

НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции
10 февраля 2016 г.**

Часть 1

**Уфа
АЭТЕРНА
2016**

УДК 001.1
ББК 60

Ответственный редактор:

Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук.

Редакционная коллегия:

Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук

Шайбаков Риф Насибуллович, доктор экономических наук

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук

Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук

Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук

Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук

Л 57

ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 февраля 2016 г., г. Уфа). В 2ч. Ч.1 - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 178 с.

ISBN 978-5-906849-24-3 Ч.1

ISBN 978-5-906849-26-7

Настоящий сборник составлен по итогам Международной научно - практической конференции «ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ», состоявшейся 10 февраля 2016 г. в г. Уфа. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

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

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Сборник статей постоянно размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 242 - 02 / 2014К от 7 февраля 2014 г.

УДК 001.1
ББК 60

ISBN 978-5-906849-24-3 Ч.1

ISBN 978-5-906849-26-7

© ООО «АЭТЕРНА», 2016

© Коллектив авторов, 2016

К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Начало школьной жизни – важный этап для каждого ребенка. Уходя из знакомого ему детского сада, он с волнением и легкой дрожью в коленях идет в костюме первоклассника с большим букетом цветов. Если проанализировать те чувства, которые ребенок испытывает 1 сентября, то можно сказать, что кроме чувства радости, счастья, волнения и т.д., здесь присутствует страх идти в школу. Все эти чувства вполне объяснимы – ребенок начинает новый этап жизни. Но что происходит далее? Когда 1 сентября уже позади, и ребенок постепенно начинает адаптироваться к учебной деятельности? А происходит следующее – ребенок, находясь в новом ему коллективе, в незнакомой ему обстановке начинает бояться и возникает чувство страха – перед учителем, страх недооценивая и т.д.

Рассмотрим причины возникновения страхов у детей младшего школьного возраста.

Э.Берн высказал мысль о том, что примерно до 10 лет у ребенка формируется эмоция, которая будет преобладать в его жизни. В младшем школьном возрасте ребенок экспериментирует с эмоциями, выбирая наиболее подходящую для большинства ситуаций. Тем самым, можно сказать, что если ребенку не помочь с «выбором» конкретной эмоции, то в дальнейшем его жизнь может носить различного рода характер. Он либо будет бояться жизни, либо будет слишком рискован человеком, либо слишком «мягким», либо жестоким человеком.

Д. И. Фельдштейн (1988) отмечает, что детей 10 - 11 лет отличает весьма своеобразное отношение к себе: около 34 % мальчиков и 26 % девочек относятся к себе полностью отрицательно. Остальные 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты все равно перевешивают. Таким образом, характеристикам детей этого возраста свойствен отрицательный эмоциональный фон.

Кроме выше сказанного, ученые пришли к выводу, что в младшем школьном возрасте существует несколько видов страхов: ведущий страх у младших школьников - это страх «быть не тем», страх не соответствия общепринятым правилам, нормам и требованиям ближайшего окружения, таким как семья, сверстники или школа. Такой страх может привести к неспособности оценивать свои поступки и полагаться на самого себя, а значит, этот страх может стать причиной безответственности.

«Школофобия» - так же является одним из видов школьных страхов. Дети, испытывая этот страх, часто плачут перед выходом из дома, т.к. боятся опоздать в школу. Данный страх более характерен для девочек, чувство вины у них формируется раньше, чем у мальчиков. Нередко, как отмечает А.И. Захаров, это не столько страх самой школы, сколько страх расставания с родителями, к которым привязан тревожный, к тому же часто болеющий и потому гиперопекаемый ребенок [1].

Так же, одной из причин «школьных страхов» является конфликтные отношения с учителями, сверстниками или родителями. Родители сами могут провоцировать данный

вид страха, давая наставления или «надавливая на психику» во время приготовления уроков.

Кроме школьных страхов, для младших школьников актуален страх стихии: бури, наводнения, урагана, землетрясения. Все эти страхи, по мнению А.И. Захарова, продукты так называемого «магического мышления» школьника, его склонности верить в разного рода предсказания, суеверия, «роковое» стечение обстоятельств. С одной стороны, это проявление внушаемости, с другой - идущими из раннего детства страхов темноты, одиночества и замкнутого пространства, а с третьей - эгоцентрического мышления, блокирующего развернутые логические формы мышления [1].

Как известно, в начальной школе учитель становится для ребенка «вторым родителем». Он создает атмосферу в классе и мотивирует, помогает и направляет познавательную активность школьников в нужное русло. Но чтобы смотивировать детей к учению в классе должны быть установлены доверительные отношения между детьми и учителем. Если ребенок находится в конфликтном отношении с учителем, и ситуация не меняется, то у одноклассников, и возможно у других учителей, сложится стереотип, что такой ребенок «плохой». Подобная ситуация может произойти, если учитель уделяет меньше внимания этому ребенку, т.е. отвергает, занижает его самооценку. В дальнейшем, у такого ребенка может произойти задержка познавательной активности, и это отразится на учебной деятельности.

Чтобы у ребенка не возникло чувство скованности, боязни отвечать, общаться со сверстниками, учителю следует подойти к обучению более творчески: играть с детьми в игры на сплочение, на установление доверительных контактов, как между собой, так и с учителем. Кроме этого, учителю нужно учесть важную деталь: все проблемы, не касающиеся детей, оставить на после учебное время. Это необходимо делать, потому что, если учитель будет строить занятия по своему настроению, то дети соответственно будут бояться эмоциональных реакций учителя на те, или иные действия. И так же, хотелось бы отметить, что учителя должны относиться ко всем ученикам одинаково и не формировать массовый стереотип, что тот или иной ребенок «двоечник» или «плохой».

Список использованной литературы:

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка» [текст] / А.И. Захаров. — СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. — 448 с.

© К.А. Агафонова, Н.Е. Стенькова, 2016.

УДК 378.14

Г.С. Архипова

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
Забайкальский государственный университет
Г. Чита, Российская Федерация

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современные требования подготовки специалиста определяются его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, умением к адаптации в условиях динамичного развития мира, следовательно, предполагают высокий уровень владения не

только профессиональными, но и общекультурными компетенциями. Овладение компетенциями должно приводить на завершающем этапе обучения к формированию у будущего специалиста профессионального, социального и культурного аспектов компетентности. В этой связи важно выявить базу формирования двух последних аспектов, поскольку первому в программе и учебном плане уделяется достаточно внимания. Поставленный вопрос (база для формирования социальной и культурной компетентности) логично начать, на наш взгляд, с рассмотрения социальных и культурных компетенций.

Полагаем, что разделение компетенций на социальные и культурные может быть только условным, поскольку «... социальные и культурные компетенции «пересекаются» и взаимопроникают друг в друга и, специалист должен овладеть ими вкупе, то есть должен интегрировать их в компетентность (личностное качество). Таким образом, на практике овладение этими компетенциями представляет собой конгломерат социокультурной компетентности, которую необходимо развивать у будущего специалиста» [1, с. 5].

Анализ научно - педагогической литературы и опыта профессиональной деятельности в системе высшего профессионального образования показал недостаточность разработки теории и методики формирования социокультурной компетентности в подготовке выпускников вуза. Социокультурная компетентность целесообразно формировать на основе общекультурных компетенций, предусмотренных в федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Рассмотрим возможность формирования социокультурной компетентности на основе общекультурных компетенций, указанных во ФГОС ВПО по направлению подготовки 201000 биотехнические системы и технологии (квалификация (степень) «бакалавр») [2].

Общекультурная компетенция «Способность владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК - 1)» позволяет, на наш взгляд, сформировать такую социокультурную компетентность, как «Готовность на основе общей культуры мышления и воспитания достигать поставленных результатов как в процессе трудовой деятельности (например, выполнение плана, решение профессиональных задач), так и в социуме (например, достижение понимания в рабочем коллективе и, как следствие, повышение производительности)».

Общекультурная компетенция «Способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК - 2)» ведет к формированию следующей социокультурной компетентности «На основе общей культуры готовность к обобщению, анализу мышления, восприятию информации и эффективной коммуникации».

Общекультурные компетенции «Способность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК - 3)» и «Способность находить организационно - управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность (ОК - 4)» дают возможность сформировать следующую социокультурную компетентность «Готовность к работе в коллективе, умение принимать адекватные решения в любой ситуации и нести за них профессиональную, нравственную и психологическую ответственность».

Общекультурная компетенция «Способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК - 5)» приводит к социокультурной компетентности «Готовность внимательно работать с документацией и правильно с юридической точки зрения ее использовать».

Общекультурные компетенции «Способность стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК - 6) и «Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК - 7)» дают возможность сформировать необходимую, по нашему мнению, для будущего специалиста социокультурную компетентность «Постоянное стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, саморефлексии и, как результат, к самореализации». Непрерывное саморазвитие и повышение квалификации дает неоспоримое преимущество на современном рынке труда. Ведь настоящим профессионалом является тот, кто постоянно обучается, совершенствуется, развивается.

Общекультурная компетенция «Способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК - 8)» формирует социокультурную компетентность «Готовность к овладению профессией, понимание роли профессии в обществе».

Общекультурная компетенция «Способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, анализировать социально - значимые проблемы и процессы (ОК - 9)» является базой для формирования социокультурной компетентности «Способность интегрировать и применять на практике основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук для эффективной профессиональной и общественной деятельности».

Общекультурная компетенция «Способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК - 10)» помогает формировать следующую социокультурную компетентность «Готовность применять методы анализа и различных видов моделирования, теоретического и экспериментального исследования в решении поставленных профессиональных и социально значимых задач».

Общекультурная компетенция «Способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК - 11)» позволяет сформировать социокультурную компетентность «Готовность действовать во благо своей страны, патриотизм».

Считаем, что общекультурные компетенции «Способность владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК - 12)» и «Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК - 13)» для современного поколения являются естественными. Овладение указанными компетенциями происходит уже на школьном этапе обучения. Актуальными эти компетенции представляются для старшего поколения.

В современном мире невозможно достигнуть успеха без знания иностранного языка. Знание иностранного языка уже не просто демонстрация уровня образованности, не считая случаев его профессионального применения, сегодня иностранный язык в арсенале человека практически любой профессии является необходимостью. В то время, когда

человек совершает сделку с партнером на другом конце света, пишет статью в зарубежный журнал, обращается к источникам в Интернете, запрашивает информацию в международных агентствах, способность понимать и использовать другой язык становится определяющей. Общекультурная компетенция «Способность владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК - 14)» дает возможность сформировать такую социокультурную компетентность, как «Готовность осуществлять профессиональную и культурную коммуникацию на иностранном языке, использовать профессиональную информацию на иностранном языке в своей профессиональной деятельности».

Общекультурная компетенция «Способность владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК - 15)» является основой для формирования социокультурной компетентности «Готовность принимать на себя нравственные, гуманитарные обязательства по отношению к человеку, обществу, природе».

Здоровье относится к универсальному феномену, сочетающему и материальный и духовный аспекты. Здоровый человек более производителен и, соответственно, более востребован. Занятия физическими упражнениями играют важную роль в работоспособности членов общества. Физическая культура является сферой социальной деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей человека в процессе осознанной двигательной активности. Общекультурная компетенция «Способность владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК - 16)» способствует формированию социокультурной компетентности «Готовность к всестороннему саморазвитию в целях повышения своих социокультурных и профессиональных кондиций».

На базе общекультурной компетенции «Способность уважительно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК - 17)» формируется следующая социокультурная компетентность «Готовность к толерантному восприятию исторических и культурных различий в социальной и производственной сферах». Сегодня воспитание толерантной культуры должно пронизывать деятельность всех социальных инструментов и в первую очередь тех, которые оказывают непосредственное воздействие на формирование личности будущего специалиста. Воспитание культуры толерантности у студентов системы высшей школы было и остается в ряду наиболее востребованных аспектов гуманистической морали. Система высшей школы как социальный институт имеет всесторонние возможности для развития и совершенствования у студентов культуры толерантности. Эти возможности способны быть реализованы как в учебной, так и внеаудиторной деятельности.

Общекультурная компетенция «Способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; роль насилия и ненасилия в истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК - 18)» ведет к формированию следующей социокультурной компетентности «Готовность соблюдения

правил социального и культурного поведения в обществе, профессиональной деятельности, нормы права, этики и нравственности».

На базе общекультурной компетенции «Способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК - 19)» есть возможность сформировать социокультурную компетентность «Готовность собирать, обобщать, обрабатывать и интерпретировать информацию необходимую для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам».

Сегодня работодатель в качестве главных требований к сотруднику предъявляет следующие (по результатам опроса руководителей государственных и частных предприятий г. Читы 2015 г.): профессиональная перспектива (100 %); социокультурный уровень студентов (92 %); наличие коммуникативной компетентности (87 %). Возросший уровень доли социокультурной компетентности (почти равный профессиональной) говорит о смене парадигмы с технократической на гуманитарную. Соответственно, это следует учитывать в учебных программах и для специалистов инженерно - технического направления.

Необходимо отметить, что коммуникативная компетенция личности является системообразующей профессиональных компетентностных ресурсов, так как проявляется в формировании остальных компетенций, выступая в качестве цели и средства успешного развития личности в образовательном процессе. Таким образом, коммуникативная компетенция является одной из ключевых характеристик профессиональной компетентности и профессиональной подготовки специалистов любого образовательного уровня и профиля. Но данная компетенция основывается на общекультурных компетенциях, которые, в свою очередь являются базой для формирования социокультурной компетентности. Безусловно, можно быть хорошим специалистом, но без овладения социокультурной компетентностью невозможно стать профессионалом.

Концепция развития образования до 2020 года опирается на реалии современного общества, которому необходимы творческие конкурентоспособные специалисты с качественно новым уровнем образованности. Высшее образование выступает как элемент общей культуры, так как в вузе формируются: мировоззрение студента, связанное с его убеждениями, способностью видеть и понимать достижения материальной и духовной культуры окружающего мира; профессиональная направленность, определяющая его отношение к выбранной профессии; морально - ценностные ориентации, отражающие жизненные и профессиональные интересы и устремления.

Все перечисленные факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены и влияют на эффективность личностно - профессионального саморазвития студентов в процессе обучения в вузе. Профессиональная деятельность занимает важное место в жизни человека и ее качество связано с умением строить межличностные отношения, с уровнем культуры специалиста. Поэтому воспитание высококвалифицированного профессионала в любой области науки и техники, способного адекватно реагировать на современную ситуацию, должно начинаться с воспитания «человека», а потом с подготовки «специалиста». Полагаем, что вышесказанному будет в полной мере способствовать создание социокультурной среды в вузе, при этом социокультурный компонент должен быть мягко интегрирован в процесс обучения и воспитания в высшей школе.

Список использованной литературы:

1. Архипова Г.С. Роль преподавателя в становлении личности будущего специалиста в условиях социально - культурной среды // Вестник БГУ. Сер. Педагогика. – Вып. 1(3). – 2014. – с. 3 - 7.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 201000 биотехнические системы и технологии (квалификация (степень) «бакалавр») от 22 декабря 2009 г.

© Г. С. Архипова, 2016

УДК 371.9

И.Н. Астрединова

педагог - психолог

Автономное учреждение Воронежской области
«Областной центр реабилитации детей и подростков
с ограниченными возможностями «Парус надежды»
г. Воронеж, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ И ИГРОВОЙ КОМНАТ

Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста, где происходит его развитие в максимально оптимальных условиях, отсюда ее эффективность как метода психокоррекции, который успешно применяется психологами и педагогами реабилитационного центра «Парус надежды» в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Результаты игровой психокоррекционной работы зависят от нескольких факторов: возраста ребенка, уровня интеллектуального и речевого развития, поведенческих особенностей. Большое значение имеют исходное разнообразие стереотипных форм игровой деятельности и фантазия ребенка с аутизмом.

