OF THE UNIVERSAL SPORTS JUDGE ON THE EXAMPLE OF THE FIGHTING JIU-JITSU Petrachkov A F., Katkova A.M.	41
ФИЗИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ. КАК ОНО МЕНЯЕТСЯ? Усманов Э.Г., Юлмухаметов А.А., Бикбаева А.Р.	43
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	45
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	46
НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ В УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Лесных Ю.И., Лесных Е.Ю.	46
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	48
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ В ТЕПЛОЭНЕРГЕТИКЕ» Гибадуллина Х.В.	48
«КЕЙС – ТЕХНОЛОГИЯ» КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ Гущина И.Н.	50
СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ Евдокимова О.В., Максимова Е.В., Буковцов М.С.	53

МЕХАНИЗМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ – ПЕРЕХОД ОТ ГРУППОВЫХ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ФОРМАМ РАБОТЫ И УСИЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРАКТИКУМА	
Нилова Л.И., Шевченко С.С., Шайдулина Г.Х.	55
МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	
Новосёлова Е.О., Завалко Н.А.	58
СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ	
Овчинникова В.Б.	60
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Хохлова Л. В.	62
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	64
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	65
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	65
КТО ОН ПЕДАГОГ-МАСТЕР?	
Логачев П.В., Зима В.Н.	65
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	67
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	67
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	67
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	67
ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Адоньева А.С.	67
ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	
Галкина Н.Ю.	70
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	
Куленкова Е.В.	72
СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ЖЕНЩИН С БЕСПЛОДИЕМ	
Мунатова Н.А.	74

СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	76
ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ВРАЧЕЙ-ХИРУРГОВ	
Водопьянова Н.Е., Гофман О.О., Столярчук Е.А.	77
СОСТОЯНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР В ПЕРИОД РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ	
Котельникова Д.А.	78
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	80
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	80
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЛИЧНОСТИ	
Гаджиева У.Б.	80
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	82
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	82
ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	
Арон И.С.	83
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И КУРСАНТОВ ВУНЦ ВВС ВВА	
Кожанова В.А.	85
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Колцова В.Ю.	87
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ	
Круглова С.А.	89
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	
Миноченко О. В., Клепач Ю.В.	91
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛИПОВОГО И ЦЕЛОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	
Плотникова А.Л.	93
МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
Сычева И.В.	95
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	97

СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	97
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	97
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И УЗКОГО/ШИРОКОГО ДИАПАЗОНА	
ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
Кузнецова М.А.	97
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД	100

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОБЩЕСТВЕННОГО СЛУЖЕНИЯ – КАК СИМВОЛ УКРЕПЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Алиева С.А., Алиева С.Т.

(Алиева С.А., к.п.н., доц. каф. пед. ДГПУ;
Алиева С.Т., к.п.н., зам по ВР МКОУ «Левашинская гимназия»)

Аннотация. Автор статьи рассматривает общественное служение как единичный акт или группа акции социально-нравственного значимого характера, символ солидарности, созидательная и созерцательная сила, направленная на сохранение и укрепление человеческих ценностей (потребности в мире, свободе, безопасности, справедливости), на реализацию прав и обязанностей граждан, изучение их личностного роста, осознание полного человеческого потенциала, оказание помощи нуждающимся. Общественное служение рассматривается в статье как организованная, чаще институциональная и, как правило, негосударственная деятельность. Объединяющая роль общественного служения основывается на общегуманистической идеи любви к ближнему.

Исследователем выявлен зарубежный опыт общественного служения молодежи разных стран, таких как: Израиль, Чили, Замбии, Франции, Германии, Дании и др.

Annotation. The author of the article considers public service as a single act or a group of actions of social and moral significance, a symbol of solidarity, creative and contemplative force aimed at preserving and strengthening human values (needs for peace, freedom, security, justice), the realization of the rights and duties of citizens, the study of their personal growth, awareness of the full human potential, providing assistance to those in need.

Public service is considered in the article as organized, more often institutional and, as a rule, non-governmental activity. The unifying role of public service is based on the General humanistic idea of love for neighbor.

The researcher reveals the foreign experience of public service of young people from different countries, such as Israel, Chile, Zambia, France, Germany, Denmark, etc.

Ключевые слова: общественное служение молодежи; общегуманистическая идея любви к ближнему; военная служба в Израиле; Добровольческий национальный комитет в Чили; служение и военное дело в Коста-Рике, основы военной подготовки и национальной безопасности во Франции; Германский благотворительный союз заботы о бедных; «Добровольный социальный год» в Германии; «Добровольный экологический год» в Германии; «Гражданское и общественное служение молодежи Дании».

Известно, что в Израиле военная служба обязательна и для юношей и для девушек. Девушки обычно работают в медицинских, образовательных и социально-защитных учреждениях, относят к добровольцам общественного служения. В некоторых странах нежелание молодежи служить в армии активно используется государством для развития добровольчества. В Чили Добровольческий национальный комитет имеет право давать молодым людям 7-месячную отсрочку от армии для обучения общественному служению, после чего им присваивается звание «доброволец», позволяющее вместо армейской службы реализовывать свой авторский проект социального служения. В Замбии каждый студент на последнем курсе должен пройти обязательное общественное служение в селах и отдаленных районах страны: один месяц всех обучают служению и военному делу, после чего на 11 месяцев отправляют на временное поселение. Похожая ситуация и в благополучной Коста-Рике, где по Конституции нет армии, а высшее образование является общедоступным и бесплатным. Там каждый студент обязан посвятить общественному служению 300 часов.

Во Франции, несмотря на наличие контрактной армии, все старшеклассники регистрируются в военкоматах и проходят обязательные основы военной подготовки и национальной безопасности. Правительство предоставляет каждому желающему «записаться» в структуру общественного служения на срок до 1 года.

Локальные проекты общественного служения Франции проводятся местными координаторами (при наблюдении регионального координатора), каждый из которых работает со 100 студентами. Эти местные координаторы являются помощниками в организации занятости молодежи и проходят обязательное ежегодное обучение по проекту. Студенты также посещают курсы, позволяющие им максимально реализовать свои способности и качественно выполнять возложенные на них обязанности. Во Франции разработаны специальные блоки по общественному служению в университетских курсах для студентов, добровольно работающих с нищими людьми, живущими в сложных условиях, развивающих интеграцию молодых людей, предотвращающих преступления, ухудшение здоровья, что способствует социальному объединению и солидарности.

Данные социальные инициативы реализуются благодаря тесному сотрудничеству с государственными службами (образование, здоровье, социальная защита и др.), общественными объединениями и местными ассоциациями. Цель сотрудничества – обеспечение возможности для социальной и профессиональной интеграции людей и понимание студентами важности их роли в этом процессе вместе с приобретением ценного опыта, воспитанием социальной инициативности и ответственности. Следят за действиями координаторы, которые ответственны за обеспечение работы и заботятся о вербовке студентов, а также объединяют студентов в добровольческие команды.

Проект позволяет организовать общественное служение более 7000 студентов с более чем 1000 молодыми людьми. В рамках проекта создан учебный центр, восполняющий потребность в квалифицированных координаторах и предлагающий предварительное обучение для добровольцев-студентов. Приведенные примеры передового мирового опыта воспитания социальной инициативности и поддержки социальных инициатив детей и молодежи наглядно демонстрируют тенденции межсекторного социального партнерства, основанного, прежде всего, на педагогизации отношений между государственными и общественными институтами, изменении подходов к содержанию воспитания и образовательной политики в целом.

Германия – страна, в которой уделяется огромное внимание социальной работе и она является примером для подражания, образцом проявления и воспитания в людях лучших качеств милосердия и добра. В Германии есть бесценный опыт милосердия и помощи нуждающимся, работа с молодежью, бездомными, инвалидами. Многим странам есть чему поучиться у немцев, которые разработали множество социальных программ.

Еще в 19 в. в Германии остро стояли вопросы социальной помощи населению. Повсеместная индустриализация привела к тому, что многие профессии оказались невостребованными. Начались массовые сокращения, из-за чего многие семьи были отброшены за черту бедности.

Именно с того времени начинается становление социальной направленности немецкого общества. Изначальной целью было оказание помощи всем нуждающимся. Ни благотворительные организации, ни церковь больше не могли справиться с задачей. Возникла необходимость участия в социальных проектах государства.

Первым государственным органом страны, направленным на развитие социальной сферы стал Германский благотворительный союз заботы о бедных, созданный в 1880 году. Данная организация функционирует и по сей день, которая называется Германским Союзом. В настоящий момент в него входят более 3000 участников. Этот Союз объединяет все организации, работающие в стране [3].

Социальной работой занимаются католики, протестанты и многочисленные немецкие общественные организации при поддержке государства. Государство оказывает социальную помощь сообразно моральным установкам общества самым уязвимым и малообеспеченным слоям населения – инвалидам, сиротам, многодетным семьям, пенсионерам.

Школьники после окончания школы могут при желании 1 год никуда не поступать, а поработать в любом социальном или экологическом проекте. Этот год засчитывается как годовая немецкая практика и дает «бонус» при поступлении в ВУЗы. Работодатели утверждают, что сегодня их не интересуют отличные дипломы, гораздо важнее опыт работы и умение ладить с людьми.

Добровольчество является также альтернативой армии и альтернативная военная служба относится к служению, но называется «гражданским служением» в противовес «добровольческому служению», инициаторами которого выступают церковь и некоммерческие организации.

Разные организации, предлагающие «Социальный год в Германии» (с нем. яз. *Freiwilliges Soziales Jahr (FSY)*), разрабатывают различные программы, которые длятся 12 месяцев. FSY – Государственная Программа ФРГ, которая позволяет людям от 16 до 27 лет заниматься волонтерской деятельностью в социальной сфере на территории страны. Она рассчитана на людей, заинтересованных в изучении немецкого языка в процессе социально значимой работы.

«Добровольный социальный год» существует в Германии с 1964 г. [1]. В 1993 году был дополнительно введен «Добровольный экологический год». Сферы работы здесь очень обширны и соприкасаются с экологией [2].

Можно работать в зоопарке, на ферме, собирать мусор в заповедных зонах, быть некоторое время садовником, картографом, экологическим активистом, помогать в ведомствах, отвечающих за экологию и т.п.

В соответствии со ст. 18 Декларации ООН «О правах человека» и ст. 9 Европейской Конвенции «О защите прав человека» п.п. 1, 2 ст. 4 Основного закона ФРГ не только гарантирует религиозную свободу гражданам ФРГ, но и определяет границы. Государство признает свободу отдельного гражданина в сфере религии. Наряду с этим государство признает не только свободу личности, но и свободу религиозных организаций [5].

Согласно документам различных религиозных конфессий социальное служение понимается прежде всего как осуществление благотворительности и милосердия в виде:

- ухода за пожилыми и больными людьми;
- ухода за людьми с ограниченными возможностями и инвалидами;
- работы с подростками и детьми;
- организация и проведение спортивных тренировок для детей и подростков;
- культурная программа – работа в музыкальных школах, школах искусств, театрах, музеях, эстрадах и других заведениях;
- ухода за памятниками и могилами погибших воинов и солдат.

«Гражданское и общественное служение молодежи Дании». Правительство Дании разрешает своим гражданам добровольный отказ от воинской повинности. Взамен молодому человеку предлагается гражданское и общественное служение. Уровень отказников растет с каждым годом, так как условия их жизни лучше, чем у военнослужащих: они не выполняют принятые военные упражнения (строевую подготовку), не пребывают в казармах, работают в хороших гражданских зданиях, при этом им выплачивают жалование военнослужащих (хотя в Дании это незначительная сумма). В Дании нет отлаженной системы поддержки социальных инициатив, взамен этого Правительство собирает налог с граждан и нанимает профессиональных ассистентов, выполняющих необходимую работу. Все это обеспечивает быструю и качественную работу специалистов социальной сферы, поскольку данный налог составляет 75% от всех доходов на общественные цели.

Даже датские старшекласники, один день своей ноябрьской практики посвящающие служению, направляют заработанные деньги школам Палестины или Латинской Америки. Другими словами, датское благосостояние базируется на поддержке не столько социальных инициатив граждан, сколько на системе значительных взносов граждан местным и государственным властям, которые те, в свою очередь, перераспределяют нуждающимся людям.

Возможно, данная система в будущем претерпит изменения, поскольку с каждым годом количество пожилых людей возрастает, а количество молодых людей, занятых в производстве, уменьшается. В скором времени может возникнуть ситуация, когда даже высокие налоги с работающих, не смогут покрыть общественные затраты, находящиеся на высоком уровне в настоящее время.

Таким образом, представленные социальные инициативы демонстрирует доминирование молодых людей, с одной стороны, как в качестве активистов социальных проектов, с другой стороны, как патриотов, субъектов гражданского служения на пользу своего государства, своих соотечественников, своей Родины.

Список литературы

1. Волонтерская государственная молодежная программа «Добровольный социальный год в Германии - Freiwilliges Soziales Jahr (FSY)» - 1964 г.
2. Государственная программа «Добровольный экологический год в Германии» - дополнительная программа 1993.
3. Германский благотворительный фонд заботы о бедных – 1880 г.
4. Европейская Конвенция о правах и свободах человека. 4 ноября 1950.
5. Законопроект «О служении государства обществу» (Франция) 2017.
6. Программа социального служения «Мормоны. Руки помощи» 1988.
7. Социальный проект «Общественное и церковное служение» Таиланда, Шри-Ланки, Лаоса, Ямайки, Канады, Конго, Заира, Аргентины, Чили, Кипра, ЮАР, Греции. 2015.

Literature

1. Volunteer state youth program "Voluntary social year in Germany-Freiwilliges Soziales Jahr (FSY)" - 1964
2. The state program "Voluntary ecological year in Germany" is an additional program 1993.
3. German charitable Foundation for caring for the poor-1880
4. European Convention on human rights and freedoms of the person. On 4 November 1950.
5. The draft law "On service of the state to society" (France) in 2017.
6. The program of social service "Mormons. Hands aid " 1988.
8. Social project "Social and Church service" Thailand, Sri Lanka, Laos, Jamaica, Canada, Congo, Zaire, Argentina, Chile, Cyprus, South Africa, Greece. 2015.

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Завалко Н. А., Большева В. В.

Восточно – Казахстанский государственный университет
имени С. Аманжолова, г. Усть–Каменогорск, Казахстан

В данной статье представлены некоторые результаты педагогического эксперимента, направленного на развитие толерантности учащихся 2-го класса общеобразовательной школы. Описаны разработанные авторами методические рекомендации для учителей и родителей по развитию толерантности младших школьников.

Ключевые слова: толерантность, младшие школьники, развитие толерантности

Для современного Казахстана характерной чертой является транспарентность - открытость межэтнических и межконфессиональных отношений, а также толерантность как важный фактор успешного и уверенного развития государства. Эти позиции отражают дух и внешней, и внутренней политики страны. В своих выступлениях президент Казахстана Н. Назарбаев определяет казахстанскую идентичность, как идентичность, в которой тесно связаны культуры всех этносов, проживающих в Казахстане[1]. Главный принцип казахстанской политики "Единство - через многообразие", позволил за годы независимости сохранить всем этносам свой язык и культуру, не подвергаясь угрозе ассимиляции или какой-либо дискриминации. Развитием культуры толерантных отношений особенно важно начинать заниматься с младшего школьного возраста, когда мировоззренческие установки только начинают закладываться. Вместе с тем, нами были выявлены противоречия между: социальными ожиданиями толерантной культуры личности и встречающимися фактами нетерпимости по отношению к другим, отличающимся от них людям со стороны младших школьников; научно разработанными методами развития толерантности у учащихся и недостаточным уровнем овладения ими учителями и родителями. На разрешение указанных противоречий была направлена наша экспериментальная работа. Эксперимент проводился на базе КГУ «Школа –

гимназия № 10» акимата г. Усть-Каменогорска во 2 «Г» классе. Количество респондентов - 16 человек, из них 8 мальчиков и 8 девочек.

Для выявления уровня сформированности толерантности младших школьников была взята методика Доминика де Сент Марсе. Материал методики представляет собой три серии тестов, каждая из которых имеет отношение к одной из сфер жизни ребенка: первая - «Толерантность в кругу друзей»; вторая - «Толерантность и окружающий мир»; третья - «Толерантность у себя дома». В каждой серии имеется восемь незаконченных предложений, расположенных под картинками, имеются два варианта ответов, которыми можно закончить предложение. Детям предлагается из двух вариантов ответа выбрать тот, который им кажется наиболее подходящим. Выбранный ребенком вариант обводится в кружок или помечается иным знаком. Ответы расположены в случайном порядке. Для определения уровня толерантности подсчитывается, сколько каждый испытуемый выбрал толерантных кружков. Чем больше кружков, тем более он толерантен. Полученные результаты проверялись наблюдениями учителя за детьми в процессе учебной и внеучебной деятельности, а также методом беседы.

Максимальный балл, который может набрать каждый участник по этой методике - 24 балла. Но так как один из блоков теста носит гендерный характер («Ты мальчик, тебя посадили за одну парту с девочкой...», «Ты девочка, тебя посадили за одну парту с мальчиком...»), поэтому, с учетом пола ребенка, для каждого участника надо было набрать максимально 23 балла.

В данной методике не предусмотрена градация по уровням толерантности, поэтому мы дополнили её, введя интервалы по четыре балла на каждый из уровней: от 23 баллов до 19 баллов - высокий уровень толерантности; от 18 баллов до 14 баллов - невысокий уровень толерантности, от 13 баллов до 9 баллов - невысокий уровень интолерантности; от 8 баллов до 4 баллов и ниже - высокий уровень интолерантности.

Анализируя процедуру проведения методики, отмечем, что детям было интересно отвечать на вопросы, хотя первоначально они немного испугались столь большого для их объема работы и количества вопросов. Однако все учащиеся выполнили работу в среднем за 10 – 15 минут. Для большинства респондентов странным показались вопросы про цвет кожи мальчика Джона. И про девочку Наташу, которая плохо одета. При ответе на них дети произвольно вслух спрашивали какую роль играет цвет кожи или внешний вид человека, ведь должен быть важен он сам, если человек интересен и с ним весело, то неважны эти внешние признаки. Для некоторых учащихся вызвали затруднение следующие два вопроса: «Ты не доволен собой...», «Ты не хочешь идти на прогулку с семьей...». Учащиеся долго не могли выбрать, что им подходит, так как не понимали, как можно себе не нравится или как можно не хотеть идти на прогулку.

По шкале «Толерантность в кругу друзей» в целом получены достаточно высокие результаты: 98, 2 – мальчики; 94,7 - девочки. При этом мальчики на 3,5% проявили большую толерантность, чем девочки.

По шкале «Толерантность и окружающий мир» результаты выглядят следующим образом: 92, 2 – мальчики; 87,5 - девочки. И опять результат у мальчиков на 4,7% выше, чем у девочек.

По шкале «Толерантность у себя дома» получены следующие результаты: 92, 2 – мальчики; 84,4 - девочки. Результат у мальчиков на 7,8 % выше, чем у девочек.

Распределив полученные ответы по выделенным уровням, мы представили их на диаграмме 1. В данной диаграмме можно наглядно увидеть уровни толерантности у второклассников. В выборке, результаты которой отражает диаграмма, видно, что 100% опрошенных мальчиков и 75 % девочек демонстрируют наивысший уровень толерантности. 12% девочек проявляют невысокий уровень толерантности; 13 % высокий уровень интолерантности.

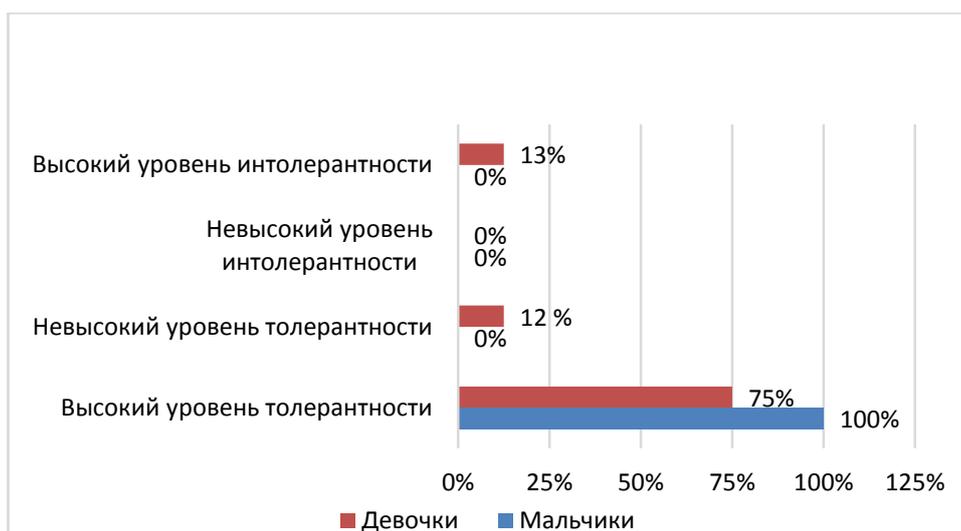


Диаграмма 1 –Уровни толерантности учащихся 2 класса

До проведения методики мы ориентировались на стереотипные представления о том, что именно девочки будут 100 % толерантны, так как мальчики этого уровня не покажут, так как они наиболее часто конфликтуют между собой. Но оказалось, что эти конфликты не затрагивают глубинных представлений мальчиков, и они проявляют более высокий уровень толерантности по всем шкалам.

После проведения анкетирования учащимся были заданы вопросы, касающиеся уточнения их отношения к проделанной работе (Что вас побуждало отвечать на вопросы тем или иным образом? Встречались ли подобные ситуации вам в жизни? Оценивает ли анкета в полной мере ваш уровень толерантности? Как вы оцениваете уровень толерантности ваших сверстников, учителей, родителей? Что, по-вашему мнению, означает быть толерантным? и др.).

Проанализировав полученные результаты, мы предложили некоторые рекомендации для учителей и родителей, которые будут способствовать приобщению ребенка к ценностям толерантности, терпимости и гуманности, для этого необходимо:

- формировать у ребенка представление о себе как о неповторимой и уникальной личности, осознающей свои достоинства и недостатки; проявляющей критичность, осознающей свои права и обязанности перед собой и другими людьми;
- прививать ребенку уважение к традициям и культурным ценностям своего и других народов;
- помогать выявлять и понимать свои базовые потребности и пути их удовлетворения, которые не вступают в конфликт с окружающими;
- помогать осознавать свои возможности, формировать умения поступать в соответствии с ними, стремиться к их развитию;
- формировать умения отстаивать свои права и считаться с правами других;
- изучать вместе с детьми правила и нормы человеческого общежития, развивать умения давать оценку своим поступкам и поступкам других; умения делать свой выбор и принимать решение; прислушиваться к мнению других; мирно, без конфликтов решать возникающие проблемы;
- углублять понимание значимости и ценности каждого человека, развивать интерес к жизни других людей.

Список литературы

1. Завалко Н.А., Набиев Е.А., Петрусевич А.А. Развитие культуры толерантных отношений молодежи Казахстана: проблемы и перспективы. – Усть-Каменогорск: АРГО.-217 с.
2. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности/Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
3. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы. – СПб.: КАРО, 2007. – 128 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКЕ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Мурованая Н.Н., Баранова В.О.

Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Аннотация: В статье обоснована актуальность и рассматриваются теоретические основы формирования представлений о русской народной игрушке у детей шестого года жизни.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, народная игрушка, программы по этнокультурному воспитанию, критериальная характеристика.

Актуальность проблемы. Важность этнокультурного воспитания в современных условиях подчеркивается во многих нормативных документах Российской Федерации. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что «приобщение детей к культурному наследию предполагает создание условий для сохранения, поддержки и развития этнических культурных традиций и народного творчества» [8, с.6]. Это акцентирует внимание на необходимость сохранения и усиления ощущения причастности к родовым, этнонациональным ценностным основам в этнокультурном воспитании детей. При этом должное внимание необходимо уделять формированию представлений у детей дошкольного возраста к народной игрушке.

Однако, в настоящее время у детей слабо развит познавательный интерес к народной игрушке, к её истории, т.к. прилавки магазинов переполнены разнообразием игрушек иностранного производства, а информационные системы активно их рекламируют. Но только лучшие образцы народного творчества неизменно привлекают внимание своей необычной формой, удивительной раскраской. Это, например, дымковские и городецкие кони, свистульки, знакомые нам еще с детских лет, которые становятся лишь образцом созерцания, а не проводником сложившейся многовековой историей, которую должна нести игрушка.

Таким образом, следует уделить больше внимания народной игрушке, чтобы она вошла в обиход и воспринималась не только как произведение искусства, но и как источник культурного наследия своего народа. Следовательно, целью нашей статьи является рассмотрение теоретических аспектов формирования представлений о народной игрушке у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ проблемы исследования. В дошкольном возрасте происходит становление личности, предусматривающие приобщение к национальной культуре. Это связано с тем, что в дошкольный период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые связывают ребенка со своим народом.

Проблему формирования представлений детей шестого года жизни о русской народной игрушке рассматривали в своих исследованиях Д.И. Фиголь, А.С. Найден, А.П. Усова, Е.А. Флерина и др. Ученые раскрыли художественную специфику народной игрушки как особой разновидности декоративно – прикладного искусства.

В работах современных исследователей (Е.А. Кадола, Л.В. Прокопьева, Е.Н. Ковычева, С.В. Гузенина) представлена характеристика русских народных промыслов с их подробным описанием. Ценность русской народной игрушки, ее значение в развитии ребенка обоснована Г.Л. Дайн, Е.В. Ковычева, Е.А. Покровский, Л.В. Прокопьева.

Действительно, народная игрушка несет в себе художественную культуру народного творчества, развивает самобытные черты эстетики своего народа, а также имеет значительно высокие качества и широкие воспитательные возможности для развития личности ребенка, формируя собственную картину мира, расширения мировоззрения ребенка, его опыта организации и саморегуляции своей деятельности, развивает эмпатию, помогает выработать способность управлять собственными действиями в соответствии с интересами других людей и требованиями социума, узнать о традициях и участвовать в них.

В системе дошкольного образования этнокультурное воспитание рассматривается в контексте морально-нравственного воспитания и, чаще всего, отождествляется с социальным развитием ребенка.

В условиях вариативности образования, закрепленной в Законе РФ «Об образовании» (2012г.) для дошкольных образовательных учреждений разработан ряд программ («Детство»[1], «Детский сад – Дом радости» [2], «Истоки» [4], «Радость творчества» [6], «От рождения до школы»[5]), которые призваны знакомить детей с понятиями «народное искусство», «виды и жанры народного искусства», приобщать к прошлому и настоящему своей культуры, знакомить с народными промыслами, включая русские народные

игрушки (филимоновская, богородская, дымковская, каргопольская и т.д.) как необходимость приобщения детей к народной культуре.

Анализ вышеизложенных программ позволяет утверждать, что должное внимание уделяется рассматриваемой проблеме, но не достаточно раскрыты прикладные аспекты формирования представлений детей шестого года жизни о русской народной игрушке. Практика показывает, что чаще всего воспитатели используют возможности театрализованной деятельности при ознакомлении детей с народной игрушкой. В рамках театрализованной деятельности должное внимание уделяется применению театрализованных игр, характерными особенностями которых являются литературная и фольклорная основа их содержания, игровое действие, предмет, костюм или кукла, которые имеют большое значение, так как облегчают принятие ребенком роли, определяющей выбор игровых действий.

При обосновании критериев сформированности уровней представления детей шестого года жизни о русской народной игрушке мы взяли за основу программу «От рождения до школы» [5]. В данной программе выделены следующие критерии:

- знания о русской народной игрушке;
- знание характерных особенностей русских народных игрушек;
- умение украшать игрушки декоративной росписью.

Также в данной программе обоснованы следующие показатели, характеризующие умение детей старшего дошкольного возраста различать русские народные игрушки:

- проявляет интерес к русским народным игрушкам и с удовольствием вступает в игру;
- знает характерные особенности русских народных игрушек, аргументирует выбор той или иной игрушки;
- знает и в основном правильно называет русские народные игрушки;
- при восприятии русских народных игрушек может дать им эстетическую оценку;
- соотносит бумажные силуэты с русскими народными игрушками и украшает в соответствии с особенностями народной росписи.

Обобщая сведения по исследуемой проблеме, можно сделать следующие выводы, что народная игрушка - способ передачи материального и духовного опыта общества, и самого важного, вневременного, и актуального своей исторической конкретностью.

Для детей игрушка ценна своей способностью ненавязчиво и эффективно забавлять, развлекать, обучать, воспитывать и развивать.

Таким образом, нами были рассмотрены теоретические аспекты формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о народной игрушке.

Список литературы

1. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. СПб.: Детство – пресс, 2014.- 321 с.
2. Детский сад — Дом радости: Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности [Текст] / Под ред. Н.М. Крылова. - 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. — М.: ТЦ Сфера, 2014. - 264 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 12 г. № 273 – ФЗ в редакции на 01. 09. 2015 г. - М.: ТЦ Сфера, 2016. – 192 с.
4. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. 5-е изд.[Текст] / М.: ТЦ Сфера, 2014 - 161 с.
5. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп.- М.: МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
6. Радость творчества: Программа ознакомления детей 5-7 лет с народным искусством по дополнительному образованию [Текст] / сост. О.А. Соломенникова, Т.С. Комарова, В.В. Гербова. Мозаика-Синтез, 2008.-401с.
7. Маханёва М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. -М.: ТЦ "Сфера", 2001.-с.9-16,76-121

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 2 мая 2015г. утверждена распоряжением Правительства РФ № 996-р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // government.ru](http://government.ru) (дата обращения: 15.03.2018).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Химич Ж.Г.

ГБ ПОУ «Моздокский механико-технологический техникум», г. Моздок

Аннотация: в работе раскрыты основные направления формирования профессионального патриотизма у студентов. Охарактеризована роль каждого направления в формировании профессионального патриотизма. Проведена параллель между патриотизмом в целом и профессиональным патриотизмом.

Ключевые слова: патриотизм, профессиональный патриотизм, профессия, трудоустройство, дуальное обучение.

По данным Росстата число безработных в возрасте 20- 25 лет составляет 18%, и 167,2 % в возрастной категории 26-30 лет. Однако доверять статистики безработных граждан среди выпускников школ и молодых специалистов ненадежно, так как молодежь в сравнении с другими возрастными группами редко обращается за помощью к официальным структурам.

Причины трудоустройства молодежи можно разделить на несколько факторов:

1. в современных реалиях отмечается несоответствие уровня квалификации выпускников к требованиям работодателей (отсутствие опыта принятия самостоятельных решений, недостаток знаний, отсутствие практических навыков по полученной профессии);

2. это представления молодежи о путях адаптации в сфере труда и занятости. Часто абитуриент в выборе специальности не ориентируется в реальной ситуации на рынке труда, в потребностях нужного специалиста;

3. избыток специалистов гуманитарных наук и нехватка технических специалистов [7; С.48-50].

Ежегодно анализируя трудоустройство выпускников техникума можно наблюдать такую тенденцию как высокий процент не трудоустройства выпускников, в связи с нежеланием выпускников трудиться по полученной специальности. Это можно объяснить отсутствием некой любви к выбранной профессии. Говоря о любви к выбранному делу, мы подразумеваем профессиональный патриотизм.

Профессиональный патриотизм – это неравнодушное отношение к своему роду деятельности, желание профессионального расти, постоянно совершенствоваться и добиваться новых успехов, прославляя свою профессию, специальность.

Необходимо установить степень сформированности профессионального патриотизма у студентов, а также определить способы воспитания профессионального патриотизма у обучающихся в рамках образовательного процесса. Рассмотрим некоторые направления в формировании профессионального патриотизма у обучающихся, которые необходимо осуществлять в образовательной организации [3; С.108].

Формирование патриотизма осуществляется по двум направлениям. В первом случае патриотизм формируется на общих интересах и ценностях государства, а во втором случае-патриотизм основывается на привязанности к родному краю, городу, семье. Так и становление профессионального патриотизма должно осуществляться на общих интересах и ценностях в рамках образовательного учреждения, а также на приверженности конкретной специальности, определенному роду деятельности.

Обращение к истории профессии воспитывает уважение к труду, гордость за неё. Поэтому детям необходимо знать ценность своей профессии, специальности. Студент должен гордиться своей профессией, осознавать ее важность для общества. В формировании профессионального патриотизма огромное значение имеет пример членов своей семьи, которые успешны в своей профессии.

Для формирования профессионального патриотизма у студентов необходимо:

- создание благоприятных материально-технических и социальных условий;
- обновление содержания образования, отбор наиболее интересного и доступного материала с опорой на опыт и чувства студентов;

- последовательная ориентация на культуросообразность образования, призванного обеспечить формирование духовного мира человека;
- грамотное взаимодействие с предприятиями, организациями;
- тесный контакт по данной проблеме с семьей, опора на ее традиции и опыт.

Рассмотрим роль каждого из выше перечисленного направления в формировании профессионального патриотизма.

Наличие в образовательном учреждении современного оборудования позволит студенту изначально осознать важность своей профессии, позволит ему на первых этапах понять интересна ли для него профессия, желает ли продолжать в дальнейшем заниматься данным видом деятельности.

Для того чтобы студенты были увлечены своей будущей специальностью преподавателям необходимо постоянно совершенствовать свои знания, чаще проходить стажировки на предприятиях. Современные технологии не стоят на месте, так и компетенции преподавателей должны совершенствоваться. В условиях процесса модернизации российского образования новые социально-педагогические условия предполагают изменения и в профессиональном мышлении, и в деятельности педагога, следовательно, должны меняться и подходы к подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров. Обновлению содержания повышения квалификации педагогов способствуют такие факторы, как реализация компетентного подхода в подготовке педагогических кадров, соответствие содержания образовательных услуг запросам педагогов, формирование заинтересованности и личной ответственности в повышении своей квалификации [4; С.125].

Формирование духовного мира-это сложный процесс. Он заключается в том, чтобы привить студентам гордость за выбранную профессиональную деятельность посредством творчества, встреч с лучшими в своей профессии, участие в мастер-классах, в конкурсах профессионального мастерства [6; С.105].

Грамотное взаимодействие с предприятиями, организациями – это один из главных показателей. Особенно эффективно он проявит себя при реализации дуального обучения, когда студент со второго курса отрабатывает свои практические навыки на конкретном предприятии. Дуальное обучение — это форма организации обучения, подразумевающая, что теоретическое обучение осуществляется в образовательной организации, а практическое обучение проходит на рабочем месте у работодателя. Дуальное обучение -это новая инфраструктурная региональная модель, которая обеспечивает взаимодействие следующих элементов: прогнозирования потребностей в кадрах, профессионального образования, профессионального самоопределения, оценки профессиональных квалификаций, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая наставников на производстве. Современное обучение должно быть максимально приближено к реальному производству, в связи с этим вносятся изменения в федеральные государственные образовательные стандарты [5; С.147-150].

Немало важную роль в формировании профессионального патриотизма играет семья. Каждому родителю безразлично какую профессию выберут его дети. Одни активно принимают участие в выборе ребенка, а другие ограничиваются советом. Родители могут во многом помочь детям при выборе профессии. В одних случаях родители прямо советуют детям, какую конкретную специальность им следует выбрать, в других - указывают лишь определенную область, в которой их дети могут применить свои силы, в-третьих - рассказывают о своей непосредственной работе и работе друзей, знакомых, в четвертых - предоставляют юноше или девушке право самим, самостоятельно, решать этот вопрос и лишь контролируют то, как это право используется [2]. Особую роль в выборе профессии имеют «профессиональные династии». Согласно современным данным, наибольшее количество профессиональных династий сформировалось в сфере энергетики, транспорта, научной деятельности. В рамках семейной культуры присутствует корреляция между ценностями и нормами, являющимися составным элементом культурных традиций семьи и формирующимися в рамках первичной социализации, с одной стороны, и последующим выбором профессиональной деятельности, с другой, содержание и характер которой не нашел комплексного освещения в научной литературе и требует специального изучения, что обуславливает актуальность исследований в данной сфере взаимодействия культуры и социума [1].

Таким образом, формирование профессионального патриотизма основная задача профессиональных образовательных организаций. На первых этапах уже закладывается интерес к выбранной профессии, который в последствие при грамотно организованной и проведенной работе перерастет в профессиональный патриотизм выпускников, что позволит сократить процент нетрудоустроенных выпускников по причине собственного нежелания заниматься выбранным видом деятельности. Данная работа должна проходить

методично и не только силами образовательного учреждения, но при тесном контакте с предприятиями, родителями, общественными организациями.