Занятия в сенсорной комнате на разных этапах коррекции проводятся с детьми с (РАС) с частотой 1 - 2 раза в неделю, длительностью от 30 до 40 минут. Самой большой сложностью в начале работы является снятие (ослабление) тревоги и страха ребенка перед новой обстановкой. Для предупреждения гиперстимуляции, которая может усилить тревожность, в течение первых посещений комнаты мы исключаем часть аппаратуры, воздействующей на определенные анализаторы: первые 2 - 3 занятия используется только магнитофон (релаксационная комната) и неякая подсветка. Ребенку не навязывается никакая деятельность. Речевые контакты практически полностью исключаются, используется невербальное общение: улыбка, поощрительный кивок головы и т.д. После уменьшения тревожности, возникающей в новой пугающей обстановке, даже при явной беспорядочной деятельности и обилии стереотипий, со всеми детьми устанавливается эмоциональный контакт. При добавлении воздействия на другие анализаторы, дети обычно

гиперсенсibiliзируются, истощаются, у многих снижается двигательная активность. Постепенно нарастает эмоциональное взаимодействие, некоторые дети самостоятельно и активно идут на телесный контакт: прикасаются руками к лицу терапевта, берут за руку, появляется прямой кратковременный взгляд в глаза. Еще на этой стадии присоединения к ребенку становится возможным проведение сюжетных (мотивированных игр), направленных, в первую очередь, на преодоление страхов. После занятий в сенсорной, во время работы в кабинете стойко сохраняется эмоциональный контакт с ребенком, особенно при фоновом прослушивании музыки, звучавшей в сенсорной комнате.

Таким образом, целесообразно использовать сенсорную комнату для работы с детьми с РАС по следующим причинам:

- возможность ускорять и упрощать достижение эмоционального контакта с ребенком;
- возможность снижать агрессивность, вызванную страхами ребенка при гиперстимуляции всех анализаторов, так как в отличие от окружающей реальности раздражители сенсорной комнаты более упорядоченны и гармоничны;
- возможность практически не ограничивать перемещение ребенка по комнате (при внимательном динамичном наблюдении и контроле);
- возможность использования стимулов в интерактивном режиме (обеспечивается системой переключателей и сенсоров);
- возможность проведения занятий с группой детей с РАС и их родителями, более эффективного проведения семейной психотерапии.

Пространство игровой комнаты с ее горками, «пещерой», другими мягкими предметами представляет собой еще более открытое и безопасное место для свободного перемещения ребенка. Яркие цвета предметов, их форма привлекают внимание. Основным отличием от методик проведения занятий в сенсорной комнате является возможность формирования игр, требующих большого пространства, различных конструкций, с исключением повышенного травматизма. Дети самостоятельно исследуют комнату, при этом определяются места, в которых они чувствуют себя уютно или где им становится страшно. Фиксируются различные формы стереотипной и игровой деятельности с постепенным подключением к ним.

Выделяем четыре основных направления работы:

- создание безопасного эмоционального контакта с включением «веселой» игры в «догонялки», «прятки», «превращение» в различных животных с имитацией их поведения, что способствует развитию сюжетных образов, игры, вовлеченности в совместные действия, двигательной разрядке, созданию общей положительной атмосферы;
- коррекция страхов ребенка с использованием «пещеры», горки, необычных предметов, шаров; как правило, после 3 - 8 занятий происходит выраженное ослабление тревожности; практически не влияют на формирование игровой деятельности страх «пещеры», ярких цветов, нахождение в комнате нескольких людей, вовлеченных в контакт с ребенком;
- познавательное развитие в процессе эмоционально положительно окрашенных игр: обращаем внимание на цвет, форму, величину предметов, на их количество, на то, как эти предметы можно использовать; включаем в игру соответствующие понятия;
- уменьшение стереотипий с помощью формирования спонтанных совместных игровых действий с ребенком с РАС.

Положительная динамика психического развития достигается практически во всех случаях, но результаты ограничены при выраженной и грубой задержке психоречевого развития и «полевом» поведении ребенка.

Таким образом, результатом работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях интегрированной и игровой комнат является установление эмоционального и личного (дружеского) контакта с ребенком с потенцированием его способности «видеть» партнера, радоваться игре и встрече со знакомым психологом; расширение овладения игровым пространством с его различным стимульным материалом (мягкими кубами - креслами, подушками, мячами и игрушками, звуковой и световой стимуляцией); появление возможности включения динамично меняющегося игрового пространства в совместную коммуникативную игру с ребенком.

Список использованной литературы:

1. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно - методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. - М., 2014.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Тервинф, 2000.
3. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6 - 7: науч. - практ. сб. - М.: Тервинф, 2009.

© И.Н. Астрединова, 2016.

УДК 378.4

С.С.Атласова, доцент

кафедры преподавания истории и обществознания
Исторического факультета Северо - Восточного федерального университета,
г.Якутск, РФ

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В современной высшей школе самостоятельная работа студента - главнейшая часть образовательного процесса. Только умеющий работать самостоятельно студент может соответствовать новым требованиям участника образовательного процесса. Самостоятельная работа студента должна пронизывать всю его индивидуальную образовательную траекторию.

Самостоятельность студента, его отношение к заданию, учебной дисциплине отражается на его подготовке к занятиям. Особенно на практических занятиях видно, как студент отрабатывал тот или иной вопрос самостоятельно. Как он понимает степень своей самостоятельности.

Студенты, точно занимавшиеся самостоятельно, демонстрируют понимание темы на должном уровне. Те, кто не смог самостоятельно обработать задание, не могут выполнить его в измененных условиях.

К сожалению, современное информационное пространство оставляет мало места для самостоятельного поиска и восприятия того или иного материала.

Доступность информации в электронном виде не оставляет даже возможности для его ручной обработки в виде конспекта в тетради.

Однако преподаватель должен нацелить студента на самостоятельную работу, на осознание того, что только самостоятельное решение тех или иных задач поможет ему достичь успехов, материального благополучия через профессиональную деятельность.

Как показать студенту ценность самостоятельной работы:

1. Упомянуть, что выполненная студентом самостоятельная работа будет полезной для него самого, в его будущей работе. Задания для самостоятельной работы студентов должны быть практикоориентированными. Специалисты предлагают, что «если студент должен быть готов к самостоятельному решению профессиональных проблем и задач, следовательно, перед ним и нужно ставить подобные задачи. В этой связи нам кажется в высшей степени логичной и целесообразной так называемая «проектная» модель организации самостоятельной работы студентов». [2, с.1557]

2. Пригласить студентов к научно - исследовательской, опытно - конструкторской или методической работе, к участию в олимпиадах по учебной дисциплине. Сейчас в Интернете можно найти сведения о многих мероприятиях разного уровня для студентов всех направлений обучения. Преподаватель может предложить в рамках выполнения тех или иных самостоятельных работ студентам участие в этих мероприятиях. Для современного студента это будет неплохое дополнение к портфолио.

3. Ввести в учебный процесс активные методы обучения. Весьма интересно проходят интерактивные занятия с использованием технологии модерации, когда студент в сотрудничестве с другими генерирует идеи, а не просто прослушивает информацию.

4. Использовать мотивирующие формы контроля знаний, такие как баллы, рейтинг, нестандартные контрольные процедуры. Для определенных групп студентов данный контроль порождает чувство состязательности. Действительно, самостоятельно работающие студенты поощряются дополнительными баллами.

5. Показать студентам пример самостоятельной организации работы на своем преподавательском примере. Конечно, преподаватель может быть примером для студента как профессионал и как творческая личность. Преподаватель должен быть образцом для своих студентов.

Ведущая роль в организации качественной самостоятельной работы студента принадлежит преподавателю, который должен работать с конкретной личностью студента, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями.

Нужно при организации самостоятельной работы студентов создать комфортные условия для развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. В настоящее время педагоги склоняются к мнению, что основным принципом организации самостоятельной работы студента должен стать перевод студентов на индивидуальную работу, от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности, к формированию собственного

мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель самостоятельной работы студента в ВУЗе - научить студента осмысленно и самостоятельно работать, заложить основы профессиональной самоорганизации.

Конечно, замечательно, если студент еще в школе выработал навыки самоорганизации труда. Такому студенту не составляет большого труда адаптироваться под требования вузовского учебного процесса. Выполнение самостоятельной работы требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины и личной ответственности. Как отмечают специалисты: «самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами.» [1, с.736]

Список использованной литературы:

1. Гордеева В.В. Активные и интерактивные формы организации и педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2012. № 28.с.736 - 738
2. Имакаев В. Р., Русаков С. В., Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Новые подходы к организации и обеспечению самостоятельной работы студентов // Материалы Всероссийской научно - методической конференции. - Оренбург, 2011.с.1557 - 1566.

© С.С. Атласова, 2016

УДК 373.24

И.А. Афонина

магистрант

ИППО ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях фундаментальной перестройки основ отечественного дошкольного образования и принятия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, законодательно утвердилась идея о том, что вся педагогическая деятельность дошкольного учреждения должна фокусироваться вокруг личности ребенка и быть направленной на создание оптимальных условий для его социального развития. Содержание каждой образовательной области, которую осваивает ребенок в период пребывания в дошкольном учреждении, связано с решением этой проблемы [2].

В современном мире социально - коммуникативное развитие детей относится к числу важнейших проблем педагогики. Только умея общаться, человек сможет нормально существовать в социуме, стать успешным. Социально - коммуникативное развитие – это процесс, позволяющий ребенку занять свое место в обществе в качестве полноценного члена этого общества, поэтому так важно в дошкольном возрасте развивать

коммуникативные навыки [1, с. 198]. Однако развитие современной медиа - культуры навязывает ребенку общение со средствами технических коммуникаций в ущерб межличностному общению. Интернет, компьютерные игры, телевидение – все это не позволяет ребенку пройти необходимые этапы социализации и в дальнейшем может послужить причиной проблем в общении со сверстниками и причиной трудностей в процессе обучения.

В настоящее время многие представители педагогического сообщества (психологи, педагоги, воспитатели, родители), отмечают, что современный ребенок отличается от своих предшественников. Среди наиболее значимых негативных изменений, касающихся особенностей современных детей и подростков, являются рост эмоционального дискомфорта и снижение желания активных действий, снижение любознательности и воображения, неразвитость внутреннего плана действий, рост «экранной» зависимости, снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений [4].

Перечисленные выше факторы, оказывающие негативное влияние на социально - коммуникативное развитие детей, свидетельствуют о необходимости поиска оптимальных и эффективных путей решения этой проблемы усилиями представителей широких педагогических кругов и родителей.

Отечественные психологи В.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия и др. в своих трудах обращали внимание на то, что общение играет огромную роль в формировании личности. Общение является потребностью человека, без него невозможны отношения с окружающим нас миром и формирование личности.

Анализируя труды Л.С. Выготского, можно сделать вывод, что формирование коммуникативных умений детей - это приоритетная задача образовательного учреждения. Способность к успешной социализации в обществе выступает как одна из задач воспитания, закрепленных в концепции модернизации российского образования.

Основы социально - коммуникативного развития зарождаются наиболее интенсивно в раннем и дошкольном возрасте. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношения к миру, его поведения и самочувствия среди людей. Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка, в котором возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения, и ребенок сам начинает определять свою собственную деятельность. Осознание своего поведения и начало личного самопознания – одна из характеристик социальной ориентации ребенка дошкольного возраста [1, с. 198].

Общеизвестно, что ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игровая деятельность. В игре ребенок познает самого себя и свои возможности, окружающий мир предметов и людей, входит в мир социальных отношений, в сообщество взрослых, приобщается к коммуникативной культуре – культуре общения.

По мнению многих специалистов дошкольного и начального образования, особыми достоинствами в области эмоционального, речевого, художественно - эстетического и социально - коммуникативного развития детей обладает театрализованная деятельность. Она имеет непосредственное отношение к двум видам деятельности – игровой и художественной, что определяет ее «рубежный» характер (А.Н. Леонтьев).

Театрализованная деятельность по сравнению с другими видами деятельности имеет ряд преимуществ, так как является наиболее демократичным и доступным видом искусства для детей. Она помогает решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные как с художественно - творческим развитием и нравственно - духовным воспитанием дошкольников, так и формированием всего комплекса личностных качеств ребенка (инициативность, самостоятельность, уверенность в себе, воображение, физическое развитие, воля, любознательность, интерес и пр.), необходимых ему для дальнейшего успешного становления, роста и самореализации на следующей образовательной ступени [3].

Театрализованная деятельность имеет особое значение для формирования коммуникативных способностей за счет создания благоприятных условий естественного общения со взрослыми и сверстниками, для освоения выразительности речи. Она влияет на социальное развитие ребенка за счет осмысления нравственного подтекста литературного произведения, который лежит в основе их содержания, так и за счет коллективного характера большинства игр, что создает благоприятные условия для развития чувства партнерства, для освоения способов позитивного взаимодействия.

Театр можно отождествить со школой человеческого общения. О важной воспитательной роли театра и об эффективном влиянии театрализованной деятельности на формирование личностных качеств ребенка, необходимых ему для жизни в условиях того или иного общества, говорили многие выдающиеся отечественные педагоги и психологи (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин). Так занятия по театрализованной деятельности в ДОО помогают детям взаимодействовать и общаться друг с другом, формируют уверенность в себе, помогают побороть страх выступать перед аудиторией, приобрести социальные навыки поведения и развить компоненты речи. Учитывая этот факт и основываясь на познавательной, коррекционной, воспитательной и развивающей функциях театрализованной деятельности, воспитатели используют ее при осуществлении воспитания и обучения детей.

К числу особенностей театрализованной деятельности в детском саду относится тот факт, что она может пронизывать все режимные моменты: образовательную деятельность, совместную деятельности детей и взрослых, самостоятельную и творческую деятельность детей.

Таким образом, перечисленные выше характеристики театрализованной деятельности, позволяют рассматривать ее как эффективное средство социально - коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы:

1. Лобах, О.Н. Психолого - педагогические условия социально - коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста // Феномен человека. – Подольск, 2015. - С. 198 - 202 [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://elibrary.ru/itembox_items/asp?id=23930822198.
2. Семенюк, Н.М. Музыка и движение как средство социального развития детей дошкольного возраста / Сб. статей Междунар. Науч. - практич. конференции [Текст]. – М.: РИО ЕФИР, 2015 – С. 77 - 79.

3. Семенюк, Н.М. Роль музыкально - театрализованной деятельности в развитии личности дошкольника [Текст] / Сб. конференций НИЦ Социосфера. – Прага: «Sociosfera – CZ», 2015. – С. 89 - 93.

4. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого - педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования [Текст]. – М., 2011. - № 1. - 127 с.

© И.А. Афонина, 2016

УДК 37

И.В.Бабурова

д.п.н., профессор кафедры педагогики
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Российская Федерация

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕПЛИКИ

Профессиональная подготовка современного учителя ведется по многим направлениям и включает в себя, в частности, лингвистическую, аксиологическую, психолого - педагогическую подготовку. В данной статье рассматривается феномен педагогической реплики, являющийся, по мнению автора, одним из существенных компонентов названных направлений подготовки и входящий в комплекс профессиональных педагогических умений, обуславливающих педагогическое мастерство учителя.