Список литературы

1. Пономарева Ю.А. Семейные традиции и профессиональная деятельность человека www.t21.rgups.ru
2. Роль семейных традиций при выборе профессии http://oldage.ru/family_tradition.htm
3. Саенко Л.А. Профессиональная социализация студентов средствами дистанционного обучения: проблемы, задачи, перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 108-111.
4. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста // Вестник Академии права и управления. 2016. № 43. С. 125-131.
5. Саенко Л.А. Деструктивные факторы профессиональной социализации / В сборнике: Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности. Материалы международной научно-практической конференции. 2017. С. 147-150.
6. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Педагогический потенциал традиционной культуры казачества в патриотическом воспитании обучающейся молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 4 (208). С. 103-108.
7. Саенко Л.А. Факторы низкой конкурентоспособности молодежи на рынке труда / В сборнике: Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. 2017. С. 48-50.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Голайденко Л.Н., Бисенбаева И.С.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

В связи с большим и весьма интенсивным информационным потоком возникают серьезные проблемы в восприятии учебного материала современными школьниками, поэтому основная задача учителя заключается в том, чтобы научить детей и подростков ориентироваться в безграничном пространстве разноплановой информации. Для этого необходимо знать и учитывать то, как осуществляются мыслительные процессы школьников.

«Словесно-логическое, понятийное мышление формируется у детей постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминирующим является наглядно-образное мышление: в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами» [5].

Однако в последующих классах объем такого рода занятий сокращается. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник пошагово приобщается к системе теоретических понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Словесно-логическое мышление позволяет ученику решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на непосредственно воспринимаемые признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения школьники овладевают основными приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных размышлений. У детей появляются логически верные рассуждения, в основу которых кладутся операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения [5].

Развитие критического мышления учащихся тесно связано с формированием умений структурировать и систематизировать учебный материал. Задача учителя – научить детей самостоятельно

искать, осваивать и применять полученные знания в образовательной деятельности.

Стоит отметить, что у школьников, активно и адекватно работающих с различными источниками информации, формируется высокий уровень самообразования, учащиеся свободно ориентируются в потоке информации, способны выделять главное, обобщать материал и делать выводы. Педагог же выступает координатором этой работы, он направляет, руководит и организует учебный процесс, связанный с интенсивным усвоением новых сведений, совершенствуя «себя как менеджера, что и требуется от современного учителя в условиях новой – компетентностной – образовательной парадигмы, выдвигающей на первый план самообразование» обучающихся [1, с. 16].

В школе много учебных предметов. Для их эффективного изучения школьникам необходимо уметь сжимать информацию, делать ее наиболее доступной, легко воспринимаемой. В полной мере это можно отнести к дисциплине «Русский язык», нацеленной на овладение русским языком как средством общения в повседневной жизни и учебной деятельности; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании; овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями, умениями формулировать цель деятельности, планировать процесс ее достижения, осуществлять речевой самоконтроль и самокоррекцию, проводить библиографический поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию из лингвистических словарей различных типов и других источников, включая СМИ и Интернет, осуществлять информационную переработку текста [5].

Уровень информационной культуры обучающихся по предмету «Русский язык» определяется уровнем их компетенций в данной информационной области. Эти компетенции формируются у школьников постепенно и имеют последовательно уровневую структуру:

- уровень исполнительской компетенции: умение точно и правильно создавать информационный материал или совершать над ним то или иное действие по определенной схеме, образцу;
- уровень технологической компетенции: умение самостоятельно планировать, придумывать схему создания информационного материала или операций над ним;
- уровень экспертной компетенции: умение давать обоснованную качественную оценку информационному материалу, указывая его достоинства и недостатки;
- уровень аналитико-синтезирующей компетенции: умение на основе анализа готового информационного материала и технологии обращения с ним предлагать изменения в структуре самого продукта или технологии его изготовления.

К умениям адекватно обращаться с информацией, которыми овладевает ученик в ходе учебной деятельности, относятся:

- 1) умение организовывать поиск необходимой информации;
- 2) умение структурировать, систематизировать, обобщать;
- 3) умение представлять в другом виде отобранную информацию [3].

Существует большое количество способов графической систематизации и структурирования учебного материала. В образовательной деятельности, в том числе в процессе обучения русскому языку, активно применяются такие способы, как составление кластеров, схем (опорных конспектов), таблиц. Рассмотрим их подробнее.

Кластер означает «пучок», «созвездие», «грозди». Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. «Мысли не громоздятся, а «гроздятся», то есть располагаются в определенном порядке» [3]. В центре листа пишется понятие (тема, проблема), далее вокруг этого слова записываются слова или словосочетания, которые раскрывают суть этого понятия или являются структурными звеньями. Составлять кластер можно индивидуально, затем в парах (обмен информацией) или всем классом.

И. Загашев (тренер-сертификатор программы «Развитие критического мышления») считает, что это не лишняя трата времени, так как в процессе работы дети погружаются в тему занятия, определяют направления для ее дальнейшего изучения [2].

У данного варианта графических форм есть много плюсов. Кластер может быть использован на разных стадиях урока: а) на стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности до изучения темы; б) на стадии осмысления – для структурирования учебного материала; в) на стадии рефлексии – для систематизации информации по итогам изучения материала [2].

Кластер позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать векторы развития темы. Возможны

следующие варианты: укрупнение или детализация смысловых блоков; выделение нескольких ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание.

Использование кластера возможно при изучении самых разнообразных тем. Таким образом, кластер как один из способов графической организации учебного материала позволяет развивать умения выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, структурировать и систематизировать информацию.

Применение **схем** с целью получения новых знаний стало основным методом работы с учащимися на уроках русского языка во всех классах. Схемы – это выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения и оформляются в тетрадях. Главная цель составления схем – формировать у школьников способность самостоятельно, творчески осваивать учебный материал и применять полученные знания на практике.

Важная роль в этом отводится структурно-логическим схемам, которые придают процессу преподавания большую конкретизацию и организованность.

Достоинства структурно-логических схем таковы:

- 1) компактность: информация располагается на одном листе и структурируется по смысловым направлениям;
- 2) логичность: понятия взаимосвязаны между собой в строгой последовательности;
- 3) информационная насыщенность: каждая структурно-логическая схема содержит большое количество информации, объем которой при обычном текстовом изложении занял бы до нескольких десятков страниц;
- 4) доходчивость: информация представляется в удобном для восприятия виде;
- 5) убедительность: логика подачи информации не даёт двусмысленной трактовки понятий;
- 6) лаконичность: показывается суть понятия при оптимальной смысловой и информационной нагрузке;
- 7) универсальность: возможно использование при изучении различных тем по предмету [3].

Наглядность и логичность схем повышает уровень понимания школьниками новой информации. Структурно-логические схемы дают возможность системно (связно и полно) представить содержание впервые изучаемого раздела, темы. Это упрощает усвоение (запоминание) трудного и объемного материала. Схемы позволяют учащимся визуально определять необходимый объем знаний по разделу и теме. Схема призвана формировать и закреплять у школьников осознанные и мобильные умения и навыки. При составлении схем включается в работу слуховая, зрительная и смысловая память, которая повышает интеллектуальную активность обучающихся [2].

Составление и заполнение **таблиц** позволяет систематизировать, обобщить и углубить знания школьников; ее можно использовать на любом этапе урока, в том числе для получения обратной связи при объяснении нового материала. Объясняя новую тему, например «Спряжение глаголов», учитель предлагает соответствующую таблицу, чтобы ученикам было легче запомнить типы спряжения глаголов, так как информация четко структурирована и наглядно показана [2].

Также к способам преобразования учебного материала могут быть отнесены следующие: алгоритмизация; изменение последовательности (перестановка) изложения различных разделов учебного курса; введение новой информации и соответствующее структурирование учебного материала с учетом новых научных достижений; структурирование информации по уровню обобщенности ее составляющих; перенос знаний из одной области в другую [2].

Содержание обучения (как система) обуславливает различные способы его структурирования. Ими являются:

- 1) линейная структура, при которой отдельные звенья учебного материала прорабатываются последовательно только один раз;
- 2) концентрическая структура, когда осуществляется периодическое возвращение к изучаемому материалу для очередного повторения. При этом содержание материала постепенно дополняется новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения формируются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются;
- 3) спиральная структура, когда в аспекте исходной проблемы происходит постепенное расширение и углубление связанных с ней знаний [4].

Формирование устойчивых умений и навыков структурирования и систематизации учебного материала по русскому языку в основной школе начинается через:

- систему специальных упражнений, которые стимулируют активную мыслительную деятельность обучающихся, необходимую для формирования общей информационной компетенции (развивающие упражнения, кейсы, синквейны, карточки-конверты, а также кроссворды и ребусы), создают благоприятные условия для повышения интереса к изучению предмета «Русский язык»;

- использование компьютерных учебников, различных словарей, справочников, энциклопедий, интернет-ресурсов, мультимедийных продуктов, формирующих способность к самостоятельной деятельности по получению знаний и развитию умений;

- организацию проектной деятельности: данная методика является наиболее очевидным способом формирования ключевых компетенций обучающихся, в том числе информационной;

- нетрадиционные формы занятий (урок-проблема по решению кейсов, урок-соревнование «Лингвистическая олимпиада», урок-игра «Лингвистический КВН» и т.п.). Данные формы организации учебной деятельности позволяют решать такие задачи, как развитие интереса к информационным объектам, усиление мотивации обучающихся к изучению дисциплины «Русский язык», формирование информационно-коммуникативных навыков. Занятия в нетрадиционной форме обычно проводятся в рамках декады гуманитарных наук или декады русского языка и литературы [4].

В процессе усвоения различных видов деятельности у школьников интенсивно формируются соответствующие способы мышления. Например, аналитический подход к учебной работе требует аналитической деятельности, реализация которой в свою очередь способствует формированию умений и навыков аналитического мышления.

Способов структурирования и систематизации учебного материала много, но выбор этих способов будет определяться спецификой изучаемого предмета, а также отдельных тем на конкретных уроках. Учитель должен понимать, какой способ следует применить, чтобы он был оптимальным и эффективным, не только руководствуясь образовательной целью и учебными задачами, но учитывая индивидуальные особенности школьников.

Список литературы

1. Голайденко Л.Н., Абдрафикова Г.Р. Теоретические основы проектирования в школе // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (Самара, 11 апреля 2017 г.). Вып. 4. – Самара: ИЦРОН, 2017. – С. 13–16.
2. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zavuch.ru/news/announces/794/> (дата обращения: 05.05.17).
3. Рослякова С.В. Формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы II международной научной конференции (Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2561/> (дата обращения: 19.11.2017).
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
5. Ширяева С.А. Развитие логического и образного мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/statyrazvitielogicheskogiobraznogomyshleniya-561227.htm> (дата обращения: 16.11.17).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР

Добринова К.С., Мурованая Н.Н.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Севастопольский государственный университет», г. Севастополь

Аннотация: В данной статье рассматриваются практические аспекты формирования эмоциональной отзывчивости детей среднего дошкольного возраста в процессе музыкальных игр. Представлен план работы, включающий комплекс музыкальных игр, использование которых позволит повысить уровень эмоциональной отзывчивости на музыку у детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальная игра, этапы работы по формированию эмоциональной отзывчивости на музыку.

Теоретическая часть работы с констатирующим экспериментом апробирована и представлена в IX Международной научно-практической конференции г. Барнаула в журнале «Инновации в науке и практике» под названием «Диагностика уровней сформированности эмоциональной отзывчивости на музыку детей среднего дошкольного возраста».

Постановка проблемы. Дошкольный возраст – важнейший период для формирования общей культуры личности. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4] отмечается, что музыкальное искусство выступает одним из ключевых средств для развития эмоциональной сферы, влияющей на формирование начал культуры человека.

В Концепции дошкольного воспитания в Российской Федерации [3] подчеркивается необходимость развития эмоциональной отзывчивости как характерной черты личности ребенка, способствующей формированию общей культуры человека.

Проблема формирования эмоциональной отзывчивости на музыку у детей дошкольного возраста рассматривается с психолого-педагогической точки зрения такими учеными как И.В. Груздовой, А.А. Пихтеревым, Н.А. Ветлугиной, Б.М. Тепловым, В.П. Анисимовым и др. В трудах вышеперечисленных авторов большее внимание уделяется вопросам теоретического характера, не отражающих аспекты формирования эмоциональной отзывчивости на музыку в повседневной работе, что способствует утверждению об актуальности данного исследования и позволяет обосновать противоречие между необходимостью формирования эмоциональной отзывчивости на музыку и недостаточной разработанностью материалов для формирования данного качества на практике.

Цель статьи – обосновать план работы, направленный на формирование эмоциональной отзывчивости на музыку детей среднего дошкольного возраста посредством музыкальных игр.

Для раскрытия сущности содержания плана работы по формированию эмоциональной отзывчивости на музыку определим основные понятия. С психологической точки зрения Б.М. Теплов [5] рассматривает эмоциональную отзывчивость на музыку как познавательный процесс, влияющий на развитие способности двигательного переживания музыки и чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма. С педагогической позиции В.П. Анисимов [1] определяет эмоциональную отзывчивость на музыку как способность к переживанию музыкального содержания и ценностно-смысловому осознанию своих ассоциаций в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки. Педагогический аспект на определение понятия «музыкальная игра» раскрывает А.В. Кенеман [2] как творческий процесс, связанный с активным осмыслением восприятия музыки, наиболее способствующим развитию творчества.

План работы по формированию эмоциональной отзывчивости на музыку, представленный в таблице 1 предусматривает чередование комплекса следующих музыкальных игр:

- 1) игры с музыкальным сопровождением;
- 2) игры с использованием детских музыкальных инструментов;
- 3) творческие игры.

Таблица 1 – План работы по формированию эмоциональной отзывчивости на музыку посредством музыкальных игр

Этапы работы	Цель этапа	Формы работы
I этап: Эмоционально-ознакомительный	Формирование умения эмоционально проживать музыку	Музыкальные игры с музыкальным сопровождением: «Зеркало» «Неверный шаг» «Эмоциональный хоровод» «Эхо»
II этап: Эмоционально-творческий	Формирование умения передавать характер музыкальных произведений	Музыкальные игры с использованием детских музыкальных инструментов: «Колокольчик» «Ансамбль» «Музыкальный полюс» «Оркестр» Музыкальные творческие игры: «Фантазия»

		«Фокус» «Мечта» «Импровизация»
III этап: Эмоционально- смысловой	Формирование умения проявлять эмоционально-ценностное отношение к музыке	Музыкальные творческие игры: «Образ» «Любимая музыка» «Словарь» «Я знаю все»

Музыкальные игры проводятся в течение дня в свободное от занятий время в группе или на прогулке. Переход от одного этапа к последующим возможен после усвоения детьми умения, представленного в цели этапа. Ниже приведен пример игры, организованной на эмоционально-ознакомительном этапе.

Музыкальная игра с музыкальным сопровождением «Эхо»:

Цель игры: закреплять навыки эмоционального проживания музыки, выражая ее характер во внешних мимических (эмоции) и двигательных (непроизвольных) реакциях.

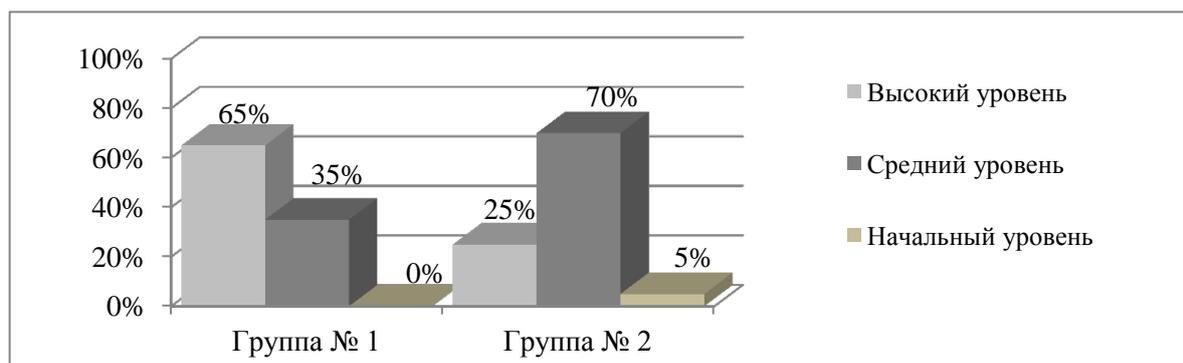
Музыкальный репертуар: мелодии Т. Ломовой «Домашние и дикие животные»

Ход игры: дети распределяются на две команды, каждой из которых предлагается выразить характер музыкального произведения с помощью внешних мимических и двигательных реакций перед коллективом сверстников сразу после звучания первых аккордов музыки. Для каждой мелодии выбираются по одному ребенку из каждой команды. Подражать сверстникам не разрешается. Рекомендуется использовать не менее шести мелодий в течение одной игры. Выигрывает команда, эмоционально выразительней.

Усложнение игры: подбор музыкальных произведений схожих по эмоциональному звучанию.

С целью выявления эффективности использования музыкальных игр для формирования эмоциональной отзывчивости на музыку, нами была проведена экспериментальная работа на базе одного из ДОО г. Севастополя, в котором приняли участие 40 детей четырех-пяти лет. С первой подгруппой детей проводилась системная работа по формированию эмоциональной отзывчивости на музыку с использованием музыкальных игр, со второй подгруппой детей данная работа не проводилась. Результаты эксперимента представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 – Результаты использования музыкальных игр для формирования эмоциональной отзывчивости на музыку



Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют об эффективности использования музыкальных игр для формирования эмоциональной отзывчивости на музыку у детей среднего дошкольного возраста.

Выводы:

1. Дошкольный возраст является начальной ступенью формирования эмоциональной отзывчивости, влияющей на развитие основ общей культуры.
2. С целью формирования эмоциональной отзывчивости на музыку детей среднего дошкольного возраста нами был разработан план работы, включающий комплекс музыкальных игр.
3. В процессе экспериментального исследования была обоснована эффективность использования музыкальных игр с целью формирования эмоциональной отзывчивости на музыку детей среднего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников [Текст]: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Тверь: ТГУ, 2007. – 199 с.
2. Кенеман А.В. Музыкальная игра как одно из средств музыкального воспитания в детском саду [Электронный ресурс]: автореф. дисс. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005883690>
3. Концепция дошкольного воспитания в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://prepod.nspu.ru/file.php/743/koncepcija_doshkolnogo_vospitanija.pdf
4. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р Стратегия Развития Воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/2588602/>
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст]: учебник для студ. вузов в 2-х т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 366 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О НАРОДНОЙ МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дуда Е.С., Мурованая Н.Н.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Севастопольский государственный университет», г. Севастополь

Аннотация: В данной статье рассматриваются практические аспекты формирования знаний о народной музыке у детей пятого года жизни посредством интегрированных занятий.

Ключевые слова: народная музыка, интегрированная образовательная деятельность.

Теоретическая часть работы с констатирующим этапом эксперимента апробирована и представлена в сборнике статей по материалам VI международной научно-практической конференции «Инновации в науке и практике» г. Барнаула под названием «Диагностика уровня сформированности знаний о народной музыке у детей пятого года жизни».

Постановка проблемы: Народный музыкальный фольклор – это особенная область народного творчества. Первое знакомство ребенка с музыкой начинается с малых фольклорных форм: частушек, потешек, прибауток, считалок, приговорок, скороговорок, песенок-небылиц, которые веками создавались народом в процессе труда на природе, в быту [1].

В пункте 3.2 Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указано, что «приобщение детей к культурному наследию предполагает эффективное использование уникального российского культурного наследия, в том числе и музыкального (народный фольклор)» [4].

Вопросом музыкального воспитания занимались такие педагоги как Ю.Б. Алиев, Т.А. Бударина, Н.А. Ветлугина, М.А. Михайлова, О.П. Радынова и др. В работах данных авторов обосновано значение народной музыки для развития ребенка дошкольного возраста.

Цель статьи – обосновать план работы, направленный на формирование знаний о народной музыке у детей пятого года жизни средствами интегрированной образовательной деятельности.

Для раскрытия сущности содержания плана работы по формированию знаний о народной музыке определим основные понятия. Так, народная музыка – инструментальное, вокально-инструментальное и музыкально-танцевальное творчество народа [3]. Следовательно, формирование знаний происходит в процессе знакомства с образцами вокальной музыки, народными инструментами, а также особенностями музыкально-ритмических движений. Интегрированная образовательная деятельность выступает как система, объединяющая знания в одно целое, на основе чего у ребенка формируется ценностное восприятие мира. Она позволяет раскрыть ребенку тему с привлечением образовательных областей, что способствует его эмоциональному развитию и формированию творческого мышления [2].

План работы, представленный в таблице 1, предусматривает проведение комплекса интегрированных занятий, направленных на формирование знаний о народной музыке у детей пятого года жизни.

Таблица 1 – План работы по формированию знаний о народной музыке посредством интегрированных занятий

Этапы работы	Цель этапа	Формы работы
I этап	Формирование у детей знаний о жанровых особенностях вокальной народной музыки	Интегрированное занятие «Колыбельные песни» Интегрированное занятие «Русские народные песни» Интегрированное занятие «Плясовые народные песни» Обобщающее интегрированное занятие
II этап	Формирование у детей знаний о тембровой основе народных музыкальных инструментов	Интегрированное занятие «Знакомство с балалайкой» Интегрированное занятие «Моя гармошка» Интегрированное занятие «Знакомство с дудочкой» Интегрированное занятие «Шумовые музыкальные инструменты»
III этап	Формирование у детей знаний о разновидностях народных танцев и их характерных элементах	Интегрированное занятие «Знакомство с хороводом» Интегрированное занятие «Знакомство с русской пляской» Интегрированное занятие «Знакомство с русским народным танцем «Барыня»» Интегрированное занятие «Знакомство с украинским народным танцем «Гопак»» Обобщающее интегрированное занятие

Ниже приведен фрагмент интегрированного занятия, проведенного на I этапе.

Обобщающее интегрированное занятие

Цель: проверка сформированности у детей знаний о жанрах вокальной народной музыки (колыбельная, русская народная и плясовая песни)

Оборудование: изображения спящей, танцующей и поющей девочки; записи колыбельных, русских народных и плясовых песен с прошлых занятий («Котенька-коток», «Во саду ли, в огороде», «Андрей-воробей», «Во поле береза стояла», «Валенки», «Жили у бабуси два веселых гуся», «Уж вы, котики-коты», «Ветер, солнце и орел», «Барыня», «Семеновна», «Ах ты, береза»).

Интеграция областей: «Музыка» + «Игра».

Ход занятия:

Вводная часть – вопросы по прошлым занятиям.

Основная часть:

Сегодня я предлагаю вам сыграть в игру «Что делает Аня?». Для этого я раздам каждому из вас по три картинки, на которых будут изображены действия девочки. Давайте назовем девочку Аней. На первой картинке (показываю картинку со спящей девочкой) Аня спит, а это значит, какая песня будет звучать? Правильно, колыбельная. На второй картинке (показываю картинку с танцующей девочкой) Аня танцует, а это значит, какая песня будет звучать? Правильно, плясовая. И на последней картинке (показываю картинку с поющей девочкой) Аня поет, а это значит, будет играть русская народная песня. Когда зазвучит песня, вам надо будет поднять одну из картинок, на которой, по-вашему, изображено правильное действие. Начнем (включаю записи песен) (поправляю детей, задаю наводящие вопросы по мере необходимости).

Заключительная часть – рефлексия.

С целью выявления эффективности использования комплекса интегрированных занятий для формирования знаний о народной музыке, нами была проведена контрольная диагностика на базе одного из ДОО г. Севастополя, в которой приняли участие 40 детей четырех-пяти лет. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

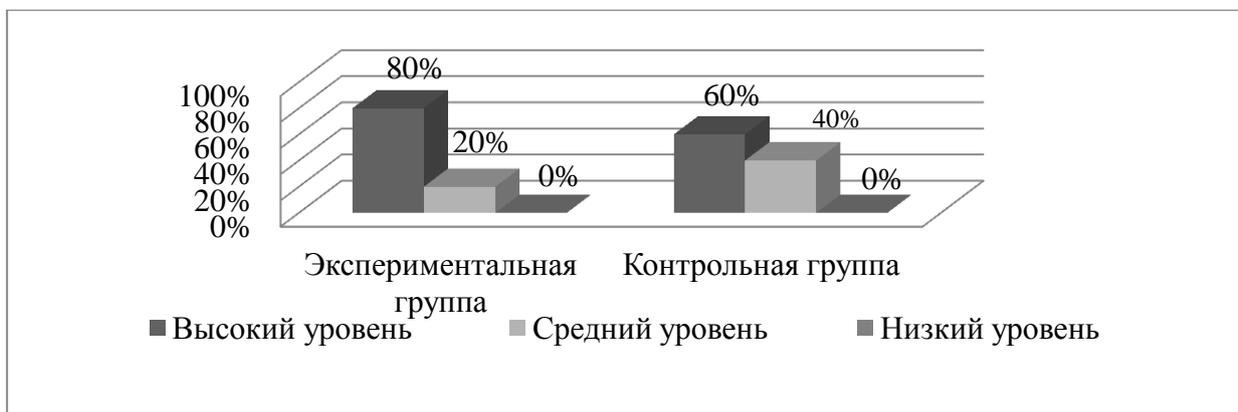


Рисунок 1. Результаты контрольного этапа эксперимента

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что проведение комплекса интегрированных занятий эффективно для формирования знаний о народной музыке у детей пятого года жизни.

Выводы

1. Формирование знаний о народной музыке происходит в процессе знакомства с образцами вокальной народной музыки, народными музыкальными инструментами, а также образцами вокальной народной музыки. Интегрированная образовательная деятельность помогает раскрыть ребенку тему, с привлечением образовательных областей.

2. С целью формирования знаний о народной музыке у детей пятого года жизни нами был разработан комплекс интегрированных занятий.

3. С целью изучения уровней сформированности знаний о народной музыке у детей пятого года жизни была проведена контрольная диагностика.

4. Проанализировав результаты проведенного эксперимента, мы пришли к выводу о том, что для эффективного формирования знаний о народной музыке у детей пятого года жизни целесообразно проведение интегрированных занятий.

Список литературы

1. Зацепина, М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду [Текст]: программа и методические рекомендации / М.Б.Зацепина. – М.: Мозаика – Синтез, 2006. – 89с.
2. Иванов, В.Г. Теория интеграции образования [Текст] / В.Г. Иванов. – Уфа, 2005. – 171с.
3. Келдыш, Ю.В. Музыкальная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.musenc.ru/>
4. Распоряжение Правительства РФ от 25.05.2015 №996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Милованова Л.А., Герасимова Л.Г.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

В современных условиях в ходе стремительного развития процессов межкультурной коммуникации технический прогресс не решил проблем с языковым барьером и продуктивным общением у выпускников неязыковых вузов. Недостаточное развитие профессиональной коммуникативной компетенции является особенно чувствительной проблемой для будущих экономистов. В первую очередь, это связано с перспективами построения карьеры в международных компаниях. В этих условиях максимально положительных результатов можно добиться через развитие такого компонента коммуникативной

компетенции, как иноязычная дискурсивная компетенция, которая многими авторами определяется как знание множества дискурсов и норм их построения [4].

Стоит отметить, что относительно данной проблемы сформирована достаточная теоретическая (Н.В. Гальскова, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, А.А. Вербицкий, И.В. Михалкина, Т.В. Самосенкова, А.Н. Щукин, Н.И. Гез, Д.И. Изаренков, Т.А. Лебедева, О.М. Казарцева, Л.А. Милованова и др.) и методологическая база (В.И. Карасик, Т.А. ван Дейк, В. Кинч, В.З. Демьянков, А.Е. Кибрик, И.М. Кобозева, О.В. Александрова, Е.С. Кубрякова, В.В. Красных и др.). Остается ее адаптировать с учетом современных требований к профессиональной подготовке [1].

Анализ системы обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей позволил выявить слабые места, которые могут препятствовать эффективному обучению иноязычной дискурсивной компетенции. Среди них можно выделить следующие:

- Лимит временных ресурсов, который определяется количеством установленных часов преподавания;
- Недостаточное развитие у обучающихся способностей к самостоятельной проработке нового материала;
- Недостаточное внимание письменному дискурсу, связанному с деловыми документами, относящихся к сфере будущей профессиональной деятельности студентов экономических специальностей.

Указанные проблемы предлагается решать посредством такой формы обучения, как деловая игра [2]. Применительно к письменному дискурсу деловых документов с ее помощью можно достичь следующих сопутствующих развитию иноязычной дискурсивной компетенции результатов:

- Придать динамичность образовательному процессу;
- Позволить студентам проявить самостоятельность;
- Повысить мотивацию и заинтересованность обучающихся через коллективное взаимодействие;
- Погрузить студентов в ситуацию профессионального общения.

Вопрос лимита времени может быть решен посредством проведения деловой игры вне аудиторных занятий. Для этого разработан проект учебно-методического комплекса «Язык деловых документов» с использованием аккаунта в одной из социальных сетей.

Суть деловой игры сводится к созданию виртуальной компании (предположительно консалтинговой), название которой разрабатывают сами студенты. При этом роли распределяются в соответствии с выбранным обучающимися типом организационной структуры.

1. Преподаватель выступает учредителем и имеет право влиять на стратегию развития компании.

2. Администратор аккаунта в социальной сети предстает исполнительным директором и выполняет такие функции, как планирование, организация, мотивация и контроль. При поддержке секретарей он готовит промежуточные и итоговые информационные отчеты для преподавателя.

3. Главный бухгалтер контролирует процесс оценки результатов. В его подчинении находятся бухгалтеры, которые занимаются сбором и обработкой первичных данных о полученных оценках.

4. Руководитель отдела HR контролирует работу HR менеджеров, которые на первом этапе занимаются распределением ролей, а затем отслеживают активность каждого студента в процессе реализации проекта.

5. Руководитель отдела маркетинга вместе со своими подчиненными инициирует темы для новых документов. Данная группа студентов также отвечает за организацию групповых презентаций.

6. Отдел продаж во главе с руководителем пытаются привлечь к участию в проекте носителей языка из социальных сетей, с которыми можно было бы пообщаться по вопросу документов и в целом бизнеса.

7. Консультанты делают доклады по подготовленным групповым презентациям.

Для создания подобной игры необходима подготовительная стадия, на которой студенты смогут реализовать все этапы создания компании:

- Разработку названия, логотипа, слогана.
- Формулирование, видения, миссии, ценностей, стратегии развития.
- Создание организационной структуры.

Самостоятельная работа студентов сводится к публикациям материалов по изучаемой теме. При этом предусматриваются такие формы самоконтроля, при которых все студенты группы могут оставлять комментарии по поводу корректности данных. Все материалы публикуются на иностранном языке. За

ведение аккаунта отвечает назначенный преподавателем студент, который выкладывает необходимую справочную информацию. Он же выступает руководителем проекта.

Для формирования списка терминов по тому или иному документу привлекаются все участники группы. При этом термины размещаются не с переводом на русский язык, а с трактовкой на иностранном языке. Также выкладываются подготовленные документы. Демонстрация презентаций и их обсуждение осуществляются посредством видеоконференции или вебинара. Особенностью данной игры является то, что студенты имеют право оценивать своих одноклассников на основе заданных критериев.

Преподаватель просматривает материалы и вносит свои коррективы и оценки. В соответствии с итоговыми результатами по каждому документу формируется рейтинг показателей. Студенты, набравшие минимальное количество баллов, проходят промежуточный оценочный контроль, который заключается в подготовке изученного документа. Итоговый контроль предусмотрен для всех студентов. Он включает перевод текста (до 2000 знаков) со словарем и создание документа.

В соответствии с этапами овладения дискурсом предлагается следующий алгоритм комплекса упражнений [3]:

1. Группа подготовительных упражнений, предусматривающая следующее:

- Изучение материала по структуре и используемым терминам.
- Написание определений к используемым терминам.
- Написание вопросов по материалу для однокурсников.
- После первого прочтения текста документа отметить уже известные термины.
- После второго чтения текста выделить структуру документа.
- После третьего чтения написать структуру и план каждого раздела.

2. Группа упражнений на развитие умений письменного профессионально-делового общения включает:

- Поиск в сети Интернет и выбор аналогичного текста.
- Письменное определение структуры и вида бизнеса, к которому относится данный дискурс.
- Подготовку собственного документа.

3. Группа упражнений на развитие умений устного профессионально-делового общения, заключающаяся в следующем:

- Подготовке групповой презентации по данному виду дискурса с указанием базовых терминов, структуры и цели использования, а также демонстрации готового документа.
- Групповом обсуждении подготовленных презентаций.

Предложенный проект учебно-методического комплекса является принципиально новым решением вопроса обучения иноязычной дискурсивной компетенции студентов экономических специальностей. Ее реализация дает значительное количество преимуществ по сравнению с традиционными подходами, поскольку:

- Данный проект учитывает необходимость сочетания разных видов речевой деятельности при решении сложных коммуникативных задач в профессиональном общении, что находит отражение в использовании особой классификации упражнений.

- В ходе его реализации решается вопрос владения письменным дискурсом, касающимся деловых документов, с одной стороны, и проблема нехватки временных ресурсов, с другой стороны.

- Использование современных средств коммуникаций и интерактивность процесса обучения позволяет мотивировать студентов в направлении развития навыков самостоятельной работы.

- Посредством данного проекта предпринимается попытка восполнить пробел в освоении различных видов письменного дискурса деловых документов посредством дополнения процессуального компонента содержания обучения студентов экономических специальностей.

- Предлагаемый проект может использоваться не только в рамках профильного обучения иностранным языкам, но и на спецкурсах практической направленности.

- Посредством реализации проекта возможно создание базы данных значительного количества деловых документов на иностранном языке.

Список литературы

1. Гураль С.К., Шатурная Е.А. Болонский процесс: Роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. - 2008. - № 7

2. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов //автреф. дис.... канд. пед наук. – 2002. – Т. 13. – №08. – С.1-18.
3. Качалов Н. А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №. 7 (135). – С.143-146.
4. Т.А. ван Дейк Язык, познание, коммуникация. - М.: Прогресс. – 1989.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОМУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ ПО ЗАМЫСЛУ

Мурованая Н.Н., Марендыч Н.В.

Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Аннотация: В статье раскрыты теоретические основы формирования цветомузыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования по замыслу

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, цветомузыкальное восприятие, синтез искусств, синестезия, критерии уровня сформированности цветомузыкального восприятия, рисование по замыслу.

Актуальность проблемы. Старший дошкольный возраст – это жизненный этап человека, где формируются особенности его личности, развиваются его способности к обучению и творчеству. У ребенка развивается воображение, он овладевает специфическими формами мышления и восприятия.

Восприятие является ведущим познавательным процессом дошкольного возраста. Значение процесса восприятия трудно переоценить. Это основа познания человека, фундамент для его дальнейшего развития. С восприятия начинается познание мира.

Детское изобразительное творчество базируется на культуре восприятий. Изобразительная деятельность имеет неопределимое значение для всестороннего воспитания и развития ребенка.

Мы живем в мире красок и их оттенков, мы живем в мире звуков, научиться управлять и направлять в нужное русло все это богатство – необходимое условие для стабильного физического, психического и эмоционального состояния человека.

Развитие восприятия в изобразительной деятельности будет более успешным при использовании синтеза искусств. Через синтез музыки и цвета возможно создание нового художественного продукта, развития у детей цветомузыкального восприятия. Взаимосвязь музыки и изобразительного искусства часто используется на занятиях с дошкольниками в процессе рисования по замыслу. В процессе рисования по замыслу ребенок сможет передать эмоциональное содержание музыки с помощью цвета, проявить фантазию, выразить свое настроение в красках на листе бумаги, передать художественный образ музыкального произведения.

Актуальность такого подхода на занятиях изобразительной деятельностью обусловлена задачами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), а также возрастающими требованиями общественности к художественно-эстетическому развитию детей, к развитию творческой личности.

В соответствии с ФГОС ДО образовательная область «художественно-эстетическое развитие» предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного); становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, произведений живописи, художественной литературы; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей [6].

Это акцентирует внимание на формировании цветомузыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Цель работы: Раскрыть теоретические основы формирования цветомузыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования по замыслу.

Анализ проблемы исследования. Особенности взаимосвязи музыки и изобразительной деятельности в теории и практике дошкольного воспитания изучали такие ученые, как Н.Э. Васина, Н.А.

Ветлугина, С.И. Назарова, О.А. Сулова. Особенности единовременного восприятия музыки и цвета представлены в работах педагога и психолога А.Н. Леонтьева.

В отечественной педагогике имеется ряд исследований, посвященных взаимосвязи изобразительного искусства и музыки. В исследованиях С.П. Козыревой и Т.С. Комаровой представлены рекомендации по формированию цветомузыкального восприятия детей в процессе рисования по замыслу. Музыка на таких занятиях рассматривается как «способ создания определенного настроения, как средство активизации фантазии ребенка, при этом музыка выступает в качестве фона и по отношению к ним является не более чем дополнительным прикладным приемом» [4, с. 125].

Исследовательский интерес к явлению «цветного слуха» появился у психологов во второй половине XIX века. Значительное внимание привлекло «цветное видение» тональностей и тембров музыки. В психологии это явление находит свое название, как синестезия.

На данный момент педагогическая наука дает определение термину синестезия, как «соощущение», когда раздражитель, действующий на определенный орган чувств, вызывает ощущение не только характерное для него, но и ощущение, характерное для другого органа чувств [5, с. 59].

В области дошкольной педагогики мы рассматриваем синестезию с эстетической точки зрения, а именно, формируем цветомузыкальное восприятие.

В своей работе В.В. Домогацких понятие цветомузыкальное восприятие трактует как «способность соотнести эмоциональное содержание музыки с эмоциональной выразительностью цвета, тем самым выступает эффективным средством художественно-эстетического воспитания дошкольников» [2, с. 80].

С учетом методических рекомендаций «Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2-7 лет.» Т.С. Комаровой [4] и «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста» А.Г. Гогоберидзе [1], нами были обоснованы критерии для выявления уровня сформированности цветомузыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста:

- проявление эмоциональной отзывчивости на музыку с обоснованием подбора цветовой гаммы рисунка;
- умение сопоставлять средства выразительности музыки и рисунка;
- умение создать рисунок в соответствии с обоснованными средствами музыкальной выразительности.

Так же обосновали показатели сформированности цветомузыкального восприятия, в соответствии с приведенными выше критериями:

- проявление эмоциональной отзывчивости на музыку и цвет;
- знание средств музыкальной выразительности: лад, размер, темп, регистр, ритм;
- использование выразительных средств рисунка для передачи образа и настроения музыкального произведения.

Неоднократно отмечалась взаимосвязь изобразительной деятельности детей и музыки, а именно, развертывание рисунка во времени, что сближает его с музыкальным произведением, и возможность материализовать музыку в рисунке.

О взаимодействии музыки и живописи в процессе изобразительной деятельности и влиянии этого взаимодействия на характер детских рисунков говорила в своей работе С. П. Козырева [3]. Она показала, что в результате такого взаимодействия происходит обогащение рисунков детей новым содержанием, необычными образами, творческое решение ими изобразительных задач. В то же время созданный рисунок по собственному замыслу помогает детям более глубоко постичь музыкальный образ, содержание и выразительные средства музыки.

Рисование по собственному замыслу развивает самостоятельность и инициативу детей, способствует проявлению их индивидуальности.

Цветомузыкальное восприятие выражается в процессе рисования по замыслу при одновременном прослушивании музыки. Предварительно дети знакомятся с выразительными эмоциональными характеристиками цвета, анализируя совместно с руководителем колористические особенности репродукций произведений живописи, со способами изображения не предметных цветовых композиций. Затем дети прослушивают музыкальное произведение, делают анализ выразительных средств музыки. После этого дети переходят к «рисованию музыки».

Через занятия по цветомузыкальному восприятию происходит овладение способами образного выражения и изображения своих замыслов в слове, рисунке, музыке. Обучение и творческая деятельность является мощным толчком к накоплению положительного опыта, развития образного мышления, развитию воображения, памяти, эстетических способностей и как следствие эмоционального развития ребенка.

Мы пришли к выводу, что наиболее эффективным средством формирования цветомузыкального восприятия является рисование по замыслу. В процессе рисования по замыслу дети в своих рисунках могут передать свое видение средств музыкальной выразительности (тембр, ритм, динамика). У детей происходит развитие и совершенствование речи, образного мышления, воображения, фантазии, смелости в решении поставленной задачи, быстрое решение поставленной проблемы, оригинальность в выполнении работ. На занятиях по цветомузыкальному восприятию стабилизируется эмоциональный фон детей, повышается настроение. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования цветомузыкального восприятия.

Список литературы

1. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / А.Г. Гогоберидзе. – Издательский центр «Академия», 2005г. – 320с.
2. Домогацких, В.В. Развитие цветомузыкального восприятия у детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.07/ В.В. Домогацких. – М., 2000. – 186 с.
3. Козырева, С. П. Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01/ С.П.Козырева. – М., 1987
4. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2-7 лет [Текст] / Т.С. Комарова.– М.: «Просвещение», 2006. – 320 с.
5. Лукьянец, Н.Г. Развитие творческих способностей учащихся младших классов детской музыкальной школы средствами цветомузыкальной синестезии: Дис. ... канд. Пед. наук: 13.00.02/ Н.Г. Лукьянец.- Екатеринбург, 2007. – 158 с.
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт ДО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ ОСНОВАМ ДИЗАЙНА

Польнская И.Н., Ровенко В.В.

Нижевартовский государственный университет, г. Нижневартовск

В художественной школе среди предметов художественно-эстетического цикла дизайн занимает важное место.

«Дизайн» — английское слово, в буквальном переводе означающее «проектировщик», «рисовальщик» (слово design переводится как «чертеж», «рисунок», «проект») служит международным термином, который обозначает весь спектр деятельности по созданию нового изделия или рекламы. Обучению дизайну на современном этапе образования в различных образовательных учреждениях уделяется достаточно внимания. Однако освоение нового вида художественного творчества происходит медленно и с большими трудностями. Возможно, причина сложившегося положения объясняется тем, что недостаточно разработаны теория и практика обучения учащихся дизайну в условиях художественной школы.

Это выражается в разобщенности методов и подходов в обучении дизайну учащихся, разработанности учебных программ по данной учебной дисциплине, слабом оснащении дидактическим материалом. Каждый автор предлагает обучать отдельным видам дизайна, что нарушает целостность этого сложного явления.

Сегодня наиболее перспективным направлением считается формирование у учащихся умения саморазвития и самореализации в том или ином виде деятельности. Дизайн-деятельность – составная часть художественного образования учащихся школ искусств. Произведения дизайна близки по своей сущности декоративно-прикладному искусству, оформительскому искусству и прикладной графике. «Выйдя из недр декоративно-прикладного искусства, дизайн в настоящее время во многом определяет внешний и

внутренний вид различных построек, современных видов наземного, воздушного и речного транспорта, технических изделий и конструкций, рекламы, мебели, различного рода упаковок и много-много другого»[1, с.5]. Поэтому очень важным методическим приемом будет вести параллельную аналитическую работу декоративно-прикладной деятельностью и дизайном в обучении учащихся школ искусств. Например, предложить учащимся изобразить эскиз чайника в декоративной трактовке и дизайнерской. От учащихся требуется отобразить в эскизе отличительные особенности дизайнерского изделия и декоративно-прикладного. Такой сравнительный анализ поможет детям эффективнее освоить стиль в дизайне и украшательство в прикладном искусстве.

Одной из главных особенностей обучения учащихся основам дизайна является развитие у них умения не только точно проводить анализ объекта, воспроизводить с натуры форму, например того же чайника, но и творчески перерабатывать ее, выявляя пластические, стилистические, ритмические, декоративные, формообразующие, дизайнерские качества.

В художественных школах учащиеся получают знания и умения художественного конструирования разрозненно в изобразительной, графической и технологической деятельности.

Эффективное формирование знаний и умений в области дизайна у учащихся школ искусств может быть реализовано в том случае, если:

- разработать учебно-методический комплекс, дидактические основы (содержания, формы, методы, приемы) дизайнерской подготовки в процессе обучения;
- осуществление поэтапного формирования дизайнерских знаний и умений с применением наглядно-иллюстративных и проблемно-поисковых методов обучения;
- развитие дизайнерского мышления и соответствующих творческих способностей посредством системы художественно-конструкторских задач;
- стимулировать инициативу учащихся, творческого подхода к овладению спецификой дизайнерского языка;
- создать систему многоступенчатого и непрерывного процесса приобщения учащихся к дизайну как виду художественного творчества;
- осуществить принципы вариативности в выборе тем и заданий изучения основ дизайна, а также условий образовательного учреждения и материально-технического оснащения;
- максимально использовать резервные возможности в развитии творческих способностей каждого учащегося, осуществляя переход обучения от декоративно-творческой деятельности к обучению основам дизайна.

Особое внимание следует уделить теоретическим основам отбора рациональных форм, приемов и методов формирования знаний и умений по дизайну в обучении учащихся (соответствие логики систематизации учебного материала логике «дизайнерской» деятельности; преемственность в обучении основам дизайна; соответствие содержания знаний и умений по дизайну возрастным особенностям учащихся; связь изобразительной деятельности учащихся с объектами художественно-конструкторского проектирования).

А также одним из условий эффективного обучения основам дизайна будет направленность художественно-конструкторских заданий на активизацию познавательной деятельности учащихся, формирование потребности в получении дизайнерских знаний и умений, развитие «дизайнерского» мышления.

Формирование и развитие «дизайнерского» мышления имеет богатые возможности для развития саморегуляции как никакая другая, благодаря широкому спектру участвующих в ходе дизайнерской деятельности от изобразительных движений руки, до сравнительного анализа наблюдаемых форм и смысловых построений. Такой широкий диапазон даёт возможность для проявления и отработки способности интегрировать все процессы для достижения творческого замысла в дизайне.

Органичное и естественное желание и готовность учащихся адаптироваться к требованиям педагога — залог успешности процесса обучения, при условии направленности этих требований на развитие творческой индивидуальности. Если учитель создает установку на осмысленное, творческое, а не формальное выполнение работы, даёт нестандартные цели, направленные на зрителя, то у обучающихся складывается особый творческий стереотип обучения. Продуктом такого процесса обучения основам дизайна является скорее не изображение как таковое, а знание, способность перенести полученный навык на другие виды деятельности, умение создавать новое.

Такое понимание позволяет учащимся рассматривать свои произведения не как окончательный результат, а как промежуточное звено или ступеньку для следующего этапа творческого саморазвития в области дизайнерского искусства. В результате у учащихся школы искусств не только формируется творческое отношение к дизайнерской деятельности, но и снимается психологический барьер к отдельным неудачам, которые становятся стимулом к дальнейшему саморазвитию, объектом общего анализа знаний и навыков.

Таким образом, проблема формирования дизайнерских знаний и умений учащихся школ искусств должна стать сегодня объектом специальных исследований. Понятие современного дизайна является обширным и разнообразным. В художественной школе необходимо использовать различные его аспекты, в том числе и применительно к обучению декоративно-прикладного искусства, композиции, рисунка, живописи, скульптуры и всех остальных учебных дисциплин, преподаваемых в школе искусств.

Список литературы

1. Жданова Н.С. Обучение основам дизайна. Конспекты уроков.— М.: Изд-во ВЛАДОС, 2013. – 300 с.: ил.
2. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория. – М.: Омега-Л, 2009.– 224с.
3. Польшкая И.Н., Гладий Ж.Р. Стилизация декоративной композиции /Восемнадцатая всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. – 2016. – С. 1834-1837.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ СТИЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Савенкова Т.Ю.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Курский государственный университет», г. Курск

Статья посвящена диагностике уровня сформированности умений стилизации у обучающихся общеобразовательных организаций. Автором намечаются и предлагаются диагностические задания, способные определить исходный уровень сформированности данного феномена у обучающихся.

Ключевые слова: умения стилизации, диагностика уровня сформированности умения стилизации, диагностические задания.

Обучающиеся общеобразовательных организаций, которые выбирают область художественного творчества в качестве своей будущей профессиональной деятельности, должны иметь возможность выбора индивидуальной траектории творческого развития и четкой профессиональной ориентации [3].

Уже к моменту поступления в средние специальные и высшие учебные, у рассматриваемой нами группы обучающихся должны быть хорошо развиты различные художественно-творческие способности, умения и навыки, среди которых мы особенно выделяем умения стилизации. В самом широком смысле слова – умениями стилизации мы можем назвать способности намеренно имитировать в изображении характерные особенности того или иного стиля, исторической эпохи и т.д.

Мы определяем умения стилизации как специфическую группу художественно-творческих умений, позволяющих создавать декоративно-обобщенный образ с целью выделения художественно-выразительных качеств изображаемого объекта и/или придания ему сходства с определенным историческим стилем или направлением в искусстве. Стилизация происходит на основе переработки внешней формы при помощи ряда условных приемов – упрощения, обобщения, объединения, гиперболизации и т.д. [1].

Без развитых умений стилизации сложно представить себе эффективное овладение профессией дизайнер, художник-оформитель, иллюстратор и т.д. Важно обладать этой группой умений и специалистам в художественной педагогике. Поэтому бесспорно, при формировании содержания образования в общеобразовательных организациях мы должны особое внимание уделять формированию умений стилизации.

В качестве ведущего средства и в целом – среды, в которой мы предлагаем формировать данную группу умений, - выступает область декоративно-прикладного искусства, и, если быть конкретнее – роспись

по стеклу. Язык данного вида художественного творчества должен развивать способности обучающихся по переработке формы, обобщению и намеренной трансформации реального объекта в стилизованный образ. Более подробное исследование данной проблемы можно найти в предыдущих наших исследованиях [1].

Актуальность формирования умений стилизации лежит еще и в плоскости проблемы, связанной с неразработанностью научно-теоретической базы формирования этой группы умений, и, как следствие – отсутствие полноценной диагностики, позволяющей оценить уровень ее сформированности.

Значимость диагностического инструментария, способного не только оценить уровень развития того или иного феномена, но и в целом – степень эффективности предложенной методики подтверждается многими исследователями [2, с. 240]. Диагностика, в данном случае, выступает как инструмент сопровождения всего педагогического процесса, связанного с формированием умений стилизации

В связи с вышеозначенными проблемами, мы выделяем компоненты умений стилизации, по которым можно будет объективно диагностировать указанные выше умения. На критерии компонентов можно опираться как в процессе констатирующего эксперимента, так и в дальнейшем, в процессе оценки эффективности предложенной методической системы формирования умений стилизации обучающихся общеобразовательных организаций.

Мы выделяем три основных компонента, составляющих умения стилизации – это когнитивный, технологический и эмоционально-волевой. Опишем более подробно каждый из предложенных.

Когнитивный компонент умений стилизации отвечает за знание обучающимися основ явления стилизации, понятия стиля, средств выразительности с помощью которых достигается тот или иной эффект и т.д. В нашем случае важно еще и знание истории искусства в контексте понятия «стиль».

В контексте нашего исследования важным аспектом является знание основ декоративной композиции, т.к. именно в ее рамках будет проходить основная часть методической системы формирования умения стилизации.

В когнитивном компоненте мы выделяем следующие критерии, которые позволяют нам оценить уровень сформированности умения стилизации:

- знание основных приемов, методов и форм стилизации;
- знание основ декоративной композиции;
- знание основных стилей в искусстве и их отличительных особенностей;
- знание принципов анализа стилей в искусстве, в том числе в этнокультурном его аспекте (особенности стилизации в разных странах и культурных традициях).

Технологический компонент отвечает за умения и навыки стилизации. Здесь находит свое практическое воплощение когнитивный компонент. Овладение технологическим компонентом требует от обучающихся высокоразвитых умений и навыков композиционного характера, умения работать с колоритом, изобразительные умения и навыки и т.д. Определим основные критерии:

– изобразительные умения: умение работать линией, пятном, точкой и прочими изобразительными средствами; владение различными художественными техниками (живописные и графические техники, различные виды dpi – чем шире диапазон техник, тем выше уровень сформированности технологического компонента обучающегося);

– композиционные умения: умение использовать знания, правила и средства композиции в работе; умение разрабатывать декоративные композиции в соответствии с заданным стилем и подчинять все средства композиции замыслу творческой работы;

– колористические умения: умение разрабатывать колорит в рамках заданного исторического или декоративного стиля; умение разрабатывать колорит в соответствии с поставленными задачами в декоративной работе и в соответствии с используемыми материалами (стекло, витражные краски и т.д.);

– умения стилизации: умение выстраивать свою творческую работу на основных принципах стилизации (обобщение формы, усложнение или упрощение формы и деталей декора, использование контура и т.д.); умение использовать в работе различные приемы стилизации (гиперболизацию, ритм, метр, плоскостность, использование орнамента и т.д.); умение разрабатывать стилизованное изображение по заданному образцу (используя элементы определенного стиля или готового изображения) – внешняя стилизация, а также умение разрабатывать собственный художественный образ на основе собственных впечатлений и наблюдения за природой – декоративная стилизация; умение разрабатывать орнаментальные композиции в заданной форме (ленточный, центрический и т.д.).

Эмоционально-волевой компонент отвечает за интерес к изучению стилизации, ее приемов, видов и т.д., а также интерес к декоративно-прикладной деятельности, различным ее видам и техникам. В целом,

следует отметить, что этот компонент является отправной точкой для всех остальных компонентов, потому что именно он отвечает за проявление интереса со стороны обучающегося к развитию своих знаний и умений в области стилизации.

Для эмоционально-волевого компонента характерными мы считаем следующие критерии:

- стремление изучать и заниматься декоративно-прикладным творчеством, изучать различные техники и развиваться творчески в различных направлениях дпи;
- желание изучать историю стилей в изобразительном искусстве, их характерные особенности, принципы, на которых строится тот или иной стиль и т.д.

Для объективной оценки уровня сформированности умений стилизации нами предложены три уровня – низкий, средний и высокий. Такое распределение позволит не только объективно оценить уровень сформированности умений, но и понять, насколько эффективна предложенная нами методическая система.

В целом же для диагностики уровня сформированности умений стилизации по предложенным компонентам необходимо разработать систему заданий и упражнений, которые смогут дать подробную информацию о каждом представленном критерии в каждом из компонентов.

Для когнитивного компонента мы предлагаем комплексный тест-анкету, в котором представлены работы в самых разных видах изобразительного искусства с акцентом на декоративно-прикладном. Для определения того, насколько хорошо обучающиеся понимают приемы, формы и методы стилизации, основы композиции (в т.д. – декоративной) мы предоставляем широкий визуальный ряд и сопутствующие ему вопросы, позволяющие дать быстрый и четкий ответ. Для анализа знания стилей в искусстве предлагаются задания на установление соответствия названия стиля и предложенного изображения; аналогичные задания присутствуют в части анкеты, посвященной диагностике знаний относительно видов декоративно-прикладного искусства.

Относительно технологического компонента следует отметить, что диагностика должна проходить сразу по двум направлениям: во-первых, специально разработанные задания; во-вторых, анализ художественно-творческих работ обучающихся. Эта необходимость связана, в первую очередь, с тем, что невозможно определить уровень сформированности умений стилизации без общей картины развития художественно-творческих способностей обучающихся. Поэтому мы предлагаем для начала в соответствии с представленными критериями проанализировать художественно-творческие работы обучающихся, и только после этого приступить к специальным заданиям диагностики.

В диагностике технологического компонента представлены три группы задания. Первая – это задания на изобразительные умения, в которых обучающимся предлагается работать по заданному образцу – повторить линии, пятна, штрихи, узоры и т.д. Вторая группа заданий направлена на диагностику композиционных умений, в процессе которых обучающиеся должны показать не только свои умения в области композиции, но и умения за счет конкретных средств и приемов передать образ того или иного исторического стиля или стиливого направления в искусстве. Третья группа заданий – непосредственно на умения стилизации. Здесь диапазон заданий должен быть максимально расширен, т.к. нужно выяснить насколько успешно обучающиеся могут применять приемы композиции (создание образа литературного героя при помощи различных приемов), преобразовать конкретный объект в соответствии с принципами стилизации (стилизовать предмет из натурального фонда), трансформировать изображение в соответствии с заданным стилем (работа с произведениями изобразительного искусства в качестве образца) и т.д.

Диагностика эмоционально-волевого компонента заключается в заполнении специально разработанной анкеты, способной выявить стремления и мотивацию обучающихся на изучение истории искусств и собственного развития в области художественного творчества. Однако немаловажно будет в диагностике этого компонента и наблюдение за обучающимися в процессе работы, т.к. иногда оно более красноречиво говорит об устремлениях личности, чем ответы данные в анкетах.

Подводя итог, мы отмечаем, что от того, насколько четко структурирована и разработана диагностика, зависит не только определение уровня сформированности умений стилизации у обучающихся общеобразовательных организаций, но и в целом оценка эффективности предложенной методики. Следование выявленным компонентам и критериям – это основная задача исследователя в разработке диагностического инструментария к своему исследованию.

Список литературы

- 1 Савенкова Т.Ю. Формирование умения стилизации у обучающихся профильных классов средствами художественной росписи по стеклу: противоречия и пути их разрешения / Т.Ю. Савенкова // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения», № 2. – Екатеринбург, 2015. - 108 с. <http://izron.ru/articles/voprosy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-svezhiy-vzglyad-i-novye-resheniya-sbornik-nauchnykh-tru/> (дата обращения: 27.11.2017)
- 2 Шабанова О.П., Шабанов Н.К., Шабанова М.Н. Проблемы и условия реализации художественной одаренности детей / О.П. Шабанова, Н.К. Шабанов, М.Н. Шабанова / Научный альманах, 2017. - №2-2 (28). – С. 239-242.
- 3 Шабанова О.П., Шабанова М.Н. Интеграционный механизм образования и науки в художественно-педагогической школе / Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Курск, 2016. №2(38) от 07.06.2016. <http://scientific-notes.ru/pdf/043-025.pdf> (дата обращения: 27.11.2017)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Челпанова О.Е.

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Хабаровск

Процесс обучения в высшей школе в современных условиях образования не должен сводиться только к получению теоретических знаний. Параллельной идущей целью выступает формирование профессиональной мотивации обучающихся. И помочь в достижении этой цели могут активные методы обучения. В педагогической литературе под активными методами обучения понимаются методы, максимально повышающие уровень познавательной активности обучающихся [3, с. 415]. При этом деятельность обучающихся носит не только продуктивный, но и творческий характер.

В качестве признаков активных методов обучения можно выделить:

- 1) Активизация мышления обучающихся, так как они всегда должны проявлять активность;
- 2) Длительное время активности, предполагающее, что обучающиеся работают не время от времени, а в течение всего учебного процесса изучения дисциплины;
- 3) Самостоятельность обучающихся в формулировании и поиске поставленных задач;
- 4) Мотивированность обучающихся к обучению.

Одной из особенностей активных методов обучения можно обозначить то, что при их использовании процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся носит равноправный характер.

Смолкин А.М. объединяет все методы активного обучения в следующие группы:

1) неимитационные – методы, которые используются на традиционных видах занятий, например, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, учебная дискуссия, самостоятельная работа с литературой, семинарские занятия и т.д.;

2) имитационные – методы, основой которых является имитация профессиональной деятельности.

Имитационные методы можно разделить на игровые (деловая игра; педагогические задачи) и неигровые (коллективное решение каких-либо задач; анализ конкретных ситуаций).

По мнению Вороновой А.А. можно выделить следующие типы методов активного обучения:

- 1) Социально-психологический тренинг;
- 2) Метод анализа конкретных ситуаций;
- 3) Имитационные игры.

В педагогической литературе активные методы обучения так же делят на индивидуальные и групповые; дискуссионные; рейтинговые, предполагающие активизацию познавательной деятельности обучающихся за счет соревнования между ними; тренинговые и проблемного обучения.

В своей работе преподаватель может использовать как один, так и несколько методов активного обучения.

Наиболее распространенные методы активного обучения в системе высшего образования, способствующие формированию профессиональной мотивации обучающихся:

1) Презентации, подготовленные в программе PowerPoint. Это один из наиболее простых и доступных методов обучения для использования как на лекционных, так и семинарских и практических занятиях. Немаловажным фактором применения презентаций в рамках учебного процесса может стать то, что слайды создаются не только преподавателем, но и самими обучающимися.

По мнению Галкиной Н.Ю. основная цель, которая достигается при подготовке презентаций непосредственно обучающимися, является обобщение, систематизация, повторение и более прочное закрепление пройденного учебного материала. Подготовка презентаций может осуществляться как индивидуально, так и в парах или подгруппах [2, с. 49].

Галкиной Н.Ю. считает, что создание обучающимися презентаций способствует:

- активной самостоятельной переработке учебного материала;
- проявлению творческой активности при создании презентаций;
- возможности уйти от чтения докладов «по листочкам»;
- формированию навыков корректного высказывания замечаний и отстаивания своей позиции при обсуждении достоинств и недостатков подготовленных презентаций;
- получение обратной связи преподавателем о достоинствах и недостатках презентаций, сделанных им для проведения лекционных занятий;
- использование презентаций при проведении семинарских и практических занятий, позволяет эмоционально и мотивационно активизировать познавательную деятельность обучающихся [1, с. 308].

2) Основная цель кейс-технологии - решение конкретных ситуаций профессиональной деятельности. При этом допустимы два варианта решения поставленной задачи: поиск единственно правильного решения, либо наличие нескольких вариантов решения и их обоснование.

3) Метод проектов направлен на самостоятельную разработку обучающимися проекта по теме и его защиту. Метод проектов можно использовать после изучения какой-либо темы, либо на одном из последних занятий по дисциплине. Можно объединить этот метод с методом создания презентаций. Деятельность обучающихся будет направлена не только на разработку конкретного проекта, но и решение задачи обобщить полученный материал и изложить его на слайдах.

Метод проектов способствует:

- активной самостоятельной работе обучающихся с источниками и информацией, необходимой для подготовки проекта;
- продуктивному запоминанию пройденного материала;
- развитию коммуникативных способностей обучающихся.

4) Олимпиады, в ходе подготовки к которым обучающиеся осуществляют активный поиск фактов, имеющих отношение к тематике олимпиады. Также может проводиться либо после изучения темы, либо после завершения изучения дисциплины.

5) Научно-исследовательская работа обучающихся, представляющая собой самостоятельно проведенное исследование обучающегося, раскрывающее его знания и умение применять их для решения конкретных практических задач. При защите научно-исследовательской работы обучающийся должен продемонстрировать способность грамотно пользоваться специальной терминологией, ясно излагать свои мысли, аргументировать свои предложения.

Выполнение научно-исследовательской работы формирует знания, умения и навыки:

- самостоятельной научно-исследовательской деятельности и их применение к решению актуальных практических задач;
- проведения анализа существующих теоретических подходов, входящих в сферу выполняемого исследования;
- самостоятельного исследования по выбранной тематике;
- демонстрации умений систематизировать и анализировать полученные в ходе исследования данные;

- интереса к научной деятельности.

Следовательно, использование активных методов обучения позволит активизировать познавательную деятельность обучающихся высшей школы, а интересные задания, связанные с будущей профессиональной деятельностью могут быть направлены на формирование профессиональной мотивации.

Список литературы

1. Галкина Н.Ю. Возможности использования презентаций PowerPoint для организации самостоятельной работы обучающихся вуза // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 4-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Министерство образования и науки Российской Федерации; Тольяттинский государственный университет; Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2016. 633 с.
2. Галкина Н.Ю. О возможностях использования презентаций Power-Point для организации самостоятельной работы в вузе // По материалам XV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30.06.2016г.). 147 с.
3. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко. М.: Проспект, 2007. 432 с.
4. [www. infourok.ru](http://www.infourok.ru)
5. [www. works.doklad.ru](http://www.works.doklad.ru)

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Крамарева И.Е.

Брянский государственный университет, г. Брянск

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении словаря прилагательных и даже в условиях специального обучения. Изучением особенностей лексики детей с общим недоразвитием речи и созданием методик коррекционной работы занимались такие отечественные ученые как О.Н. Громова, Л.П. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева. Г.В. Чиркина и др.

Становление этой части речи в онтогенезе происходит позднее остальных. У детей с общим недоразвитием речи употребление прилагательных вызывает наибольшие затруднения.

Исследования В.И. Логиновой, М.А. Саморуковой, С.В. Петериной показывают, что одним из наиболее эффективных средств развития связной речи, грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста является сказка.

Сказка как сокровищница русского творчества активизирует разные стороны речи детей и в том числе лексическую сторону речи, а в частности словарь прилагательных.

Знакомство ребенка с художественной литературой начинается с народного фольклора: потешек, песен, сказок. Сказка находит применение в различных областях работы с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения.

При использовании сказки в системе фронтальных логопедических занятий реализуются следующие цели:

- совершенствование словарного запаса, грамматической стороны речи;

- совершенствование звуковой стороны речи в сфере произношения и выразительности;
- развитие диалогической и монологической речи;
- взаимосвязь зрительного, слухового и моторного анализаторов;
- взаимодействие логопеда с детьми и друг с другом;
- создание на занятии благоприятной психологической атмосферы, обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка.
- приобщение детей к русской литературе, народному фольклору.

При прохождении лексических тем на фронтальных логопедических занятиях по развитию связной речи подбирается сказка в соответствии с лексической темой. Работая по содержанию сказки, включаются задания по обогащению словаря прилагательных с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На данных фронтальных логопедических занятиях по развитию связной речи с использованием сказки совершенствуется два вида словаря прилагательных:

- нравственно-этический словарь: вежливый, виноватый, высокий, горячий, скромный, дорогой, живой, здоровый, искренний, легкий, любимый, молодой, мудрый, настоящий, огромный, полезный и др.
- словарь антонимов: громкий - тихий; вежливый - грубый; виноватый - правый; высокий - низкий; горячий - холодный; дорогой - дешёвый; живой - мёртвый; здоровый - больной; искренний - лицемерный; лёгкий - трудный; любимый - ненавистный; молодой - старый; мудрый - глупый; настоящий - фальшивый; новый - старый; огромный – крохотный и др.

Для наглядного представления применения сказки в обогащении словаря прилагательных у детей с нарушениями речи мы предлагаем ниже конспект фронтального логопедического занятия.

Конспект фронтального логопедического занятия по лексической теме «Ягоды» (Сказка В. Катаева «Дудочка и кувшинчик»)

Задачи:

- 1) коррекционно-образовательные: по содержанию сказки В. Катаева «Дудочка и кувшинчик» учить образовывать притяжательные прилагательные; учить образовывать слова-антонимы; учить образовывать прилагательные и существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами; закреплять умения классифицировать предметы;
- 2) коррекционно-развивающие: развивать мелкую и общую моторику, внимание, мышление и память;
- 3) Коррекционно-воспитательные: воспитывать любовь к труду и требовательность к себе.

Оборудование: предметные картинки с изображением ягод.

Ход непосредственно-образовательной деятельности

I. Организационный момент.

Р.И. Ребята сегодня мы с вами отправляемся в удивительную страну сказок. Отгадайте, с какой сказкой мы сегодня будем работать на занятии:

«Мама, папа, Женя, брат в лес пошли за земляникой. Земляника не проста! Выглянет из-под листа, да и прячется опять. Чтобы ягоду сорвать, надо не лениться, надо наклониться».

Дети. Дудочка и кувшинчик.

II. Основная часть

Л. Наши сказочные герои приготовили для вас сказочные задания, с которыми мы будем справляться.

1. Игра «Один-много». Цель игры: учить образовывать существительные множественного числа.

Кружка – кружки	лист – листья
Чашка – чашки	пень – пни
Кувшин – кувшины	ягода – ягоды
Блюдец – блюдцы	дудочка – дудочки

2. Игра «Назови ласково». Цель игры: учить детей образовывать прилагательные и существительные с уменьшительно - ласкательными суффиксами.

Зеленая кружка - *зеленькая кружечка*

Розовая чашка - *розовенькая чашечка*

Женин кувшин - *Женечкин кувшинчик*

Спелая ягода - *спеленькая ягодка*

Полный кувшин - *полненький кувшинчик*
Красная земляника - *красненькая земляничка*
Полное блюдо - *полненькое блюдечко*
Р.И. Продолжаем играть в сказочные игры.

3. **Игра «Чья, чей, чье, чьи».**

Кружка папы (чья?) - ... *папина*. Чашка мамы - *мамина*. Кувшин Жени - *Женин*. Блюдец Паши - *Пашино*. Дудочка бабушки - *бабушкина*.

4. **Физминутка «Ягоды»**

Там на горке, погляди-ка,
Покраснела земляника, (*Встать, указать рукой вдаль*)
За одною наклонились, Сразу десять увидали.
(Наклон, руки к щекам, удивляемся.)
Приседали, не ленились
И все ягоды собрали...
(*Присесть, изобразить сбор ягод.*)
Что же кружечки пусты?
Очень ягодки вкусны!
(*Встать, пожать плечами, руки к груди.*)

5. **Игра «Слова-антонимы».**

Цель игры: учить образовывать слова - антонимы.

Плохой - хороший

Маленький - большой

Летний - зимний

Старый - молодой

Пустой - полный

Легкий - трудный

6. **Игра «Четвертый лишний»**

Цель игры: закрепить умение находить лишний и объяснить, почему он лишний.

Земляника, малина, смородина, *мухомор*.

Кружка, *стул*, чашка, кувшин.

Пчела, стрекоза, *ласточка*, оса.

Продавец, мама, папа, сестра.

7. **Игра «Назови одним словом».**

Цель игры: закрепить умение классифицировать предметы.

Мама, папа, сестра, брат - *семья*.

Земляника, малина, смородина, клубника - ягоды.

Кружка, чашка, кувшин, блюдо - посуда.

Пчела, стрекоза, *бабочка* - насекомые.

III. Заключительная часть

Р.И. Молодцы, вы хорошо сегодня справлялись с заданиями от героев нашей сказки. Им очень понравилось, как вы работали, и они приготовили для вас сказочный сюрприз. Посмотрите, что там, за ягодный сюрприз вас ждет в корзинке.

Список литературы

- 1 Гуськова А.А. Развитие монологической речи детей 6-7 лет: занятия на основе сказок. – Волгоград: Учитель, 2011. - 151 с.
- 2 Гуськова А.А. Формирование словаря и связного высказывания детей с общим недоразвитием речи на материале сказок // Логопед. – 2008. - №4. – С. 32-42
- 3 Исаева Т.И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. – М.: Изд. «Академия», 2006. – 457 с.
- 4 Кабачкова Ж.В. Сказка как средство развития речи и воспитания детей // Логопед. – 2009. - №6. – с.64-70
- 5 Кузькина Л.Е. Авторская сказка как средство развития грамматического строя речи старших дошкольников // Логопед. – 2012. - № 10. – С.35 – 41.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

О ПОДГОТОВКЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО СПОРТИВНОГО СУДЬИ НА ПРИМЕРЕ БОРЬБЫ ДЖИУ-ДЖИТСУ

Петрачков А.Ф., Каткова А.М.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

ABOUT PREPARATION OF THE UNIVERSAL SPORTS JUDGE ON THE EXAMPLE OF THE FIGHTING JIU-JITSU

Petrachkov A F., Katkova A.M.

Moscow State Pedagogical University, Moscow

Аннотация: В данной работе отражается актуальность подготовки спортивного судьи по борьбе джиу-джитсу. Также мы обосновали цель повышения квалификации профессиональных судей. Выявили, что, для достижения высоких целей, необходимо научиться использовать теоритические знания на практике. Судьи должны включать, в уже имеющиеся методики, последние новшества в области спортивных единоборств, спортивной борьбы.

Ключевые слова: борьба джиу-джитсу, спортивный судья, спортсмены, бой, восточное единоборство

Annotation: In this work, the relevance of the training of a sports judge for the fight of jujitsu is reflected. We also justified the goal of professional development of professional judges. It was revealed that, in order to achieve high goals, it is necessary to learn to use theoretical knowledge in practice. Judges should include, in the already existing methods, the latest innovations in the field of combat sports, wrestling.

Keywords: Jiu-Jitsu wrestling, sports judge, athletes, fight, martial arts

Джиу-джитсу, в наше время, один из популярных видов боевых искусств. Он относится к восточным единоборствам. Джиу-джитсу (или в японском произнесении дзю-дзюцу) происходит из глубокой древности. «Джиу-джитсу» или «дзю-дзюцу» переводиться с японского языка как «гибкое искусство» или «искусство мягкости», при этом остается, одной из самых жестких боевых систем, принятых в спецслужбах многих стран.

Данный стиль восточного единоборства зародился в X – XI веках в Японии, после чего стал использоваться как основное оружие для японских самураев.

При изучении джиу-джитсу, следует сделать акцент на освоении различного рода техник: удары руками, ногами по уязвимым точкам, специальные броски и различную технику контроля, удушающие и болевые приемы. Выполнение данных техник основано на глубочайшем понимании всех законов окружающего мира и психологии людей. [1]

Со временем, данный вид японского единоборства, начал постепенно набирать популярность по всему миру. До России он дошел в 19 веке, и стал широко применяться в качестве основного вида единоборств в полиции и в офицерских кругах армии и флота.