Лаконичность, своевременность, точность, ценностное наполнение произнесенных учителем реплик оказывает на учеников значимое воздействие. Это знали восточные философы, использующие метафору как инструмент обучения. Современные медики активно используют метафоры в психотерапевтической практике. Специалисты в области рекламы уделяют самое пристальное внимание рекламным слоганам – коротким, запоминающимся фразам, привлекающим внимание к продукции. Но каков характер влияния реплик, за счет каких механизмов это влияние оказывается, с чем связана сила воздействия реплик? На эти и другие вопросы еще предстоит ответить, опираясь на современные исследования в области лингвистики, психологии и других наук.

Обращение к истории вопроса позволяет утверждать, что в отечественной педагогике уже были обращения к понятию педагогической реплики. А.С.Макаренко, характеризуя детский коллектив, писал, что мнение коллектива «выражается *даже не в речах, а в репликах*» (выделено автором статьи) [10, с. 176]. Тем самым выдающийся педагог обозначил роль реплики, высветил реплику как *педагогический факт*, требующий осмысления. Из современных исследователей к понятию реплики обращается Н.Е.Щуркова, подчеркивая, что реплика афористична, не имеет открытого адресата и является, по сути дела, «*вычерпыванием*» *опыта говорящего* (из устного выступления на семинаре для аспирантов).

Первые результаты исследования феномена педагогической реплики были опубликованы автором статьи в 2007 году [3]. Откликом и началом научной дискуссии по

данному вопросу является публикация О.А.Кондратенко о роли юмористической реплики в воспитательной работе со студентами [6]; изучение влияния реплики распространилось на такие стороны педагогической действительности, которые ранее фиксировались как значимые, но не подвергались научному осмыслению.

В данной статье представлены результаты продолжающегося исследования автора о сущности и значении педагогической реплики в воспитательной работе, описаны возможные подходы к дальнейшему изучению педагогической реплики. Одним из таких подходов является междисциплинарный, позволяющий синтезировать результаты исследований в лингвистике, психологии, философии с целью всестороннего рассмотрения сущности педагогической реплики. Опора на синергетический подход позволяет найти ответ на вопрос о механизме воздействия реплик. Аксиологический подход помогает раскрыть содержание влияния педагогической реплики на воспитанников.

Под репликой в лингвистике понимается краткое замечание, возражение, ответ собеседнику. «Как речевое образование, не укладывающееся в обычную схему предложения, реплика может быть отнесена к высказыванию как единице речевого общения» [9, с. 90]. В нашем исследовании предпринята попытка осмыслить реплику как проявление языковой личности, рассмотрев ее под разными углами зрения: как афоризм, как метафору, как ценностное суждение, как обобщение, задающее некий конструкт.

Рассмотрим реплику как афоризм. Н.Т.Федоренко и Л.И.Сокольская, характеризуют афоризм как «краткое, глубокое по содержанию и законченное в смысловом отношении суждение, принадлежащее определенному автору и заключенное в образную, легко запоминающуюся форму» [14, с. 3]. Исследователь теории афористики А.В.Королькова пишет, что «в общей лингвистике и литературоведении не вызывает сомнения существование особых авторизованных высказываний (изречений), которые по традиции именуются афоризмами. Афоризмом принято считать краткое изречение, в котором в лаконичной, художественно заостренной форме излагается обобщенная мысль. Афоризмы отличает концептуальная целостность и смысловая законченность» [7, с. 95 - 97]. Для нашего исследования важна мысль, высказанная А.В.Корольковой о том, что «афоризмы отражают концептуальную картину мира автора афоризмов» [7, с. 102]. Это, в свою очередь, приводит к мысли о возможности диагностировать характер ценностного мира субъекта, отталкиваясь от совокупности авторских реплик.

В педагогических текстах роль афоризмов анализирует А.С.Роботова, утверждая, что афоризм является познавательным ресурсом педагогики; являясь ненаучным способом познания, афоризм выражает мудрость человека и потому может выступать инструментом воспитания [13, с.154].

Результаты опроса 166 человек в возрасте от 16 до 60 лет, полученные автором статьи в 2007 - 2015 годах, позволяют сделать вывод, что ключевыми словами – своеобразными семантическими стержнями афоризмов педагогов - являются следующие лексические единицы, составляющие семантические поля: жизнь, труд, успех, доверие, учение, здоровье, время, мир, семья, последствия, красота, долг, счастье, самостоятельность, мысль, достоинство и ряд других. Респондентам предлагалось написать те реплики педагогов, которые оказали на них значимое воздействие и которые сохранились в памяти на протяжении ряда лет (десятилетий). Данный подход к изучению роли педагогических реплик был избран в связи с установленным в психологии фактом, что «память является

мерой отношения» (В.Н.Мясищев) [11, с. 125]. Респонденты вспомнили следующие реплики педагогов:

- всего в жизни нужно добиваться самому;
- кто не трудится, тот не ест хлеб;
- не боги горшки обжигают;
- главное в жизни – это здоровье;
- трудно в учении – легко в бою;
- хочешь жить – умей вертеться;
- мысли материальны;
- век живи – век учись;
- тише едешь – дальше будешь;
- яйца курицу не учат;
- не следует откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня;
- не верь прочитанному и рассказанному – верь увиденному и доказанному и др.

Педагогическая реплика может быть рассмотрена как метафора. Известно, метафора есть перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых предметов. Значительная часть реплик учителей, ставших значимыми для учащихся, является метафорами. Обратимся к примерам из материалов исследования:

- сколько черепицу ни шлифуй, золотом не станет;
- работайте мальчики, и ваша щетина превратится в золото;
- не рой другому яму, сам в нее попадешь;
- жираф большой, ему видней;
- от осинки не родятся апельсинки;
- как постелешь, так и выспишься;
- если вырос баобабом, баобабом и помрешь (из песни В.Высоцкого) и др.

Традиционно в лингвистике суть метафоры как одного из базисных средств языка видели в понимании и объяснении одних лексем в терминах других. Одним из первых исследователей, отступивших от традиционного лингвистического взгляда на метафору как на некое украшение в речи, стал Д.Лакофф. Одна из основных идей, проводимых Д.Лакоффом и М.Джонсоном, состоит в следующем: «Метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути. / ... / Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека. / ... / Метафоры следует понимать как метафорические понятия (концепты)» [8, с. 387, 390]. Благодаря работам Э.Кассирера, Д.Лакоффа, М. Джонсона в лингвистике появилось новое понимание метафоры, было введено понятие ключевых (базовых) метафор.

Н.Д.Арутюнова пишет: «Было обращено внимание на моделирующую роль метафоры: метафора не только формирует представление об объекте, она также предопределяет способ и стиль мышления о нем. Особая роль в этом принадлежит ключевым метафорам, задающим аналогии и ассоциации между разными системами понятий» [1, с. 14]. М.В.Никитин делает следующие пояснения: «Сознание стоит ближе к языку, чем к миру, данному в деятельности людей, и, соответственно, концептуальные структуры

формируются и типологизируются в прямой зависимости от способа их языковой репрезентации. Иными словами, сознание структурировано не только и не столько структурой действительности и структурами человеческой деятельности, не в прямой зависимости от них, сколько с оглядкой на язык и системные отношения в нем» [12, с. 181]. Ученый делает вывод, что метафора является способом прояснения концепта.

Рассматривая метафору в педагогическом дискурсе, И.С.Чудинова пишет, что «педагогическая метафора, как и метафора в любой другой науке, отражает базисные представления о сущности номинируемых феноменов, но не в состоянии заменить их полноценными определениями. Метафоры, образованные по той или иной концептуальной модели, нередко носят эмотивный характер, то есть они создаются для того, чтобы перенести имеющееся у человека эмоциональное отношение к понятию - источнику на объект, который обозначается метафорическим значением слова» [15, с. 78]. А.Ф.Закирова, разрабатывая герменевтический подход в педагогике, обращает внимание на то, что «знание о предмете может быть воплощено не только в слове - понятии, но и в слове - метафоре. Метафора – неотъемлемый атрибут понимания / ... / , фокус понимания в контексте разнородных идей. Под воздействием педагогических метафор происходит достижение многоаккурсности, объемности видения, освобождение от стереотипов восприятия [4, с. 109].

В.М.Шаклеин отмечает, что метафора является наиболее сильным средством в арсенале ораторов, учителей школ, воспитателей и обладает той особенностью, что ее эффект со временем усиливается и *может повлиять на ход мысли или поведение человека гораздо позже* (выделено автором статьи) [16, с. 83 - 84]. С другой стороны, как пишет М.В.Никитин, метафора может оказаться «темна и непонятна адресату», превышать его возможности дешифровки. / ... / В подобных случаях автор плохо считается с адресатом, речь его эгоцентрична, замкнута внутри его духовного мира» [12, с. 183]. Последний вывод имеет непосредственное отношение к педагогическим репликам, которые могут оказаться недоступными школьникам в связи со специфичностью авторской картины мира педагога.

Для нашего исследования важны выводы Д.Лакоффа и М.Джонсона, отражающие взаимосвязь ценностей с метафорической системой: «те ценности, которые реально существуют и глубоко укоренились в культуре, согласуются с метафорической системой»; в случае конфликта ценностей «мы должны обнаружить различные индексы приоритетов, присваиваемых этим ценностям и метафорам той субкультурой, которая их использует» [8, с. 405]. Ученые доказывают, что на характер ценностей (и соответствующие им метафоры) влияет не только субкультура, но и социальная группа, члены которой могут разделять некие ценности, противоречащие ценностям магистральной культуры. Кроме того, «отдельные люди, как и социальные группы, отличаются своими системами приоритетов и теми способами, которыми они осмысливают то, что для них хорошо и добродетельно» [Там же].

Применительно к педагогическим репликам можно сказать, что они не только метафоричны, но как система базовых метафор обозначают приоритет ценностей конкретного педагога. Эти персональные ценности могут совпадать или не полностью совпадать с ценностями магистральной культуры, педагогической культуры и теми метафорами, которые с ними ассоциируются («каждый решает сам, где талию делать»,

«учебой особо не «загружайтесь», здоровье дороже»; «если будешь красив, то все будет хорошо» и др.).

Опираясь на современные исследования в области лингвистики, становится возможным взгляд на педагога и воспитанника как на языковую личность. В частности, *совокупность реплик педагога, носящих характер ценностных суждений и метафоричных по своей сути, может быть рассмотрена как система базисных метафор, концептуализирующих ценностную сферу педагога*. Эта система метафор, в свою очередь, усваивается воспитанниками и становится частью их языковой личности, проявляющейся в повседневной практике. Поиски экспериментального подтверждения данного положения представлены в диссертации автора [2]. Было выдвинуто предположение, что одним из каналов «трансляции» ценностей педагога является система его личностных конструктов, влияющая на формирование категориальной структуры индивидуального сознания воспитанников. Феномен педагогической реплики играет в этом процессе существенную роль.

В числе реплик, высвечивающих ценностный мир педагога, респондентами были приведены следующие суждения:

- никогда не обижайте безобидных и слабых;
- все наказуемо;
- прежде чем воспитывать ребенка, нужно сначала воспитать себя;
- ничто так тяжело не дается, как воспитание своих детей, с чужими мы всегда договоримся;
- «везет» тому, кто везет;
- мир круглый, земля круглая, к тебе же все и вернется;
- дисциплина превыше всего;
- класс – это одна семья, без тайн и сплетен;
- делай, что должен и будь, что будет;
- важно быть счастливым и добиваться успеха во всем;
- жизнь одна и жизнь для того, чтобы жить;
- ты должен принимать то, что есть, с удовольствием;
- если у тебя будет цель в жизни, ты всего достигнешь и др.

Как выяснилось в ходе опроса, особое воздействие на учеников оказывают реплики учителей, сделанные по следам произошедших событий (спонтанные, по первому впечатлению); они долго не стираются из памяти и во многом служат отправной точкой в момент характеристики личности педагога. Затрудняясь с общей характеристикой личности педагога, часть респондентов обращалась к конкретному примеру, наиболее ярко, по их мнению, обнажающему систему ценностных координат педагога:

- заведующая детским садом провинившимся сотрудникам: «У нас незаменимых нет, на ваше место придут сто и в шляпах»;
- шумным ученика на уроке: «Я вас не заставляю учить мой предмет, главное – не мешайте мне его вести»;
- на возражения учеников класса в адрес отличника: «Не может быть, что он не прав, ведь он – отличник» и др.

В процессе исследования было установлено, что в течение многих лет бывшие ученики с легкостью воспроизводят слова, сказанные педагогами в рядовых, казалось бы, ситуациях и

затрудняются назвать темы классных часов, которые с ними проводились на протяжении многих лет школьной жизни. Материалы интервью, изучение мемуарной литературы показывают, что многие годы жизни не стирают из памяти человека краткие замечания учителей, родителей, друзей, более того, в ряде случаев они оказывают значительное влияние на жизненную траекторию личности.

Анализируя воздействие реплики на человека, закономерно возникает вопрос: почему многие продолжительные нотации, воспитательные мероприятия уходят из памяти, а короткие реплики остаются в ней на годы? Ответ на данный вопрос современная педагогическая теория пока не дает. Педагоги - практики успешно пользуются репликой в различных ситуациях педагогического процесса, в то время как педагогам - теоретикам еще только предстоит осмыслить и разгадать секрет достаточно сильного инструмента воздействия на человека. Приведем размышления по этому поводу Е.Н.Князевой и С.П.Курдюмова: «Чтобы действовать наиболее эффективно, надо действовать в нужное время и в нужном месте. Речь идет о так называемых *резонансных, топологически правильно организованных и своевременных воздействиях* (выделено автором статьи). Результаты их могут быть весьма неожиданными и многообещающими [5, с. 354].

Сила воздействия реплики, возможно, связана с «наложением» высказывания на систему тех переживаний, которая уже сложилась у человека. В этом случае реплика выступает в качестве резонатора, усиливающего имеющиеся переживания (юная скрипачка, услышав реплику соседки «хорошая - то хорошая, только кособокая», принялась активно заниматься гимнастикой, чтобы исправить сколиоз; пожилая учительница, никогда не садившаяся с коллегами за стол во время праздников, объяснила свое поведение тем, что много лет назад ей было сделано обидное замечание, связанное с ее полнотой и др.).

Сила воздействия реплик может быть связана с неожиданностью взгляда на проблему, новизной отношения к какому - то явлению. Так, например,

- студентов поразила своим цинизмом фраза вождя: «есть человек – есть проблемы, нет человека – нет проблем»;

- неоднозначную реакцию студентов вызвало высказывание одного из членов группы: «чем больше зубов, тем легче жить»;

- вдумчиво размышляли ученики над словами президента: «меня отец учил никогда ничего не просить и никогда ни о чем не жалеть».

Сила воздействия реплики педагога может быть связана с новизной взгляда на самого воспитанника постороннего человека, которому «нет нужды врать» (позитивные и негативные реплики о фигуре, способностях, чертах характера и др.). Способность к сопротивлению оказываемому воздействию во многом обусловлена характером сложившейся Я - концепции человека. Студентка рассказывает, что в ответ на реплику «кому ты нужна с такой фигурой?», она «так возмутилась, что поссорилась с подругой».

Применение синергетического подхода позволяет приблизиться к объяснению необыкновенной силы влияния короткой фразы на жизнь человека, его ценностную сферу. *С позиций синергетики даже очень слабые информационные воздействия на сложную систему, находящуюся в области бифуркации (в ситуации личности, совершающей выбор, – полифуркации), могут стать решающими для выбора той или иной траектории ее дальнейшего развития.* Сделанный вывод подчеркивает необходимость специальных исследований, посвященных такому приему воспитания, как педагогическая реплика.

Поскольку ученики слышат реплики учителей в момент выполнения ими своих профессиональных обязанностей, фактически всякая реплика педагога становится педагогической, выполняющей определенные воспитательные функции, о чем следует знать и помнить учителю. Учитывая значимость реплики в воспитании личности, предлагаем называть *реплику педагогической*, если она сделана педагогом в педагогических целях, и рассматривать умение педагога точно и своевременно использовать реплику в воспитательном процессе как один из компонентов педагогического мастерства.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / сост. Н.Д.Арутюнова. М.: Прогресс, 1990. С. 5 – 23.
2. Бабурова И.В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: дисс. ... докт. пед. наук. Смоленск: СмолГУ, 2009.
3. Бабурова И.В. Прием педагогической реплики // Педагогическая техника. 2007. № 2. С. 65 – 68.
4. Закирова А.Ф. Герменевтический подход в научно - педагогическом исследовании // Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. М.: ИТИП, 2006.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С. П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс - Традиция, 2003. С. 354 – 355.
6. Кондратенко О.А. Юмористическая реплика как методический прием воспитания жизнеспособности студента // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. С. 269 - 273.
7. Королькова А.В. Афоризмы как отражение концептуальной картины мира // Первые Авраамиевские чтения. Смоленск: СГУ, 2003. С. 95 - 102.
8. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры / сост. Н.Д.Арутюнова. М.: Прогресс, 1990. С. 387 – 415.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н.Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
10. Макаренко А.С. О воспитании в семье. М.: Учпедгиз, 1955.
11. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А.Бодалева. М.: «Институт практической психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1995.
12. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики. СПб: РГПУ, 2003.
13. Роботова А.С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики. СПб.: РГПУ, 2008.
14. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика. М.: Наука, 1990.
15. Чудинова И.С. Метафора в педагогическом дискурсе // Русское слово в мире культуры. СПб.: Политехник, 2003. С. 77 - 78.
16. Шаклеин В.М. Метафора как лингвокультурологическое средство восприятия и передачи информации // Русское слово в мире культуры. СПб.: Политехник, 2003. С. 79 – 85.

© И.В.Бабурова, 2016

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА «ЗДОРОВЬЕ» ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Изменение жизнедеятельности в сторону здоровьесозидания и здравотворчества является потребностью сегодняшнего дня, так как выполнение студентом на высоком уровне учебных, а в дальнейшем и профессиональных функций современным специалистом, подразумевает соответствующую компетентность, психофизическую выносливость и способность к высокоинтенсивному труду. Что возможно только при наличии хорошего здоровья.

Проблема сохранения здоровья является актуальной в отношении всех участников образовательного процесса. Так, в Омской области негативные демографические процессы сочетаются с ухудшением состояния здоровья наиболее продуктивной молодежи в возрасте 14 - 29 лет.

По информации Министерства здравоохранения Администрации Омской области, уровень общей заболеваемости молодежи имеет тенденцию к росту. Показатель общей заболеваемости детей в возрасте от 15 до 17 лет на территории Омской области за период 2011 - 2013 годы вырос с 232604,6 до 260372,9 случаев на 100 000 человек соответствующего возраста, что составило 11,9 %.

Проблема сохранения здоровья является актуальной не только в отношении подростков и молодежи.

Статистика свидетельствует, что только 10 % учителей находятся в пределах функциональной нормы, 60 % учителей испытывают постоянный дискомфорт на работе, 85 % находятся в постоянном стрессовом состоянии. И лишь 20 % учителей занимаются укреплением своего здоровья [2, с. 33].

Поскольку ставить сегодня вопрос об ограничении возрастающего функционального напряжения в процессе обучения нереально, необходимо научить студентов здоровому образу жизни, создать необходимый оптимум двигательной активности и деятельности центральной нервной системы организма.

Необходимо отметить инициативу университетов в организации и развитии валеологического движения и создания здоровьесберегающей и здравотворческой среды в вузе. Например, проекты «Вуз здорового образа жизни», «ВУЗ – территория здоровья» и др. Эта работа ориентирована на молодежный коллектив и определяется тем, что деформации человеческой культуры, поведения нездоровья, как правило, формируется на относительно ранних этапах жизни.

Естественной предпосылкой этого является как мультидисциплинарность валеологии (физиологические, психологические, культурологические, этнические, эстетические и

другие аспекты здорового образа жизни), так и многопрофильность университетов, имеющих высококвалифицированные кадры во всех этих областях знаний и опыт в их преподавании. Университеты являются естественной средой, способной организовать подготовку кадров для валеологии и возглавить валеологическое движение [1, с.117].

Если нельзя полностью освободить студента от психоэмоционального напряжения (да и вряд ли следует к этому стремиться), то необходимо повысить устойчивость адаптационных механизмов организма к эмоциональным стрессам и упорядочить учебную и внеучебную деятельность обучающихся, создать оптимальные условия повышения двигательной активности всех участников образовательного процесса в течение учебного дня.

Созданный в 1996 году на базе Омского государственного педагогического университета Центр содействия укреплению здоровья студентов и преподавателей (Центр «Здоровье») ищет эффективные подходы в организации физкультурно - оздоровительной работы в педагогическом вузе на современном этапе и реализует свою деятельность в трёх направлениях:

- 1) разработка индивидуальных комплексов коррекционно - оздоровительной гимнастики и кардионагрузки с учётом функциональных изменений в организме человека;
- 2) составление рекомендаций и индивидуальных маршрутов коррекции и сохранения здоровья посетителей Центра «Здоровье»;
- 3) учёт динамики изменений функциональных показателей в течение длительного периода занятий в Центре «Здоровье».

В основе концепции Центра «Здоровье» лежат следующие принципы оценки состояния здоровья всех занимающихся:

1. системность;
2. функциональность;
3. индивидуальность.

Работа вузовского Центра «Здоровье» ориентирована на следующие контингенты:

- профессорско - преподавательский состав и сотрудники вуза;
- группы студентов.

Важным результатом работы Центра «Здоровье» является разработка и внедрение системы немедикаментозного улучшения здоровья занимающихся, которая включает два главных элемента:

- знакомство клиентов с результатами выявления у них факторов риска хронических заболеваний на основе донозологической диагностики с оценкой параметров их физического развития, работоспособности и биологического возраста;
- трёхкратную – с интервалами 3 - 4 месяца – оценка физического состояния (физического здоровья), что помогает занимающимся овладеть одним из простых методов интегральной оценки здоровья по параметрам массы тела, жизненной ёмкости лёгких, силы мышц, артериального давления, частоты пульса в покое и скорости восстановления его после 20 приседаний и др. (динамика изменений показателей здоровья в течение учебного года).

Список использованной литературы

1 Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 192с.

УДК 159.99

К. А. Бедарева

студентка 1 курса магистратуры
факультета психологии и педагогики,

А.А. Шутилина

студентка 5 курса
факультета психологии и педагогики
Алтайский Государственный Университет
г. Барнаул, Российская Федерация

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К СУБЪЕКТНОСТИ

Важность анализа психологических особенностей человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности отмечалась неоднократно.

С.Л. Рубинштейн, рассматривая проблему субъекта деятельности, выступал против обособления субъекта от деятельности, против понимания их взаимосвязи как чисто внешней. В деятельности он видел условие формирования и развития субъекта. Субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления, при котором изменяются и объект, и субъект [3, с. 19 - 24, с. 40 - 44].

А.Н. Леонтьев предпочитал говорить о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечал, что основной задачей психологического исследования является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность». А она — личность — «требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда, конечно, опосредованной процессами сознания, которые и "сшивают" отдельные деятельности между собой» [2, с. 159 - 182].

А.В. Брушлинский, уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке, определяет понятие «субъектность» как «...системную целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, ее состояний и свойств его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид однако не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности» [1, с. 38].

А.В. Брушлинский не ограничивает анализ активности деятельностью подчеркивая, что важнейшее качество человека — «быть субъектом, т.е. творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, по знанию,

созерцание и другие виды специфически человеческой активности творческой и нравственной»[1, с. 81].

По мнению В. И. Слободчикова, субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностными свойствами этого процесса является способность человека управлять своими действиями, реально - практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [4, с. 212 - 385].

Е.Н. Волкова определяет субъектность «через категорию «отношение» и представляет собой отношение к себе как к деятелю». Используя субъект - субъектный подход, Е.Н. Волкова говорит о том, что субъектность предполагает такое отношение не только к себе, но и к другим людям, особенно к своим ученикам; появление данного отношения связывается с общением с другим человеком, обладающим субъектностью. В понятие субъектности у нее входит сознательность, свобода выбора и ответственность за него, уникальность. Она рассматривает субъектность как качество личности: «В субъектности делается акцент на активно - преобразующей функции личности».

Г.К. Селевко отмечал, что «в субъектно - активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора».

Таким образом, можно сделать вывод, что субъект сам определяет меру, в которой он занят определенной деятельностью, к тому же он способен управлять и своими природными возможностями (ресурсами), и правилами организации деятельности, которые освоены в процессе обучения и воспитания. Субъектность как характеристику человека можно описать некоторой совокупностью свойств. Так, мы выделяем следующие критериальные характеристики субъектности: социальная активность, деятельностно - практическое отношение к себе и окружающей действительности, инициативность, рефлексивность, самостоятельность, автономность, ответственность, способность к саморазвитию, конструктивное взаимодействие с окружающей средой (в том числе и с другими людьми), адекватность самооценки (умение думать, говорить о себе, разбираться в своих переживаниях).

Список использованной литературы.

1. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта. / А.В. Брушлинский. – М.: - 1994.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. / А.Н. Леонтьев. – М: Политиздат, - 1975.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. - М. - 1989.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000.

© К.А.Бедарева, А.А.Шутилина, 2016.

УХОДЫ ИЗ ДОМА, БРОДЯЖНИЧЕСТВО

Одной из актуальных проблем в работе психолога в школе – интернате остается уход ребенка из дома, либо из школы. Считается, что уход ребенка из дома - явление нечастое. Поэтому возможность разобраться с этой проблемой является зачастую не только сложной, но и длительной совместной работой, как с родителями, так и с подростками.

Прежде всего, важно подчеркнуть, что подобный феномен в своем наиболее ярком проявлении отмечен и описан психиатрами под названием «дромомания» (дромос - дорога, путь и мания - одержимость, страстное влечение) или «вагабондаж» (странствующий, скитающийся). Это расстройство развивается в сочетании с другими нарушениями влечений обычно как следствие ушибов головы, сотрясений и заболеваний головного мозга. Дромомания - не самостоятельное психическое заболевание. Обычно она выступает как отражение шизофрении, эпилепсии, истерии и других расстройств. Если очевидно, что страсть к бродяжничеству - одно из проявлений органического мозгового поражения или серьезного психического заболевания, то устранить ее (наряду с прочими симптомами) возможно, лишь при специальном лечении психиатра.

Но и нормальные дети, которые не страдают выраженными психическими расстройствами, иногда демонстрируют явную ненормальность поведения, например уход из дома и бродяжничество.

Бродяжничество — выражается в повторяющихся уходах из дома либо из школы, интерната или другого детского учреждения. Может быть как осознанным действием, так и формой патологических реакций (неконтролируемым действием). Встречается чаще всего в возрасте от 7 до 17 лет, преимущественно у мальчиков. Начиная с 14—15 лет, проявления уходов и бродяжничества постепенно сглаживаются. Формирование склонности к бродяжничеству напрямую зависит от индивидуальных особенностей личности несовершеннолетнего и от факторов микросоциальной среды, его окружающей.

Существует определенная этапность формирования данного процесса.

Так, первый этап, часто кратковременный, — начало уходов из дома — обычно является реакцией на внешний раздражитель и выражается в психологически понятных ситуационно обусловленных уходах. Несовершеннолетний уходит из дома во время ссоры родителей или после физического наказания, не идет на занятия в школу, а слоняется по улицам в тот день, когда предстоит урок учителя, с которым установились конфликтные отношения, уходит из школы, где у него не установились товарищеские отношения.

Второй этап характеризуется привычными, фиксированными уходами, мотивы которых не сразу понятны и психологически не всегда объяснимы. На этом этапе уходы учащаются и возникают по незначительному поводу (небольшое замечание, плохо подготовленное домашнее задание, ожидание неприятной встречи, представление о возможности посетить

интересное место и т.п.). Появляется своеобразный патологический стереотип поведения в виде уходов. Дети нередко уходят в одни и те же часы, идут по привычному маршруту, отдыхают и ночуют в одних и тех же местах. Часто уходы совершаются бездумно, без какого - либо осознанного плана. В происхождении уходов на этом этапе несомненна роль патологически повышенных влечений. Вместе с тем непреодолимого влечения к уходам на этом этапе нет. Многие случайные обстоятельства (приезд родственников, передача нового кинофильма по телевидению, какое - либо школьное событие) могут остановить подростка. Возможны более или менее длительные периоды отсутствия уходов из дома.

Во многих случаях вслед за описанным этапом наступает период обратного развития синдрома уходов, во время которого уходы становятся все более редкими, менее продолжительными, замещаются кратковременными обоснованными отлучками (встречи с товарищами, групповые походы в кинотеатры, турпоходы и т.п.). В данной ситуации нельзя говорить о какой - либо скрытой патологии психики подростка, а только о специфических индивидуально - личностных особенностях.

Значительно реже наступает третий этап, когда уходы и бродяжничество становятся непреодолимыми, импульсивными, ребенок или подросток не в силах им противостоять, то есть этот этап — истинно патологический. Начало третьего этапа обычно характеризуется нарастанием количества и длительности уходов, большинство из которых носят импульсивный, неконтролируемый характер.

При возникновении третьего этапа склонность к бродяжничеству сохраняется и в зрелом возрасте. Неблагоприятное развитие ситуации обычно имеет место также в случаях, когда первые уходы носят необоснованный характер, будучи связаны с изменением настроения или неодолимым влечением. Здесь необходимы консультации специалиста - психиатра либо комплексное психиатрическое обследование.

Все типы первых уходов или побегов можно разделить на реактивные (как реакция на внешнюю ситуацию), планируемые и немотивированные.

Реактивные уходы чаще всего наблюдаются у детей и подростков с «трудным» темпераментом, имеющих в характере заостренные черты: повышенную обидчивость и чувствительность. Первые уходы, в большинстве случаев, связаны с сильными переживаниями обиды, ущемленного самолюбия (например, после физического наказания) и являются формой проявления реакции протеста либо вызваны страхом наказания, тревогой по поводу предстоящей ответственности за тот или иной поступок, получением неудовлетворительной оценки в школе.

Стремление убежать из дома «в знак протеста» наиболее часто проявляется в возрасте 10 - 13 лет. В этот период развития личности психологический климат семьи имеет для ребенка очень большое значение. Дискомфорт в отношениях с родителями воспринимается чрезвычайно остро. Для подростков типично стремление противопоставить свои суждения и вкусы - родительским. Обычно это ограничивается расхождением музыкальных и галантерейных пристрастий. Но нередки и более острые конфликты, когда уход воспринимается как манифест: ребенок отныне выступает перед лицом общества самостоятельно.

Побеги из внешне благополучных семей могут быть связаны с неправильной родительской позицией относительно трудностей в учебе. Хроническая неуспеваемость ребенка, скептическая оценка его способностей педагогами, пренебрежительное отношение

одноклассников порождают ощущение изоляции. Ребенок пытается демонстративно бесшабашным поведением компенсировать внутреннее напряжение, но это обычно приводит лишь к усилению педагогического давления.

У подростков, особенно с преобладанием неустойчивых и гипертимных черт характера (приподнятое настроение, энергичность, стремление к лидерству), первые уходы могут быть выражением свойственного данному возрасту стремления освободиться от излишней опеки родителей и воспитателей, выйти из - под их контроля. Иногда первые уходы и побеги у подростков с истероидными чертами личности (эгоцентричность, стремление к похвалам, славе, лидерству) носят характер демонстративного поведения, связанного со стремлением привлечь к себе внимание, вызвать жалость и сочувствие, добиться удовлетворения каких - либо желаний. Начальные уходы у детей и подростков с преобладанием черт эмоционально - волевой неустойчивости, проявлениями психического инфантилизма часто обусловлены боязнью трудностей, связанных с учебой. Поэтому в этих случаях чаще встречаются уходы из школы, повторяющиеся прогулы, особенно в дни более трудных занятий, а также уходы, связанные с переменой школы, появлением нового, более требовательного педагога и т.п.