Изначально, джиу-джитсу использовали в обучающих и оборонительных целях, использовалось при подготовке военнослужащих. Первые очерки о японском боевом искусстве, появились в России уже в начале 20 века.

Уже в 1970-х годах специалисты создают Международную Федерацию Джиу-джитсу. После создания Федерации, начинают проводиться различные чемпионаты, первенства, вплоть до мирового уровня.

На соревнованиях различного уровня, российские спортсмены хорошо демонстрируют свои способности, показывая отличные результаты. Тем самым, внося свой вклад в развитие эффективного единоборства в России, способствуют повышению авторитета нашей страны на международной арене.

На всех видах спорта, включая джиу-джитсу имеются объекты, которые участвуют в самом ходе соревнования. К ним относятся: сами спортсмены, их тренеры и, наконец, самими значимыми являются спортивные судьи. Ведь, именно от их квалификации зависит качество соревнований, их уровень и результат. Если исключить судей из различных видов спорта, то все спортсмены будут на одном уровне, нельзя будет выявить победителя на соревнованиях. Самое главное, что нельзя будет выбрать лучших спортсменов для представления своей Страны или области.

Спортивный судья по джиу-джитсу – это специалист в японском виде боевых единоборств, который владеет огромным разнообразным арсеналом техники. Он знает тонкости различных ударов, может применять на практике броски и удушающие приемы.

Спортивный судья по борьбе джиу-джитсу обязан быть опытным специалистом, чтобы понимать, что происходит на соревновательной площадке. Также от него зависит правильность оценивания процесса соревнований, выбор победителя. [3].

На данный момент возникает вопрос: «Как же стать профессиональным судьей?». Ведь джиу-джитсу включает в себе не один раздел боевых искусств, а сразу три.

Раздел - Файтинг систем (Бои). Включает в себя борьбу двух спортсменов, которые для того, чтобы достичь победы, используют: удары руками и ногами, броски, болевые и удушающие приемы. В данном разделе, бой проходит со значительным количеством технических действий. На бой отводится всего три минуты. Слишком мало времени, чтобы учесть полную обстановку, каждое действие от спортсменов и сделать правильную оценку происходящего боя.

Раздел - Дзю систем (Ката парное). Включает в себя соревнование двух пар, которые по очереди показывают технику защиты и нападения, которой они владеют. Данный раздел включает в себя определенный набор атак, который демонстрируют спортсмены. В этом виде соревнования, оценку спортсменов дает жюри состоящее сразу из пяти судей. Действия спортсменом оцениваются баллами по шкале от «0» до «10», та сторона, которая по итогам наберет наибольшее количество баллов, соответственно и становится победителем соревнования. Длина боя составляет 12-15 минут.

Раздел - Не ваза (Борьба лёжа). Включает в себя борьбу двух спортсменов с применением бросков и сведений в партер, удушений и специальных техник контроля. В основном, весь бой проходит в положении лежа. Бой может продолжаться очень долго. Часто судьям очень сложно принять решение и определить победителя боя. Длительность боя в данном разделе составляет 6 минут.

По вышесказанному можно определить то, что спортивный судья по японскому единоборству джиу-джитсу обязан обладать универсальными и профессиональными знаниями в данной сфере. Его основной задачей является справедливая и точная оценка действий, которые исполняют спортсмены в момент проведения боя. [4,5].

Для того, чтобы организовать обучение судей по джиу-джитсу необходимо рассмотреть три раздела правил, в которых очень мало различий между собой. Также судьям необходимо применять полученные знания на практике, чтобы с определенной точностью определять победителя соревнований. При неправильном принятии решения судьей, возникают своего рода недовольства и претензии.

Таким образом, спортивное судейство, представляет собой вид деятельности, который требует особой концентрации, внимательности, хорошего физического состояния.

В наши дни джиу-джитсу относительно быстро развивается, охватывая различные сферы физической деятельности. Поэтому возникает потребность в обучении не только высококвалифицированных спортсменов, но и также профессиональных судей по борьбе джиу-джитсу.

В следствии этого необходимы разработки различных методик для подготовки профессионального спортивного судьи по японскому единоборству, который быстро и качественно мог бы определять происходящее на соревновательной арене.

Список литературы

1. Крутовских С.С., Кофанов Б.Е., Кривелева Н.Б. Боевое искусство джиу-джитсу (дзю-дзютсу). Базовая техника «Сейкай-дзюдокай»/ С.С. Крутовских. Б.Е. Кофанов, Н.Б. Кривелева. – Москва, 1999 г. – 208 с.

2. Спиридонов В.А. Основы самозащиты. Тренировка и методика / сост. А.А. Харлампиев. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2005. 320 с.
3. Спортивные судьи Международной Федерации Джиу-джитсу // Интернет-портал Судейского комитета Международной Федерации Джиу-джитсу. URL: <http://jjif-referes.com/> (дата обращения 11.01.2017).
4. Российская Федерация Джиу-джитсу // Интернет-портал Российской Федерации Джиу-джитсу. URL: <http://rjf.ru/> (дата обращения 09.01.2017).
5. Московская Федерация Джиу-джитсу // Интернет-портал Московской Федерации Джиу-джитсу. URL: <http://ju-jutsu.ru/> (дата обращения 10.01.2017).

ФИЗИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ. КАК ОНО МЕНЯЕТСЯ?

Усманов Э.Г., Юлмухаметов А.А., Бикбаева А.Р.

(Усманов Э.Г.- преподаватель, Юлмухаметов А.А.- преподаватель, Бикбаева А.Р. - студент)
ГБОУ ВПО Башкирский ГМУ Министерства здравоохранения Российской Федерации

Аннотация. В статье рассматриваются влияния физической культуры на состояние студента. Доказано, что физическая культура играет значительную роль в профессиональной деятельности так, как одним из наиболее эффективных средств повышения работоспособности в учебном процессе и общественной активности студентов.

«Физическая активность - это обеспеченные движения скелетной мышечной системы, которые существенно увеличивают потребление энергии, в сравнении со спокойным положением. Физическая активность и её дефицит можно поделить на интенсивность активности и потребление энергии». (Усманов Э.Г., Гайнуллин Р.А., Славенко Ю.В. Сборник: Физическая культура и спорт в системе высшего образования, материалы V Международной научно-методической конференции. 2017. С. 269-271.)

Ритм жизни, по сравнению с прошлым очень изменился: он основательно вырос. Из-за этого возросли требования к физическому состоянию современного человека, возросла нагрузка на его психическую, физическую, умственную и эмоциональную сферы. В связи с этим возросла потребность в воспитании специалиста, который будет отвечать изменившимся требованиям общества. Молодые специалисты должны обладать высшей, нежели раньше, профессиональной мобильностью, что требует более высокого уровня интеллектуальной работы.

В год 2 раза студенты сдают экзамены – в период летней и зимней сессии. В эти периоды при средней продолжительности самоподготовки 8-9 часов в день интенсивность учебного труда повышается на 80%. Конечно же изменяются условия жизни студентов, их привычный ритм. Возрастает эмоциональная нагрузка, многие из студентов пребывают в состоянии стресса, возникает недостаток сна, нерегулярность питания, нарушение режима дня, и, что особенно важно – студенты почти совсем забывают о физических упражнениях, концентрируясь только на умственном труде. У многих студентов в это время наблюдается неуверенность в своих силах, чрезмерное волнение и страх, иногда даже депрессия.

Под влиянием повышенной умственной деятельности, в условиях существенных изменений процессов жизнедеятельности, отсутствие у студентов физических нагрузок ведёт к снижению их работоспособности на протяжении всего времени экзаменационной сессии. Сам процесс сдачи экзаменов отличается также значительными эмоциональными и энергетическими затратами. При лучшей физической подготовленности студент способен более экономично справиться с требованиями, предъявляемыми во время экзаменационной сессии.

Наблюдения за студентами в период экзаменов показывают, что у них значительно повышается частота сердцебиений перед входом в аудиторию и повышается артериальное давление, его психофизиологическое состояние значительно ухудшается.

В связи с этим нужно заметить, что именно благодаря физическим упражнениям студент может избежать переутомления и улучшить свою работоспособность.

Например, очень полезно закаливание. Она укрепляет и активизирует защитные силы организма, стимулирует обмен веществ, деятельность сердца и кровеносных сосудов, благотворно влияет на состояние нервной системы.

Чтобы сохранить умственную и физическую работоспособность студенту необходимо отказаться от вредных привычек, постоянно пребывать на свежем воздухе, а также следить за достаточностью своей двигательной активности.

Студенты должны посещать занятия физической культурой и тем самым повышать свои физические показатели, но зачастую пренебрегают этой возможностью, ссылаясь на недостаток времени. При этом они не до конца осознают важность физических упражнений для своего здоровья и полноценной умственной деятельности без переутомления.

К настоящему времени в практике физической культуры, сформировался целый комплекс средств повышения работоспособности, который состоит из следующих видов:

- 1) физические упражнения;
- 2) закаливание, водные процедуры, воздушные ванны и т.п.;
- 3) режим труда, отдыха, питание, соблюдение правил личной и общественной гигиены и т.п.;
- 4) технические средства и тренажерные устройства;

Самостоятельные занятия по физической культуре в режиме учебно-трудовой деятельности. Эффективная подготовка специалистов в вузе требует создания условий для интенсивного и напряженного творческого учебного труда без перегрузки и переутомления, в сочетании с активным отдыхом и физическим совершенствованием. Этому требованию должно отвечать такое использование средств физической культуры и спорта, которое способствует поддержанию достаточно высокой и устойчивой учебно-трудовой активности и работоспособности студентов.

Динамика работоспособности в течение рабочего дня характеризуется тремя периодами: вработывание, стабилизация и снижение в результате наступившего утомления.

Позитивный характер изменений умственной деятельности во многом достигается при адекватном для каждого индивида использовании средств физической культуры, методов и режимов воздействия.

Оздоровительная ходьба является наиболее доступным начальным этапом самостоятельных занятий людей при наличии противопоказаний к бегу. При ходьбе нагрузка на ноги в два раза меньше, чем при беге. При отсутствии серьезных отклонений в состоянии здоровья она может использоваться лишь в качестве первого (подготовительного) этапа тренировки на выносливость у начинающих с низкими функциональными возможностями. По мере роста тренированности ходьба сменяется беговой тренировкой. Тренирующий эффект оздоровительной ходьбы зависит от скорости и продолжительности передвижения. Медленная ходьба (до 70 шагов в минуту) почти не дает тренирующего эффекта для здоровых людей. Ходьба со скоростью 70-90 шагов в минуту обеспечивает незначительное повышение тренированности для слабо подготовленных людей. Темп 90-100 шагов в минуту оказывает значительный тренировочный эффект.

Оздоровительный бег более интенсивное упражнение, чем ходьба и его можно дозировать по расходу энергии, скорости передвижения, расстоянию и т.д. Так, при скорости бега 10 км/час, т.е. трусцой, энергозатраты составляют 10,5 ккал/мин или 630 ккал/час; при скорости 15 км/час - 21 ккал/мин или 1260 ккал/час, что составляет более половины суточной затраты энергии человека, занятого умственным трудом.

Тренировка в беге на выносливость является незаменимым средством разрядки и нейтрализации отрицательных эмоций, которые вызывают хроническое нервное перенапряжение, позволяет успешно бороться с неврастенией и бессонницей - болезнями XX века. Успокаивающее влияние бега усиливается действием гормонов гипофиза (эндорфинов), которые выделяются в кровь при работе на выносливость. При интенсивной тренировке их содержание в крови возрастает в 5 раз по сравнению с покоем и удерживается в повышенной концентрации в течение нескольких часов.

Плавание вовлекает в работу все мышечные группы, а горизонтальное положение тела, обтекание воды создают облегчение условия для работы сердца, улучшают венозное кровообращение. Общая нагрузка меньше, чем при беге или ходьбе на лыжах. Для достижения необходимого эффекта занятий плаванием необходимо развивать сравнительно большую скорость, при которой ЧСС достигала бы тренирующего режима, т.е. не менее 130 уд/мин.

Оздоровительная гимнастика позволяет людям, ведущим малоподвижный образ жизни укрепить мышцы спины, создать надежный мышечный корсет, который необходим для профилактики возрастных заболеваний в различных отделах позвоночника, других суставах. Общеразвивающие упражнения,

проводимые в увеличенном объеме, могут быть самостоятельными средствами повышения двигательной активности.

Двигательная деятельность представляет собой процесс, в котором участвуют не только мышцы, но и многие участки нервной системы: от периферийных нервов до высших центров коры больших полушарий мозга. В работающих мышцах возникают сигналы, которые оказывают стимулирующее влияние на ЦНС, поддерживая работоспособность нервных центров. Систематический поток таких сигналов положительно сказывается на развитии и функциях мозга, состоянии вегетативной нервной системы. В организации движения в качестве аппарата контроля и информации принимают участие органы чувств - анализаторы. В обеспечении движений всем необходимым участвуют сердечно-сосудистая, дыхательная, эндокринная системы, органы пищеварения, выделения и др.

Тонус нервной системы и работоспособность головного мозга могут поддерживаться долгое время, если сокращение и напряжение различных мышечных групп ритмически чередуются с их последующими растяжением и расслаблением. Для успешной умственной работы нужен не только натренированный мозг, но и натренированное тело, мышцы, помогающие нервной системе справляться с интеллектуальными нагрузками. Устойчивость и активность памяти, внимания, восприятия, переработки информации прямо пропорциональны уровню физической подготовленности. Различные психические функции во многом зависят от определенных физических качеств.

Таким образом, организованная двигательная активность и оптимальные физические нагрузки до, в процессе и после окончания умственного труда способны непосредственно влиять на сохранение и повышение умственной работоспособности. Нормальная жизнедеятельность организма возможна при определенной организации разнообразной мышечной нагрузки, необходимой для здоровья человека постоянно. Она представляет собой сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, передвижениях, организованных и самостоятельных занятиях физической культурой, спортом и объединенных термином «двигательная активность». Важное значение имеет определение оптимального объема двигательной активности, при котором достигается наилучшее функциональное состояние организма, высокий уровень работоспособности. Эффект восстановления наблюдается только при оптимальных нагрузках, соответствующих уровню физической подготовленности. Не утомляют относительно малые мышечные усилия. Максимальные нагрузки могут привести к переутомлению и резкому снижению работоспособности.

Французский врач Труссо утверждал, что "движение как таковое может по своему действию заменить любое лекарство, но все лечебные средства мира не в состоянии заменить действие движения".

Таким образом, занятия физической культурой способны помочь студентам не только понять её роль в развитии личности, узнать важность физкультуры и здорового образа жизни, но и овладеть системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья.

Список литературы

1. Виленский М.Я., Ильинич В.И. Физическая культура работников умственного труда. М., Знание, 1987.
2. Косилина Н.И., Сидоров С.П. Гимнастика в режиме рабочего дня. М., Знание, 1988.
3. Средства физической культуры в регулировании психоэмоционального и функционального состояния студентов в экзаменационный период. - [Электронный ресурс].
4. «Физическая активность студентов». Усманов Э.Г., Гайнуллин Р.А., Славенко Ю.В. Сборник: Физическая культура и спорт в системе высшего образования, материалы V Международной научно-методической конференции. 2017. С. 269-271.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ В УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Лесных Ю.И., Лесных Е.Ю.

Самарский государственный технический институт

Главной задачей профессиональных учебных заведений является развитие личности в процессе приобретения обучающимися профессии, специальности, квалификации в соответствии с их интересами, способностями и социальным заказом общества и государства и обеспечение условий для получения образования. Выпускники высших профессиональных учебных заведений, определяют сегодня качественную структуру современного облика общества, его наиболее профессиональную и мобильную часть. Высшая профессиональная школа выполняет и выполняет важную образовательную функцию, помогая встать на ноги тысячам подростков.

В настоящее время высшее профессиональное образование переживает сложный период своего развития. Многие руководители профильных предприятий не проявляют должной заинтересованности в подготовке молодых высококвалифицированных кадров.

Договорная система отношений по подготовке квалифицированных кадров не получает должного развития. Из-за отсутствия заинтересованности профильных предприятий учебно-материальная база большинства учебных заведений находится в бедственном положении, обучение проводится на устаревшем оборудовании; в учебно-программной документации, учебниках и учебных пособиях недостаточно учитываются современные тенденции развития высокотехнологичной экономики. В последние годы обострилась проблема дефицита высококвалифицированных кадров, поскольку технологическая часть производственных циклов растет значительно быстрее, чем уровень квалификации.

Совершенно очевидно, что для современной подготовки будущих специалистов инженерного направления необходимо использование современных информационно инновационных средств обучения. Это можно реализовать при соблюдении, по меньшей мере, четырех условий:

1) искать новые организационные структуры на основе их функциональной интеграции, ликвидации вертикальных и расширения горизонтальных связей, т.е. создать в единой системе профессионального обучения новые типы учебных заведений технического профиля вместо попытки улучшить, уже исчерпавшие свой организационно-педагогический потенциал факультеты и институты;

2) перестроить образовательную деятельность, ориентируясь на развитие интеллектуальных способностей студентов, их технического мышления, на нравственные общечеловеческие ценности, разрабатывая и внедряя новые информационно педагогические технологии, в том числе, в первую очередь, компьютерные технологии с использованием парка современных ПЭВМ;

3) организовать производительный труд студентов с учетом развития малых предприятий в структуре высших профессиональных учебных заведений, которые позволят знакомить студентов с первыми навыками инженерных специальностей;

4) повысить социальную роль преподавателей и студентов при приоритетном повышении зарплаты и гарантиях трудоустройства выпускников по получаемой инженерной специальности.

Эти условия вызваны не перспективным принципом организации и управления образовательными учреждениями, дальнейшее развитие которых в конкурентных условиях и рынка трудовых ресурсов зависит от перспектив развития промышленных предприятий и отраслевого министерства, а также негибкостью самого высшего профессионального обучения, приспособленного только для подготовки специалистов узкопрофессиональной направленности в широком диапазоне технических дисциплин.

Новые потребности развития экономики рожают новые технологии в обучении будущих инженеров. Это внедрение информационных технологий при изучении дисциплин профессиональных блоков имеет огромное значение, особенно в подготовке специалистов электротехнического профиля.

При подготовке студентов инженерного профиля к самостоятельной работе на предприятии кроме стандартных пакетов (NC, Windows, T-Pascal, Excel, Word, FoxPro и т.п.), составляющих осваиваемый инструментарий в большинстве вузов, необходимо знакомить студентов с профессиональными специализированными в текущий момент программными продуктами, например, “MATLAB ” для технических специальностей и т.п. Но еще более важно, на наш взгляд, обеспечить применение информационных технологий, как неотъемлемого инструмента в освоении профессиональных технологических технологий.

При изучении дисциплин специализации на современном этапе необходимо учить будущих специалистов пользоваться специализированным программным обеспечением и информационными данными, так как в условиях жесткой конкуренции, технологические решения по воздействию на объект должны приниматься на основе тщательного анализа имеющейся информации. Для решения многоцелевых задач, как с предсказуемыми, так и непредсказуемыми вариантами, математиками и выработан мощный и гибкий способ называемых в совокупности прикладной статистикой или анализом данных. Проводимое, на протяжении нескольких лет, анкетирование студентов с целью выявления уровня использования информационных технологий при изучении специальных дисциплин, а также опрос преподавателей, ведущих эти дисциплины, показал, что применение компьютеров при изучении общенаучных и других дисциплин, полностью отсутствует. В анкету были включены дисциплины общепрофессиональные, специальные и дисциплины специализации, и показатели уровня оценки использования ЭВМ в учебном процессе. Как выяснилось студенты используют ЭВМ по собственной инициативе лишь для набора и печати отчетных документов и др. работ в рамках изучаемых дисциплин. Преподаватели не оспаривают необходимость информационно инновационных методов изучения профессиональных дисциплин.

Причин такого положения множество, основными из которых являются: финансовые трудности вузов, не позволяющие приобретать специализированные программные комплексы и обновлять эту дорогостоящую библиотеку своевременно для обеспечения соответствия современным требованиям (с бурным развитием области информационных технологий и подходов к экономическим вопросам многие профессионально ориентированные программы периодически требуют замены), не владение преподавателей специальных дисциплин компьютерными технологиями в профессиональной области, вызывающие затруднения при обучении студентов: студенты получают традиционные теоретические знания в технике и технологии с практикой применения математического аппарата, но не реально анализировать крупные технологические модели с большим количеством параметров.

Освоение профессиональных дисциплин, базирующееся на применении информационных технологий в анализе технической информации, является для студентов технических специальностей совершенно необходимым. Преодолению сложившейся практики в профессиональной подготовке студентов и обеспечению профессионального использования компьютерных технологий при изучении технических дисциплин на наш взгляд может способствовать:

- организация межфакультетских внутривузовских стажировок преподавателей информатики и профессиональных дисциплин, призванных способствовать интеграции технических знаний и информатики;
- разработка силами преподавателей и студентов профессионально ориентированных программных комплексов (блоков), направленных на эффективное использование компьютерных технологий в изучении профессиональных дисциплин и освоении студентами и преподавателями профессиональных навыков реального технологического анализа;
- разработка методики построения и использования программных блоков;
- создание профессиональной библиотеки программ, легко пополняемой и модифицируемой в соответствии с меняющимися условиями, подходами и требованиями.

Бесспорно, компьютерные технологии изменяют существующую пассивную технологию обучения и требуют серьезной методологической проработки их использования. Активное применение современных информационных технологий в сфере образования должно занимать сегодня центральное место и быть весомым элементом в определении качества подготовки специалиста.

Список литературы

1. Гарстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. – Знание. 2009
2. Щендерик И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании // Образование и наука. – 2010. № 1 (3). С. 74-84

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ В ТЕПЛОЭНЕРГЕТИКЕ»

Гибадуллина Х.В.

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань

Современный образовательный процесс направлен не только на обеспечение воспроизводства социального опыта, но и на развитие личности, готовой к расширению и преобразованию этого опыта, созданию в нем нового. Потребность рынка труда диктует виды профессиональной деятельности к которым готовится выпускник образовательной организации. В соответствии с требованиями образовательного стандарта, выпускники энергетического университета, освоившие программу бакалавриата направления подготовки «Теплоэнергетика и теплотехника», готовятся к широкому перечню видов профессиональной деятельности, а именно к производственно-технологической, расчетно-проектной и проектно-конструкторской, монтажно-наладочной; сервисно-эксплуатационной, организационно-управленческой и научно-исследовательской.

В связи с этим актуальна задача приобщения студентов к учебно-исследовательской работе, которая формирует не только способность к репродуктивной деятельности, но и такие творческие качества личности, как «самостоятельность, независимость суждений, критичность, системность мышления, что необходимо специалисту в любой области.

Дисциплина «Химия в теплоэнергетике» относится к вариативной части образовательной программы. Для ее освоения студенты должны иметь и уметь применять базовые знания, полученные ранее при изучении классического курса «Химии». Таким образом, вариативная дисциплина продолжает формировать у студентов на новом уровне общепрофессиональные компетенции: способность к познавательной деятельности; способность к абстрактному и критическому мышлению; способность использовать законы естественных наук при решении профессиональных задач.

Планируемые результаты обучения студентов дисциплине «Химия в теплоэнергетике», характеризующие этапы формирования общепрофессиональных компетенций следующие:

знать химические процессы, протекающие в установках и системах тепловых электрических станций (ТЭС); основные методы подготовки теплоносителя; классификацию и характеристики примесей природных вод; контролируемые показатели качества сточных вод объектов теплоэнергетики;

уметь выполнять химические анализы для определения основных показателей качества теплоносителя; проводить расчеты и анализ коррозионных процессов, производить выбор способов защиты металлов от химической и электрохимической коррозии в установках ТЭС;

владеть основными методами теоретического и экспериментального исследования химических процессов; методикой анализа химических показателей и состава газов, жидкостей, расплавов, твердых и сыпучих тел, используемых как теплоносители и рабочие тела в теплотехнологических установках ТЭС; методикой безопасной работы с химическими реагентами.

Программа вариативной дисциплины дает возможность преподавателю строить учебный процесс, таким образом, который позволяет формировать у студентов исследовательские умения и опыт творческой деятельности.

Результат любой деятельности, в том числе и учебно-исследовательской, во многом определяется условиями ее осуществления, которые должны соответствовать общедидактическим принципам. Рассмотрим взаимосвязь между условиями развития исследовательской деятельности и общедидактическими принципами.

Ситуативность заданий связывает процесс обучения с практикой. Данное положение реализуется, если условие задания формулируется не только в форме побуждения к действию, а главным образом, в виде проблемной ситуации, позволяющей осознать личную и общественную значимость выполняемой работы.

Прикладной характер заданий также способствует формированию у студентов познавательного интереса к работе.

Доступность обучения обеспечивается соответствием характера заданий уровню подготовки студентов и их индивидуальным возможностям. Осуществление данного требования возможно через разработку многоуровневых заданий. Первый уровень сложности учебно-исследовательского задания – репродуктивный. Он содержит четко сформулированную задачу, которая диктует обязательное условие, а именно, работу студентов по уже готовой методике эксперимента – инструкции. При выполнении таких заданий студенты осваивают методы экспериментального исследования. Второй уровень сложности заданий – продуктивный. Второй уровень предполагает формулирование задания в явном виде, но при этом отсутствует подсказка, в каком направлении его выполнять и путь решения студенты определяют сами. Третий уровень – творческий, самый сложный и самый интересный, так как требует не только использование ранее приобретенных знаний, умений и навыков, но и самостоятельного видения актуальности проблемы и ее решения.

Системность и последовательность – принципы, предполагающие разработку целого комплекса взаимосвязанных исследовательских заданий, которые наиболее полно охватывают программу любой дисциплины, в том числе и вариативной. Например, основанием дисциплины «Химия в теплоэнергетике» являются, в первых – химические вещества (жидкости, газы, расплавы, твердые и сыпучие тела как теплоносители и рабочие тела энергетических и теплотехнических установок), во вторых – химические процессы, лежащие в основе методов анализа, которые позволяют идентифицировать вещества и определить их количественные характеристики.

В исследовательскую деятельность студенты должны быть вовлечены и на аудиторных занятиях, при выполнении самостоятельной работы, на консультациях, а также при проведении олимпиад и конкурсов.

Прочность приобретенных знаний и формируемых в ходе выполнения исследования умений достигается преемственностью выполнения различных заданий, что способствует закреплению и расширению сформированного ранее опыта учебно-исследовательской деятельности.

Научность работы при выполнении прикладных проектов реализуется через соответствие формируемых знаний и умений современному уровню развития науки.

Наглядность в процессе обучения может быть обеспечена при постоянном вовлечении студентов в самостоятельное осуществление химического эксперимента. Химический эксперимент является педагогически многофункциональным. Ему принадлежит ведущее место в системе средств химической наглядности. В учебном познании он выполняет роль объекта познания и метода овладения научными знаниями.

Рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы способствует развитию личной ответственности за конечный результат исследования. Предоставленная студентам свобода в выборе коллег и формы участия в коллективе, а так же возможность выбора тематики и уровня сложности творческих работ, способствует проявлению самостоятельности, сознательности и активности при выполнении творческого исследовательского задания.

Основные этапы учебно-исследовательской работы, которые выполняются студентами в рамках лабораторного практикума дисциплины «Химия в теплоэнергетике»:

- преподаватель является руководителем по всем темам, и он формулирует проблемную ситуацию, применительно к объекту исследования;
- студенты анализируют проблему, актуализируют собственные знания и навыки экспериментальной работы; затем проводят поиск информации, планируют эксперимент;
- студенты вместе с преподавателем обсуждают и обосновывают выбранный путь решения проблемы;
- студенты проводят экспериментальные исследования, обрабатывают результаты и составляют отчет;
- студенты вместе с преподавателем проводят анализ осуществленной исследовательской деятельности;
- студенты защищают работу на занятии или докладывают на кафедральной конференции.

Наиболее востребованной среди студентов энергоуниверситета является тема учебно-исследовательской работы «Технологические показатели качества воды», поскольку именно вода является рабочим телом в теплоэнергетических установках. Объектом исследования выступают образцы воды, привезенные студентами из разных городов и регионов РФ: Татарстан, Башкортостан, Кировская область, Чувашия, Ульяновская область и другие. Источники воды также разнообразны: речная, талая, подземная, водопроводная, бутилированная, фильтрованная.

При выполнении учебно-исследовательской работы студенты осваивают и закрепляют методы качественного и количественного анализа, физико-химические методы исследования.

Учебно-исследовательская работа расширяет научный кругозор студентов, приобщает к решению научных и производственных задач, способствует глубокому и творческому овладению профессиональными знаниями.

Список литературы

1. Гибадуллина Х.В. Организация лабораторных занятий по дисциплине «Химия» / Х.В. Гибадуллина // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: сб. тр. междунауч.-практич. конф.– г. Воронеж, 2017. – С. 46-49.
2. Гибадуллина Х.В. Химические задачи с профессионально ориентированным содержанием / Х.В. Гибадуллина // Педагогика и психология: научные приоритеты учёных: сб. тр. междунауч.-практич. конф.– г. Пермь, 2017. – С. 20-22.
3. Гороховская В.И. Учебно-исследовательская работа в практикуме по инструментальным методам анализа / В.И. Гороховская. – Казань. Изд-во КХТИ, 1983. – 28 с.
4. Оржековский П.А. Творчество учащихся на практических занятиях по химии / П.А. Оржековский, В.Н. Давыдов, Н.А. Титов, Н.В. Богомолова. – М.: АРКТИ, 1999. – 152 с.
5. Пак М.С. Дидактика химии: учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / М.С. Пак. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 315 с.

«КЕЙС – ТЕХНОЛОГИЯ» КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Гущина И.Н.

аспирант 3 курса, кафедры методологии образования психолога – педагогического и специального образования факультета СГУ имени Н.Г. Чернышевского, учитель математики и информатики
МАОУ «Лицей №37», г. Саратов, Россия

Аннотация: В современном мире все чаще мы сталкиваемся с проблемой профессионализма будущего педагога. Для ее решения, мы можем воспользоваться информационными технологиями, которые на сегодняшний день являются неотъемлемой частью образовательного процесса. В рамках, которого возникает необходимость применения информационных технологий в рамках самостоятельной работы будущих педагогов. Одной из таких технологий является кейс – технология, применение которой раскрывает большие потенциалы для саморазвития будущих педагогов.

Ключевые слова: информационные технологии, самостоятельная работа, кейс – технологии

На сегодняшний день проблема профессионализма педагога приобретает особую значимость. Возникает необходимость в формировании у будущего педагога сознание, побуждающее его к постоянному саморазвитию. Профессионализм будущего учителя начинает формироваться в процессе обучения, побуждая мотивы к деятельности, отражающие значимость учебной деятельности для овладения профессией. Процесс побуждения профессиональной и познавательной мотивации сопровождается информационной подготовкой. Возникает необходимость в использовании информационных технологий в процессе обучения.

Информационные технологии предоставляют возможность:

- Рационально организовать познавательную деятельность будущих педагогов в ходе учебного процесса;
- Сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия будущего педагога в мультимедийный контекст и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием;
- Построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения;
- Использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- Интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса [7].

В современных условиях модернизации образования возрастают требования к интеллектуальному, научному, культурному уровню педагога. Его профессиональному мастерству и творческими способностями. В связи с этим одним из важных критериев профессионализма современного педагога является его подготовка в области информационных технологий [2].

Возможность реализации всех типов информационных технологий возможно в рамках самостоятельной деятельности будущего педагога. Остановим внимание на понятии «Самостоятельная работа». Существует несколько подходов к раскрытию сущности понятия «самостоятельная работа». Понятие «самостоятельная работа» отличается своей многогранностью, поэтому каждый автор определяет его по-своему.

Согласно исследованию В.Б. Бондаревского понятие самостоятельной работы определено как, «работа над проблемно-познавательными заданиями, решение системы творческих заданий, подготовку докладов, сообщений и рефератов по всем учебным предметам, выполнение заданий, требующих глубокого изучения дополнительной литературы, проведения опытов, экспериментов, наблюдений, сравнений и сопоставления различных фактов» [1].

Самостоятельная работа является одним из основных методов обучения, в процессе которого будущие педагоги овладевают важнейшей педагогической направленности мышления учителя, например, гибкость, альтернативность и креативность, то есть способность находить в конкретных педагогических ситуациях различные варианты их разрешения, умение отыскивать разумный выход из противоречивых ситуаций.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что сущность самостоятельной работы будущих педагогов заключается в организации самостоятельной познавательной деятельности. Цель самостоятельной работы будущих педагогов заключена в постоянном саморазвитии и самообразовании.

При выборе способов организации самостоятельной работы необходимо учитывать процесс активизации деятельности студентов, повышение мотивации и постоянного процесса взаимодействия между преподавателем и студентами. Для учета перечисленных способностей можно использовать один из активных методов обучения – «кейс – технологии». Понятие кейс происходит от латинского «casus» – запутанный или необычный случай. Кроме того часто используют термин «кейс - технологии», как папка с учебными материалами. Материалы «Кейсов», отличает интерактивность, мобильность и рациональность расположения и построения, предполагающие и стимулирующие самостоятельную работу будущих педагогов. В настоящее время создание кейсов осуществляют с помощью онлайн сервисов в сети Интернет. Это позволяет внедрить такие формы в учебной деятельности, как «интернет – тьюториалы», консультирование по электронной почте, виртуальные деловые игры и тренинги, студенческие конференции и др.[3].

Кейс – это единый информационный комплекс. В нем можно выделить три части: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу.

Печатный кейс может содержать графики, таблицы, диаграммы, иллюстрации, что делает его более наглядным. Мультимедиа - кейс наиболее популярный в последнее время, но зависит от технического оснащения учебного заведения. Видео кейс может содержать фильм, аудио и видео материалы. Его минус - ограничена возможность многократного просмотра искажение информации и ошибки.

Потенциал метода кейсов способствует развитию умений: анализировать ситуации; оценивать альтернативы; выбирать оптимальный вариант решений; составлять план осуществления решений.

Эффективность данной технологии заключена в ряде преимуществ, таких как:

- универсальность (применение распространяется на любую дисциплину);
- индивидуальность (индивидуальный подход к обучению);
- избирательность (происходит развитие активности личности в учебном процессе по средствам выбора наиболее значимых и важных заданий).

Учебно – методические материалы, используемые в данной группе технологий отличаются полнотой и целостностью системно организованного комплекта материалов. К их достоинствам можно отнести:

- доступность, как возможность организации самостоятельной работы в электронной библиотеке, так и дома;
- наглядность, т.е. красочные иллюстрации, видеофрагменты, мультимедиа-компоненты, схемы, квантованный текст с выделенными важными определениями и т.д.;
- звуковое сопровождение лекций;
- наличие интерактивных заданий;
- анимированные примеры решения задач;
- возможность нелинейной работы с материалом, обеспеченного гиперссылками.

Создание кейса имеет творческий, а поэтому не полностью алгоритмизированный характер. Но кейс можно представить в виде своеобразного технологического процесса. Рассмотрим стадии процесса:

- организационный;
- подготовительный;
- исследовательский;
- практический;
- результативный.

Организационный и подготовительные этапы процесса создания кейса направлены на самоорганизацию будущих педагогов, определение темы курса, определение целей и задач, задающие им определенный алгоритм изучения дисциплины.

Следующий этап – исследовательский, в котором перед будущим педагогом возникают вопросы: Какая проблемная ситуация нам необходима? Как мы можем решить проблемную ситуацию? Проводится анализ педагогических ситуаций и учебной литературы. Материал представляет собой схему, представленную в виде блоков с вопросами и таблицами. Возможно активное использование таких приложений как: серверы электронной почты; Web – серверы; FTP-серверы; серверы телеконференций; серверы мгновенных сообщений и др. Использование кейс – технологий позволяет утверждать, что такие форматы являются наиболее удобными как для восприятия с экранов монитора, так и для подготовки распечатанных материалов.

На практическом этапе происходит постановка тестовых заданий, включающие материалы для самостоятельного выполнения учебной деятельности, предусмотренных в ходе изучения учебной дисциплины, и для подготовки к лабораторным и практическим занятиям. Материалы практического этапа могут представлять собой сборники заданий для самостоятельного контроля.

Последний этап – результативный, в ходе которого формируются кейсы по заданному образцу. Материалы могут быть оформлены в виде контрольных работ, лабораторных работ, тестов, методичек и т.д.

Таким образом, кейс – технологии являются эффективным средством организации самостоятельной работы будущих педагогов, в процессе формирования которых возникает возможность самоконтроля собственной деятельности. Кейс-технология выступает в роли индивидуального плана или маршрута самостоятельной работы будущих педагогов, которая позволяет осуществлять проектирование и выполнение творческих, контрольных или тестовых работ.