Планируемые уходы чаще наблюдаются у детей и подростков с выраженной эмоционально - волевой неустойчивостью и с повышением влечений. Они тесно связаны с особой потребностью в новых, постоянно меняющихся впечатлениях, а также с усиленным стремлением к удовольствиям и развлечениям. Непосредственными ситуационными факторами, приводящими к появлению уходов, в этом случае могут быть:

- случайно услышанное сообщение о каком - либо происшествии, случившемся неподалеку (пожар, драка);
- телевизионная передача или художественный фильм определенного содержания;
- предложение товарища пойти куда - либо, заняться чем - то увлекательным.

К этому типу уходов близко примыкают уходы, связанные с жадой приключений (так называемый сенсорный голод - потребность в новых и ярких впечатлениях), свойственные подросткам, особенно с неустойчивыми чертами характера. Порой собственные фантазии захватывают их настолько, что дети теряют чувство меры и ответственное и легко переходят границы, отделяющие игру от реальности. В этом случае подростки нередко убегают из дома вдвоем или даже небольшой группой, могут уезжать на далекое расстояние с целью побывать в далеком городе, попасть в какую - нибудь экзотическую страну, отыскать спрятанный клад и т.д. Таким побегам обычно предшествует специальная подготовка — приобретение необходимого снаряжения, заготовка продуктов. Подобного рода бродяжничеству так же подвержены инфантильные дети, склонные к неумемному фантазированию и авантюрам. Впрочем, романтический характер побегов инфантильных детей не типичен. Гораздо чаще они бродяжничают просто в поисках новых впечатлений, а, также стремясь уклониться от школьных занятий, предъявляющих непосильные для них требования дисциплинированности и трудолюбия. Возвращенные домой, они нередко предпринимают повторные попытки ухода, влекомые неудержимым соблазном вольной жизни без всяких социальных ограничений.

Такое поведение, как правило, является результатом ошибок в воспитании, прежде всего недостаточного внимания родителей к потребностям и интересам ребенка. По мере

становления личности, накопления жизненного опыта романтическое и, в общем - то, безалаберное восприятие жизни может измениться.

Немотивированные уходы встречаются значительно реже. Они возникают без понятных психологических мотивов. В этих случаях возможны разные варианты поведения несовершеннолетних. Более частым из таких «безмотивных» уходов является вариант, обусловленный возникающим время от времени настроением дисфорического характера (негативным эмоциональным состоянием раздражительности или озлобленности) и появлением острого стремления к освобождению от стесняющего режима, к перемене обстановки. Уходы данного типа могут наблюдаться уже в возрасте 7—8 лет.

Другой вариант немотивированных уходов характеризуется импульсивностью. В отличие от предыдущего варианта, стремление к уходу в этом случае непреодолимо и реализуется вне зависимости от ситуации, причем ребенок, всегда уходит один. В основе ухода лежит импульсивное неодолимое влечение. Иногда такие уходы возникают и в дошкольном возрасте.

Дети более старшего возраста нередко осознают болезненный характер стремления к уходом, говорят, что на них «внезапно находит» желание куда - то уйти, стесняются этого. По наблюдениям, импульсивное влечение к уходом и бродяжничеству чаще наблюдается у детей хмурых, недовольных, нередко злобных, склонных к сильному и относительно кратковременному нервно - психическому возбуждению, негативным эмоциональным состояниям.

Особое место среди «безмотивных» уходов занимают случаи, когда уходы возникают без всякого внешнего повода и в то же время без выраженного изменения эмоционального состояния и без отчетливого участия неодолимого влечения, на «эмоционально холодном фоне». При этом дети уходят всегда в одиночку, неожиданно для близких, бесцельно блуждают, не проявляя отчетливого интереса к ярким зрелищам, не стремясь к новым впечатлениям. Часто они часами катаются в метро, электричках, блуждают по лесу, неохотно вступают в контакт, если к ним обращаются прохожие, не обращают внимания на свой внешний вид, не объясняют мотивов своих уходов. Спустя некоторое время они возвращаются самостоятельно, или их приводят взрослые. При этом дети ведут себя так, как будто они никуда не уходили. При подобном варианте уходов очень велика вероятность наличия у несовершеннолетнего психического заболевания.

При всех вариантах немотивированных уходов в большинстве случаев дети уходят и бродяжничают одни, вступая в случайные, нередко вынужденные контакты. Во время своих блужданий, нередко многодневных, они бесцельно ездят на транспорте, заходят в магазины и другие общественные места, подолгу не испытывая усталости, голода, жажды, ночуют в случайных местах — на чердаках, в подвалах, подъездах. Иногда они возвращаются домой самостоятельно, но чаще приводятся милицией, посторонними лицами или родственниками. Слабая выраженность чувства голода, холода, усталости указывает на то, что развитый синдром уходов и бродяжничества тесно связан с патологией влечений и несовершеннолетние нуждаются в помощи психиатра.

По мере повторения уходов появляются те или иные формы асоциального поведения, связанные чаще с необходимостью приобретения продуктов питания, — мелкое воровство, попрошайничество. Со временем присоединяются правонарушения, обусловленные влиянием других несовершеннолетних и взрослых с асоциальным поведением

(хулиганские поступки, сексуальные действия, употребление алкогольных напитков, наркотиков и т.п.). Более или менее длительное повторение фактов бродяжничества постепенно ведет к закреплению таких черт личности, как неискренность, лживость, стремление к примитивным удовольствиям, отрицательное отношение к систематическому труду, оппозиция всякой упорядоченности.

В связи с этим необходимо помнить, что бродяжничество часто связано с пограничными состояниями: слабо выраженными нервно - психическими расстройствами на грани нормы и психического отклонения. В этих случаях первые уходы чаще мотивированы, однако со временем, как правило, приобретают характер привычных действий, возникающих без психологически понятных мотивов. Поэтому в случае наличия информации о регулярном бродяжничестве несовершеннолетнего необходима консультация врача - психиатра.

Только совместная работа психологической службы, родителей и взаимодействия с сотрудниками полиции, позволяет выстроить работу в следующей последовательности:

- Установить контакт с несовершеннолетним, по внешним признакам составить его примерную характеристику и определить стратегию поведения, установить рамки общения.

- Установить мотив и причины последнего ухода, основные мотивы и причины предыдущих уходов, оценить осознанность мотивов, эмоциональный фон принятия решения об уходе, отношение несовершеннолетнего к своим уходам.

- Выяснить систематичность повторения фактов ухода из дома (социального учреждения).

- Составить полное представление о том, чем занимался несовершеннолетний во время последнего ухода из дома (социального учреждения), оценить качество и эмоциональную насыщенность воспоминаний, выявить имеющиеся провалы в воспоминаниях.

- Оценить всеми возможными способами обстановку в ближайшем социальном окружении несовершеннолетнего.

- Несомненно, каждый факт ухода должен быть предметом обсуждения с подростком и поводом для внимательного рассмотрения сложившейся вокруг него ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб., 1998
2. Зимановская Е.В. Девинталогия: (Психология отклоняющегося поведения), Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – 2 – е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. Личко А. Типы акцентуаций характера и психопатия у подростков – М., 1999
4. Попов Ю.В. Границы и типы саморазрушающего поведения у детей и подростков // Саморазрушающее поведение у подростков – Л., 1991.
5. Психология детей и подростков. Под редакцией И.В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000.
6. Психотерапия детей и подростков. Под редакцией Х. Ремшмидта. – М., 2000.

© Н.В. Бехтерева, 2016

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Современная концепция профессионального образования определяет личность будущего специалиста в качестве приоритетной цели педагогического влияния. «Ценность цели придает новое звучание педагогической деятельности, поскольку начинает фиксироваться уже ценностное отношение учителя к своей деятельности и к деятельности ученика. Ценность цели выполняет ценностно – ориентационную функцию»[3, с.95]. Следует отметить, что личностное развитие является серьезной аксиологической проблемой. Не прекращающиеся дискуссии, сердцевиной которых служит искренняя забота о будущем страны, насыщены вопросами содержания, форм, средств и методов психолого - педагогического воздействия на ценностную направленность молодых людей. Анализ целостного учебно - воспитательного процесса показывает ведущую роль ценностей в становлении и развитии будущих специалистов. Известно, что ценностные категории усваиваются в различном порядке. Для конкретной личности нет такого обязательного движения от потребности к ценностям и ценностным ориентациям, существующим для человечества в целом. Отдельный субъект может пройти прямо противоположный путь. Принимая от окружающих взгляд на нечто, как ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек тем самым может закладывать в себя основы потребности, которой раньше у него не было. В отечественной педагогике выделяются два способа организации личностного развития как целенаправленного процесса интериоризации ценностей [2, с.234 - 235]. Первый состоит в использовании стихийно сложившихся или специально организованных социокультурных условий для актуализации отдельных ситуативных побуждений, которые при систематической активизации переходят в устойчивые мотивационные новообразования. Второй способ заключается в предъявлении воспитуемому в готовом виде мотивов, целей, идеалов, которые он сам должен постепенно усвоить и превратить из внешне воспринимаемых во внутренний план. В этом случае требуется разъяснение формируемых побуждений, облегчающее студенту смысловую работу. Полноценная организация процесса усвоения ценностных ориентаций требует использования в педагогической практике обоих способов. Согласно концептуальным положениям «школы диалога культур» активизация аксиологических структур должна быть организована таким образом, что бы происходило эффективное развитие когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов личности, а также обеспечивалось понимание сущности формируемого понятия. В ходе реализации частных методик и технологий личностного развития отмечается определенная доминанта, обращенная к данным компонентам.

Когнитивный компонент формируется с помощью такого инструмента воздействия как слово. Именно оно способствует приобщению студентов к знаниям через умелое владение им, является средством выражения интеллектуального потенциала. Развитие аффективного компонента происходит в результате духовного обогащения эмоционально - чувственной сферы личности, стремящейся к добру, эмпатии, гуманизму. Уровень сформированности поведенческого компонента демонстрирует практический поступок человека, утверждающего себя в новом качестве. При этом необходимо помнить, что педагогические воздействия не должны вызывать у будущих специалистов отторжения, желания ухода от организуемых влияний. Анализ результатов научно - педагогических исследований показывает искреннее стремление студентов к конструктивному освоению предлагаемых ценностей, что в свою очередь, диктует необходимость проведения систематической работы по ценностному воспитанию для получения позитивного сдвига в аксиологической структуре личности будущих специалистов. Важнейшая роль в такой деятельности отводится профессорско - преподавательскому составу вуза. «Учитель русских учителей» К.Д.Ушинский главными ценностями считал личности преподавателя и студента во всем их богатстве и неповторимости. «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер», - утверждал классик русской педагогики [1,с. 28]. Проблему личностного развития в образовании ясно и реалистично сформулировал А.С.Макаренко. «Во всяком случае, я уверен, что труд, не имеющий в виду создания ценностей, не является положительным элементом воспитания, так что труд, так называемый учебный и тот должен исходить из представления о ценностях, которые он может создать» [1,с.29]. Сегодня в научных исследованиях, посвященных проблеме развития личности, отмечается необходимость строгой аргументации фундаментальных позиций. Поэтому, невозможно точно определить ценностные ориентации людей ближайшего и далекого будущего, но почти наверняка они будут стремиться к вечным гуманистическим идеалам, к высочайшему профессионализму как залогом жизненного успеха, высоким нравственным ориентирам и приоритетам, полному самораскрытию и самореализации личности. Ко всем этим высотам молодой человек будет подведен профессионалом - преподавателем, духовно и нравственно богатым, осознающим огромную ответственность за результаты своей исключительно важной для общества и каждой конкретной личности работы. Опыт предыдущих поколений показывает, что претензии на достоверные и единственно возможные трактования ценностей должны быть сняты. Не агрессивное восприятие другого, терпимое отношение к его ценностным ориентациям и установкам предопределяет во многом стратегию и тактику в личностном развитии будущего специалиста.

Список использованной литературы.

1. Бульнин А.М., Брагина А.Д. Становление и развитие ценностной парадигмы педагогического образования (теоретико - исторический аспект): Монография. Ульяновск; Изд. Качалин А.В., 2010. - 220 с.
2. Педагогика: Уч. пос. Сластенин В.А. и др. - М.: Школа - Пресс, 1998. - 512 с.
3. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: Монография. - Самара: СГПУ, 2003. - 150 с.

© А.М. Бульнин, 2016

В.С. Бялт

кандидат юридических наук,
доцент кафедры теории государства и права
Санкт - Петербургский университет МВД России
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

И.А. Шевченко

начальник кабинета специальных дисциплин
кафедры административной деятельности ОВД
Санкт - Петербургский университет МВД России
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПРИНЯТИЯ НОВОГО КОДЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

На современном этапе административно - правовой реформы в Российской Федерации особое значение приобретает реорганизация правоохранительной системы в аспекте повышения уровня охраны и защиты прав, свобод и законных интересов граждан. Одним из основных элементов правоохранительной системы российского государства являются органы внутренних дел, на которые возложен довольно обширный комплекс задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности. Сотрудники органов внутренних дел являются теми государственными служащими, которые непосредственно тесно и плотно общаются с населением в ходе реализации своих должностных полномочий. Сообразно с этим следует констатировать, что от того насколько сотрудники органов внутренних дел в своей профессиональной и обыденной деятельности руководствуются нормами профессиональной этики общество судит об уровне профессиональной культуры сотрудников правоохранительных органов государства. Таким образом, можно утверждать, что вопросы, касающиеся соблюдения сотрудниками органов внутренних дел норм профессиональной этики, представляются весьма актуальными.

На сегодняшний день основным нормативным правовым актом, регламентирующим основы профессионально - этического поведения сотрудников органов внутренних дел, является Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих (далее – Типовой кодекс), одобренный решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 года (протокол № 21). Действовавший ранее Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, утвержденный Приказом МВД России от 24 декабря 2008 года № 1138, утратил свою силу в связи с подписанием приказа МВД России от 31 октября 2013 года № 883 «О признании утратившим силу приказа МВД России от 24 декабря 2008 года № 1138».

Необходимо отметить, что ранее принятый Кодекс являлся профессионально - нравственным руководством, обращенным к сознанию и совести сотрудника и представлял собой рекомендательные нормы, предлагающие сотрудникам наилучший вариант

поведения в тех или иных ситуациях. Кроме того в нем было прямо указано, что за нарушение профессионально - этических принципов и норм, установленных данным Кодексом, сотрудник несет моральную ответственность перед обществом, служебным коллективом и своей совестью [2, с. 256]. То есть можно сделать вывод о том, что прямого механизма привлечения к юридической ответственности сотрудника, нарушившего профессионально - этические нормы, указанный Кодекс не предусматривал [3, с. 198].

Типовой кодекс служит общим ориентиром служебного поведения государственных и муниципальных служащих в аспекте соотношения их деяний основным нормам этики. Более того в нем прямо прописано, что он является основой для разработки соответствующими государственными органами и органами местного самоуправления кодексов этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих. Из этого бесспорно следует, что для сотрудников органов внутренних дел необходимо разработать новый Кодекс профессиональной этики, который основывался бы на нормах Типового кодекса.