Список литературы

- [1] *Бондаревский В. Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
- [2] *Ф.А. Белов, А.С. Гераськин, А.П. Грецова и др.,* Инновационное научно- методическое сопровождение учебного процесса в школе и вузе // коллективная монография. Саратов: Изд-во СРОО «Центр «Просвещение», 2017.- 224 с.
- [3] Новые педагогические информационные технологии в системе образования : под ред. Е.С. Полат. М.: Гуманит. Изд-во центр Владос, 2003.- 192 с.
- [4] *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972.- 42с.
- [5] *Пидкасистый П.И.* Сущность самостоятельной работы студентов и психолого – дидактические основы ее классификации. Пермь, Педагогика, 2000. – 160 с.
- [6] *Толкачев В.В.* Переход на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения: проблема оценки качества подготовки студентов. – Нижний Новгород, 2011. – 56 с.
- [7] *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. М., Академия, 2000.
- [8] *Держач А.М.* Кейс-метод в обучении // Специалист, 2010. № 4.
- [9] Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина Киев: Центр инноваций и развития, 2002г.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ

Евдокимова О.В., Максимова Е.В., Буковцов М.С.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения, г. Пенза, Россия

В работе дано описание особенностей становления «профессиональных ценностей» у курсантов военных вузов. Указаны особенности подготовки военнослужащих, ориентированной на профессиональные ценности.

Ключевые слова: ценности, военная образовательная организация, качества офицера, курсанты, военное образование.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES CADETS

Evdokimova O. V., Maksimova E. V., M. S. Bykovtsev

Branch Of the military Academy of logistics, Penza, Russia

Abstract

The paper describes the features of the formation of " professional values " in military students. The features of training of the military personnel focused on professional values are specified.

Key words: values, military educational organization, officer qualities, cadets, military education.

Особенности формирования и развития профессиональных ценностей, установок предметно изучаются различными гуманитарными науками. В теории и практике педагогики и психологии детально рассматривается динамика, педагогические условия и организационно-технологические и научно-теоретические основы формирования ценностного поля личности [1,2,3].

Проблема эффективно организованного учебно-воспитательного процесса с учетом аксиологического подхода в военных образовательных организациях Министерства Обороны является дискуссионной.

Сегодня часто подменяются понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Рассмотрим смысловое значение этих категорий, их взаимосвязанность и различия [4, 7, 8].

Категория «ценность» обозначает предметы, явления, идеи, которые служат эталоном или общественным приоритетом в конкретном обществе.

Большой энциклопедический словарь трактует понятие «ценности» как «отрицательная или положительная значимость объектов мира для человека, той или иной социальной группы или общества в целом».

Анализ психологических и педагогических литературных источников показал, что такие исследователи как В.П. Тугаринов, С.Ф. Анисимов, В.Н. Сагатовский и В. Момов, трактуют специфику понятия «ценности» в форме отражения удовлетворения потребностей и интересов конкретной личности [5].

Философ Вебер [6] комментирует «ценность» через форму организации личного опыта.

Обобщая перечисленные подходы, можно заключить, что ценности функционируют, главным образом, в общественном сознании и представляют собой некие объекты, оцениваемые индивидами в соответствии с их связью с принятыми и разделяемыми в обществе идеалами, к которым стремятся индивиды и которые определяют их нормы поведения и цели.

А. В. Кирьянова, А.Д. Солдатенков, О.Г. Дробницкий и многие другие исследователи заключают, что «ценности» функционируют в общественном сознании, они определяют модели и нормы поведения.

В педагогической науке «ценность» рассматривается как психолого-педагогическое образование, в основе которого лежит отношение обучающегося к самому себе и окружающей среде. Это есть результат, состоящий из субъекта оценки, самого объекта и рефлексии по той или иной проблематике.

А. Д. Солдатенков [2] выделяет различные группы ценностей, на которых в дальнейшем мы будем опираться в исследовании:

- "Человек как ценность";
- "Красота как ценность";

- "Образование как ценность";
- "Отечество как ценность";
- "Жизнь как глобальная ценность личности и общества";
- "Труд как ценность».

В данном перечне выделена «трудовая» или «профессиональная» ценность, которая в дальнейшем позволит описать феномен профессионально-ценностных ориентаций в военном Вузе.

Впервые термин "ценностные ориентации" описал в 60-е годы психолог С.Л. Рубинштейн.

В российской науке термин «ценностные ориентации» рассматривается в 3 плоскостях:

- 1) в качестве направленности личности на ценности (Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев и др.);
- 2) как наивысший уровень зафиксированных установок личности (Д.Н.Узнадзе, А.Г. Здравомыслов);
- 3) как доминанта к объектам окружающей действительности на основе их личностной значимости (В.И. Слободчиков, Б.Ф. Ломов, В.Н.Мясищев, и др.).

«Ценности» живут в общественном сознании, а «ценностные ориентации» – в индивидуальном. Применяемые личностью на практике ценности отражаются в сознании человека в форме ценностных ориентаций. Они выступают ведущим фактором психосоциальной регуляции взаимодействий и поведенческих актов.

Ценностные ориентации – это глубокая ось сознания, которая обеспечивает устойчивость личности, направленности интересов и потребностей. Ценностные ориентации, в отличие от ценностей, являются не определенными объектами, а свойствами сознания конкретного индивида. Трактование понятия «ценностные ориентации» представлено в таблице 1.1

Таблица 1.1- Изучение категории «ценностные ориентации» в дисциплинах гуманитарного цикла [10]

Область гуманитарных дисциплин	
Трактование понятия «ценностные ориентации»	
психология	отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров
философия	важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний.
педагогика	явления духовной или материальной культуры, которые приобрели для личности устойчиво высокий смысл и значение.
социология	социальные, экономические, политические, моральные, религиозные, эстетические, гносеологические, онтологические и др. мировоззренческие или идеологические основания оценочных суждений субъекта об окружающей действительности

Нам очень близка трактовка понятия «ценностные ориентации» в трудах Михальцовой Л.Ф. [4]. Автор описывает «ценностные ориентации» как систему личностно значимых качеств и идеалов, жизненных стратегических целей и ценностных приоритетов, которые составляют структуры личности и формируются на различных этапах непрерывного образования. В педагогической науке теоретико-методологические аспекты проблематики ценностных ориентаций системно изучали А. Г. Здравомыслов, Е. В. Бондаревская, Е. Л. Руднева, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин и многие другие. Каждый из исследователей понятие «ценностные ориентации» соотносил с мотивационным и целевым компонентом деятельности личности, ее поведенческих реакций по отношению к окружающему миру и самому себе.

А.А. Деркач [6] понятие «ценностные ориентации» объединяет в единую смысловую сферу, соединяющую мотивационную, познавательную и эмоциональную составляющие.

Те ориентиры, на основании которых индивид интегрируется в свою профессиональную деятельность, называют профессионально-ценностными ориентации. Таким образом, подготовка военнослужащих должна быть ориентирована на профессиональные ценности.

Список литература

1. Громов Р.А. Формирование аксиологических компонентов профессиональной компетентности у студентов технического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Громов Роман Александрович; ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (БФУ им.И.Канта)». – Калининград, 2011. – 28с.
2. Ларионова Л.А., Жданко Т.А. Генезис формирования профессиональных ценностей студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24182> (дата обращения: 18.11.2017).
3. Матюшкова Т. М. Профессионально-ценностные ориентации как условие профессиональной самореализации будущих учителей музыки // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 815-817.
4. Михальцова Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Михальцова Любовь Филипповна; ФГАОУВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». – Казань, 2012. –32с.
5. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. - 560 с
6. Психология профессиональной деятельности: Лекции «в помощь преподавателю» / Под общ. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004.–342с.
7. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии // Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2000. – С. 85-97.
8. Формирование общекультурных компетенций в военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации: моногр. / О. В. Евдокимова, О.Н. Пономарёва, И. И. Грачёв; под общ.ред. О. Н. Пономарёвой. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. – 320 с.
9. Ценностные ориентации и ценности: соотношение понятий URL:http://studbooks.net/641111/sotsiologiya/tsennostnye_orientatsii_tsennosti_sootnoshenie_ponyatiy/ (дата обращения: 22.10.2017).
10. Ценностные ориентации: словарь URL: <https://psychology.academic.ru/> (дата обращения 17.09.2017).

МЕХАНИЗМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ – ПЕРЕХОД ОТ ГРУППОВЫХ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ФОРМАМ РАБОТЫ И УСИЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРАКТИКУМА

Нилова Л.И., Шевченко С.С., Шайдулина Г.Х.

Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники, г. Череповец

Курс общей физики является одним из базовым в системе подготовки любого инженера, а лабораторный практикум неотъемлемая часть этого курса. За многие годы на кафедре физики ЧВВИУРЭ сложилась устоявшаяся система обучения общей физике, но постоянно изменяющаяся образовательная среда и требования образовательных стандартов заставляют вносить в него постоянные корректировки различной степени. Лабораторный практикум по своей сути и содержанию является наиболее значимым и результативным компонентом подготовки любого будущего инженера. Исторически в высшей школе так сложилось, что лабораторный практикум в традиционной форме по дисциплине «Физика» представляет собой экспериментальное изучение тех или иных физических законов и явлений на смонтированных рабочих местах. Его особенностью является бригадно-групповое выполнение лабораторной работы. Эффективность такого метода не слишком высока. В каждой группе работу выполняет фактически один курсант – лидер мини-группы. Остальным курсантам достаются вспомогательные операции, как то фиксация в таблицах результатов измерений, промежуточные расчеты, построения и т.п., что далеко не в каждом случае способствует приобретению практических навыков работы с реальным физическим

оборудованием. В то же время в свете современного компетентностного подхода полностью отказываться от бригадной формы работы в рамках практикума нецелесообразно, так как это способствует формированию ряда необходимых коммуникативных компетенций.

В связи с усилением роли информационных технологий в образовании в целом и в физике в частности, возникла необходимость внедрения в лабораторный практикум: средств автоматизации управления экспериментом; комплекса лабораторного оборудования с применением специальных аппаратных плат; современных математических и компьютерных методов статистической обработки результатов эксперимента.

Одна из задач использования информационных технологий в учебном физическом эксперименте заключается в оперативной передаче в режиме реального времени в вычислительную среду экспериментальных данных, снимаемых с датчиков измерений и последующей обработки этой информации. Используя данный подход в решении задач можно автоматизировать лабораторные установки за счет введения интеллектуальных средств обработки данных и многоканального управления объектом.

Важным элементом в таком подходе является «сопряжение» между собой вычислительной машины и лабораторной установки с целью поступления сигналов с датчиков в СВТ. Задача сопряжения не всегда решается, так как поступающие с датчиков сигналы обладают различной физической природой и существует необходимость их преобразования в двоичный код.

Одним из устройств, обеспечивающих решение этой задачи, является используемые в лабораторном практикуме модули цифро-аналоговых и аналогово-цифровых преобразователей, например, блоков «Sigma Zet» и пакета программ «ZetLab Studio» [1].

На кафедре физики создан целый комплекс лабораторных работ на основе данного пакета, охватывающий самые разнообразные разделы курса общей физики. В качестве примера рассмотрим популярную работу «Изучение гармонических колебаний» и ее модификацию при переходе от традиционного практикума к компьютерному [2]. В традиционной лабораторной работе для изучения сложения колебаний использовали генератор сигналов, колебательный контур, с ограниченными возможностями вариации исходных данных, и осциллограф. Периоды, частоты и амплитуды результирующих колебаний измерялись курсантами вручную, поэтому полученные результаты были с существенными погрешностями.

При внедрении в практикум ЦАП и АЦП для проведения лабораторной работы «Гармонические колебания» была смонтирована автоматизированная установка для исследования и изучения свойств гармонических колебаний в диапазоне частот от 100 МГц до 500 МГц [3-4].

Установка позволяет складывать различные колебания, и анализировать результаты сложения колебаний за счет отображения исходных и результирующего данных на многоканальном осциллографе, что существенно повышает наглядность изучаемого процесса. Кроме того, она позволяет проводить измерения разности фаз двух колебаний. В лабораторной установке измерительные приборы, как таковые, отсутствуют. Их функции выполняет АЦП, подключенный к входным каналам устройства сопряжения.

Серийно выпускаемый блок «Sigma Zet» представляет собой двухканальный ЦАП, предназначенный для формирования двух сигналов в независимых каналах и 16-ти канальный модуль АЦП, преобразующий аналоговый сигнал в цифровую последовательность, подаваемую к виртуальной лаборатории анализа и обработки «ZetLab» [1,3]. ЦАП и АЦП выполнены в одном конструктиве и имеют коммутационные панели, что позволяет наращивать схему лабораторной установки для решения прикладных задач.

Схема соединения элементов лабораторной установки приведена на рисунке 1.

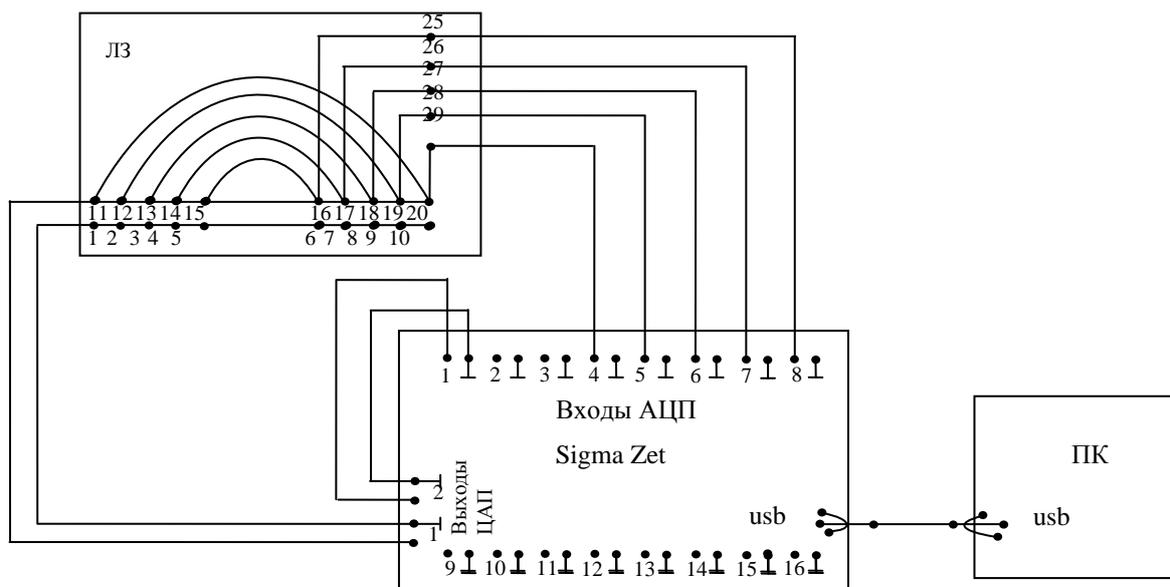


Рис. 1. Соединения элементов лабораторной установки

Лабораторная установка работает следующим образом: при помощи программного обеспечения «ZetLab» генерируются два независимых синфазных сигнала, один из которых через линию задержки, поступает на соответствующие входы АЦП, а второй непосредственно на 1-й вход АЦП. Программные средства «ZetLab» позволяют проанализировать полученный сигнал и провести с ним ряд математических действий. Измерение разности фаз двух сигналов производится с помощью штатного фазометра из вкладки «Измерение». Для ортогонального сложения сигналов используется XYZ осциллограф, на который подаются необходимые сигналы.

Для визуализации результатов измерений и сравнительного анализа исходных и полученных данных используется многоканальный осциллограф с количеством одновременно работающих каналов ≤ 7 [1,3].

При сложении двух гармонических колебаний одинакового направления, одинаковой амплитуды и немного различающихся частот возникают биения – колебания, амплитуда которых меняется с частотой гораздо меньшей частоты исходного. Лабораторная установка позволяет наблюдать на экране монитора осциллограмму биений, исследуя которую, легко определить период и частоту биений, частоту несущего колебания и максимальную амплитуду биений.

Если в установке натурального эксперимента число варьируемых параметров установки по определению невелико, то в данном случае возможность предложить каждому обучаемому свой индивидуальный набор исходных данных. Поэтому, помимо очевидной информационной составляющей процесса обучения, предлагаемый практикум позволяет полностью перейти от групповых форм работы к индивидуальным, что крайне важно и в рамках современного компетентного подхода к обучению [4].

К каждой лабораторной работе практикума, в том числе и к работе «Гармонические колебания», разработаны варианты начальных значений физических величин для каждого курсанта, кроме того представлены дифференцированные индивидуальные контрольные вопросы разной степени сложности и карточки для защиты лабораторной работы. Лабораторная работа состоит из нескольких независимых заданий, которые сами по себе могут рассматриваться как индивидуальные подработы. Весь этот набор позволяет преподавателю самому с учетом индивидуальных особенностей каждого курсанта подобрать комплект заданий и организовать индивидуальную работу.

Сравнительная оценка возможностей и характеристик лабораторной установки для исследования гармонических колебаний ранее используемой и вновь разработанной показали ряд преимуществ последней:

- позволяет повысить точность проводимых измерений за счет использования современной аппаратуры;

- позволяет проводить больше разноплановых исследований, т.е. обеспечивает универсальность при проведении лабораторных работ;
- улучшено качество визуализации материала, что способствует его лучшему восприятию и усвоению;
- улучшены условия техники безопасности при проведении лабораторной работы;
- массогабаритные показатели уменьшены на порядок.

Предлагаемый подход позволяет достичь максимальной гибкости и вариативности при проведении лабораторных работ (практикума), ставить перед курсантами более сложные индивидуальные задания не только технического, но и творческого плана, что, в конечном итоге, обеспечивает повышение качества усвоения материала за счет использования новых методов обучения.

Список литературы

1. Шевченко С.С., Шайдулина Г.Х., Нилова Л.И. Механизмы реализации индивидуального и проблемного подходов в обучении физике на базе лабораторного практикума с использованием ЦАП и АЦП // Материалы международной научно-практической конференции «Наука сегодня реальность и перспективы», – Вологда: ООО «Маркер», 2017 г. С.150-152.
2. Нилова Л. И., Алексеенко А. В. Лабораторная работа «Гармонические колебания» на базе модуля ЦАП-АЦП ZET-210 «Sigma USB» // (ФССО-2013): Материалы XII Международной научной конференции «Физика в системе современного образования», Петрозаводск, 3–7 июня 2013 г. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – Т.1 – С. 162-165.
3. Лабораторный практикум по физике: учеб. – метод. пособие. – Череповец: РИО ЧВВИУРЭ, 2017 г. – 126 с.
4. Шевченко С.С., Костин И.В., Шайдулина Г.Х. Информационное обеспечение физического практикума на базе ЦАП-АЦП // В сборнике: Современные информационные технологии. Теория и практика. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции в рамках ИТ-форума «СITY 2015: Информатизация промышленного города» – Череповец: ЧГУ, 2016. С. 139-141.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Новосёлова Е.О., Завалко Н.А.

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан

Интеграция Казахстана в мировое образовательное пространство, реализация кредитной технологии обучения актуализируют проблемы управления процессом успешной адаптации студентов – первокурсников к вузовскому обучению. Следует подчеркнуть, что начальный этап обучения для каждого студента представляется достаточно сложным жизненным периодом. Это и вхождение в новый коллектив, и новая организация учебного процесса, и новый уровень требований к профессиональной подготовке. Следовательно, без эффективного управления процессом адаптации достижение устойчивого равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в короткие сроки весьма проблематично.

Моделирование управления процессом адаптации позволит представить данный процесс комплексно, определить цели и основные направления успешной адаптации студентов, выявить возможные трудности и пути их преодоления. Нами была сконструирована модель управления процессом адаптации студентов-первокурсников в единстве цели, методологических подходов, субъектов управления, органов управления и их функций, основных направлений успешной адаптации, её этапов и результата.

Главной целью смоделированного процесса является достижение эффективной адаптации студентов-первокурсников к обучению в университете. Методологической основой модели является ряд принципов (целостности, непрерывности, гибкости, систематизации) и подходов (системный, личностно-ориентированный и компетентностный).

К традиционным функциональным обязанностям органов управления в вузе различных уровней (деканат, кафедра, комитет по делам молодежи (КДМ) мы предложили на период эксперимента добавить ещё ряд, специально ориентированных на помощь студентам в период адаптации.

Так на уровне деканата это организация и проведение «Недели знакомства с особенностями вузовского обучения в условиях кредитной технологии» (составление программы адаптационной недели, определение направлений и ответственных), проведение диагностики социально-психологической адаптированности первокурсников к обучению, оказание адресной помощи каждому студенту.

На уровне кафедры это – на основе анализа данных диагностики реализация технологии формирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) (совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на создание и реализацию в учебном процессе индивидуальных маршрутов академической деятельности, позволяющих отслеживать личностные и профессиональные достижения студентов в процессе освоения ими образовательной программы. Технология, разработанная Сагимбаевой Г.С.[1], описывает взаимодействие между различными субъектами образовательного процесса вуза, изменение роли преподавателя, новые функции эдвайзера, офис-регистратора, их роли в процессе профессионального становления будущего специалиста. Хотим подчеркнуть, что данная технология предусматривает активную деятельность, как эдвайзера, так и самого студента в процессе разработки и реализации ИОМ).

На уровне КДМ это проведение деловых и ролевых игр: «Тайм-менеджмент для студента», «Семь основных причин заниматься наукой в университете»; дискуссий: «Я и моя будущая карьера», «Как органично влиться в студенческую среду», «Нужна ли мне лично общественная активность»; обучающих семинаров: «Твоя траектория обучения», «Развиваем лидерские качества»; конкурсов: «Таланты первокурсников», «Спортивная осень», «Мисс и Мистер ВКГУ», и др. Реализуя эти и другие проекты, КДМ преследует цель интеграции студентов в общественную деятельность, развития чувства патриотизма и социальной ответственности, пропаганды здорового образа жизни, что, в свою очередь, способствует успешной социально-психологической адаптации студента.

В качестве основных функций управления процессом адаптации студентов-первокурсников мы выделяем в своей модели: анализ, планирование, организацию и контроль.

Функция анализа направлена на изучение имеющихся и определение потенциальных трудностей, которые могут возникнуть у студентов-первокурсников в процессе первого периода обучения в университете. Психологическая служба факультета, совет кураторов и эдвайзеров собирают информацию о том, какие именно трудности возникают в процессе обучения и социализации студентов-первокурсников, определяют их причины, намечают пути и средства преодоления, ведут поиск внесения возможных изменений в те или иные элементы организации.

Для того, чтобы процесс адаптации студентов-первокурсников прошел благоприятно, руководству кафедры и преподавателям необходимо спланировать и организовать комплекс мероприятий, направленных на ознакомление студентов с различными аспектами образовательного процесса, знакомство с кредитной технологией обучения, общежитиями, библиотекой, Интернет-ресурсами университета (образовательный портал, сайт университета), досуговыми площадками, учебно-методическими документами, сотрудниками университета, однокурсниками, правилами внутреннего распорядка и др. Для этого необходимо первоначальное знакомство студентов-первокурсников с порядком и системой обучения в университете (адаптационная неделя), социально-психологическая поддержка студентов на всех этапах обучения, формирование положительного отношения к обучению и саморазвитию (социально-психологическая адаптация), обучение приемам и методам самостоятельной учебной работы, занимающей в кредитной технологии две трети времени, отведенного на обучение, совместной деятельности студентов с преподавателями, освоение научных дисциплин (дидактическая адаптация), профориентация, организация встреч с руководством университета для обсуждения возникающих вопросов («Час ректора»), формирование профессиональных компетентностей и положительного отношения к профессиональному выбору, к научной и общественной жизни университета (профессиональная адаптация) и т.д.

Этапами адаптации, выделенными в нашей модели являются: подготовительный, социально-психологический, профессиональный.

Содержание подготовительного этапа было раскрыто выше при описании функций управления, в результате его успешного прохождения студенты приобретают первоначальные знания, умения и навыки, необходимые для адаптации в образовательной среде вуза.

Социально-психологический этап адаптации предполагает процесс сближения внутреннего мира личности с социальными и социально-психологическими требованиями среды, условиями и содержанием

общественной жизни вуза для исполнения соответствующих социальных ролей и функций. Это гармонизация внутренних и внешних условий жизни и деятельности студента-первокурсника и образовательной среды вуза, развитие ответственности самостоятельности, мобильности, самоорганизации, самодисциплины, общественной активности и т.д.

Профессиональный этап адаптации заключается в осознании специфики будущей профессиональной деятельности, формировании индивидуального образовательного маршрута, ориентированного на специализацию в подготовке к ней и т.д.

Равноправными субъектами в нашей модели являются преподаватели, сотрудники вуза, студенты-первокурсники.

Адаптивность как результат успешной адаптации характеризуется высоким уровнем мотивации субъекта к овладению образовательными и профессиональными компетенциями, устойчивым положительным отношением к задачам вузовского обучения, традициям учебного заведения, заинтересованностью в саморазвитии, активным потреблением информации, стремлением к духовному росту, состоянием устойчивого психологического комфорта.

Для реализации процесса эффективной адаптации нами разработан спецкурс «Успешная адаптация», который включает в себя комплекс 18 тем, тренингов, практических задач для ознакомления с различными аспектами вузовского образовательного процесса. Спецкурс был разработан на основе полученных при опросе данных и учитывает трудности, возникшие у студентов-первокурсников в процессе адаптации к обучению. Приведем в качестве примера некоторые лекционные темы: Порядок и правила университета, обязанности студентов; Интеграция в Болонский процесс: новые возможности и проблемы; Кредитная технология обучения: преимущества и недостатки; Международная и научно-исследовательская деятельность университета: какие возможности предоставляются для студентов; Психолого-педагогическая поддержка студентов в ВУЗе и др. На практические занятия были вынесены следующие вопросы: Работа с библиотечной системой (Ирбис), поиск литературы; Работа с Интернет-ресурсами университета; Обучение за рубежом: как выбрать вуз и подать документы; Правила написания научных статей; Как включиться в спортивную и общественную жизнь университета; Что такое академическая мобильность; Как эффективно организовать самостоятельную работу и др.

Модель была апробирована и экспериментально внедрена на базе Восточно-Казахстанского государственного университета (г. Усть-Каменогорск, Казахстан), в ходе чего выявлена позитивная динамика эффективности процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе.

Список литературы

1. Сагимбаева Г.С. Формирование индивидуального образовательного маршрута в условиях кредитной технологии обучения. Сб.мат-лов межд.науч.-прак.конф. «Теория целостного педагогического процесса –основа профессиональной подготовки будущего учителя» (28-29 марта 2014 г.)- Алматы:Изд.КазНПУ им.Абая.-С.190-192

СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Овчинникова В.Б.

Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортумова - филиал ФГБОУ ВО «ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», г. Новочеркасск

Развивающее значение иностранного языка в образовании в настоящее время представляет собой двусторонний процесс, который соединяет в себе период адаптации молодого человека к определенным стереотипам общественной жизни и преобразование социальных поведений действительности. Образование, отвечающее современным требованиям, в той или иной степени отвечает за самоопределения личности в постоянно меняющейся общественной жизни с ее определенными ценностями, нормами и стереотипами поведения, как в культурной, так и в социально-правовой среде с определенными экономическими факторами развития.

И.В. Загороднова указывает на то, что система отечественного образования всегда ориентируется на основной принцип воспитания – антропоцентризм, поэтому образование должно взять на себя ответственность за воспитание гуманно развитой личности [1].

Так, работая в Донском ГАУ НИМИ приходит понимание того, что выпускник мелиоративного института в первую очередь должен овладеть специализированными навыками в области лесной и земельной мелиорации, земельного кадастра, ландшафтной архитектуры, с тем, чтобы уметь владеть всеми профессиональными навыками, полученными в институте. Иностраный язык выступает в профессиональной карьере молодого специалиста первостепенную роль. На занятиях по иностранному языку студенты читают тексты по своей специальности уже на первом курсе, тем самым идет процесс опережения знакомства со своей будущей специализированной деятельностью. Использование аутентичных материалов по обучению иностранному языку представляет собой естественное речевое произведение, что позволяет осуществить обучение восприятию иноязычной речи, имитируя погружение в естественную среду на занятиях по иностранному языку. Иностраный язык учит культуре речи общения, а также умению слушать собеседника до конца, что является составляющей общения не только при разговоре на иностранном, но и родном языках. В современных условиях для обучения иностранному языку применяется специальное аудио оборудование (лингфонные кабинеты, компьютерные классы с выходом в интернет и др.), что позволяет улучшить этот процесс, увеличить показатели его эффективности и контроля.

Овладевая навыками общения на иностранном языке, студенты учатся представлять свою будущую профессиональную направленность в виде презентации. На занятиях по иностранному языку студенты овладевают лексико-грамматическим материалом, необходимым для составления презентаций. Студенты приобретают навыки поисковой работы при сборе текстового материала для подготовки презентации. Используя информацию из интернета, они изучают статьи, а также работают с аудио- и видеоматериалами, дающими возможность ознакомиться с презентациями на профессиональные темы [3].

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку позволяет формировать у студентов умения различать сходства и различия в процессе делового общения на межкультурном уровне [4].

Следует отметить, что иноязычная компетентность в области профессионального делового общения включает в себя не только ценности профессиональной карьеры, а также культурно-нравственные ценности личности и профессионально-значимые качества будущего специалиста, необходимые молодому работнику, профессионалу своего дела для успешного продуцирования своей деятельности в избранной профессии. Для повышения уровня социальной адаптированности и дальнейшего самоопределения студентов на занятиях по иностранному языку применяются различные формы и методы работы, которые способствуют адекватному развитию будущего специалиста в профессиональной деятельности.

Наряду с высоким профессиональным опытом, который выпускники вузов получают в высшей школе по ряду аспектов по специальности, у молодого специалиста развиваются также такие качества личности как нравственность и адаптированность к социуму, уверенность в своей профессиональной направленности, предприимчивость, умение доказывать и отстаивать свою точку зрения в дискурсах, имея доказательства с уверенностью высказывать свое мнение на профессиональные темы, знание правовых законов и норм поведения в обществе, социальная и профессиональная активность, переплетаемая с социальной значимостью и профессиональной принадлежностью.

Ю.Г. Фокин считает, что образование, прежде всего, должно помочь студенту избавиться от конформизма, пассивности в повседневной жизни, а больше стремиться выделиться из массы, знать свои права и обязанности [5].

А.М. Новиков, в свою очередь, настаивает на необходимости преодоления разрыва между учебными и воспитательными целями образования в направлениях: 1) научения студента анализировать свою будущую карьеру, проводить самооценку своих способностей, качеств личности, интересов и потребностей; 2) воспитания в молодом человеке уважения к себе, к своим нравственным качествам, к своему таланту и способностям; 3) повышения уровня трудового воспитания молодежи, зависящего не столько от уровня знаний и умений студентов, сколько от исторической несформированности нравственной основы качественного труда [2].

Реализуя цели и задачи обучения иноязычному общению студентов в вузе, преподаватель акцентирует свое внимание на формировании умений и навыков профессионального речевого общения на иностранном языке, необходимых для взаимодействия научного, профессионального и делового

партнерства. Профессиональное речевое общение и знания этикета общения ведет к адекватному овладению навыками делового профессионального языка в ракурсе научных исследований и изысканий.

Сдвиг в общепринятых представлениях общения и сформированная система ценностей в современном российском обществе требует особого внимания к созданию усовершенствованной системы становления молодого специалиста в своей профессиональной карьере. В настоящее время основой для формирования качеств выпускника вуза являются убеждения, т.е. такие ориентиры, которые ведут к формированию нравственной личности, подкованной профессиональными умениями и навыками в специализированной области, и сопоставлены с другими качественными характеристиками общественной жизни. Убеждения преднамеренно формируются в результате получения образования молодым специалистом, где факторы осознанности влияют на призму навыков убеждений через профессиональный опыт, укрепленный навыками иноязычного общения.

Обучение в вузе должно стать убеждающим в истинности положений не только естественно – научных или технических дисциплин, но и социальных наук. В содержание образование в настоящее время также включаются занятия, направленные на изучение правовых и других норм жизни в демократическом обществе. В результате чего, знания по таким видам дисциплин будут формировать правовое воспитание студентов.

Профессиональный опыт, полученный в вузе, играет важную роль в процессе самовоспитания и самоопределения личности в направлении ее стремления к знаниям и навыкам в трудовой и общественной деятельности.

Необходимость использования информационных технологий на занятиях по иностранному языку приводит к новым возможностям обучения и формирования иноязычной компетенции наряду с формированием профессионально значимых качеств личности. В процессе формирования иноязычной компетенции студенты приобретают различные знания, умения и навыки, которые позволяют реализовать новые формы и методы обучения с применением информационных ресурсов, компьютерных обучающих программ, средств мультимедиа.

Обучение, основанное на применении информационных технологий, приводит к лучшей организации изучаемого материала по сравнению с традиционной формой обучения. Так предоставленная информация через ресурсы Интернет и другие средства мультимедиа повышает эффективность обучения. Обучение, основанное на применении интерактивных средств приводит к повышению уровня обученности молодых специалистов.

Все вышесказанное, несомненно, оказывает значительное влияние на самоопределение молодого человека, в том числе на его образование и профессиональный опыт.

Список литературы

1. Загороднова И.В. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1992. С. 405.
2. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. М., 2000. С. 48-68.
3. Овчинникова, В.Б., Кульгавюк, В.В., Павлова, Н.Ю. Презентация в процессе обучения деловому общению на иностранном языке. Гуманитарные и социальные науки 2017. № 1. С. 181-190.
4. Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В., Павлова Н.Ю., Формирование аудитивных умений студентов в ситуациях делового общения. Гуманитарные и социальные науки. №4. 2014.
5. Фокин Ю. Г. Психодидактика высшей школы. М., 2000. С. 262-265.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хохлова Л. В.

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) РГППУ

Интенция современного образования – это декларация образовательных потребностей, часто не связанная с философией образования. Философский подход к образованию всегда опирается на синергетику потребностей, возможностей, предпосылок, традиций. Наш дискурс обращён на анализ качества мышления

обучаемого, которое предпосылает разные результаты обучения, несмотря на обоснование единой стратегии.

Такой стратегией сегодня является компетентностный подход. Безусловно, он способствует закреплению новых технологий. Но главными из них являются компьютеризация, программированное обучение, дистанционное образование, т. е. технологии, возникшие в масштабе актуальной культуры, а не в более узкой сфере образования. Технологический прессинг в образовании не снимает противоречие (кстати, присущее актуальной культуре в целом) между уровнями виртуальной и актуальной культур. Напомним, что актуальная культура подразумевает единство и взаимодействие видов информационной культуры разного порядка, в том числе художественной, классической, традиционной. Отсюда актуальным является исследование феноменологических и экзистенциальных оснований культурной рефлексии.

Сегодня в литературе общепризнанной характеристикой мышления является «клиповое» мышление. Это мышление, основанное на россыпи информации, мелькании образов, незаконченности фрагментов. Оно (мышление) не нуждается в логике, не различает разпорядковость информации, не способно отсеять несущественное и выделить главное. Авторы выделяют и вторую подобную модель современного мышления: ризому. Несмотря на претензии этого мышления на целостность, оно иррационально. Результатом является привлекательный миф индивидуальной уникальности, творчества или «развития». Уникальность появляется в «калейдоскопе» клипов, структурирование которых заменяет творческую деятельность.

Остановимся на том, что распространённость данного типа мышления – реальность, а проблема состоит в том, что образование должно обратить свои усилия на формировании творческой интенции. На наш взгляд, это происходит, когда формируется совокупность новых качеств мышления, которую мы определяем как критическое мышление. В результате происходит взаимодействие иррациональных и рациональных качеств мышления. Тогда «ризома-образ» выхваченная из контекста бесконечного мелькания смыслов может стать источником творческой интенции.

Критическое мышление на повседневном уровне отражается как рефлексивное, рассудочное, аналитическое, а главное, рушащее стереотипы и принимающее и моделирующее новое. С другой стороны, человек, критически мыслящий – это человек творящий новое. На уровне образования критическое мышление стало стратегическим направлением, позволяющим актуализировать интеграцию гуманитарного и естественно научного образования.

В педагогике существуют разные модели критического мышления. В нашем контексте актуальной представляется модель, представляющая критическое мышление как синергетическую систему. Это мышление формирует мировоззрение человека и является базовым для формирования профессиональной компетенции. Скажем больше, если мы встаём на позицию, что общекультурные компетенции не только лично востребованы, а нужны как методологические и мировоззренческие основания профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций, то причины многих образовательных неудач можно обнаружить в игнорировании качеств мышления, которые а) формируются и б) характеризуют критическое мышление.