На наш взгляд, при подготовке нового Кодекса профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел целесообразно учитывать следующее:

- он должен регламентировать правоотношения в сфере профессиональной этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел не только в рамках служебной деятельности, но и в быту;

- данный нормативный правовой акт, несомненно, должен учитывать специфику деятельности сотрудников органов внутренних дел, в частности то, что из всех правоохранительных служащих именно сотрудники органов внутренних дел наиболее часто общаются с гражданским населением и именно от их поведения и отношения к гражданам складывается в обществе представление обо всей правоохранительной системе государства;

- с нашей точки зрения в новом Кодексе профессиональной этики представляется вполне обоснованным прописать отдельной статьей или пунктом вопросы ответственности за нарушение положений данного Кодекса [1, с. 34].

Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

- соблюдение норм профессиональной этики сотрудниками органов внутренних дел является необходимым условием повышения уровня доверия населения к правоохранительной системе государства;

- необходимо разработать и утвердить новый Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел, который был бы основан на Типовом кодексе этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих, но вместе с тем учитывал бы специфику деятельности органов внутренних дел и особенности правового статуса сотрудника органов внутренних дел.

Список использованной литературы

1. Бялт В.С., Трофимова Т.А. Ответственность за нарушение принципов и норм Кодекса: новое содержание // Актуальные вопросы профессиональной этики в деятельности органов и учреждений Минюста России: Материалы всероссийской научно - практической конференции 16 февраля 2012 года. – Санкт - Петербург: Северо - западный филиал Российской правовой академии Минюста России, 2012.

2. Бялт В.С. Значение Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в воспитании личного состава органов внутренних дел // Психолого - педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: Материалы IV международной научно - практической конференции 15 - 16 мая 2013 года. – Прага: Vedecko vydavateľské centrum «Sociosfera - CZ», 2013.

3. Бялт В.С., Трипутин С.Н. Актуальные проблемы профессионально - нравственного воспитания в образовательных организациях системы МВД России // Вестник Санкт - Петербургского университета МВД России. 2014. – № 2 (62).

© В.С. Бялт, И.А. Шевченко, 2016

УДК 37.013

В.С. Бялт

кандидат юридических наук,
доцент кафедры теории государства и права
Санкт - Петербургский университет МВД России
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

И.А. Шевченко

начальник кабинета специальных дисциплин
кафедры административной деятельности ОВД
Санкт - Петербургский университет МВД России
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

РАБОТА ПО УКРЕПЛЕНИЮ СЛУЖЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И ЗАКОННОСТИ СРЕДИ ЛИЧНОГО СОСТАВА КАК ВИД МОРАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПЕРАТИВНО - СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Исследование вопросов, связанных с совершенствованием деятельности органов внутренних дел как одного из основных элементов правоохранительной системы, является одним из условий повышения уровня общественной безопасности и общественного порядка в государстве. Эффективность выполнения сотрудниками органов внутренних дел своих функциональных обязанностей, безусловно, во многом определяется тем, насколько сами сотрудники в своих действиях руководствуются нормами служебной дисциплины и законности. На необходимость строжайшего соблюдения законности государственными служащими обращает особое внимание Президент России В.В. Путин [1]. Сообразно с этим актуальность рассматриваемых вопросов не вызывает сомнений.

Основными нормативными правовыми актами в области организации и проведении работы по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава органов внутренних дел на сегодняшний день являются: Федеральный закон от 25 декабря 2008 года № 273 - ФЗ «О противодействии коррупции», Федеральный закон от 7 февраля 2011 года № 3 - ФЗ «О полиции», Федеральный закон от 30 ноября 2011 года № 342 - ФЗ

«О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 14 октября 2012 года № 1377 «О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации», Приказ МВД России от 27 июля 2009 года № 579 «Об утверждении Типового положения о комиссии органа, подразделения, учреждения системы Министерства внутренних дел Российской Федерации по служебной дисциплине и профессиональной этике», Приказ МВД России от 11 февраля 2010 года № 80 «О морально - психологическом обеспечении оперативно - служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации», Приказ МВД России от 26 марта 2013 года № 161 «Об утверждении Порядка проведения служебной проверки в органах, организациях и подразделениях Министерства внутренних дел Российской Федерации» и др.

Работа, направленная на укрепление служебной дисциплины и законности, является одним из видов морально - психологического обеспечения оперативно - служебной деятельности органов внутренних дел [2, п. 2].

Анализ направлений, по которым проводится воспитательная работа по укреплению служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел, позволяет утверждать, что она должна осуществляться комплексно, непрерывно, а также посредством реализации таких принципов как всеобщность (то есть ей должен охватываться весь личный состав) и дифференцированность (следует учитывать личные профессионально - нравственные качества отдельных сотрудников). Руководством по морально - психологическому обеспечению оперативно - служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации установлены основные задачи, которые должны решаться при проведении воспитательной работы по укреплению служебной дисциплины и законности [2, п. 87]. Среди этих задач следует особо выделить доминирующую – обеспечение неукоснительного соблюдения сотрудниками конституционных норм и требований федерального законодательства. По нашему мнению, решив именно эту задачу, мы сможем беспрепятственно обеспечить решение других задач, поскольку обязательное соблюдение и исполнение норм служебной дисциплины и законности сотрудниками органов внутренних дел, несомненно, будет способствовать улучшению морально - психологического климата в коллективе, повышению уровня правосознания и правовой культуры сотрудников, воспитанию чувства ответственности за качество выполнения своих должностных обязанностей и т.д. Решением вышеуказанной задачи с нашей точки зрения будет являться повышение требовательности руководителей всех уровней в первую очередь к себе, а также к своим подчиненным и комплексное использование всех предусмотренных форм и методов воспитания личного состава (лекция, доклад, беседа, инструктаж, диспут, убеждение, пример, поощрение, принуждение и т.д.) [3, с. 141].

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно констатировать следующее:

1) работа по укреплению служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел имеет важнейшее значение с позиции подготовки сотрудников, способных по своим личным и деловым качествам эффективно и качественно выполнять свои непосредственные должностные обязанности [4, с. 4];

2) на наш взгляд совершенствование работы по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава как вида морально - психологического обеспечения

оперативно - служебной деятельности органов внутренних дел должно осуществляется исходя из следующих принципов:

- индивидуализация ответственности за нарушение ном служебной дисциплины и законности;
- комплексное использование всех предусмотренных форм и методов воспитания личного состава;
- акцентирование внимания на анализе причин и условий совершения сотрудниками органов внутренних дел дисциплинарных проступков и нарушения законности.

Список использованной литературы

1. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 3 декабря 2015 года // Российская газета, 2015, 4 декабря.
2. Руководство по морально - психологическому обеспечению оперативно - служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: утверждено Приказом МВД России от 11 февраля 2010 года № 80.
3. Бялт В.С., Трипутин С.Н. Воспитательная работа по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава органов внутренних дел: актуальные проблемы и пути решения // Вестник Санкт - Петербургского университета МВД России. 2014. – № 1 (61).
4. Бялт В.С., Трипутин С.Н. Организация работы по укреплению служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел: Курс лекций. – СПб.: СПб.: Изд - во Санкт - Петербургского университета МВД России, 2014.

© В.С. Бялт, И.А. Шевченко, 2016

УДК 159.9[37.016:780.6]–053.8

П.С. Васильев

профессор кафедры музыкальных инструментов
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Российская Федерация

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

В связи с открытием на музыкально - педагогическом факультете Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева новых специальностей дополнительного образования («академическое пение», «эстрадное пение», «народное пение») перед кафедрой музыкальных инструментов, ведущей инструментальную подготовку, встал вопрос учета возрастных особенностей обучающихся. Это вызвано тем, что абитуриенты поступают на соответствующие специальности зачастую в зрелом возрасте и не имея за плечами начальной инструментальной (фортепиано, баян, аккордеон) подготовки.

В методических разработках преподавателей кафедры музыкальных инструментов вопросам начального обучения студентов - вокалистов игре на инструменте уделяется должное внимание. В курсе методики преподавания игры на музыкальном инструменте данная проблема занимает самостоятельный раздел. Не случайно, в частности, на важность этой задачи указывает Г. М. Цыпин: «...В этой малоизученной области есть ряд своеобразных моментов, обусловленных возрастом ученика. Здесь немало чисто методических, репертуарных и даже психологических особенностей, накладывающих отпечаток на стиль преподавания» [4, с. 21].

Коренное отличие мотивации на обучение взрослых студентов по сравнению с детьми младшего школьного возраста обусловлено прежде всего их внутренней потребностью в музицировании. Эта потребность достаточно ясно ими осознана и конкретна.

Для организации успешной учебной работы нами проводится предварительная «диагностика» студента - первокурсника, которая выясняет условия, в которых он воспитывался, его интересы и потребности, музыкальные способности и, что обязательно, учитывает психофизиологические особенности данного возраста.

Несмотря на позднюю «диагностику», свойства личности взрослого, сообразуясь с количественными и качественными изменениями, носят отпечатки предшествующих возрастных периодов. «Все последующие фазы развития, – как пишет Б. Г. Ананьев, – преемственно связаны с предшествующими, причем не только с ближайшей, смежной, но и с весьма отдаленными, даже исходными, начиная с раннего детства» [2, с. 112]. У взрослого непременно чувство неудовлетворенности вызывают те недостатки, которые были допущены в процессе обучения ранее и не дали ему возможности развить имеющиеся задатки.

Итак, в специфике обучения взрослых и связанных с ней трудностях существенное значение имеет учет возрастных особенностей. Рассмотрим процесс начального обучения взрослых в сравнении с аналогичным процессом у детей младшего школьного возраста. Еще в античную эпоху Аристотель вопрошал: «Почему, когда мы старше, у нас сильнее ум, а когда моложе, то легче учимся?» [3, с. 120]. В раннем и дошкольном возрасте преимущественно развиваются восприятие, память и только потом мышление. В дальнейшем в школьном (среднем, старшем) и особенно в зрелом возрасте мышление становится ведущей и определяющей функцией в развитии личности. Оно, с одной стороны, положительно сказывается на процессе обучения взрослых, а с другой – затрудняет его, что непосредственно связано как с психологическими, так и с физиологическими факторами.

Более подробно остановимся на данной стороне интересующей нас проблемы. В отличие от младших школьников (чьим возрастным особенностям свойственно подражание и формальное восприятие) взрослый студент не может механически усваивать новые знания и навыки, потому как в зрелом возрасте он с любой новой информацией стремится разобраться и пытается осознать ее суть. Только тогда происходит трансформация явления в его мышлении, включается механизм соотнесения новых знаний, умений, навыков с его прежними, что в конечном счете находит свое реальное воплощение в деятельности. В результате ценой большого напряжения концентрируется внимание, происходит волевая регуляция и активизируется мышление.

Физиологические трудности наиболее отчетливо видны в сравнении: если временные связи в детском возрасте только формируются, то у взрослых уже выработан так называемый динамический стереотип деятельности с его обширным кругом нервно - психических образований. В учебном процессе он становится наподобие своеобразного «сопротивления материала», которое «физиологически представляет собой влияние ранее сложившихся динамических стереотипов на вновь образуемую временную связь. Чем моложе ребенок, тем меньше влияния, но с накоплением жизненного опыта в процессе восприятия оно все более усиливается, осложняя обучение» [1, с. 44]. Детский возраст не связан с такими трудностями, так как ребенок в этом периоде впитывает, накапливает и преимущественно усваивает знания, тем самым происходит интенсивное развитие интеллекта в силу высокой восприимчивости к окружающим воздействиям.

Частично выяснив психологические и физиологические трудности процесса обучения взрослых, попытаемся разобраться в преимуществах студента начинающего перед начинающим младшим школьником. Хотя острая восприимчивость, расположенность к усвоению у детей младшего школьного возраста являются одними из основных присущим им качеств, но тем не менее у них процесс обучения будет протекать медленнее, чем у взрослых. Это объясняется тем, что восприятие у детей еще не совсем совершенно. Оно носит поверхностный и недостаточно критический характер. Воспринимая целое, ребенок еще не способен аналитически достаточно ясно осознавать и отделить существенное от несущественного. Хотя восприятие у ребенка в какой - то мере целенаправленно, его мышление еще не созрело и не способно в должной мере управлять им. Здесь наблюдается избирательность восприятия, которая обусловлена сравнительно небольшим жизненным опытом и слабо развитым интеллектом.

Зрелый возраст уже не так восприимчив и легок в усвоении, но само восприятие здесь более совершенно, так как взрослый интеллект способен управлять им. Здесь также присутствует избирательность восприятия, но она носит осмысленный характер. Воспринимается то, что в данной ситуации наиболее ценно, необходимо. Отметим также, что успех процесса усвоения взрослого непосредственно зависит от того, насколько развито абстрактное мышление (ребенку свойственно конкретное мышление и восприятие).

Далее рассмотрим содержательную сторону внимания у взрослых и детей, куда относятся такие свойства как сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение, переключаемость.

Одной из предпосылок успешной реализации любой деятельности является сосредоточенность, что в психологической науке экспериментально доказано. Но необходимо отметить, что сила концентрации внимания младшего школьника еще мала. Неустойчивость, непродолжительность, свойственные детскому вниманию, объясняется быстрой утомляемостью нервных центров, впечатлительностью, отсутствием навыков длительного сосредоточения на чем либо. Узкий объем внимания младшего школьника не позволяет в течение длительного времени распределять его между разными заданиями. Развиваясь постепенно в процессе обучения и воспитания, эти качества в зрелом возрасте приобретают наиболее яркие очертания. Взрослый же, в данном случае студент, способен сознательно управлять своими действиями и волевым усилием заставить себя сосредоточиться на необходимом объекте познания, где «действия регулируются теперь разумом, а не чувством. Волевая саморегуляция достигает совершенства, что обеспечивает

взрослому способность к преодолению трудностей, настойчивость в достижении поставленной цели» (2, с. 383).

В заключении отметим, что знание особенностей различных психофизиологических функций рассматриваемого возрастного периода позволяет педагогу глубже осознать специфику обучения взрослых игре на музыкальном инструменте.

Список использованной литературы:

1. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности. – Л. : Изд - во Ленинградского университета, 1962. – 420 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л. : ЛГУ, 1968. – 340 с.
3. Уарте Х. Исследование способностей к наукам. – М. : АПН СССР, 1966. – 240 с.
4. Цыпин Г. М. О фортепианной педагогике учителей музыки для общеобразовательной школы. – М. : МГПИ, 1971. – 198 с.

© П.С. Васильев, 2016

УДК 159.922.73

Т.В. Власова

к.пс.н., педагог - психолог ГБПОУ ОК «Юго - Запад»

М.В. Миляева

к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология»

МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ),

И.В. Степанова

учитель - дефектолог ОК «Юго - Запад»,

г. Москва, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В отечественной литературе по специальной педагогике и психологии раскрываются вопросы организации обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями, в том числе и интеллекта, выбора оптимальных путей и вариативных форм реабилитации; представлены результаты и педагогическая оценка эффективности проводимой коррекционной работы (Л.И.Тигранова, М.Ф.Титова, Л.С. Томошонене, М.С. Певзнер, Г.П.Бертынь, Н.Ю.Донской, Н.Д.Шматко и др.) [2,3]. Но вместе с тем, анализ состояния оказываемой в России психолого - педагогической помощи детям с комплексным нарушением в различных учреждениях и изучение специальной литературы по проблеме исследования позволяют отметить недостаточную разработанность научно - методической базы психологического сопровождения этой категории детей.

Психолого - педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями требует проектирования образовательной среды, принимая во внимание возможности максимального раскрытия личностного потенциала ребенка с учетом

особенностей развития и их возрастных нормативов, основных новообразований возраста как критериев адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его развития, целей и ценностей.

Содержанием психолого - педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями является создание оптимально организованной коррекционной среды, когда возможно адекватное приспособление ее к особенностям ребенка, и вместе с этим существует специально организованное «доразвитие».

Целью психолого - педагогического сопровождения в образовательном комплексе является создание системы психолого - педагогических условий, способствующих успешной адаптации, абилитации и личностному росту детей с особыми образовательными потребностями в социуме (в образовательном комплексе, в семье, медицинском учреждении и т.п.).

Условиями успешного психолого - педагогического сопровождения детей со сложными (комплексными) нарушениями развития являются: личностно - ориентированная направленность, систематичность и последовательность, поэтапное усложнение содержания материала и постепенное уменьшение помощи взрослых. Непрерывный мониторинг динамики развития ребенка является условием гибкой адаптации индивидуальной программы.

В соответствии с «Типовым положением об образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии», утвержденным Постановлением Правительства РФ от 12 марта 1997 г. N 288, в образовательных учреждениях созданы специальные условия для развития и социализации данной группы детей. Если раньше многие дети со множественными нарушениями в развитии (со сложной структурой дефекта) направлялись в учреждения социального обеспечения, то в настоящее время данная категория детей получила возможность обучаться и развиваться в образовательных учреждениях. Фактически это изменение подхода к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями требует готовности всех участников образовательного процесса, включая особый подход к проведению психолого - педагогического сопровождения, разработку и поэтапную реализацию индивидуальных программ обучения для каждого ребенка, повышения квалификации психолого - педагогического состава [1].

Для детей с комплексным нарушениями, имеющих сложную структуру дефекта в нашем территориально - структурном подразделении функционируют специальные классы. Первичный мониторинг данной группы детей дает основания надеяться на успешную интеграцию воспитанников в коррекционно - образовательное пространство образовательного комплекса.

Психологическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта – это динамический процесс, целостная деятельность всех субъектов образования, в котором можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты: систематическое отслеживание психолого - педагогического статуса ребёнка, динамики его психического развития в процессе обучения; создание социально - психологических условий для личности каждого ребёнка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент); создание специальных социально -

психологических условий для сопровождения и помощи в развитии детям с ОВЗ (в рамках специального компонента).

Основными задачами психологического сопровождения ребёнка со сложной структурой дефекта являются: исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности детей со сложными недостатками развития; развитие гностических процессов, которые соответствуют физическим и психическим возможностям; формирование активности и самостоятельности; реализация собственно психологической коррекционно - развивающей работы на протяжении всего образовательного процесса.

Программа психологического сопровождения детей со сложной структурой дефекта включает в себя следующие основные направления деятельности психолога: выявление в процессе сопровождения ребёнка эмоционально - аффективных и личностных особенностей, препятствующих адекватной социально - психологической адаптации в образовательной среде, социуме; реализация психологической коррекционно - развивающей помощи детям, испытывающим трудности адаптации, поведения и др.; контроль динамики психического развития и эффективности специализированной коррекционной помощи; проведение дифференциальной диагностики учащихся; участие в ПМПК по сопровождению учащихся с личностными и поведенческими проблемами; составление индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционных программ по выявленным проблемам у учащихся; взаимодействие с педагогическим коллективом школы по сопровождению обучающихся; консультирование специалистов по результатам диагностической работы; консультирование родителей (лиц их заменяющих), взаимоотношений родителей с детьми, типа воспитания, для прогноза влияния тех или иных моделей воспитания на психическое и личностное развитие детей; консультирование родителей по их запросам; просветительская работа по вопросам психофизиологических особенностей детей с нарушением интеллекта; особенностей коррекционно - развивающей работы с ними; поиску рациональных путей социальной адаптации; участию семьи в реализации индивидуальной психолого - медико - педагогической программе сопровождения.

Список использованной литературы:

1. Власова Т.В., Миляева М.В., Степанова И.В. и др. Опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида / Материалы Междунар. науч. - практич. конф. «Актуальные вопросы педагогики и психологии». – Липецк, 2014.
2. Сарсенбаева А. А. Обучение детей со сложным дефектом в условиях образовательного учреждения / Материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). – Пермь, 2013.
3. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1.

© Т.В. Власова, М.В. Миляева, И.В. Степанова, 2016

Е. Н. Волынкина

студентка 4 курса, кафедры дошкольного образования

Череповецкий государственный университет г. Череповец, Российская Федерация

Е. В. Шищенко

студентка 4 курса, кафедры дошкольного образования

Череповецкий государственный университет г. Череповец, Российская Федерация

Научный руководитель: Е. И. Тимошина

кандидат педагогических наук доцент кафедры дошкольного образования

Череповецкий государственный университет г. Череповец, Российская Федерация

РОЛЬ СКАЗКИ В ПРОЦЕССЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрываются особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Автор обосновывает возможность эмоционального развития старших дошкольников с помощью использования такого средства, как сказка.

Ключевые слова: эмоции, сказка, эмоциональное развитие дошкольников.

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет, но они имеют огромное значение. В этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа, младенец превращается в относительно самостоятельную, активную личность. Получают определенное развитие все стороны психики ребенка, тем самым закладывается фундамент для дальнейшего личностного роста.

Наблюдая за нынешними дошкольниками, можно заметить, что они достаточно часто неадекватно выражают свои эмоции (злость, страх, удивление, стыд, радость, грусть), не умеют правильно оценивать эмоции других детей, что является существенным барьером в установлении доброжелательных взаимоотношений и умении конструктивно общаться.

Н.С. Ежкова под эмоциональным развитием дошкольников понимает целенаправленный процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей [2, с. 3].

В области изучения эмоционального развития личности остается до сих пор много нерешенных вопросов, решение тех или иных из них часто носит гипотетический характер и требует подтверждения конкретными исследованиями. Тем не менее, все исследователи отмечают определяющее значение эмоционального развития в становлении личности. Выяснение его закономерностей может указать механизм развития человека в целом, так как чувства выявляют важные стороны внутреннего мира личности.

Основу эмоционального развития составляют непосредственно эмоции, чувства, потребности. Эмоции выполняют защитную, креативную и когнитивную функции, таким образом, переводя внешнее воздействие в познавательный - личностный смысл. С возрастом ребенка происходит последовательное усложнение эмоциональных механизмов, представляющих собой замкнутую структуру. Фаина Г.В. выделяет несколько ступеней

усложнения эмоционального развития — эмоциональные реагирование, дифференциация и регуляция [6, с. 9].

Эмоциональному развитию способствуют все виды деятельности ребенка. Огромную роль в обогащении эмоционального опыта детей играет сказка.

Дошкольник учится понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику. Ребенок может сопереживать, сочувствовать сказочному герою, разыгрывать, передавать в сюжетно - ролевой игре различные эмоциональные состояния.

В современной зарубежной и отечественной психологии проблема эмоционального развития старших дошкольников посредством сказки рассматривается по - разному. Так Н.Л. Кряжева, из всего многообразия художественной литературы выделила лишь русские народные сказки, способствующие эмоциональному развитию малышей [3, с.76].

Л.П. Стрелкова характеризует художественные произведения с точки зрения их эмоциональной насыщенности, указывает, что книги, сказки, стихи являются для ребёнка неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии [5, с.49].

Изучением данной проблемы занимались Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, Н.С. Ежкова, Н.Л. Кряжева, Л.П. Стрелкова, Г.В. Фаина и другие исследователи. Некоторые авторы значение сказки в эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста сводили к минимуму.

Анализ психолого - педагогической литературы обозначает некоторое противоречие в мнениях исследователей по поводу роли сказки в процессе эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Данное противоречие обуславливает проблему нашего исследования и соответствующее ей целеполагание. Следовательно, целью исследования является выявление роли сказки в эмоциональном развитии старших дошкольников.

Функционирование эмоционального развития обеспечивается рядом внутренних эмоциональных механизмов.

Н.С. Ежкова считает, что первым базовым механизмом эмоциональной регуляции действий, деятельности детей, субъективной поведенческой адаптации поведения является эмоциональное реагирование, которое необходимо формировать уже с раннего возраста. Именно с него начинается процесс социализации, интеллектуализации эмоций, становления эмоционально - чувственного опыта. Именно в нем заложена динамика сложного процесса эмоционального развития в целом. Несмотря на то, что эмоциональные реакции являются природозаданными (с первых дней жизни ребенок бурно реагирует на дискомфорт в физиологическом состоянии, проявляя так называемые «натуральные» эмоции), только в процессе общения, целенаправленных педагогических влияний возможно становление социально значимых форм эмоционального реагирования – разнообразных, ярких, адекватных социальному стимулу эмоциональных реакций [2, с.12].

В работе Е.М. Листик указывается, что в возрасте 4 - 5 лет существует определенная логика становления способности ребенка к распознаванию эмоций по выражению лица, включающая последовательное возникновение познавательных действий: дифференциации эмоциональных состояний взрослых; дифференциации собственных эмоций; использования эталона в анализе ситуации; категоризации эмоциональных состояний.

Дифференциация здесь может быть понята как расширение информированности ребенка об эмоциональной сфере, увеличение количества понятий, в которых он может

осмысливать эмоции. Происходит же это за счет выделения специфики той или иной эмоции в ее соотношении с первоначальными глобальными аффектами «приятное - неприятное», «возбуждение - покой» [4, с.8].

К старшему дошкольному возрасту происходит становление способности детей к произвольной регуляции эмоций, которая в сравнении с движением еще менее развита: им трудно скрыть радость, огорчение, удивление, подавить страх и тревогу. Пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социального окружения — самое удобное время учить понимать их, принимать и полноценно выражать. Дошкольный период является сензитивным для развития способности детей к произвольной регуляции эмоций. Для этого ребенку необходимо научиться произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения; различать и сравнивать эмоциональные ощущения; воспроизводить эмоции по заданному образцу или произвольно; использовать паралингвистические средства для активации эмоций.

Активация произвольных эмоций происходит в процессе психомоторного и коммуникативного развития. Ребенок учится регулировать свое общение, взаимодействие в группе путём установления эмоциональных контактов, что является исходной основой развития эмоционального контроля личности.

Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием познавательной деятельности, а включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, они становятся осознанными. Развитие интеллектуальных чувств связано со становлением познавательной деятельности. Возможность перехода к сложной опосредованной деятельности возникает по мере развития эмоционально - волевой сферы. Именно в этот период должна произойти перестройка мотивации поведения, что проявляется в возможности подчинить интересы и эмоции в учебной деятельности, так и происходит в период достижения определенного уровня зрелости эмоционально - волевой среды. Это приводит к формированию способности критически относиться к своей деятельности, разрабатывать внутренний план действий и целенаправленный контроль. Следовательно, формирование эмоциональной регуляции является важным фактором в развитии и построении психической деятельности [6, с.10].

Таким образом, можно выделить основные особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста:

- дети овладевают навыками эмоциональной регуляции, что позволяет им сдерживать резкие выражения чувств и перепадов настроения;
- появляется способность предвидеть эмоциональные результаты своей деятельности;
- ребенок осваивает социальные формы выражения эмоций.

Н. С. Ежкова предлагает использовать в работе по эмоциональному развитию дошкольников следующие средства: иллюстративный материал; фольклор; серии картин; настольный театр; развивающие игры; когнитивные схемы эмоций; детская художественная литература.

По нашему мнению, достаточно яркое проявление эмоций возникает в сказке как одном из жанров детской художественной литературы.

Сказка — это повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях, иногда с участием волшебных фантастических сил.

Наиболее подробно вопрос использования сказки как средства развития эмоций у детей освещён в материалах Л.П.Стрелковой [5]. Она отмечает, что именно сказка раскрывает перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Научившись сопереживать героям художественных произведений, дети начинают замечать проблемы близких и окружающих их людей.

Н.А. Ветлугина также обращала внимание на роль сказки в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [1, с. 61].

Сказка оказывает влияние на все особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Но наибольшее влияние, на наш взгляд, сказка оказывает именно на освоение социальных форм выражения эмоций ребенком, что будет являться предметом нашего дальнейшего изучения.

Таким образом, эмоции, как психический процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний, можно успешно развивать уже в дошкольном возрасте с помощью доступных и интересных средств, одним из которых является сказка.

Список использованной литературы:

1. Ветлугина Н.А. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. - М., 1999.
2. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Учебно - методическое пособие. — М.: ВЛАДОС, 2010.
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. - Ярославль. Академия Развития, 1986г.
4. Листик Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: МПГУ, 2003.
5. Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка. Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1985.
6. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно - методическое пособие / Г.В. Фадина, «Николаев», 2004.

© Е.Н. Волынкина, Е.В. Шищенко, 2016

УДК 376

Е.А. Вульф

магистрант факультета коррекционной педагогики, 2 курс,
Челябинский государственный педагогический университет
Г. Челябинск, Российская Федерация

Е.В. Резникова

кандидат, педагогических наук,
доцент кафедры Специальной педагогики,
психологии и предметных методик факультета коррекционной педагогики,
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск, Российская Федерация

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ХОДЕ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ

В настоящее время проблеме воспитания и обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях уделяется значительное внимание, как в сфере науки, так и практики. Это обусловлено тенденцией к увеличению количества детей с проблемами в развитии.

Развитие любого ребенка – важная задача общества и требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании, прежде всего, связано с новым отношением к людям с проблемами в развитии. Люди, имеющие отклонения в интеллектуальной, физической, психической сферах, рассматриваются как сегодня объект особой общественной заботы и помощи, а отношение к таким детям становится критерием оценки уровня цивилизованности общества и развития государства [2,с.29].

Одним из первых, идею максимальной ориентации в обучении детей с отклонениями в развитии на нормально развивающихся сверстников обосновал в своих трудах Л.С. Выготский. Ученый утверждал, что задачами воспитания такого ребенка являются осуществление компенсации недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и его интеграция в жизнь [1,с.64].

По данным ЮНИСЕФ и «Росстат» 2015г. самую многочисленную группу составляют дети с отклонением в речевом развитии. Психолого - педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями относится к числу сложных видов оказания психолого - педагогической помощи детям в условиях инклюзивного обучения. Как отмечает Н.Н. Малофеев, именно инклюзивное образование подразумевает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4,с.6].

Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка, что и объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции. Дети с нарушениями речи занимаются в общеобразовательных учреждениях, поэтому от общества требуется особое толерантное отношение к данной категории детей. В нашем исследовании нас заинтересовала категория детей с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР).

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [2,с.102].

Если кратко рассмотреть психолого - педагогические особенности детей с общим недоразвитием речи, описанные в трудах Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой и других исследователей, мы можем отметить, что наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна из - за нарушений звукопроизношения, звукоразличения. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, а следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы как по количественным показателям, страдает связная речь. Дошкольники с общим недоразвитием речи быстро утомляются в процессе обучения. В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально - волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности, нарушение регуляции мышечного тонуса, недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированность кинестетического и динамического праксиса. Связь между речевыми нарушениями и

другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно - логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. Это подтверждается психолого - педагогическими (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, С. А. Миронова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и др.), психолингвистическими (В. К. Воробьева, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева и др.) и медико - педагогическими (О. Н. Исаев, В. В. Ковалёв и др.) исследованиями. Несмотря на отсутствие выраженных нервно - психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем – в особых условиях обучения.

Выготский Л. С. писал: «Дефект какого - нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений». То есть, не существует речевых расстройств, при которых вследствие межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одним из ведущих синдромов являются речевые нарушения [1, с.76].

Опишем опыт работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня на примере МБДОУ Детский сад №124 г.Челябинска. В нашем дошкольном учреждении мы столкнулись с проблемой психолого - педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного обучения. Ежегодно в начале учебного года проводится изучение сформированности навыков речевого развития учителями - логопедами.