Системный подход к критическому мышлению подразумевает наличие его, прежде всего, у педагога. Концепция критического мышления, применяемая в технологии его развития, принципиально отличается от нашего понимания критического мышления. В основе названной технологии лежит модель трёх стадий: «вызов – реализация смысла – рефлексия» [2].

Мы убеждены, что данная технология вообще не может привести к формированию критического мышления. Тем не менее, именно эта упрощённая схема является базовой в современном массовом образовании. Результатом указанной выше технологии, на наш взгляд, мы имеем дилетантскую позицию ученика, что личное мнение каждого самоценно. Проблема мониторинга качественного мышления выводит нас на его философскую составляющую. Это означает, что качественное мышление проявляется в умении обосновать не только собственное мнение, но и обосновать его нестандартность и новизну.

Феноменологические основания этой позиции описаны в философии прошлого века. «Я» в последовательности отражения сущего занимает неизбежно первое место, так как именно его рефлексивная деятельность порождает смыслы предметов. Причём существует предзаданный смысл, который фиксируется через (если использовать понятия, указанные выше) клипы и ризомы. В то же время смысл всегда по-новому создаётся, и в этом позитивный творческий потенциал сознания. «Я» переживает «мир как мир, организованный в пространстве и времени вокруг меня как центра» [4, с. 476].

То, что выше рассматривалось как стереотипное мышление – ризома совпадает с характеристиками Гуссерля: место, занимаемое Я, а также переживаемое им время, являются системой координат его жизненного мира и, одновременно, точками опоры для его освоения.

Итак, критическое мышление – это система качеств мышления, которые условно мы объединяем в четыре компонента: продуктивный, рациональный, социально-личностный и собственно-критический. *Продуктивный компонент* включает эвристичность, самостоятельность, рефлексивность, присущие продуктивному мышлению. *Рациональный компонент* характеризует правильность мышления и подразумевает объективность, продуманность доводов, достоверность аргументов, логичность. *Социально-личностный компонент* соответствует личности как социальному субъекту и предполагает диалогичность, коммуникативность, иррациональную предрасположенность к познанию через коммуникацию. *Собственно-критический компонент* включает диалектичность, позитивный скептицизм, умение перешагнуть «барьер прошлого опыта».

Очевидно, что упомянутая выше схема «технологии критического мышления» [2] ориентирована только на первый компонент. Она широко применялась в отечественной практике развивающего мышления и естественным образом пополнила современные технологии. Анализируемая нами модель критического мышления подразумевает качественно новый подход. Рациональный компонент, формируемый точными науками в силу их специфики должен интегрироваться в гуманитарные науки и в повседневный опыт. Это означает приоритет научных данных, демаркация доводов, обязательное поощрение мыслительных операций ориентированных на науку. Сам педагог должен резюмировать свои сциентистские предпочтения, отсылая к достоверным источникам. Взаимодействие феноменологической составляющей познавательного процесса, активизация «Я» компонента через его интенцию на научное познание может качественно изменить характер творческих усилий обучаемого.

Понимание альтернативы технологической модернизации образования – это известный герменевтический круг. Если целое – это технологическая модернизация, то частное – это много техники, много курсов информатики, много информационных технологий, закрепляющих практику овладения техникой, развитие дистанционного обучения и т. п. Велика опасность формализации образования, вытеснение гуманитарного знания, утрата искусства риторики и диалога, формализация коммуникации. И риторический вопрос: откуда возьмутся социально востребованные качества личности: свобода, гуманизм?... Но как вероятны возможности манипуляций сознанием такого человека.

Альтернатива такому пониманию: целое – это и есть человек, творящий и мыслящий свободно, гуманно, толерантный и открытый для инакомыслия. Но такой человек не может быть результатом применения технологий. Информационная культура становится для него современной формой коммуникации. Образование позиционирует её преимущества и недостатки. Естественным желанием выпускника школы является умение красиво и аргументированно рассуждать, уметь подготовить выступление, просто устная речь, чтение стихов, диалог на иностранных языках. Эти умения «вымываются» из образовательных ценностей, прячутся за спиной базовых компетенций и дисциплин и фактически не формируются.

Список литературы

1. Батурич В. К. Социология образования. - М., 2011.
2. Загаев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 223 с.
3. Луман Н. Реальность массмедиа. М.: Праксис, 2005. – 256 с.
4. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.
5. Хохлова Л. В. Современные модусы критического мышления/Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил: НТГСПИ(ф)РГППУ, 2016. С. 216-221.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

**СЕКЦИЯ №9.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**СЕКЦИЯ №10.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

КТО ОН ПЕДАГОГ-МАСТЕР?

Логачев П.В., Зима В.Н.

МАУ ДО «ЦТО» Белгородского района, Белгородской области

На основе собственного опыта каждый педагог – практик даст свое определение мастерству. Для тех, кто начинает свой педагогический путь, мастерство – понятие более абстрактное, а для тех, кто имеет за плечами определенный опыт, мастерство воспринимается более конкретно, и, как правило, включает в себя то, чего ему недостает. Однако, в целом, для каждого педагога мастерство – это определенная педагогическая вершина, к которой он стремится.

С. И. Ожегов в словаре русского языка определяет «мастерство» как «высокое искусство в какой-либо области, а мастер — это специалист, достигший высокого искусства в своём деле» [7].

По словам А.С. Макаренко, мастерство – это то, чего можно добиться, и как могут быть известный мастер – токарь, прекрасный мастер – врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог [5, с. 243].

Педагогическое мастерство, по утверждению Г.М. Коджаспировой, – это уровень совершенного владения педагогической деятельностью. Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность. Педагогическое мастерство – высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию [4, с. 137].

Педагогическое мастерство, по утверждению С.Д. Якушевой, – это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправленно на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей. Она считает, что педагогическая культура, профессиональная компетентность педагога, педагогические умения и способности, речевая культура, педагогическое взаимодействие, умение управлять собой, педагогическое общение и этика, психолого-педагогического знания, – это слагаемые педагогического мастерства, одним из которых является творческая индивидуальность педагога. Ибо сущность педагогического мастерства, отмечает она, заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность [9, с. 5-6].

В процессе педагогической практики и всей жизни складывается собственный профессиональный почерк, индивидуальный стиль деятельности педагога, в котором целостно и своеобразно отражаются все составляющие его педагогического мастерства. В первую очередь это требует изменения сознания и мировоззрения самого педагога, разрушения его механистичности, однолинейности, ориентации лишь на предметный мир. Педагогическое мастерство обусловлено всей культурной эволюцией педагога как личности и поэтому всегда единично, уникально, проявляется у каждого педагога-мастера совершенно индивидуально, оригинально.

Понятие «мастерство» характеризует высший уровень профессионализма, который не сводится к ремесленничеству, добросовестному выполнению всех инструкций и предписаний. Оно отражает специфику педагогической деятельности как искусства, как творческого процесса, в котором огромную роль играют гибкость и спонтанность учителя, готовность «к изящному исполнению педагогических процессов» (Ш. Амонашвили), к созданию «неструктурированных ситуаций» (А. Маслоу), стимулирующих открытое выражение им и его учениками собственных идей, мыслей, чувств, обеспечивающих расширение степеней их свободы. Способность к импровизации и озарению, созданию для учеников эмоционально-

интеллектуального поля напряжения, в котором происходит проживание и осознание ими бытия, то есть вывод их на уровень процессуального сознания и открытия для себя мира как бы впервые - не заменишь никакими технологиями. В первую очередь это требует изменения сознания и мировоззрения самого учителя, разрушения его механистичности, однолинейности, ориентации лишь на предметный мир. «Мастерство – это великое чудо, которое рождается мгновенно, когда педагог во что бы то ни стало должен найти оригинальное решение, обнаружить педагогический дар, веру в бесконечные возможности человеческого духа», - пишет Ю.П. Азаров [1, с. 248].

Педагогическое мастерство проявляется в деятельности, но к ней не сводится. Оно характеризуется высоким уровнем развития специальных умений, но и это не главное. Главное в позиции педагога способности, которые позволяют ему виртуозно управлять деятельностью своих учеников.

Знание психологии детей становится ведущим в структуре знаний тех учителей, которые чутко воспринимают реакцию учащихся на свои действия. Не случайно В.А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, - в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это - желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [8, с. 5-6].

Педагог-мастер – это специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а так же знаниями в различных областях науки и искусства. Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность.

Особое значение приобретает саморазвитие, самосовершенствование будущего педагога. Профессиональная самостоятельность стержневое качество личности педагога, означающее стремление к эффективному овладению необходимыми профессиональными знаниями и умениями, способность принимать целесообразные решения в различных педагогических ситуациях и готовность нести за них ответственность. Модель педагога усложняется, предполагая не только профессиональное, но и личностное развитие, т.е. личностно-ориентированную направленность.

Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии деятельности. Педагогическое мастерство — это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности учителя-воспитателя. Учителя-мастера выгодно отличает от других прежде всего характер конструктивной деятельности с учетом как ближних, так и дальних перспектив [5].

Профессиональный облик мастера и педагога профессионального обучения, их профессионально-педагогическая компетентность формируются, прежде всего, в системе профессионально-педагогического образования. [3, 13].

Специфика педагогической деятельности требует от учителя владения системой общекультурных и общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний. Эффективное педагогическое взаимодействие, установление межличностных отношений с ними возможно только в результате развития у него широкого кругозора, общей эрудиции, компетентности в различных областях социальной, культурной, научной, технической информации, на основе которой и формируется творческая, духовно богатая личность, привлекающая молодежь, магнетически притягивающая к себе. Вместе с тем, профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя определяется глубиной его знаний в сфере преподаваемой им предметной области.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться: Педагогика гармоничного развития [Текст] : методический материал / Ю. П. Азаров. - М.: Политиздат, 1989. - 333 с.
2. Бетина, О. Б. Психология и педагогика: учеб. пособие / О. Б. Бетина. – СПб.: Вектор, 2006. – 252 с.
3. Евдокимов Вячеслав Владимирович. Развитие профессионально-педагогической компетентности в подготовке мастеров профессионального обучения : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Екатеринбург, 2003 244 с. РГБ ОД, 61:04-13/522

4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004.-528с.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч.: в 7т. - Т.5. [Текст] / А.С. Макаренко - М.: АПН РСФСР, 1958. – 558с.
6. Максимова Г. И. Педагогическое мастерство современного педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 11. – С. 145–146.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под. ред. Шведовой Н. Ю. — М.: Советская энциклопедия, 1973.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969.- С.513
9. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: Учебник. 3-е изд., стер. [Текст] / С.Д. Якушева. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256с.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Адоньева А.С.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Проблема мотивации достижения является далеко не новой, но недостаточно изученной. На данный момент более глубоко изучены различные вопросы и аспекты мотивации достижения. В частности, раскрыто содержание понятия «мотивации достижения» под которым различные исследователи (М.Ш. Магомед-Эминов, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен и др.) понимают взаимосвязанную систему внешних факторов и внутренних характеристик человека, направленных на сохранение или улучшение результатов своих собственных (других людей, общественных), проявление максимальной посредством преодоления трудностей на пути к данным достижениям.

Вышеизложенные авторы обнаружили и изучили взаимосвязь мотивации достижения с личностными, индивидуальными, деятельностными, социальными характеристиками личности, а именно с самооценкой, уровнем притязания, атрибуцией, ответственностью, инициативностью. Например, Д.Макклелланд [4] выявил, что люди с повышенной мотивацией достижения являются более ответственными как за результаты, так и за достижение поставленной цели, М.Ш. Магомед-Эминов [3] связывал мотивацию достижения с такими качествами личности как инициативность. Данные результаты изучались применительно к возрастной категории взрослых людей, студентов.

Применительно к дошкольному возрасту, мотивация достижения исследовалась И.Р. Алтуниной [1], Н.В. Олесюк [5], Х. Хекхаузенем [6]. В частности они обнаружили, что мотивация достижения проявляется примерно в 4,5 -5 лет и к 6 годам ребёнок уже может сравнивать свои собственные достижения с достижениями другого, соотносить степень трудности задачи и наличие у него определённых способностей для её решения, оценивает вероятность достижения цели. В исследованиях только некоторых

авторов можно обнаружить, что мотивация достижения дошкольника связана или обусловлена какими-либо индивидуальными или личностными его характеристиками. В частности, в работе А. Н. Голубевой [2] рассматриваются некоторые аспекты взаимосвязи мотивации достижения дошкольника с настойчивостью и ответственностью, И.Р. Алтунина [1] выявила взаимосвязь мотивации достижения и уровня притязаний ребёнка-дошкольника. Таким образом, можно констатировать недостаточную изученность вопроса взаимосвязи мотивации достижения с индивидуально-личностными характеристиками в дошкольном возрасте.

Цель исследования: выявить наличие взаимосвязи мотивации достижения и индивидуально-личностных характеристик детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: у детей дошкольного возраста существует взаимосвязь мотивации достижения и индивидуально-личностных характеристик личности.

Задачи исследования:

- выявить сформированность мотивации достижения у детей дошкольного возраста;
- диагностировать отдельные индивидуально-личностные характеристики детей;
- определить взаимосвязь между мотивацией достижения и индивидуально-личностными характеристиками.

В экспериментальной работе принимали участие 68 детей старшего дошкольного возраста в возрасте 6 лет из МБДОУ № 40 г. Ельца Липецкой области.

Для решения первой задачи нами была выбран 2 этап методики мотивации достижения И.Р. Алтуниной, который представлял собой выполнение детьми 2 серий заданий: 1) собрать домик из деталей конструктора по предложенному образцу и делать это индивидуально; 2) выполнить то же самое задание, но совместно с группой детей, т.е. в групповой деятельности. С помощью наблюдения за детьми в процессе выполнения выявлялись и фиксировались следующие признаки мотивации достижения: инструментальные действия (действия, направленные на достижение цели, рассматриваемой как успех); переживания, связанные с достижением успеха (положительные эмоции, соотносимые с продвижением на пути к поставленной цели); переживания, возникающие при преодолении препятствий на пути к поставленной цели (досада, недовольство и т. п.); стремление получить помощь, способствующую достижению цели.

Для выявления индивидуально-личностных характеристик дошкольников нами применялась методика «Дорожка» Е. Фокиной, направленная на выявление уровня самооценки и самопринятия и методика наблюдения изучения личностного поведения детей со сверстниками в группе (Т.В.Сенько), которая выявляла в различных видах деятельности парные характеристики отношения ребёнка к сверстнику: доминирование – подчинение, положительность – отрицательность.

Представим полученные нами результаты по отобранным методикам.

Методика мотивации достижения И.Р. Алтуниной позволила выявить, что у испытуемых детей зафиксированы все признаки мотивации, но в разном процентном соотношении. У большинства процента детей больше всего проявляется ожидание достижения цели (26%), на втором месте в одинаковом отношении проявляется стремление получить помощь (22%) и переживание в связи с успехами (22%), далее идут инструментальные действия и самый маленький процент (10%) переживания в связи с препятствиями. В групповой деятельности данные признаки существенно меняются в процентном соотношении.

Методика «Дорожки» Е. Фокиной выявила у большинства детей наличие высокой самооценки и положительного самопринятия (45%) и неопределённой самооценки и самопринятия (35%), а низкая самооценка и негативное самопринятие установлено у 20% детей.

Методика Т.В. Сенько, направленная на изучение личностного поведения детей в группе, установила наличие у 26% положительного доминирования, отрицательного доминирования у 25%, а положительное подчинение продемонстрировали 25 %, отрицательное подчинение - 24 %.

Для выявления взаимосвязи мотивации достижения и индивидуально-личностного развития ребёнка старшего дошкольного возраста мы использовали метод непараметрического критерия Спирмена (ρ) в программе Excel.

Таблица 1.

Матрица взаимных корреляций между признаками мотивации достижения успеха (методика И.Р. Алтуниной), самооценкой и самопринятием детей старшего дошкольного возраста (методика «Дорожки» Е. Фокиной), типами личностного поведения детей (методика Т.В. Сенько).

Признаки мотивации достижения успеха	Уровень самооценки и самопринятия	Типы личностного отношения доминирование (подчинение)
Индивидуальная деятельность		
Инструментальные действия	0.04	0.05
Переживания в связи с успехом	0.58**	0.04
Переживания в связи с препятствиями	0.61*	0.04
Стремление получить помощь	0.04	0.03
Ожидание достижения целей	0.58*	0.02
Групповая деятельность		
Инструментальные действия	0.02	0.4**
Переживания в связи с успехом	0.7**	0.02
Переживания в связи с препятствиями	0.65*	0.04
Стремление получить помощь	0.03	0.02
Ожидание достижения целей	0.7*	0.03

** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Данные таблицы 1 демонстрируют наличие взаимосвязей между отдельными признаками мотивации достижения и типами личностного отношения детей к сверстникам. Так, можно констатировать, что наибольшие связи в основном зафиксированы между переживаниями детей в связи с успехом, переживаниями в связи с препятствиями, ожиданием достижения целей и самооценкой и самопринятием. Эти связи характерны как для индивидуальной, так и групповой деятельности. Только один вид связи обнаружен в групповой деятельности - между инструментальными действиями детей и типами личностного отношения (доминирование (подчинение)). Установленные связи между мотивацией достижения и самооценкой мы объясняем тем, что наличие у ребёнка определённой самооценки вызывает соответствующее отношение к процессу достижения, а именно либо усиливает ожидание успеха, переживания самого процесса (при высокой самооценке), либо наоборот снижает их (при низкой самооценке).

Список литературы

1. Алтунина И.Р. Структура и развитие мотивов и мотиваций социального поведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук/ И.Р. Алтунина.- М.,2006.- 48с.
2. Голубева А.Н. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: дис. ...канд.псих. наук/А.Н. Голубева.- М., 1955.-164 с.
3. Магомед-Эминов М.Ш. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации / М.Ш.Магомед-Эминов, И.А.Васильев // Вопросы психологии. - М., 1986. - №5. - с.161-168.
4. Макклелланд Д. Мотивация человека/Д. Макклелланд .- СПб., 2007. - 672 с.
5. Олесюк Н.В. Формирование мотива и мотивации достижения успехов у детей 4-5 летнего возраста: дис. ... канд. псих. наук/ Н.В. Олесюк. – М., 2007. - 207 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен, Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. - М.: Питер: Смысл, 2003 - 859 с.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Галкина Н.Ю.

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»,
г. Хабаровск

Ганс Селье, основоположник учения о стрессе утверждал, что жизнь человека не возможна без стресса. И действительно, современный человек постоянно испытывает стресс: при пробуждении, голоде или жажде, поиске работы, увольнении, сдачи ЕГЭ, переходе с одного места работе на другое, межличностном конфликте с коллегами по работе и т.д. Бывают ситуации, когда человек сам себе создает такие условия, чтобы испытать стресс (например, переход улицы в неположенном месте; диета; неприятный разговор с любимым человеком и т.д.).

В психологическом словаре стресс - это состояние напряжение, совокупность защитных физиологических реакций, возникающих в организме человека под воздействием чрезвычайных и неблагоприятных факторов [5, с. 128].

В психологической литературе выделяют следующие виды стресса:

- эустресс (положительный) - мобилизует силы организма (влюбленность; положительная оценка на экзамене);
- дистресс (отрицательный) - приводит к упадку сил организма (неудовлетворительная оценка; конфликт с сослуживцем);
- физиологический - возникает в результате физической перегрузки организма, либо воздействия на него различных факторов внешней среды, носящих отрицательный характер (при замерзании в холодное время года);
- хронический - стресс, оказывающий постоянное воздействие на организм (недостаток солнечного света в зимнее время года; отсутствие возможности для полноценного сна);
- острый - стресс, возникающий после переживания человеком травмирующего события (неприятный разговор с начальником, ссора с близким человеком) и другие.

Основные признаки стрессового состояния:

- чувство раздражительности или подавленности;
- определенные проблемы с познавательными психическими процессами (например, увеличение времени запоминания заучиваемого материала; невозможность доказать свою точку зрения);
- потеря аппетита или постоянное чувство голода;
- отказ от постоянных занятий спортом и как следствие нездоровый образ жизни;
- пессимистическое отношение к событиям в своей жизни;
- постоянное недовольство собой и окружающими людьми;
- отсутствие желания расслабиться.

В психологической литературе в качестве методов профилактики стресса рассматриваются приемы саморегуляции, которые понимаются как регуляция человеком своего состояния, поведения и деятельности, направленная на осуществление осознанных усилий по сохранению и поддержанию необходимого уровня жизнедеятельности, сдерживания проявления эмоций и т.д. [5, с. 114].

Все методы саморегуляции условно можно разделить на естественные (длительный сон; массаж; прогулки на свежем воздухе; уход за домашними животными; водные процедуры; смех, улыбка, юмор и т.д.) и специальные (управление дыханием; аутогенная тренировка; управление тонусом мышц и другие). Следовательно, все методы профилактики стресса направлены на переключение внимания с того, что волнует человека, на то, что приносит удовольствие, а значит, сопровождается положительными эмоциями.

Большинство людей, если и знают, читали о методах профилактики стресса, в основном не используют их в ни в жизни, ни в профессиональной деятельности. Нами был проведен опрос обучающихся одного из образовательных учреждений высшего образования города Хабаровска. В исследовании приняли участие 35 респондентов. На вопросы о том, знаете ли вы что такое стресс, какие методы его профилактики стресса вы знаете и какими из них пользуетесь сами, были получены следующие ответы: большинство опрошенных (10,5%) смогли сформулировать четкое определение стресса, что по нашему мнению является показателем заинтересованности обучающихся в этом вопросе. В качестве методов профилактики стресса

респондентами были названы: занятия спортом (10,5%); общение в социальных сетях (8,4%); шопинг (8,05%); просмотр интересного фильма (7%); изучение иностранного языка (6,3%); прогулки по городу или за городом (5,2%); здоровый, восьмичасовой сон (4,2%). Сами же опрошенные в качестве методов профилактики используют занятия спортом (9,8%) и общение в социальных сетях (7,7%). При этом 5,25% респондентов считают, что не испытывают стресс, поэтому не пользуются методами профилактики данного явления. Полученные результаты на наш взгляд являются свидетельством того, что принявшие участие в опросе знают о стрессе и методах его профилактики только с теоретической точки зрения. Для продуктивного использования методов профилактики стресса необходима практическая подготовка.

Во многих образовательных учреждениях системы высшего образования изучение дисциплин психологического блока сопровождается не только лекционными и семинарскими, но и практическими занятиями. Именно на практических занятиях можно показать обучающимся возможности использования методов саморегуляции для профилактики стресса. Как раз в подобном случае можно не просто теоретически рассмотреть, что такое стресс, но и проанализировать возможности применения того или иного приема саморегуляции с целью их дальнейшего использования в жизни и будущей профессиональной деятельности. Практические занятия можно провести либо в виде тренинга, либо выполнения нескольких упражнений, направленных на изучение методов профилактики стресса.

В психологической литературе под тренингом понимается метод активного обучения, при котором целенаправленно создаются условия для приобретения обучающимися опыта, ведущего к изменению их мышления и поведения, а также к выработке у них новых умений и навыков. Этот метод обучения направлен прежде всего на то, чтобы, максимально используя потенциал, знания и опыт каждого участника тренинга, специальными приемами создавать феномен «группового обучения» [5, с. 136].

Все участники тренингового процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, анализируют, моделируют ситуации, совместно ищут пути решения проблем. Занятие в виде тренинга позволяет задействовать мозг человека, его чувства, эмоции, волевые качества, творчество, то есть весь потенциал целостной личности.

Итогом занятия является рефлексия, направленная на выявление:

- самочувствия участников тренинга;
- оправдания ожиданиям тренинга;
- того, что хотелось бы еще узнать и проработать;
- того, чего удалось достичь, а что необходимо еще доработать (индивидуально каждому и группе в целом).

Выполнив предлагаемые упражнения тренинга, у обучающихся формируются необходимые знания, умения и навыки использования методов саморегуляции, которые они могут использовать для профилактики стресса как в повседневной жизни, так и будущей профессиональной деятельности.

Именно практические занятия могут стать тем инструментом, когда от теоретического рассмотрения проблемы произойдет переход к практическому применению полученных знаний.

Список литературы

1. Галкина Н.Ю. Стресс как социально-психологическое явление // Социально-экономическое развитие России и Китая: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Биробиджан, 28 декабря 2015 г. / под. общ. ред. Е. Л. Луценко. — Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2015. - С. 22-25.
2. Горбатенко Д. А. Психология экзаменационного стресса // Молодой ученый. - 2016. - №15.1. - С. 87-89.
3. Общая психология /Учебник для вузов/А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2012. -583 с.
4. Психология стресса и методы коррекции/Учебное пособие/ Ю.В. Щербатых-2-е изд. - СПб.: Питер, 2012-256с.
5. Словарь для начинающего психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2012. – 160 с.
6. Управление стрессом /Учебник/Джерольд С. Гринберг-7-е изд. СПб.: Питер, 2002.-496 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Куленкова Е.В.

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»,
г. Хабаровск

Основой профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел служит общение, которое в психологической литературе понимается как взаимодействие двух и более людей с целью обмена между ними какой-либо информацией.

Общение сотрудников правоохранительных органов включает в себя следующие виды:

- профессиональное общение – это общение определенной профессиональной группы, опосредованное профессиональной лексикой;
- социально-ролевое общение – общение, основанное на выполняемых социальных ролях (например, следователь и потерпевший, следователь и свидетель, адвокат и его подзащитный и т.д.);
- императивное общение – это общение, предполагающее нескрываемое воздействие на партнера с целью изменения его намерений, планов, установок, поведения;
- формальное общение – строго регламентированное общение;
- экспрессивное общение – строится на чувствах и эмоциях.

Структура профессионального общения сотрудников правоохранительных органов состоит из коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон.

Коммуникативная сторона профессионального общения – это непосредственный обмен информацией между общающимися. Сотрудник органов внутренних дел постоянно взаимодействует с различными категориями граждан: сослуживцем, начальником, человеком, которому нужна помощь, подозреваемым и т.д. С кем бы ему не приходилось общаться, в любом случае их взаимодействие будет основано на передаче или получении информации.

Перцептивная сторона – это восприятие, изучение и оценка собеседниками друг друга в процессе беседы. На процесс восприятия влияют как субъективные (цель общения, социальные установки, условия общения), так и объективные (внешность, речь, мимика) факторы.

Интерактивная сторона – это процесс взаимодействия собеседников в процессе общения. Цель интерактивной стороны – получение результата (например, изменение поведения собеседника).

В своей совокупности эти стороны приводят к тому, что профессиональное общение сотрудников органов внутренних дел может носить как конструктивный, так и деструктивный характер. Деструктивное общение – это формы и особенности межличностных контактов, которые отрицательно сказываются на собеседниках и осложняют процесс взаимопонимания¹.

Причинами деструктивного общения выступают:

- различия в понимании ситуации;
- социальные, профессиональные, этнические стереотипы;
- различия в системе ценностных ориентаций, мировоззрения, профессиональных установок;
- предвзятое или пренебрежительное отношение к собеседнику;
- индивидуально-личностные характеристики, когда разные типы темперамента не могут найти общий язык.

Формами деструктивного взаимодействия могут быть:

- преднамеренное умалчивание информации;
- нежелание общаться;
- проявление негативных черт характера (например, лицемерия, злорадства, хитрости и т.д.);
- агрессивно-конфликтное поведение;
- авторитарный стиль общения.

Деструктивное профессиональное общение всегда приводит к переживанию негативных эмоциональных состояний (гнев, обида, раздражение), выражающиеся в одном из видов стресса – состояний

¹ <http://studme.org>

психического напряжения. В процессе деструктивного взаимодействия сотрудник правопорядка испытывает следующие виды стресса: острый (возникающий непосредственно в ходе деструктивного общения); дистресс (отрицательный – приводит к упадку сил организма, когда руки опускаются и нет желания что-либо делать); хронический (длительный стресс, который испытывают сотрудники ОВД постоянно общаясь с правонарушителями).

С целью профилактики негативных последствий деструктивного общения, сотруднику органов внутренних дел необходимо уметь использовать приемы саморегуляции – осознанное и системно организованное воздействие индивида на свою психику с целью изменения ее характеристик в желаемом направлении².

В психологической литературе различают следующие формы саморегуляции:

- непроизвольную – происходит без участия силы воли (например, привыкание зрения к темноте);
- произвольную – требует сознательного управления собственным психическим состоянием, поведением, индивидуально-личностными характеристиками (целями, мотивами, установками);
- готовность индивида сознательно или бессознательно действовать в той или иной ситуации с помощью привычек, навыков и опыта.

Одним из наиболее простых и доступных методов саморегуляции является группа естественных приемов, включающая смех, улыбку, позитивное мышление, мечтание, забота о домашних питомцах, похвала со стороны значимого человека, водные процедуры, физические упражнения и т.д.

Для профилактики и предупреждения последствий деструктивного общения сотрудник внутренних органов также может использовать: аутогенную тренировку; дыхательные упражнения; самовнушение.

С педагогической точки зрения, показать возможности применения приемов саморегуляции, а также сформировать умения их использования можно на практических занятиях в ходе профессиональной подготовки полицейских.

Для формирования навыков использования методов саморегуляции может использоваться социально-психологический тренинг.

Тренинг - это один из эффективных методов активного обучения, цель которого - передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков.

Перед проведением тренингового занятия, обучающимся в качестве самостоятельной подготовки может быть предложено знакомство со специальной литературой по теме предстоящего занятия.

На тренинге могут применяться следующие методы работы:

- кейс (проблемная ситуация, требующая ответа и нахождения решения);
- деловые игры (имитация профессиональной деятельности);
- ролевые игры (исполнение определенных ролей с целью проработки определенной ситуации);
- групповые дискуссии (совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации);
- мозговой штурм (высказывание как можно большего числа идей по поводу проблемной ситуации и выбор лучшего).

Выполнив предлагаемые упражнения тренинга, у слушателей формируются необходимые знания, умения и навыки использования методов саморегуляции, которые они могут использовать в ходе профессионального общения для профилактики стресса.

Список литературы

1. Галкина Н.Ю. Использование тренинга при обучении курсантов и слушателей в вузе системы МВД России // Вестник Дальневосточного юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации. - Хабаровск: ДВЮИ МВД РФ, 2012. – С. 112-115.
2. Общая психология /Учебник для вузов/А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2012. -583 с.
3. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. - М.: Транзиткнига, 2012. – 479 с.
4. Психология стресса и методы коррекции/Учебное пособие/ Ю.В. Щербатых-2-е изд. - СПб.: Питер, 2012-256с.
5. Управление стрессом /Учебник/Джерольд С. Гринберг-7-е изд. СПб.: Питер, 2002.-496 с.
6. <http://psyera.ru>
7. <http://studme.org>

² <http://psyera.ru>

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ЖЕНЩИН С БЕСПЛОДИЕМ

Мунатова Н.А.

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Аннотация. В статье рассматриваются особенности субъективной картины жизненного мира у женщин с бесплодием, особенности психологического и хронологического возраста, мотивационный статус событий, связанных с беременностью и рождением ребенка.

Ключевые слова: бесплодие, событие, мотивационный статус события, субъективная картина жизненного пути, каузометрия.

Актуальность. В условиях современного мира наблюдается тенденция увеличения числа бесплодных браков и Российская Федерация, к сожалению, не является исключением. Так, согласно данным Росстата, за период с 2005 по 2016 год увеличилось число женщин с впервые установленным диагнозом бесплодие с 52,5 до 92,8 тысяч человек. На 100 тысяч женщин в возрасте от 18 до 49 лет в 2005 году бесплодие было зарегистрировано у 146,6 человек, а в 2016 году у 278,8 человек [5].

Бесплодный брак фрустрирует потребность человека в любви и продолжении своего рода, ухудшает качество жизни супругов – наблюдаются нарушения эмоциональной сферы и сексуальные расстройства. Социальная роль женщины тесно связана с материнством, в связи с этим, особенно эмоционально значимым является женское бесплодие.

Бесплодие влияет на психологическое состояние и социальную позицию женщины, что может проявляться формированием неадекватного типа отношения к болезни, снижением самооценки, трудностями или разрывом семейных отношений, снижением фрустрационной толерантности. Психоземotionalные факторы могут оказывать влияние на конечный результат – на исход лечения.

Состояние проблемы. Согласно определению Всемирной Организации Здравоохранения, бесплодие – это неспособность зачать, неспособность выносить и родить живого ребенка. Приведем также клиническое определение термина бесплодие – это болезнь репродуктивной системы, которая выражается в отсутствии клинической беременности после 12 или более месяцев регулярной половой жизни без предохранения от беременности [10].

В наше время также наблюдается тенденция откладывания рождения первого ребенка - увеличения возраста женщины при рождении первого ребенка. Данный тренд связан с социально-психологическими факторами, такими как эмансипация, вовлечение женщин в активную социальную жизнь, приоритет карьеры и самореализации. Вместе с тем, наиболее благоприятным периодом для рождения здорового потомства является возраст от 18 до 26 лет.

В психологическом портрете женщины, испытывающей затруднения в вопросе зачатия, вынашивания и рождения ребенка, Н.А. Богдан выделяет психологическую незрелость и инфантилизм [3]. Кроме того автор отмечает базовое недоверие к окружающему миру, проявляющееся в повышенном желании контроля, непринятии нового, психологическую негибкость, приверженность к четкому планированию, неуверенность в партнере и в себе, заниженную самооценку или компенсированную заниженную самооценку [3].

Многие исследователи (Богдан Н. А., Филиппова Г. Г., Менделевич В. Д., Макаричева Э. В. и др.) отмечают, что бесплодные женщины часто имеют трудности и психотравмы детского возраста, различные страхи – потери привлекательности, карьеры, внимания мужа, физической боли, родов, страх потери независимости [3, 8, 11].

Исследования Карымовой О.С. [6] показали, что для женщин–матерей более свойственны эмоциональная устойчивость, социальная адаптированность, интровертированный тип общения, фемининные черты личности. В то время как бесплодные женщины в целом эмоционально неустойчивы, при этом возможен конфликт между стремлениями в разнонаправленные стороны: эгоизм и альтруизм, агрессивность и стремление нравиться, обособленность и принадлежность группе. При этом для них характерна маскулинность: независимость, стремление к эмансипации, самодостаточность, склонность к психосоматическим расстройствам.

Материалы и методы. Целью нашего исследования является выявление особенностей субъективной картины жизненного пути (СКЖП) у женщин с диагнозом бесплодие, определение структуры

значимых для них событий в жизни, определение мотивационного статуса событий связанных с наступлением беременности и рождением ребенка, определение психологического возраста респондентов.

Понятие субъективная картина жизненного пути было впервые введено Б.Г. Ананьевым. Он выделил следующие ключевые моменты [1]:

- «картина» - это важнейшая характеристика самосознания человека;
- в ней отражаются этапы индивидуального и социального развития человека;
- всегда разворачивается во времени и содержит ключевые события жизненного пути, увязывает воедино историческое, психологическое и биологическое время.

Основными компонентами СКЖП являются значимые события жизни и представления человека о связях между ними [4]. С.Л. Рубинштейн даёт следующее определение событию: событие - это «...узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека» [9]. Событие как узловой момент и поворотный этап жизненного пути указывает на его значимый статус в жизни человека. С. Л. Рубинштейн, при этом связывает события жизни с принятием решения, т.е. с выбором самого человека в своем жизненном пути. Он указывает на авторство самого человека в определении траектории жизненного пути. События в СКЖП – это субъективный образ реальных (прошлых) событий и событий возможного будущего, существующих в идеальной форме. Р. А. Ахмеров отмечает, что события, обладая мотивационно-ценностным потенциалом, влияют на поведение, поступки и деятельность субъекта [2].

Наше исследование носило характер пилотажного в рамках исследовательской работы по изучению представлений о материнстве у женщин с бесплодием. В исследовании приняли участие пациентки одной из клиник г. Красноярск, получающие лечение по поводу бесплодия (n=15, женщины 24-32 года). Все респонденты на момент исследования находились в зарегистрированном браке сроком от 2 до 6 лет и не имели детей. Респонденты заявляли о желании иметь детей и намерении предпринимать для достижения цели необходимые действия - проходить необходимое медицинское обследование и лечение.

Для реализации наших целей исследование осуществлялось с помощью методики «Каузометрия» (Лайфлайн), предложенной Е. И. Головахой и А. А. Кроником [7]. С помощью данного метода возможно описать как прошлые периоды жизни человека, так и предполагаемые будущие периоды. Работа с респондентами проводится в форме интервью, в ходе которого последовательно выполняются предписанные авторами методики процедурные этапы: биографическая разминка, формирование списка значимых событий, датирование выделенных событий, проведение причинного анализа отношений между выделенными событиями, целевой анализ, определение сфер принадлежности событий, а также оценка эмоциональной привлекательности событий, их удаленность в прошлое и будущее, определение значимости для респондента («для себя») и для «других», определение личного временного центра. Методика позволяет оценить мотивационный статус событий, их локализацию в хронологическом и психологическом времени, роли в жизни исследуемого человека, о структуре связей между событиями. Это позволяет определить возможные деформации картины жизненного пути, осмысленности и реализованности замыслов респондента. Мотивационный статус события указывает на реальную значимость события в жизни человека.

Результаты исследования. Анализ полученных результатов показал, что у респондентов наблюдается несоответствие психологического возраста и хронологического – психологический возраст у 12 респондентов ниже хронологического на 5-9 лет, лишь у 3 респондентов наблюдалось соответствие хронологического и психологического возраста.

В списке значимых событий у 4 респондентов отсутствовали события, связанные с беременностью и рождением ребенка, при заявленном до проведения диагностики намерении иметь ребенка и предпринимать для этого необходимые действия.

События связанные с наступлением беременности и рождением ребенка в будущем наблюдались у 11 респондентов и имели следующую формулировку: «я забеременею», «я рожу ребенка», «стану мамой», «рождение ребенка», «рождение первого ребенка»; трое респондентов отметили событие - «рождение второго ребенка». При этом респонденты датировали будущее наступление беременности и рождения ребенка сроком от 1 до 3 лет с момента проведения исследования.

Несмотря на то что у большинства респондентов в списке значимых событий присутствовали события связанные с наступлением беременности и рождением ребенка, анализ их мотивационного статуса показал, что лишь у 2 респондентов данные события занимают приоритетное место (№1), в то время как у 13 респондентов они занимают от 8 до 15 места.

Выводы. Таким образом, полученные в ходе исследования данные позволили нам увидеть некоторые особенности субъективной картины жизненного мира у женщин с бесплодием, особенности психологического возраста и мотивационный статус событий, связанных с наступлением беременности и рождением ребенка. Исследование выявило, что у женщин с бесплодием, заявивших о намерении иметь ребенка, наблюдается мотивационная противоречивость события «рождение ребенка». Также у респондентов отмечается снижение психологического возраста в сравнении с хронологическим. Методика «Каузометрия» может быть эффективным инструментом работы в психологическом консультировании женщин с бесплодием. В настоящее время исследование психологических особенностей женщин с бесплодием продолжается.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. - Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Ахмеров, А. А. Событие как элемент субъективной картины жизненного пути/ А. А. Ахмеров // Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]: (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, 2013. - №10(30). URL: www.sisp.nkras.ru
3. Богдан, Н. А. Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО / Н.А. Богдан // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии: Матер. Всерос. конф.— Иваново, 2001, С. 98–101.
4. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. М. Кроник. - М.: Смысл, 2008. - 267 с.
5. Здоровоохранение в России. 2017: Стат.сб./Росстат. – М., 2017. – 170 с.
6. Карымова, О.С. Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин: автореф. диссер. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Карымова Оксана Сергеевна. – Оренбург, 2010. – 32 с.
7. Кроник А. А., Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути /А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. - М.: Смысл, 2008. - 294 с.
8. Макаричева, Э. В. Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие / Э. В. Макаричева, В. Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. - 1996. - №3. - С. 20-22.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т./ С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - Т 2., 328 с.
10. Пересмотренный ИКМАРТ и ВОЗ словарь терминов ВРТ, 2009. - Источник: ВОЗ <http://infertilityschool.ru/glossary/>
11. Филиппова, Г.Г. Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика / Г. Г. Филиппова // Медицинская психология в России [Электронный ресурс]: электрон.науч.журн. 2011. - №6. URL: <http://medpsy.ru>

© Мунатова Н.А., 2018

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

Водопьянова Н.Е., Гофман О.О., Столярчук Е.А.

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

Профессия врача издревле считалась почетной. Социально-экономические, политические изменения современного этапа развития России внесли значительные изменения представлений в системе «врач – пациент – система здравоохранения» (Б.А. Ясько, А.Д. Доника, Т.А. Ковелина, Д.И. Присяжнюк, Н.В. Курылева, А.В. Кузнецов и др.). С инновационной точки зрения появляются тенденции связанные с развитием превентивной медицины, на смену массового лечения приходит индивидуальная медицина, использование биотехнологий. А значит, все больше востребованными будут такие надпрофессиональные навыки и умения как: системное мышление, способность работать в ситуации неопределенности, управление проектами, мультикультурность и межотраслевые коммуникации, умение работать с людьми.

Принципиально важным является вопрос готовности врачей к работе в новых условиях с высоким уровнем конкуренции и когнитивной сложности. С.П. Безносков отмечает, что наиболее глубокие негативные поражения возникают в типе профессий «человек – ненормальный человек» по категориям: возраст – здоровье – психологическое состояние [1]. Отметим лишь некоторые исследования. Р. Конечный и М. Боухал отметили следующие проявления медицинских работников – черствость по отношению к больным в такой степени, что у немедиков создается впечатление бездушия и цинизма; жаргон (в палате лежат «четыре желудка», три «желчных пузыря» и одна «почка»); «клинический взгляд» на окружающих; невнимание к личностным особенностям пациентов [2].

Е.А. Столярчук и А.Э. Лукьянчук исследуя профессиональную деформацию врачей разных специализаций также выявили преобладание цинизма. * Кроме этого, в результате корреляционного анализа обнаружены следующие особенности врачей-хирургов:

1. Обратная взаимосвязь между гипертимической акцентуацией характера и показателями психического выгорания (деперсонализацией, эмоциональным истощением и редукцией личностных достижений), редукция личностных достижений находится в прямой зависимости с цинизмом.
2. Статистически значимые связи между агрессивностью и демонстративной, экзальтированной и тревожной акцентуациями характера. Тревожная акцентуация характера связана с цинизмом на уровне тенденции.
3. Влияние стажа на тип акцентуации характера (с увеличением тревожного и уменьшением гипертимического типа в группе с большим стажем профессиональной деятельности), на показатели психического выгорания (увеличение редукции личностных достижений), а также на увеличение с возрастом таких проявлений профессиональной деформации как цинизм и агрессивность.
4. Пол врачей-хирургов влияет на такое проявление профессиональной деформации, как агрессивность, которая выше у мужчин.
5. Агрессивность выше у мужчин по сравнению с женщинами-хирургами.

Анализируя возможности профилактики профессиональной деформации врачей и развития их личностных ресурсов противодействия профессиональному выгоранию, отметим некоторые теоретические аспекты. В.В. Петухов, опираясь на представления А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна об основных свойствах субъекта (активность, способность к изменению себя, наличие внутренних противоречий), предлагает три типа субъекта: природный, социальный, культурный. Ключевое отличие заключается в механизме решения жизненных задач: природный субъект – через приспособление к изменяющимся условиям; социальный субъект – присвоение существующих в конкретном обществе (или сообществе) правил, норм поведения, принципов и кодексов; культурный субъект – самостоятельное и ответственное решения собственных проблем на основе общечеловеческих универсальных абсолютных норм, своим собственным уникальным образом. Г. П. Щедровицкий определяет «профессиональный империализм» как результат освоения профессии и стремление ассимилировать весь материал, при котором появляется специфическая форма мышления и деятельности – меняется «технология» восприятия мира [1]. В данной парадигме профессиональная деформация – это «болезнь» социального субъекта, соответствие критериям внешне заданной «нормальности» (требованиям организационной культуры, представлениям об этике профессии, социально-экономическим ожиданиям и пр.).

Для профилактики личностных деформаций и поддержания профессионального здоровья специалистов помогающих профессий, в частности врачей, психологическая помощь должна быть направлена на формирование «надпрофессиональных» компетенции высококультурного субъекта – зрелого профессионала, на развитие гибкого мышления, способности усваивать (видеть) множество контекстов реальности, усваивать новые знания, быть готовым «примерять» их на себя.

Результаты исследования особенностей профессиональной деформации свидетельствуют о существовании рисков снижения их профессионального здоровья. Это должно учитываться как при подготовке врачей на этапе обучения и повышения квалификации, так и при внедрении службы психологического сопровождения в целях профилактики профессионально-личностных деформаций.

* <http://diplom.psy.spbu.ru/component/fabrik/details/1/725/html.html?tmpl=component&iframe=1&print=1>

Список литературы

1. Безносков С.П. Профессиональные деформации персонала // Психология менеджмента: Учебник для вузов/ под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – С.269 - 281.
2. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага: Авиценум, 1983. – 405 с.

СОСТОЯНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР В ПЕРИОД РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Котельникова Д.А.

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского,
г. Москва

В современной нейропсихологии остается актуальным вопрос о развитии и изменении высших психических функций (ВПФ) в онтогенезе. К 20-25 годам головной мозг достигает своего максимального веса и уровня сформированности. В возрасте 50-60 лет начинают проявляться признаки нормального или патологического старения не только организма в целом, но и головного мозга, в частности.

В период между созреванием и инволюцией также наблюдаются особенности работы головного мозга в зависимости от возраста. Такие свойства ВПФ, как гетерохронность и разнонаправленность изменений, отчетливо заметны в периоды ранней и средней зрелости [3]. Так, с возрастом наблюдаются улучшения зрительного гнозиса и номинативной функции речи, в то время как способность к переработке зрительно-пространственной информации, наоборот, снижается.

При переходе от средней зрелости к поздней отмечается отрицательная динамика функционирования практически всех ВПФ. Без снижения остаются показатели программирования и контроля произвольных форм деятельности [5].

Профессионально важные качества сотрудника силовых структур включают в себя высокий уровень развития познавательных процессов. Для военнослужащих необходимым является точное и четкое восприятие поступающей информации, высокий уровень концентрации внимания, развитые мнестические процессы, которые способствуют не только верному выполнению приказов, но и быстрому реагированию во время боевых действий.

Профессиональная деятельность военнослужащих предполагает выполнение ими должностных обязанностей в экстремальных условиях. Военные сталкиваются с повышенными эмоциональными, интеллектуальными, физическими нагрузками, требующими активизации всех жизненных ресурсов. Боевой стресс сопровождается напряжением адаптационных механизмов и выраженными психофизиологическими изменениями, которые могут оказывать повреждающий эффект и становится причиной стрессогенной дезинтеграции психической деятельности. Перегрузка когнитивных способностей снижает возможности контролируемой обработки поступающей информации [4].

Вышесказанное свидетельствует о необходимости изучения изменений высших психических функций у сотрудников силовых структур.

Было проведено исследование, целью которого являлось описание возрастной динамики высших психических функций у сотрудников силовых структур.

Процедура проведения

Выборку исследования составили 60 военнослужащих в возрасте от 22 до 40 года. Группа военных была разделена на подгруппы согласно возрастной периодизации Д.Б. Бромлей [5].

Из выборки были исключены испытуемые, перенесшие черепно-мозговые травмы и иные экзогенные поражения головного мозга, которые могли повлечь за собой изменения в функционировании высших психических функций.

Методический аппарат нейропсихологического исследования включал в себя оценку функции внимания (Таблицы Шульте, Корректирующая проба Бурдона), оценку функции гнозиса (Узнавание фигур Поппельрейтера, Пробы Хэда, Копирование рисунка с поворотом на 180°, Перенос позы, Чувство Ферстера, Воспроизведение ритмов), оценку функции памяти (Запоминание двухзначных чисел, Запоминание двух смысловых рядов, Тест «5 фигур») [1].

Результаты, полученные при проведении нейропсихологических проб, были переведены в 6-балльную систему, основанную на критериях оценивания, предложенных Ж.М. Глозман [2].

Статистическую обработку полученных данных проводили в программе IBM SPSS Statistics 23.0 при помощи кластерного анализа.

Результаты исследования

Проведенный кластерный анализ позволил выделить в группе военнослужащих в возрасте 22 – 25 лет три подгруппы.

Первая подгруппа (9 человек) «со снижением слухоречевой и зрительной памяти» обнаруживает симптомы повышенной тормозимости следов интерферирующим воздействием, конфабуляции, контаминации групп стимулов и трудности удержания серийной организации стимулов. Военные второй подгруппы (9 человек) испытывают трудности в хранении и воспроизведении слухоречевой информации, проявляющиеся в виде нарушения избирательности запоминания, повышенной тормозимости следов интерферирующим воздействием, персевераций, звуковых и семантических замен. Третья группа (3 человека) «с нарушениями нейродинамики, снижением слухоречевой, зрительной памяти, концентрации внимания и акустического восприятия» представлены испытуемыми, у которых выявляются симптомы снижения концентрации и объема внимания, нарушения способности к приему и хранению слухоречевой и зрительной информации, а также дефекты акустического внимания и сужение объема акустического восприятия.

В группе военнослужащих в возрасте 26 – 40 лет при помощи кластерного анализа были также выделены 3 подгруппы.

У испытуемых 1 подгруппы (11 человек) «со снижением объема внимания, акустического восприятия, слухоречевой и зрительной памяти» выявлены симптомы нарушения концентрации внимания, фрагментарности восприятия; дефекты акустического восприятия, сужение объема акустического внимания, ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов, снижение продуктивности запоминания в процессе заучивания, низкий показатель объема заучивания при первом предъявлении. Вторая подгруппа (12 человек) «со снижением нейродинамики, тактильного гнозиса, слухоречевой и зрительной памяти» обнаруживает симптомы снижения умственной работоспособности, поверхностной кожной чувствительности руки, способности к хранению и воспроизведению информации, предъявляемой зрительно и на слух. Третью группу «со снижением тактильного гнозиса и слухоречевой памяти» составили 16 человек, у которых наблюдаются ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов, повышенная тормозимость следов при гомогенной интерференции, нарушение избирательности запоминания, контаминации групп стимулов и трудности удержания последовательности стимулов.

Анализ результатов

Таким образом, полученные результаты исследования показывают, что 30% военнослужащих группы 22 – 25 лет обнаруживают функциональное неблагополучие базально-лобных, «глубинных», срединных неспецифических структур и височного отдела головного мозга, в то время как в остальной части группы не выявлено заинтересованных отделов.

У военнослужащих в возрасте 26 – 40 лет наблюдается функциональное неблагополучие базально-лобных, «глубинных» структур, височных и теменных отделов головного мозга, а также зоны ТРО.

Заключение

В работе был проведен анализ возрастных изменений ВПФ у сотрудников силовых структур. Было выявлено, что вне зависимости от возраста, во всей выборке преобладает функциональное неблагополучие базально-лобных, «глубинных» структур и височных отделов головного мозга.

В структуре возрастных изменений преобладают снижение зрительно-пространственных функций, изменения зрительного и соматосенсорного гнозиса, а также зрительной памяти.

Экстремальные условия труда, наличие интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, постоянное влияние стрессогенных факторов, обуславливающих наличие профессионального стресса, способствуют снижению познавательных процессов по сравнению с нормативными показателями.

На основании полученных результатов могут быть разработаны индивидуализированные программы в виде рекомендаций и пособий, направленные на повышение способности к переработке зрительно-пространственной информации, соматосенсорного и слухового гнозиса, зрительной памяти.

Список литературы

1. Вассерман Л.И., Доровеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Изд-во «Стройлеспечать», 1997. 196 с.
2. Глоzman Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 264 с.
3. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Алетейя, 2000. 288 с.
4. Филатов К.Г. Психофизиологические и психологические особенности юношей-призывников с различным отношением к военной службе : дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1998. 167 с.
5. Фотекова Т.А., Кичеева А.О. Состояние высших психических функций в ранней, средней и поздней взрослости: нейропсихологический анализ // Культурно-историческая психология. 2012. №2. С. 36–44.

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЛИЧНОСТИ

Гаджиева У.Б.

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

Актуальность данной темы определяется тем, что под воздействием разных влияний, к числу которых относится неполнота или распад разносторонних связей и отношений человека с окружающей средой, возрастает вероятность угрозы биосоциальной сущности человека с последствиями снижения его потенциала развития и адаптации. Характер адаптации к среде детерминирован морфофункциональными особенностями организма.

Доказано, что определенный уровень жизнедеятельности достигается разной степенью напряжения физиологических систем, т.е. неодинаковой физиологической ценой. Психологическое неблагополучие указывает на напряженность либо понижение функциональной активности организма в силу недостаточного развития адаптационных механизмов, что и влечет истощение внутренних резервов, а в конечном итоге школьную дезадаптацию, соматическую ослабленность и хронические болезни. Это является препятствием благоприятного развития личности. Поэтому для того, чтобы разработать программы по сохранению психологического благополучия очень важно выделить его факторы.

В периоды социальных перемен и экологических катастроф резко возрастает уровень психологической травматизации, что негативно сказывается на состоянии психического здоровья населения и, прежде всего, детей.

Благополучие — это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот сложный продукт - результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития. Особенный интерес для исследователей представляет изучение факторов психологического неблагополучия в младшем школьном возрасте. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная. Поэтому различные ее компоненты и стороны выступают в качестве диагностических критериев психологического благополучия или неблагополучия младшего школьника.

Состояние науки и практики потребовало нахождения интегрального показателя, позволяющего оценивать самочувствие человека. Таким показателем на наш взгляд является категория «психическое здоровье».

Психическое здоровье — это отсутствие выраженных психических расстройств, определенный резерв для преодоления неожиданных затруднений, состояние внутриличностного равновесия и равновесия между человеком и окружающим миром.

Проблема психологического благополучия и неблагополучия рассматривается в связи с тем, что напряженность либо понижение функциональной активности организма в силу недостаточного развития адаптационных механизмов влечет истощение внутренних резервов человека, а в конечном итоге дезадаптацию, соматическую ослабленность и хронические болезни. В связи с этим особое значение приобретает изучение факторов психологического неблагополучия, чтобы снизить вероятность дезадаптивных проявлений.

Благополучие — это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот сложный продукт - результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития.

Психологическое неблагополучие определяется характером эмоционального самочувствия личности.

Психологическое неблагополучие — это субъективное переживание конфликта, который рассматривается как следствие несоответствия потребностей личности ограничивающим требованиям социальной среды

В психологии существуют множество подходов к изучению особенностей и сущности психологического неблагополучия.

Рассматривая вопрос о развитии личности и ее психологическом благополучии, К.Г. Юнг особо выделяет движение в направлении самоосуществления посредством уравнивания и объединения различных элементов личности. В противном случае можно говорить о психологическом неблагополучии. Для описания происходящего на протяжении всей жизни процесса объединения всех аспектов личности вокруг самости он использовал термин "индивидуация". Процесс индивидуации позволяет самости стать центром личности, а это, в свою очередь, помогает индивидууму достичь самоосуществления.

По мнению К. Роджерса, психологическое неблагополучие напрямую связано с нарушением устойчивости Я-концепции личности. К. Роджерс выделил следующие условия, обеспечивающие устойчивость функционирования, Я-концепции личности. К. Роджерс утверждал, что по большей части поведение человека согласуется с его Я-концепцией. Другими словами, человек стремится сохранить состояние согласованности самовосприятия и переживания. Отсюда следует логический вывод, что переживания, находящиеся в соответствии с Я-концепцией человека и его условиями ценности, могут сознаваться и точно восприниматься. Следует отметить, что человеческая концепция себя является критерием, по которому переживания сравниваются и либо символизируются в осознании, либо символизация отрицается.

К. Роджерс рассматривает психологическое неблагополучие как состояние несоответствия, внутреннего диссонанса, причем главный его источник заключается в потенциальном конфликте между установками "Я" и непосредственным опытом человека [2, с.36].

В отечественной психологической науке также имеются различные точки зрения на сущность психологического благополучия и неблагополучия.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна жизнь является для человека проблемой [3, с.54]. Жизненные противоречия создаются соотношением добра и зла, смерти и бессмертия, необходимости и свободы. Особенность человека как субъекта жизни состоит в его способности разрешать жизненные противоречия, изменять соотношение добра и зла, даже смерти и бессмертия. Это в свою очередь обуславливает психологическое благополучие либо неблагополучие субъекта.

Л.С. Выготский связывает психологическое благополучие и неблагополучие ребенка с прохождением возрастных кризисов. В некоторых возрастах развитие характеризуется медленным течением [1, с.15]. Довольно часто психологическое неблагополучие связывают с понятием "дезадаптация". Важнейшим показателем дезадаптации является нехватка "степеней свободы" адекватного и целенаправленного реагирования человека в условиях психотравмирующей ситуации вследствие прорыва строго индивидуального для каждого человека функционально-динамического образования - адаптационного барьера.

В нашем исследовании для определения состояния психического здоровья школьников были выделены три группы (младшие школьники, школьники средних и старших классов).

Для каждой возрастной группы были выдвинуты критерии психического здоровья. Для школьников младших классов – это уровень невротизации. Для школьников средних и старших классов – стремление к ценностям самоактуализирующейся личности; гармоничному бытию и здоровому отношению к людям.

Состояние психического здоровья детей можно охарактеризовать удовлетворительное. Так, в младшем школьном возрасте только 27% детей можно отнести к группе психически здоровых. Остальные относятся к группе риска, причем у 21% зафиксированы нервные расстройства, у 49% - предрасположенность к ним.

Школьники 7-х и 10-11-х классов разделяют ценности самоактуализирующейся личности, но для них самоактуализация еще не стала образом жизни, а является мечтой и стремлением. Причинами этого является то, что школьники не уверены в себе, тревожны и невротичны, у них присутствует недоверие к окружающему миру и неверие в людей.

Мы можем констатировать, что высокий процент учащихся (39, 18% школьников 7-х классов и 45,9% школьников 10-11 классов) имеют стабильную склонность реагировать на различные социальные ситуации повышением тревоги и беспокойства, что является невротическими реакциями на ситуацию.

Треть школьников 10-11-х классов не имеют определенного смысла и жизненной цели, что является свидетельством психического нездоровья данной части школьников.

Овладение учителями и родителями навыками оптимального взаимодействия с детьми позволит снизить факторы психосоциального неблагополучия в развитии ребенка и улучшить состояние психического здоровья.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Просвещение, 1999. – 134 с.
2. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем. // Семья и школа. 1987. - № 10. - С. 22-24.
3. 4. Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологии. / Отв. ред. Е.В. Шорохов. - М., 2000.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Арон И.С.

Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола

Актуальность профессионального самоопределения, личностную и социальную значимость которого трудно переоценить, существенно возрастает в отношении подростков с особыми социальными ситуациями развития, испытывающими трудности в самостоятельном успешном профессиональном выборе в силу специфики внешних условий и внутренних процессов развития. Данная категория подростков весьма обширна и разнородна. Среди них выделяются подростки с признаками одаренности, которые, не смотря на высокие потенциалы профессионального самоопределения, далеко не всегда достигают результатов, соответствующих их одаренности, и реализуют себя в творческой профессиональной деятельности. В связи с чем одаренные подростки требуют особого внимания со стороны педагогов и психологов в процессе осуществления профессионального самоопределения [1; 5].

Основой эффективной поддержки одаренных подростков в определении перспектив профессионального развития является знание специфики внутренних и внешних детерминант данного процесса, характерной для подростков с признаками одаренности.

В ряду детерминант субъективного характера исследователи называют высокоразвитые способности одаренных подростков в разных областях деятельности, которые открывают перед ними множество вариантов профессионального самоопределения, порой взаимоисключающих. Что приводит к трудностям определения одного наиболее приемлемого варианта профессионального выбора. Во время школьного обучения и в дальнейшей жизни одарённые дети неоднократно меняют свои профессиональные предпочтения [4].

Следующая субъективная проблема профессионального самоопределения одарённых подростков связана с их неравномерным развитием. Опережающее развитие интеллектуальной сферы по сравнению с социально-эмоциональным развитием нередко приводит к тому, что одарённый ребёнок гораздо раньше определяется в профессиональном отношении, чем его ровесники, концентрируется на определённой области науки, спорта, искусства. Однако, повзрослев, он может пересмотреть свои профессиональные интересы. Но понимание того, сколько сил и времени отдано на развитие в детстве проявившихся способностей и страх не оправдать надежды родных вызывает у повзрослевшего одарённого ребёнка внутриличностный конфликт, влияющий на его профессиональную самореализацию [2].

Значительные трудности профессионального самоопределения одаренных подростков связаны с проблемами личностного развития. Так, исследования В.С. Юркевич свидетельствуют о недостаточной способности к самоактуализации одаренных детей, которые автор связывает с отсутствием у одаренных детей навыков деятельности в ситуациях внешней неопределенности, кризиса, отсутствием эффективных способов преодоления собственных неэффективных стереотипов поведения, в частности, стереотипа преимущественного обучения, усвоения сравнительно с требованиями продуктивной творческой деятельности [6].

Ю.Д. Бабаева, В.В. Белоусова, Л.В. Попова отмечают несформированность процессов планирования и низкий уровень самоконтроля одарённых детей (неумение строить планы во временной перспективе, нежелание делать то, что не нравится, неумение довести дело до конца), которые также являются препятствием для успешного профессионального самоопределения. Поскольку эффективность трудовой деятельности во многом определяется умением человека строить планы, добиваться их осуществления, чётко распределяя своё время и усилия [2].

И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова, выделяют недостаточное развитие у одаренных подростков компетенций, связанных со способностями осуществлять самостоятельный профессиональный выбор на основе использования информационных, коммуникационных и социально-правовых основ поведения личности [3]. Одаренные подростки в связи с высокой социальной чувствительностью чаще своих сверстников осуществляют профессиональный выбор, ориентируясь не на собственные способности и интересы, а на то, что ценно для окружающих – родителей, педагогов, сверстников. Чутко воспринимая ожидания и надежды родителей, учителей, сверстников, одарённый ребёнок стремится, как можно в

большей степени соответствовать этим ожиданиям, что существенно искажает процесс его профессионального самоопределения.

Особенности психического развития одаренного ребенка определяют специфику его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, которая в свою очередь, существенно влияет на успешность процесса профессионального самоопределения.

Так, во взаимодействии одаренного подростка с учителями на формирование профессионального самоопределения, как свидетельствуют исследования, негативное влияние оказывает чрезмерное вмешательство педагогов в процесс обучения одаренных школьников, которое тормозит развитие самостоятельности, саморегуляции, активности, и в целом – субъектности как основополагающего компонента успешности профессионального самоопределения [1].

Нередко высокий уровень интеллектуального развития, критичности, индивидуализма одаренных школьников, вызывает их неприятие у профессионально некомпетентных учителей, а также у сверстников. Трудности в межличностных взаимодействиях негативно сказываются на всех сферах личностного развития и самоопределения одаренного подростка, в том числе, профессионального. По мнению В.С. Юркевич и В.Э. Чудновского можно говорить о социальной дезадаптированности детей с проявлениями одаренности, их недостаточной включенности в социальные нормы и требования коллектива. С этой точки зрения одаренные дети находятся в условиях, неблагоприятных для их развития, в зоне воспитательного риска [7].

Особые условия развития и особые взаимоотношения с одаренным ребенком складываются и в его семье. С одной стороны в семье одаренного ребенка созданы благоприятные условия для развития его одаренности, присутствуют близкие, дружеские отношения, основанные на взаимопонимании и сотрудничестве. С другой стороны в семье одаренного ребенка нередко складывается ситуация развития, неблагоприятная для формирования его личности и профессионального самоопределения, которая нередко характеризуется чрезмерной концентрацией на ребенке, чрезмерным вниманием, контролем, опекой, ограничивающими развитие его самостоятельности и инициативы в планировании профессионального и жизненного пути.

Таким образом, формирование и развитие способностей одаренных подростков к профессиональному самоопределению и самоактуализации, к эффективной реализации их повышенных возможностей в будущей профессиональной деятельности является важной задачей психолого-педагогического сопровождения их развития. Что определяет необходимость разработки и реализации технологии поддержки профессионального самоопределения одаренных подростков в процессе школьного обучения, учитывающей их индивидуальные особенности и специфику социальной ситуации развития.

Список литературы

1. Арон, И.С. Личностное развитие и профессиональное самоопределение одаренного ребенка в этнокультурном образовательном пространстве школы / И.С. Арон. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2011. – 136с.
2. Бабаева, Ю.Д., Белоусова, В.В., Попова, Л.В. Организация психологического сопровождения одаренных подростков в процессе их профессионального самоопределения / Ю.Д. Бабаева, В.В. Белоусова, Л.В. Попова. – М.: МГППУ, 2010. – 77с.
3. Исаев, И.Ф., Кармакова, В.Н. Профессиональное самоопределение старшеклассников с признаками одаренности / И.Ф. Исаев, В.Н. Кармакова // Сборник научных трудов по материалам международной НПК «Современные проблемы и пути их решения в науке и образовании 2009». – Одесса: Черноморье, 2009. Том 17. Педагогика, психология и социология. – 96с. С.3-10.
4. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды / Н.С. Лейтес – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 480с.
5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, А.В. Брушлинского, В.Н. Дружинина, В.С. Юркевич и др. 2-е изд. – М.: Мин-во образования РФ, 2003. – 95 с.
6. Юркевич, В.С. Главная цель работы психолога с одаренными детьми [Электронный ресурс] / В.С. Юркевич. URL: <http://www.psyparents.ru> (дата обращения: 11.03.2013).
7. Чудновский, В.Э., Юркевич, В.С. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И КУРСАНТОВ ВУНЦ ВВС ВВА

Кожанова В.А.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Актуальность нашего исследования состоит в том, что в современной России происходят существенные изменения в системе (сфере) образования. За последние 10 лет значительно изменились требования к выпускникам, в связи с принятыми новыми стандартами ФГОС ВО (от 14 декабря 2015 года) [7]. Этот документ содержит компетенции, которыми должен обладать современный выпускник Вуза:

- личностные,
- коммуникативные,
- регулятивные,
- познавательные

Безусловно, овладение данными компетенциями предполагает наличие учебно-профессиональной мотивации студентов, желание овладевать профессиональными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для будущей работы.

Однако, за последние 10 лет, на разных курсах обучения у студентов наблюдается разный уровень мотивации. Исследования Е.Г. Смирновой [4] свидетельствуют о том, что на первом курсе 85% студентов планируют работать по профессии, но за время обучения у значительной части студентов мотивация снижается, появляются сомнения в сделанном выборе. Уже ко второму курсу лишь 47% студентов планируют работать в выбранной сфере. По статистике к выпуску из Вуза большая часть студентов разочаровывается в выбранном ими профиле обучения. Это может быть связано с такими факторами, как: ожидания не соответствуют действительности, неуверенность в себе (не соответствие личностным качествам), материальная неудовлетворенность в выбранной сфере деятельности (низкий уровень заработной платы), «нашел себя» в другой сфере, профессия не востребована на рынке труда.

Другая картина наблюдается в военных Вузах.

Условия, которые влияют на выбор поступления в военные учреждения:

- Родители, которые хотят воспитать из своих сыновей настоящих, физически развитых и сильных духом мужчин, которые будут верны своей Родине
- Такие военно-учебные заведения – это серьезная база для получения и построения будущей успешной карьеры в выбранной профессиональной деятельности
- Влияние местоположения. Многие выбирают вуз, который находится недалеко от дома или до которого удобно добираться
- Многие абитуриенты не могут аргументировать свой выбор и просто руководствуются своим собственным желанием: «Я хочу стать военным без каких-либо объяснений».
- Семейная династия, в которой все мужчины становились военными
- Также большое значение имеет и социально - материальный стимул. Во время учебы и службы курсанты получают приличные деньги, а по выпуску у молодых офицеров появляется большой шанс получить квартиру.

Из перечисленных выше условий, влияющих на выбор поступления, все-таки хочется верить, что большинство парней, решивших стать военными, испытывают чувство долга перед своей Родиной. Они искренне хотят быть нужными для своего государства, стать его опорой и обеспечить надежную защиту своему народу.

Теоретической основой в изучении мотивации, мотивационной структуры личности и проблемами учебно-профессиональной мотивации студентов стали работы: Е.П.Кринчик [3], Е.П. Ильина [2] и др.

Теоретической основой в изучении мотивации военных, можно выделить военных ученых, таких как М.И. Дьяченко[1], Н.Ф. Феденко[6] и др.

По определению доктора психологических наук А.Г. Маклакова [4] «Мотивация» - представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив», обозначает систему факторов, определяющих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на

определенном уровне. В научной литературе мотивация чаще всего рассматривается как совокупность причин психологического характера, которые объясняют человеческое поведение, его начало, направленность и активность.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение студентов с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний. Сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Трудность учебного материала приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Студенту необходимы устойчивые профессиональные мотивы учебной деятельности и вполне адекватные представления о своей будущей работе. При наличии этих составляющих мотивации у студентов последние будут стремиться к постоянному развитию креативности, нацеленной на получение нового знания и формирования профессионально важных качеств.

Военно-профессиональная деятельность — это деятельность не просто по защите своей страны; это деятельность по защите своей Родины, своего Отечества.

Проблема подготовки компетентных офицеров, обладающих высокой степенью мотивации к военно-профессиональной деятельности и готовности к профессиональному совершенствованию, во все времена остается актуальной, поскольку относится к сфере национальной безопасности любого государства. Мотивация как результат предшествующего профессионального самоопределения и как условие последующей удовлетворенности выбранной профессиональной деятельностью составляет основу формирования личности профессионала. Общество заинтересовано в повышении эффективности профессионального обучения будущих военных, требуя развития всего комплекса составляющих учебно-профессиональной деятельности курсантов с целью ее поддержания на качественно высоком уровне.

По мнению Н.Ф. Феденко [5] под учебно-профессиональной мотивацией будущих военных специалистов понимается совокупность мотивов, детерминирующих активность субъекта в образовательном процессе и обеспечивающих его профессиональное становление. Специфика формирования учебно-профессиональной мотивации в процессе профессиональной подготовки курсантов определяется ее ведущим значением для успешной организации и реализации учебной деятельности через побуждение к учебно-познавательному процессу, повышение его познавательной активности, самостоятельности, результативности решения учебно-практических ситуаций.

Список литературы

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов/ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович // -2-е изд., перераб. и доп.- Мн.: Изд-во БГУ, 1981- 383 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин// – Санкт-Петербург: Питер, 2011. - 512 с.
3. Кринчик, Е.П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ [Текст] / Е.П. Кринчик / / Вестник Московского университета. - Сер. 14. Психология. - 2006. - № 1.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. Учебник для вузов/А.Г. Маклаков// – Санкт-Петербург: Питер, 2008 – 296 с.
5. Смирнова Г. Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Вестник МГУ: 2009. №3. С. 86-100.
6. Феденко Н.Ф. Психология воинского коллектива/Н.Ф. Феденко// Москва: Воениздат, 1981 – 317 с.
7. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Колцова В.Ю.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [5] педагогам и психологам следует развивать личность ребенка таким образом, чтобы воспитанник мог быть активным участником коммуникативной ситуации. Ребенок должен уметь вступать в коммуникацию: как с взрослыми, так и со сверстниками.

Одну из актуальных на сегодняшний день проблем, требующих теоретического и практического решений, представляет собой поиск средств, способов и методов формирования коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста. Вышеизложенная проблема рассматривается психологами и педагогами, такими как: Т.П. Авдулова, М.И. Лисина, Л.А. Петровская, Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева, Н.М. Юрьева и др.

Не менее актуальным вопросом современности является воздействие процесса обучения иностранному языку на воспитанников дошкольных образовательных организации (Т.А. Благовещенская, И.В. Вронская, А.В. Белокурова, М.Д. Гальскова, Е.И. Негневицкая, В.Н. Мещерякова и др.). Мы предлагаем использовать иностранный язык как средство формирования коммуникативной компетентности детей.

Для начала проанализируем понятие «коммуникативная компетентность».

С позиции В.Н. Куницыной коммуникативная компетентность – это «умение эффективно общаться, система внутренних ресурсов, необходимых для достижения эффективного общения в определенном круге ситуаций» [3, с.18].

Ю.М. Жуков дает следующее определение коммуникативной компетентности - это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а также определенная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение.

С трудах доктора психологических наук И.А. Зимней можно встретить определение, согласно которому коммуникативная компетентность - это взаимодействие человека с другими людьми в процессе общения [2].

По мнению Е.В. Руденского коммуникативную компетентность можно рассматривать с точки зрения входящих в нее умений:

- умение осуществлять прогнозирование в предстоящей ситуации общения;
- умение программировать процесс общения;
- умение управлять процессами общения в коммуникативной ситуации.

С точки зрения О.М. Казарцевой коммуникативная компетентность – это знания, умения и навыки, которые необходимы для понимания чужих и формирования собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения.

Проанализировав определения мы пришли к выводу, что под коммуникативной компетентностью понимают способность вступать и продуктивно поддерживать контакт с другими людьми.

Основываясь на том, что коммуникативная сфера ребенка влияет на все его успехи и достижения дошкольного возраста, а именно: на развитие психических процессов, на формирование личности ребенка и основ его мировоззрения, на возникновение произвольности поведения, необходимо помочь дошкольнику обрести необходимые умения [1].

Мы выделили те умения, которые, на наш взгляд, представляют собой коммуникативную компетентность дошкольников:

- умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, опираясь на нормы общения и поведения;
- умение понимать эмоции других людей;
- умение разумно выходить из конфликтных ситуаций;
- умение быть инициатором коммуникативной ситуации;
- умение задавать и отвечать на вопросы, вести беседу.

Существуют разные подходы формированию умений коммуникативной компетентности дошкольников.

Например, Я.М. Колкер и Е.С. Устинова предлагают использовать две группы методов, позволяющих оказывать положительное влияние на коммуникативную сферу ребенка.

Первая группа методов - это методы накопления содержания детской речи, которые включают в себя: наблюдение, обследование предметов, осмотры помещений, экскурсии, рассматривание картин, чтение художественной литературы, просмотр видеофильмов.

Вторая группа методов – это методы, направленные на закрепление и активизацию словарного запаса, развитие его смысловой стороны: это рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры и упражнения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что иностранный язык в дошкольный период рассматривается как средство формирования интеллектуальных возможностей детей, как средство развития личности ребенка, и мы полагаем, что иностранный язык может являться и средством формирования умений коммуникативной компетентности.

Подтверждение нашим предположениям можно найти в учебном пособии Н.А. Тарасюка, где он пишет, что «через общение и деятельность на языке и через деятельность с языком ребенок развивается, воспитывается, познает мир и себя, то есть овладевает всем тем духовным богатством, которое может дать ребенку процесс иноязычного образования» [4, с.6].

Речевое общение дошкольников на английском языке выступает достаточно специфическим видом деятельности в данном возрастном периоде, однако, этот вид деятельности можно рассматривать как основу для формирования коммуникативной компетентности детей.

Дело в том, что в самом процессе обучения иностранному языку ребенка наблюдается коммуникативная направленность, и закладываются типичные формы общения: как с взрослыми, так и со сверстниками.

Для того чтобы добиться наибольшего эффекта формирования коммуникативной компетентности дошкольников, необходимо учитывать следующие особенности организации воспитательно-образовательного процесса по английскому языку:

1. Высокий уровень иноязычного общения среди детского коллектива. Необходимо организовывать ситуации, в которых дети общаются друг с другом, договариваются, просят что-то и т.д.;

2. Развитие языковой способности. Важно контролировать адекватное использование выбранных ребенком средств общения, корректировать их в случае ошибки. Делать акцент на соблюдение речевого этикета;

3. Мотивировать детей к иноязычной речевой деятельности. Только если дошкольникам интересен процесс обучения, можно будет добиться необходимого результата;

В процессе образовательной деятельности по иностранному языку педагог может использовать формы работы, которые будут способствовать формированию коммуникативной компетентности. К ним можно отнести: игровая деятельность, диалог, беседа, опрос, проективная деятельность, деятельность с дидактическими материалами.

Мы убеждены, что грамотная организация педагогом всего воспитательно-образовательного процесса по обучению дошкольников английскому языку будет способствовать формированию коммуникативной компетентности на должном уровне.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: учебное пособие / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева. - М: Прометей, 2013. – 138 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Куница В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погорыпа. - Спб.: Питер, 2001. - 544 с.
4. Тарасюк Н. А. Обучение иностранному языку дошкольников: вопросы теории и практики (на примере английского языка): учебное пособие / Н.А. Тарасюк. - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 164 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. - Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Круглова С.А.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Вопросы адаптации первоклассников к школьному обучению являются наиболее важными на первой ступени начального общего образования. Данной проблеме уделяли большое внимание следующие исследователи: Э.М. Александровская [1,2], М.Р. Битянова [3], А.Я. Варламова [4], Г.Д. Воднева [5], Н.Г. Лусканова [6], И.А. Коробейников [6], Р.В. Овчарова [7] и другие.

По мнению М.Р. Битяновой, «адаптация – это процесс и результат согласования человека с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятых в них формах и правилах» [3].

Адаптация учащихся к школе – это длительный процесс, связанный с изменением всех систем организма. Переход детей к новому социальному статусу действительно вносит колоссальные изменения. Ведущий вид деятельности – игра сменяется на учебную деятельность, что в корне меняет повседневный привычный образ жизни ребенка. Все это обуславливает необходимость активизации адаптационных резервов ученика начальной школы. Поскольку именно от того, как пройдет адаптация к школе зависит развитие личности школьника, а также дальнейшая успешность его обучения.

Ситуация новизны для любого человека является тревожной. Ребенок при поступлении в школу начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, тревожность, настороженность, неуверенность в себе. В различные периоды развития у ребенка могут проявиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Как правило, эти нарушения носят временный характер. Но у некоторых детей они появляются все чаще и чаще, что приводит к дезадаптации. С этим понятием связывают некоторые отклонения учащихся в учебной деятельности: трудности в обучении, конфликты с учителями и одноклассниками.

Р.В. Овчарова считает, что «школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии» [7].

Н.Г. Лусканова и И.А. Коробейников указывают на три основных момента для верного понимания сущности школьной дезадаптации [6].

Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в «чистом», изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархизированную структуру нарушения школьной адаптации.

Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредствований, причём на разных этапах формирования дезадаптации мера патогенности каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными.

В-третьих, становление картины школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной динамической связи с симптомами психического дизонтогенеза, что, однако, не даёт оснований для их отождествления, но диктует при этом необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае [6].

Для того, чтобы процесс адаптации первоклассников прошел максимально благоприятно важно на должном уровне организовать их психологическое сопровождение.

На сегодняшний день термин «сопровождение» прочно вошел в психолого-педагогическую литературу и практику работы, но несмотря на это до сих пор нет единой трактовки данного понятия.

В психологии под сопровождением понимают систему профессиональной деятельности, направленную на создание условий для успешной адаптации человека. Грамотно организованное сопровождение помогает личности максимально благополучно пройти процесс адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение на этапе адаптации к школьному обучению - это единый и непрерывный процесс изучения личности первоклассника, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах школьной деятельности, установлении межличностных в коллективе сверстников, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия. Это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

М.Р. Битяновой, сопровождение рассматривается «как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента» [3]:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося и динамики его психического развития в процессе школьного обучения. Предполагается, что с первых минут нахождения ребенка в школе, начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста каждого школьника. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Он учитывает также, что в процессе сбора и использования такой психолого-педагогической информации возникает множество серьезных этических и даже правовых вопросов.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение. Кроме того, известная гибкость требуется от каждого педагога, так как подходы и требования к детям тоже не должны быть застывшими, не должны исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а ориентироваться на конкретных детей, с их реальными возможностями и потребностями.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Данное направление деятельности ориентировано на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении с взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и прочее. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют им преодолеть или скомпенсировать возникшие проблемы [3].

В соответствии с этими основными компонентами процесса сопровождения выделяется несколько важнейших направлений практической деятельности школьного психолога в рамках процесса сопровождения: школьная прикладная психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, школьников и их родителей, социально-диспетчерская деятельность. В самих направлениях, сформулированных в общем виде, нет ничего нового. Однако каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание специальных условий, направленных на развитие личности первоклассника и его дальнейшее успешное обучение.

В ходе психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи:

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус первоклассника и динамику его психологического развития в процессе школьного обучения;
- формировать у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию;
- создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи первоклассникам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Таким образом, проведя анализ литературных источников, мы приходим к выводу о том, что вопрос адаптации является актуальным и сегодня. Огромное количество работ посвящено проблемам адаптации, дезадаптации, психолого-педагогического сопровождения учащихся. Однако существует проблема в

недостаточности разработанности программ психолого-педагогического сопровождения с учетом современных условий обучения, согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта. При таких условиях проведение эмпирического исследования процесса адаптации первоклассников с целью разработки программы психолого-педагогического сопровождения представляется нам особенно актуальным.

Список литературы

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская. – Москва, 2002. – 144 с.
2. Александровская Э.М. Психологические трудности при адаптации к школе / Э.М. Александровская, Н.Г. Лусканова // Гигиена и санитария, 1984. – №3. – С. 2-14.
3. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе. / М.Г. Битянова. – Москва: Совершенство, 2013. – 112 с.
4. Варламова А.Я. Школьная адаптация / А.Я. Варламова. – Волгоград, 2005. – 204 с.
5. Воднева Г.Д. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие / Г.Д. Воднева. – Витебск, 2006. – 156 с.
6. Лусканова Н.Г. Диагностика школьной дезадаптации / Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников. – Москва, 1993. – 56 с.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – Москва, 1999. – 261 с.
8. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: дис. канд. пед. наук / Л.Г. Субботина. – Кемерово: 2002. – 213 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Миноченко О. В., Клепач Ю.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Психологическое благополучие – это состояние «внутреннего мира» каждого человека. Кроме того, психологическое благополучие тесно связано с такими личными особенностями, как уверенность в себе, адекватная самооценка, позитивный взгляд на жизнь, доброжелательность, общительность, эмоциональная стабильность. Именно поэтому так важно изучить особенности психического и психологического здоровья.

Изучением феномена «психологическое благополучие», занимались такие ученые, как Н. Брэдбёрна, А.А. Кроник [3].

Зарубежные психологи, такие как: А. Маслоу [4], К. Роджерс [5] - рассматривали проблемы позитивного психологического функционирования личности.

Учебная деятельность осуществляется успешно, если учащиеся не только физически здоровы и развиты, но и психологически благополучны. Именно поэтому психологическое благополучие должно быть основной целью в системе образования.

Исследованиями психологического благополучия студентов стали заниматься не так давно, но при этом объем научно-исследовательских работ продолжает расти, разрабатываются психометрически обоснованные инструменты стали доступны.

Исследователь Л.В. Карапетян [2] в своих научных работах описывал «психологическое благополучие» как совокупность социальных, культурных, экономических, психологических, физических и духовных факторов».

К. Рифф [6] разработал базисную многомерную модель психологического благополучия, которая стала наиболее популярной среди других исследователей. Данная модель включает в себя шесть основных элементов психологического благополучия:

1. самопринятие,
2. позитивные отношения с окружающими,
3. автономию,
4. управление окружающей средой (компетентность),

5. наличие целей в жизни
6. личностный рост.

На основе теории, разработанной К. Риффом [6] о психологическом благополучии – был создан опросник, который получил широкое применение при изучении различных сфер психологического благополучия.

Степень психологического благополучия определяется различными субъективными и объективными факторами, в том числе характеристиками окружающей среды, степенью влияния которых определяется их значимость для личности.

Отечественные психологи, изучая психологическое благополучие, представили свою многоуровневую модель, автором которой является А.В. Воронина [1]. Данная модель включала в себя 3 уровня психологического благополучия, таких как: психосоматическое, психическое, психологическое здоровье. Для каждого уровня автор предлагает, как субъективные параметры измерения, так и объективные, которые оцениваются внешними экспертами. Также, психологи делают акцент на взаимосвязи отдельных элементов психологического благополучия и их взаимосвязь с различными индивидуальными и общественными факторами.

Студенческие годы - это период профессионального становления, обуславливающий возникновение различных кризисов (адаптации, «вырывания корней», профессионального становления), способных изменить или снизить уровень психологического благополучия студентов

Основные характеристики успешной учебной деятельности: адекватная оценка своих возможностей при постановке конкретной цели; несение ответственности за ту работу, которую выполняет студент, стремление к положительному выполнению запланированной работы; целеустремленность, навыки рефлексии и умение принимать достойно свои неудачи.

Факторами, влияющих на психологическое благополучие студентов, можно назвать: высокий уровень умений и навыков саморегуляции, а также достижения в учебно-профессиональной деятельности. Сюда же относятся материальный достаток, успешное обучение, достижения в спорте, личностный рост, любимое хобби, хорошие семейные отношения, личные взаимоотношения. Не стоит забывать и о составе семьи: дети, проживающие в полной семье более благополучны, чем их ровесники, проживающие с одним из родителей, или воспитывающиеся в детском доме.

После окончания обучения – успешное трудоустройство, создание своей собственной семьи, путешествия или смена места жительства (на улучшенные условия, например, приобретение своей собственной квартиры), а также постоянный личностный рост, самообразование и самосовершенствование.

Проанализировав состояние данной проблемы на сегодняшний день, можно сказать, что психологическое благополучие студентов носит субъективный характер и выражается в осознании ими своей жизни (целей, смыслов, достигнутых результатов - когнитивный компонент) и переживаниях за реализацию целей, за своё поведение в окружающем мире (эмоциональный компонент).

Список литературы

1. Воронина А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа [Текст] / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 142- 145.
2. Карапетян Л.В. Анализ типов базовых жизненных установок [Текст] / Л.В. Карапетян // Известия Уральского государственного университета. – 2010 – № 1 (71). – С. 126-134.
3. Кроник А.А. К аузометрии: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / А.А. Кроник, Ахмеров Р.А. // – Москва: Смысл, 2008. – 284 с.
4. Маслоу А.Г. Самоактуализированные люди: исследования психологического здоровья / А.Г. Маслоу // Москва, 2010 - 258 с.
5. Роджерс К. Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / К. Р. Роджерс // Издательство: «МОДЭК», «НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет», 2013 – 456 с.
6. Ryff C.D. Psychological Well-Being //Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365–369.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛИПОВОГО И ЦЕЛОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Плотникова А.Л.

Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования, г. Самара

Современный школьник каждый день сталкивается с тем, что на него обрушивается огромное количество информации: школа, интернет, наружная реклама, телевидение, общение с людьми. Мозг не в состоянии обработать такое большое количество информации, и чтобы приспособиться, он перестает ее анализировать. Информация воспринимается мозгом как отдельные образы (картинки, звуки, запахи, ощущения, слова – «клипы»), которые не подвергаются осмыслению и поэтому легко удаляются из памяти. Так, у школьника формируется клиповое мышление.

Клиповое мышление рассматривается как вид мышления, который выполняет функцию адаптации к современному миру. Психика приспособилась функционировать в условиях информационной перегрузки и дефицита времени, и перестала извлекать смысл из информации, поскольку этот процесс длительный и энергозатратный. В итоге возник новый вид мышления, который ученые назвали клиповым. У этого вида мышления есть как плюсы, так и минусы, знание которых необходимо учителям и родителям, для того чтобы знать, как учить и воспитывать современных школьников, обеспечить прочность усвоения знаний.

Термин «клиповое мышление» возник в конце 20 – начале 21 века. Этот термин ввел в широкое употребление американский социолог и футуролог Э. Тоффлер в своей книге «Шок будущего» [4], изданной в 2002 году. Он первым обратил внимание на то, что современный мир стал информационно перенасыщенным. На человека обрушивается огромный поток разрозненной информации, представленной в виде картинок, тезисов, схем и других очень коротких сообщений. Их краткость определяется тем, что во-первых, СМИ стараются сообщить наиболее важную информацию как можно быстрее, в «сжатом виде» и опускают ту информацию, которую они считают несущественной. Во-вторых, журналисты и маркетологи делают сообщения настолько яркими и короткими, чтобы они сами по себе привлекали внимание человека, вызвали его интерес и запечатлевались в памяти без волевых усилий. Это вызвано желанием поднять рейтинг, увеличить продажи, количество кликов в Интернете и пр. (т.е. объективной финансовой реальностью).

Термин «клиповое мышление» произошел от слова «клип» (англ. clip), которое в переводе с английского означает нарезка, отрывок, газетная вырезка.

Клиповое мышление формируется под влиянием следующих факторов современного мира: 1) ускорение темпов жизни и напрямую связанное с ним возрастание объема информационного потока, что порождает необходимость отбора и сокращения информации, выделения главного и отбрасывания лишнего; 2) потребность получить «свежую» актуальную информацию как можно быстрее; 3) увеличение разнообразия поступающей информации; 4) увеличение количества дел, которыми один человек вынужден заниматься одновременно; 5) отсутствие цезуры и фильтра информации со стороны государства и общества в условиях демократии.

Развитию клипового мышления способствовали именно СМИ, которые начали подавать информацию (новости) в форме клипов, т.е. коротких наборов тезисов, преподносящихся без контекста (например, СМИ сообщает о том, что политик прибыл на международный форум и заключил договор о сотрудничестве. При этом не сообщается, в чем суть этого договора, какие у этого договора последствия и перспективы, как подписание этого договора отразится на жизни обывателей. Другими словами, новости «пустые», их содержание содержит минимум смысла, поскольку новость вырвана из контекста).

Ввиду фрагментарности подачи информации люди не могут осмыслить информацию и установить логические взаимосвязи между событиями. И, как результат, услышанная от СМИ новость превращается в информационный шум. Однако, декларируемая цель остается в восприятии людей, и человек, постоянно читающий новости, тешит себя иллюзией того, будто бы он имеет представление о процессах, происходящих в мире, в то время как в действительности он имеет в своей голове набор разрозненных фактов, которые практически невозможно объединить в общие цепочки событий и связать между собой. Формат СМИ заставляет мозг совершать фундаментальную ошибку осмысления – считать события связанными, если они имеют временную близость, а не фактологическую [2].

Базовая характеристика клипового мышления – это отсутствие контекста. Контекст (от лат. «contextus» – тесная связь, соединение) – «обладающая смысловой завершенностью устная или письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов» [1].

Так, человек, который увлекается политикой и понимает, что на самом деле происходит в политическом мире, совершенно спокойно может объединить новостные клипы в единую картину благодаря имеющемуся у него контексту. Для человека же незаинтересованного, информация, поданная в таком виде, скорее всего, будет набором разрозненных положений, он не способен понять причины и следствия явлений, потому что не видит между ними связей, т.е. не владеет контекстом.

Таким образом, клиповое мышление противопоставлено целостному мышлению. При целостном мышлении человек владеет контекстом, а при клиповом – нет. В табл.1 представлена сравнительная характеристика клипового и целостного мышления.

Таблица 1

Сравнительная характеристика клипового и целостного мышления [5]

<i>Целостное (понятийное) мышление</i>	<i>Клиповое мышление</i>
Сформирована целостная картина мира, в которой все элементы логически связаны	Картина мира состоит из разрозненных логически не связанных фрагментов
Новую информацию человек анализирует, чтобы встроить ее в целостную внутреннюю картину мира	Новую информацию человек не анализирует, не стремится извлечь смысл
Человек самостоятельно выделяет главное, может выделить суть проблемы	Человек не может самостоятельно отличить главное от второстепенного, не может выделить суть проблемы
Информация воспринимается и осознается на уровне понятий	Информация воспринимается и осознается на уровне эмоционального отклика
Мышление тесно связано с языком, с внутренней речью	Мышление мало связано с языком, с внутренней речью
Человек медленно принимает решения, обдумывает варианты	Человек быстро принимает решения
В экстремальной опасной ситуации трудно принять решение	В экстремальной опасной ситуации легко принять решение
Возможность дивергентного мышления	Мышление стереотипно, шаблонно
Велик риск информационных перегрузок, поскольку на когнитивную обработку информации затрачивается много времени и энергии	Риск информационных перегрузок минимален, поскольку на когнитивную обработку информации тратится минимум времени и сил
Человек способен к анализу линейной информации большого объема	Человек не способен к анализу линейной информации большого объема, не может прочитать и воспринять книгу целиком
Человеку трудно делать быстро несколько дел одновременно	Человеку легко делать быстро несколько дел одновременно
В процессе мышления активируются зоны мозга, отвечающие за чтение	В процессе мышления зоны головного мозга, отвечающие за чтение «спят», а активируются те зоны, которые отвечают за быстрое и интуитивное принятие решения
Хорошая концентрация внимания, хорошая память	Плохая концентрация внимания, плохая память

Клиповое и целостное мышление не являются взаимоисключающими. Социально успешные люди владеют навыками как понятийного, так и клипового мышления [5].

Клиповое мышление нельзя рассматривать как исключительно негативное явление, у него есть как положительные, так и отрицательные стороны [3].

Плюсы клипового мышления: способность принимать эффективные решения в экстремальной ситуации; защита мозга от информационных перегрузок; способность воспринять большой поток информации за единицу времени; высокая скорость переключения с одной информации на другую; способность человека выполнять несколько дел одновременно на высокой скорости.

Минусы клипового мышления: низкая способность к анализу информации, выделению главного и второстепенного; плохая концентрация внимания, плохая память; интеллектуальная и эмоциональная «леность» (нежелание думать, ослабление чувства сопереживания); неспособность к анализу и осмыслению линейной однородной информации большого объема, к чтению книг; мышление шаблонно, стереотипно; ослабляется воображение; трудно воспринимать информацию на слух, текст без картинок и схем; людьми с клиповым мышлением легче манипулировать.

В целом, клиповое мышление можно определить как приобретенный вид мышления, при котором человек оперирует только короткими разрозненными смысловыми фрагментами (клипами) и неспособен к осмыслению объемной однородной и последовательной информации. Внешне это проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу.

При клиповом мышлении информация не анализируется, а отражается в сознании человека фрагментарно, мозаично, без учета логических связей между информационными блоками (клипами), в результате чего у человека не формируется целостная картина окружающего мира.

Клиповое мышление можно рассматривать как индивидуальный стиль мышления, т.е. типичный для человека набор приемов, навыков и операций, которые он использует в процессе мышления.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Мн.: Харвест, 1998. – С. 201.
2. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». Выпуск 5 (24), сентябрь – октябрь 2014. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 28.03.2018).
3. Смирнова А.А. Клиповое мышление учащихся: за и против // Новшества в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Тюмень, 2016. – С. 76-77.
4. Тоффлер Э. Шок будущего. Пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – С. 12.
5. Документальный фильм «Клиповое мышление» (2014).

МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сычева И.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Проблема самоопределения студентов художественных специальностей связана с потребностью общества в художниках, дизайнерах, архитекторах, декораторах, скульпторах и востребованностью данных специалистов в современных социально-экономических условиях. Как показывает практика, большая часть выпускников художественных отделений вузов, училищ занимается на первых этапах профессионального самоопределения педагогической деятельностью. Работодатели от молодых специалистов, устраивающихся на работу, требуют опыта работы, определенного уровня самосознания, самостоятельности, компетентности и уровня развития художественного потенциала. Поэтому важное значение в решении этого вопроса имеет обеспечение высокой мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности, а также в становлении и развитии их профессионального мастерства, психологической культуры в разнообразных формах художественной деятельности.

Мотивацию учебно-профессиональной деятельности мы рассматриваем, как соотнесение целей, которые студент стремится достичь, внутренней активности его личности и использование педагогами стратегий инновационного обучения. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Важным является тот факт, что мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамикой [1, 2]. Мотивация определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, организацией образовательного процесса, субъектными особенностями обучающегося, субъективными особенностями педагога и спецификой учебного предмета [1].

Молодые люди, выбирающие своей профессией творческую специальность, часто не знают ни основных ее характеристик, ни требований, которые она предъявляет к индивидуально-психологическим качествам будущего специалиста, ни реальных жизненных перспектив, связанных с этой профессией. Необоснованный выбор может в дальнейшем привести к нежеланию работать по данной специальности, процесс профессионального самоопределения в этом случае приобретает длительный, затяжной характер, что отрицательно скажется на развитии личности в целом.

Наше исследование было посвящено изучению учебно-профессиональной мотивации художников-педагогов и дизайнеров – студентов 1–3 курсов на факультете искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета. В течение 2016-2018 г.г. были использованы следующие методики: диагностика мотивационной структуры личности по В. Э. Мильману, методика «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной, методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), методика незаконченных предложений [4].

В результате исследования было определено, что наиболее выраженным параметром из всех шкал мотивационных профилей у студентов является параметр творческой активности, при этом занижен общежитейский, что свидетельствует о низкой социальной активности и адаптированности. У студентов преобладающим мотиватором является «овладение профессией». Данный результат определен спецификой требований к студентам в процессе обучения: учебная программа на факультете искусств и художественного образования представляет собой задания, предполагающие высокий уровень практических навыков учащихся. Также для студентов ведущим мотивом является творческая самореализация, связанная с профессиональной компетентностью. Высокая выраженность данных показателей обусловлена спецификой профессионального выбора и особенностями возрастной психологии студентов. Студенты видят свою будущую профессию интересной и перспективной, с возможностью самореализации. Основными их демотиваторами в учебном процессе являются предметы, требующие теоретической подготовки, точные науки, предметы, в которых слишком мало возможности для самовыражения. Также одним из основных демотиваторов является страх предвзятого отношения и несправедливого оценивания преподавателями, а также высокая нагрузка учебного процесса, страх отставания от однокурсников.

По данным опроса студентов в мотивационной структуре их профессионального выбора доминирующим являются познавательный интерес – такой ответ дали 54,8% респондентов, которые осуществили выбор своей специальности при поступлении, ориентируясь на собственные интересы и предпочтения, на имеющееся с детства желание рисовать, но многие из этой группы поступивших не в полной мере имели реалистичные представления о своей специальности. У данной группы студентов в процессе обучения наблюдалось наличие эмоциональной направленности к внутреннему миру переживаний, умение самостоятельно видеть проблемы и ставить перед собой задачи, формулировать темы, способность к самоконтролю и поиску индивидуального стиля деятельности, к рефлексии, они получают эмоциональную удовлетворенность от процесса работы. Далее следует альтруистическая мотивация, желание приносить пользу людям – 27,5 % студентов, которые ориентировались при поступлении на востребованность и престиж профессии, возможность создавать новые, эстетически красивые вещи. Для них характерна эмоциональная вовлеченность в процесс и результат художественной деятельности, стремление к самореализации, но творческие задания выполняются под руководством педагога. 10,3% студентов – сделали выбором творческую специальность, так как имеют трудности в изучении гуманитарных наук, считая обучение на художественном отделении в некоторой степени легко осваиваемой. В профессиональном выборе данного контингента большую роль также имело мнение родителей, друзей и знакомых. Студенты данной группы обладают недостаточной степенью включенности в творческий процесс, самостоятельности, самоконтроля и эмоциональной отзывчивости на явления воспринимаемой действительности. Для них также характерно наличие фрустрации. Из всех поступивших 7,4 % абитуриентов при поступлении руководствовались количеством баллов, полученных по итогам экзаменов, а также возможностью по результатам экзаменов поступить на бюджет [3].

Особая роль в формировании мотивации отводится психологической готовности студентов к художественно-образовательной деятельности, основу которой составляет характер мотивационно-познавательной потребности и вызываемая ею интеллектуальная активность. По наличию у студентов познавательной мотивации (особенно на первом этапе обучения) определяется их творческая активность. Важнейшим условием возникновения у личности такой потребности в деятельности является наличие художественных способностей, позволяющих ей реализовать свои возможности, то есть благодаря

художественным способностям актуализируется художественный потенциал [3]. Можно отметить, что если на начальном уровне обучения у личности не обнаруживается данной познавательной мотивации и творческой активности, то затрудняется процесс ее обучения, и это препятствует в дальнейшем повышению ее профессионального уровня, так как в этом случае может формироваться негативное отношение к профессиональному обучению и к выбранной профессии, а следовательно, творческая деятельность не становится для нее профессией.

В качестве содержательных компонентов активности личности можно выделить: инициативность (способность к активным и самостоятельным действиям (заниматься без контроля со стороны наставников или преподавателей), способность решиться на поступки, склонность к риску) и интерес (познавательная направленность личности на окружающую действительность, связанная с положительным эмоциональным переживанием, эмоциональной отзывчивостью), потребность в реализации самовыражения и самоизменения, рефлексия и самооценка.

Таким образом, специфика художественной деятельности требует развития соответствующих мотивов содержательно адекватных смыслу и сущности художественного творчества. К числу таких мотивов можно отнести выраженность экзистенциальных ценностей, высокий уровень эстетической потребности, стремление к успеху, потребность персонализации и самоактуализации, интерес к транслированию собственных образов восприятия мира.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. О методах современной психологии // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Мысль, 1976. – С. 13–35.
2. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжина. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7–44.
3. Сычева, И.В. Художественный потенциал как психологический фактор профессионального выбора [Текст] / И.В. Сычева // Психолог в эпоху гражданского выбора: IX Международный семинар молодых ученых и аспирантов. 26 апреля 2017 г. / отв. ред. Н. А. Коваль ; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина». – Тамбов : Принт-Сервис, 2017. – С. 27–34.
4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И УЗКОГО/ШИРОКОГО ДИАПАЗОНА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кузнецова М.А.

Государственный Академический Университет Гуманитарных Наук, г. Москва

Согласно определению Холодной, когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения (Холодная, 2004).

В своем исследовании мы рассматриваем один из когнитивных стилей - узкий/широкий диапазон эквивалентности (У/ШДЭ). Суть данного когнитивного стиля состоит в том, мало или много категорий существует в индивидуальном понятийном опыте.

Испытуемые полюса узкий диапазон эквивалентности разделяют объекты на большое количество групп малого объема. Испытуемые полюса широкий диапазон эквивалентности разделяют объекты на маленькое количество групп большого объема.

По мнению Р. Гарднера, узкий диапазон эквивалентности предполагает более детализированную категоризацию впечатлений, что позволяет говорить об использовании этими испытуемыми более точных стандартов в оценке различий объектов. Чем больше групп объектов выделяется в условиях их категоризации, тем выше понятийная дифференциация (Холодная, 2004).

Интересны особенности проявления когнитивных стилей в разном возрасте.

Холодная (2004) в своем исследовании на студентах университета, продемонстрировала расщепление когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности и выпадение субгруппы «детализаторы». В исследовании Е.Г. Будриной (2009), проведенном на подростках 5-х – 9-х классов разных моделей обучения, продемонстрировано, что чаще всего выпадает также субгруппа «детализаторы».

Исходя из немногочисленных исследований, возрастная специфика когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности остается непонятна. Большая часть исследователей считает, что в дошкольном возрасте когнитивный стиль - униполярное измерение, в подростковом возрасте когнитивный стиль уже сформирован, хотя и наблюдается выпадение одной субгруппы (Холодная, 2004).

Возникает вопрос, а что же происходит с когнитивным стилем У/ШДЭ в младшем школьном возрасте?

К настоящему времени накоплено большое количество эмпирических данных, которые показывают, что стилевые параметры имеют отношение к различным аспектам успешности интеллектуальной деятельности.

Интерес вызывает рассмотрение когнитивных стилей в младшем школьном возрасте с применением интеллектуального аспекта и с учетом феномена «расщепления» полюсов.

Наше исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы. Общая выборка составила 140 учащихся начальной школы, из них 65 девочек и 75 мальчиков.

Для диагностики интеллектуального развития младших школьников применялся Тест Векслера детский вариант, полная версия (12 субтестов). Для диагностики когнитивного стиля У/ШДЭ использовалась модификация методики «Свободная сортировка объектов» в адаптации Е.Г. Будриной (Будрина, 2016). Показатели узкого/широкого диапазона эквивалентности: *Основной показатель*: Количество групп (КГ); *Дополнительный показатель*: «Дифференцированность категорий» (ДК).

Результаты исследования. В своем исследовании, вслед за М.А. Холодной, мы рассматриваем данный когнитивный стиль как квадриполярное измерение (Холодная, 1999).

Теоретически предполагается, что полюс узкого диапазона эквивалентности должен быть представлен двумя субгруппами – «дифференциаторы» и «детализаторы», а полюс широкого диапазона эквивалентности – субгруппами «категоризаторы» и «глобалисты».

По результатам кластерного анализа нами получено три субгруппы, а не четыре, как теоретически ожидалось. Полюс узкого диапазона эквивалентности представлен одной субгруппой - «дифференциаторы» (n=15), наблюдается выпадение второй субгруппы - «детализаторы». Испытуемые субгруппы «дифференциаторы» имеют самое высокое значение основного показателя «КГ» (10,8/±2,6) и самое высокое значение дополнительного показателя «ДК» (14,4/±1,6).

Полюс широкого диапазона эквивалентности представлен двумя субгруппами. У испытуемых субгруппы «глобалисты» (n=51) самое низкое значение основного показателя «КГ» (5,6/±1,3) и самое низкое значение дополнительного показателя «ДК» (5,1/±1,6). Вторую субгруппу полюса широкого диапазона эквивалентности можно назвать «категоризаторы» (n=74) условно, т. к. она занимает промежуточное положение между двумя крайними субгруппами «дифференциаторы» и «глобалисты». Для того, чтобы полученную субгруппу интерпретировать как «категоризаторы» мы не должны были получить отличия в основном показателе «КГ» (7,6/±1,3) между этой субгруппой и субгруппой «глобалисты» (t= 8,306, p ≤ 0,001) и отличия в дополнительном показателе «ДК» (9,1/±1,4) с субгруппой «дифференциаторы» (t= -11,605, p ≤ 0,001) (Будрина, Кузнецова, 2017).

Мы сравнили полученные субгруппы по показателям теста Векслера с целью выявления достоверных различий в интеллектуальном развитии с помощью Т-критерия Стьюдента.

Внутри рассматриваемых нами субгрупп не выявлено достоверных различий по показателям вербального, невербального и общего интеллекта. Но средние значения данных показателей относятся к разным уровням интеллекта. Согласно градации уровней интеллектуального развития Векслера субгруппа условные «категоризаторы» относится к *хорошей норме* (110-119 баллов), а субгруппы «глобалисты» и «дифференциаторы» к *среднему уровню IQ* (90-109 баллов).

При сравнении субгрупп «глобалисты» и условные «категоризаторы» выявлены достоверно более высокие показатели у условных «категоризаторов» по субтестам «*понятливость*» ($t=1,982$, $p \leq 0,05$), «*складывание фигур*» ($t=2,300$, $p \leq 0,05$), «*лабиринты*» ($t=2,055$, $p \leq 0,05$).

При сравнении субгрупп условные «категоризаторы» и «дифференциаторы» у «категоризаторов» выявлены достоверно более высокие показатели по субтестам «*последовательные картинки*» ($t=3,785$, $p \leq 0,001$), «*шифровка*» ($t=2,744$, $p \leq 0,01$) и достоверно более низкие показатели по субтесту «*арифметический*» ($t=-2,489$, $p \leq 0,05$).

При сравнении субгрупп «глобалисты» и «дифференциаторы» у «дифференциаторов» выявлены достоверно более высокие показатели по субтестам «*арифметический*» ($t=2,342$, $p \leq 0,05$) и «*последовательные картинки*» ($t=-2,885$, $p \leq 0,01$).

Выводы. Когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном возрасте находится на стадии формирования, поскольку имеет место выпадение одной субгруппы — «детализаторы» и с возрастом может произойти изменение в составе и соотношении стилевых субгрупп. Между рассматриваемыми субгруппами не выявлено достоверных различий по показателям вербального, невербального и общего интеллекта. Достоверные различия обнаружены только по отдельным субтестам. Однако, согласно градации уровней интеллектуального развития субгруппа, названная условно «категоризаторы», относится к *хорошей норме*, а субгруппы «глобалисты» и «дифференциаторы» к *среднему уровню IQ*.

Список литературы

1. Будрина Е.Г. Динамика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 33–46.
2. Будрина Е.Г. Когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном возрасте: возможности диагностики // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. М.: «Институт психологии РАН», 2016. С. 126-131.
3. Будрина Е.Г., Кузнецова М.А. Особенности когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности в академической успеваемости младших школьников//Материалы VII Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего»./Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: «Институт психологии РАН», 2017. С. 118-122.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., СПб.: Питер, 2004.
5. Холодная М.А. Феномен расщепления полюсов когнитивных стилей // Сб.: «Интеллект и творчество», М., 1999, С. 30-47.

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД

Январь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2018г.

Февраль 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2018г.

Март 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2018г.

Апрель 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2018г.

Май 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2018г.

Июнь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2018г.

Июль 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2018г.

Август 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2018г.

Сентябрь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2018г.

Октябрь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2018г.

Ноябрь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2018г.

Декабрь 2018г.

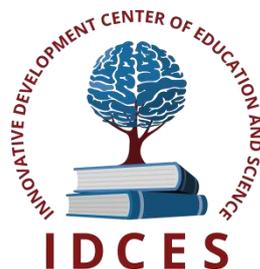
V Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2019г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Основные вопросы теории и практики
педагогики и психологии**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 мая 2018 г.)**

г. Омск

2018 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 10.05.2018.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,0.
Тираж 250 экз. Заказ № 054.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.