По результатам диагностики учителя - логопеда мы выявили, что на начало 2015 - 2016 учебного года из 89 воспитанников четырех подготовительных к школе группы, 21 ребенок имеет общее недоразвитие речи, у 13 из них нарушение сочетается с дизартрией.

После диагностических мероприятий, для проведения коррекционной работы, нами были разработаны индивидуальные программы сопровождения каждого ребенка с ОНР III уровня, в которых мы отразили цель, задачи, ожидаемые результаты, принципы, методы и формы работы с детьми в течение учебного года. Целью индивидуальной программы сопровождения ребенка с нарушением речи является создание психолого - педагогических условий для нормального развития и успешного обучения ребенка, обеспечение коррекции недостатков в речевой и психическом развитии.

Помимо индивидуальных коррекционных занятий на логопункте, мы организовали непосредственно - образовательную деятельность по развитию речи и обучению грамоте, которые проводят не воспитатели группы, а учитель - логопед. В ходе коррекционной деятельности по обучению грамоте мы опираемся на следующие задачи: развитие фонематического восприятия; развитие навыков звукового и слогового анализа и синтеза; совершенствование графо - моторных навыков; развитие элементарных навыков письма и чтения (печатания букв, слогов, слов и коротких предложений).

Непосредственная образовательная деятельность проходит по регламенту деятельности дошкольной организации, занятия по обучению грамоте будущих первоклассников проводят учителя - логопеды 2 раза в неделю. Обозначенная образовательная деятельность проходит в соответствии с рекомендациями, данными в программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Т.Б.Филичевой, Г.В. Чиркиной, разрабатываются конспекты занятий с детьми в соответствии с адаптированной основной образовательной программой для детей с нарушениями речи.

Воспитателям групп, музыкальному руководителю, инструктору по физической культуре и ИЗО – деятельности нами были предложены рекомендации по работе с детьми с ОНР в плане решения некоторых задач по обучению грамоте (закрепление речевого материала, составление предложений, анализ слов, проговаривание сложных слов и словосочетаний, прослушивание обращенной речи, текстов и др). Кроме того, мы наладили тесный контакт с родителями воспитанников, в нашем детском саду организован «родительский институт» который начал свою работу с 1 сентября. Основные формы работы с родителями – это консультации и обучающие мастер - классы для родителей, которые проводятся один раз в 2 недели. Какие результаты мы наблюдаем: можно отметить интерес и успехи детей в непосредственно - образовательной деятельности, высокую заинтересованность родителей воспитанников в преодолении дефектов детей, повышенную речевую активность дошкольников с ОНР, отсутствие страха и замкнутости перед общением со сверстниками и взрослыми людьми.

Наши наблюдения говорят о том, что работа по обучению грамоте и развитию речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня позволяют нам преодолеть имеющиеся речевые нарушения у дошкольников для полноценного введения их в социум, подготовить к усвоению грамоты в рамках школьного обучения, а также решить вопросы взаимодействия детей с разными образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы.

Список использованной литературы:

- 1.Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: АПН РСФСР, 1960. - 500 с.
2. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие / Сост. Н. В. Новоторцева. — 4 - е изд., перераб. и доп. — СПб.: КАРО, 2006. — 144 с.
3. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи [Текст] / Р.Е. Левина // Специальная школа. - 1967. - Вып. 2.
4. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3 - 15.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие. - М.: Айрис - пресс, 2004. - 224 с.

© Е.А. Вульф, Е.В. Резникова, 2016

УДК 159.9

Е.В.Гаврилова

старший преподаватель кафедры философии и психологии
ГОУ ВПО «Донецкий государственный университет управления»
Донецк, ДНР

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблемы. Центральным звеном повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов - управленцев выступает проблема совершенствования учебной деятельности студентов. Цель современного высшего

образования не может ограничиваться экстенсивной передачей студентам определенной суммы знаний. Необходимо научить их способам интенсивного повышения успешности своей учебной деятельности на основе включения скрытых резервов психики. В этой связи весьма актуальной представляется проблема совершенствования учебной деятельности студентов высшей школы средствами психической саморегуляции, с учетом их акцентуаций характера, которые в этом возрасте достаточно ярко выражены.

В нашем исследовании мы опирались на классификацию акцентуаций характера, предложенную К. Леонгардом. Его концепция «акцентуированных личностей» основывается на предположении о наличии основных и дополнительных черт личности. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При значительной выраженности основных черт они накладывают отпечаток на личность в целом, и при неблагоприятных обстоятельствах они могут разрушить всю структуру личности [4]. Позднее классификацию характеров на основе описания акцентуаций предложил А.Е. Личко. Эта классификация построена на основе наблюдений за подростками. Акцентуация характера — это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации, как временные состояния психики, чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. Изучением особенностей личностей с различными акцентуациями характера занимались и другие авторы. Так, например И.М. Бушай исследовал психологические особенности развития «Я - образа» у акцентуированных подростков, а изучением особенностей акцентуаций характера в разрезе эффективности воспитания и обучения занимался В.В. Бойко [1].

Также в жизнедеятельности любого человека большое значение имеет регуляция активности в изменяющихся условиях окружающей действительности. Согласно современным представлениям, сущностной характеристикой целостной психики человека является именно саморегуляция целенаправленной активности, способность «творить себя». Понимание проблем психической саморегуляции в отечественной психологии опирается на работы К.А. Абульхановой - Славской, Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, А.Н. Леонтьева, О.А. Конопкиной, В.И. Моросановой и других. Рядом авторов изучались различные аспекты применения психической саморегуляции. Так, О.В. Дашкевич исследовал регуляцию деятельности в экстремальных условиях; Н.Ф. Круглова — повышение надежности деятельности при утомлении; В.М. Нестерова изучала психологические аспекты применения аутогенной тренировки в условиях производства.

Наиболее полно исследования проблем саморегуляции проводились в научной школе О.А. Конопкиной, который создал структурно - функциональную модель осознанного саморегулирования деятельности человека [2]. Ядром этой концепции является представление о целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъектной целостности. По определению О.А. Конопкиной психическая саморегуляция - один из высших уровней регуляции активности биологических систем, отражающий качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта на самого себя и свою активность, деятельность, поступки. Он сформулировал основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность,

активность, осознанность), разработал представление о структуре системы саморегуляции и ее компонентах.

Большой интерес представляет концепция стиля саморегуляции личности, разработанная В.И. Моросановой [3]. Она выделила комплекс стилевых особенностей произвольной психической регуляции. К нему относят типичные для конкретного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции: планирование целей, программирование действий, моделирование значимых условий, оценивание результатов, а также регуляторно - личностные свойства, или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость. Выраженность всех стилевых особенностей определяет общий уровень сформированности осознанной саморегуляции личности, который взаимосвязан с успешностью ее деятельности.

Целью нашего исследования было выявить влияние акцентуаций характера на особенности саморегуляции студентов. Выборку составили 30 студентов первого и второго курсов управленческих специальностей. Для реализации цели исследования использовались следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения», позволяющий выявить основные регуляторные процессы и регуляторно - личностные свойства; опросник Шмишека для диагностики типа акцентуации характера.

Основной материал исследования. Для данной выборки студентов характерно преобладание таких типов акцентуации как экзальтированный – 23 % , гипертимический – 17 % и застревающий – 17 % . В меньшей степени представлены следующие типы: циклотимический – 13 % , демонстративно - гипертимный – 13 % , гипертимно - эмотивный – 10 % и возбудимый – 7 % . Для выявления значимых взаимосвязей между особенностями саморегуляции и акцентуациями характера нами был проведен корреляционный анализ. Значимые корреляции между переменными получены при уровне значимости $p < 0,05$. Так, демонстративно - гипертимный тип акцентуации характера коррелирует с такими показателями как: гибкость ($r=0,38$) и планирование ($r= - 0,27$). Это свидетельствует о том, что эти студенты демонстрируют пластичность регуляторных процессов. При возникших непредвиденных обстоятельствах способны быстро оценить изменения значимых условий и перестроить программу действий. Однако планирование у данной группы испытуемых развито слабо. Они предпочитают не задумываться о своем будущем, их планы подвержены частой смене. У испытуемых с застревающим типом акцентуации характера получены значимые показатели корреляции с переменными: самостоятельность ($r=0,46$), планирование ($r=0,33$), общий уровень саморегуляции ($r=0,45$). Этой группе испытуемых свойственно осознанное, самостоятельное планирование деятельности и поведения, а также контроль за ходом ее выполнения. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой тип саморегуляции, который позволит компенсировать влияние личностных особенностей, препятствующих достижению целей. Их субъективное состояние (например, плохое самочувствие, настроение, усталость и др.) не является помехой для выполнения запланированных действий, учебных программ и достижения желаемого результата. Испытуемые с гипертимно - эмотивным типом акцентуации характера способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, о чем свидетельствует прямая корреляционная связь со шкалой моделирование ($r=0,40$). Но внешнее давление вызывает у них протест и

отказ от действий. Значимые корреляционные связи между возбудимыми чертами и шкалой оценивание результатов ($r = -0,37$) говорит о том, что для этой группы студентов характерна не критичность к своим действиям. Испытуемые с экзальтированным типом акцентуации характера зависимы от мнения и оценок окружающих, о чем свидетельствует обратная корреляционная связь со шкалой самостоятельность ($r = -0,39$). Такие студенты часто следуют чужим советам и при отсутствии посторонней помощи у них возникают сбои в учебе и других видах деятельности.

В целом, можно отметить, что наиболее яркие черты характера, проявляющиеся в акцентуациях, накладывают свой отпечаток на особенности саморегуляции студентов - управленцев. Знание этих особенностей позволяет определить проблемные звенья в профиле развитости регуляторных процессов и возможности их компенсации развитыми звеньями регуляции.

Список использованной литературы:

1. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь: учебное пособие / В.В. Бойко. – Санкт - Петербург: Союз, 2002. – 160 с.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5 - 12.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психол. журн. – 1995. – № 4. С. 26–36.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М.: «Эксмо», 2001. – 448с.

© Е.В. Гаврилова, 2016

УДК 159.99

Е.Б. Гамова

магистрант 2 курса факультета социальной психологии
НОУ ВПО «Гуманитарный Университет»
Г. Екатеринбург, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ЛИЧНОСТИ

В последнее десятилетие в отечественной и зарубежной психологической науке возрос интерес к изучению негативных профессиональных явлений, таких как профессиональные деструкции. Исследование данной проблемы является актуальным, поскольку в современном обществе на первый план выдвигается способность специалистов эффективно решать профессиональные задачи. При этом условия деятельности, связанные с высокими требованиями к личности специалистов, а также отсутствие стабильности, способствуют появлению профессиональных деструкций личности и значительно снижают эффективность и результативность профессиональной деятельности. Понимание особенности и специфики возникновения профессиональных деструкций важно для

совершенствования профессионального обучения современных специалистов, а также для профилактики профессиональных деструкций.

Изучением проблемы профессиональных деструкций личности и их влияния на профессиональное развитие человека занимались такие отечественные ученые, как О. С. Анисимов, В.Г. Безносков, Р.М. Грановская, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Ю. Синягина, Э.Э. Сыманюк, И.А. Хоменко и другие, и зарубежные ученые, такие как А. Адлер, Э. Фром, К. Юнг, и другие.

С.П. Безносков дает определение термина «профессиональные деструкции» как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. Он считает, что профессиональная деформация личности является объективным явлением, негативные эффекты которого могут быть элиминированы только посредством других, непрофессиональных факторов (социализации, воспитания и т.п.). [1].

В своей статье Е.Л. Солдатов и А.А. Шевченко предложили понятие профессиональных деструкций как негативного профессионального явления, являющегося результатом дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности, возникающего вследствие неконструктивного разрешения противоречия между объективно изменившимися условиями профессиональной деятельности и отношением личности к этим изменениям.[5]

Профессиональные деструкции представляют собой нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения, и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой специальности или профессии. Деструкции, возникающие в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества, называемые профессиональными деформациями. [3]

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк в своей книге утверждают, что кризисы профессионального становления, профессиональная дезадаптация, а также конфликты профессионального самоопределения являются определяющими факторами развития профессионально обусловленных деструкций. Они влияют на разбалансированность в структуре субъекта деятельности за счет сильнейшего психологического дискомфорта и нарушения психического равновесия личности. При этом преодоление психологических дисфункций критических явлений профессионального развития происходит на бессознательном и сознательном уровне. Активность личности, а также степень осознваемости проблем профессионального развития влияет на развитие профессионально обусловленных деструкций. [4]

В каждой профессии существуют свои комплексы психотравмирующих факторов, имеющих общую и специфическую природу. С.П. Безносков особо подчеркивает, что важным фактором (де)формирования человека, его личности является материальный объект профессиональной деятельности. [1]

Деструкции проявляются у человека в обесценивании значимости происходящего, искажении реальности, циничном отношении к миру, неадекватной профессиональной Я -

концепции, переносе ответственности или ее субъективном принятии, сведения смысла жизни к ситуативным целям. [2]

Таким образом, профессионально обусловленные деструкции личности разрушают сформированные профессиональные качества человека и негативно влияют на результативность и эффективность работы. Профессиональные деструкции личности возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности и развиваются в процессе кризисов профессионального становления, конфликтов профессионального самоопределения и профессиональной дезадаптации человека.

Список использованной литературы:

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с., илл.
2. Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции как индикаторы душевного неблагополучия человека // Журнал «Современные наукоемкие технологии» №2, 2010. С.84 - 87.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. М., 2003, с. 233 - 234
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240с. – («Gaudeamus»).
5. Солдатова Е.Л., Шевченко А.А. Динамика профессиональных деструкций в соотношении с динамикой эго - идентичности у представителей социальной и производственной сфер деятельности // Вестник ЮУрГУ, № 45, Серия «Психология», выпуск 19, 2012. – С.32 - 37.

© Е.Б. Гамова, 2016

УДК 37

Н.В. Гераскевич

канд. пед. наук, доцент кафедры
лингвистического образования и межкультурной коммуникации
Сургутского государственного педагогического университета
г. Сургут, Российская Федерация

АУТЕНТИЧНОСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Разноплановость научных взглядов на проблему аутентичности и её роли в формировании и развитии профессиональной компетенции обучающихся в профессиональном иноязычном образовании ставит перед нами проблемы компонентно - структурного состава персональной аутентичности.

Психологический смысл аутентичности можно определить как согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование.

Немаловажным фактом в понимании феномена аутентичности как свойства личности является её взаимозависимость от сущностных качеств таких дефиниций как идентификация и идентичность.

Существует большое количество интерпретаций определения идентификации и идентичности, главным образом, в зависимости от научной отрасли психологического знания.

Психологический словарь [3, с.114] предлагает различные вариации значения идентификации.

С точки зрения психологии познавательных процессов идентификация рассматривается как узнавание и установление тождественности какого - либо объекта.

В психоанализе идентификация – это процесс, в результате которого индивид благодаря эмоциональным связям ведёт себя (или воображает себя ведущим) так, как если бы он сам был тем человеком, с которым данная связь существует.

Инженерная и юридическая психология определяют идентификацию как распознавание, опознание каких - либо объектов (в том числе людей), отнесение их к определённому классу либо узнавание на основании известных признаков.

Несмотря на разносторонность и разнонаправленность перечисленных психологических научных отраслей, большинство из них в качестве ключевых характеристик идентификации выдвигают на первый план тождественность, уподобление, отнесение к чему - либо или к кому - либо.

В указанном смысле наиболее ёмкое определение идентификации даёт социальная психология, раскладывая понятие на несколько взаимодополняющих компонентов.

Идентификация с позиций социальной психологии – это: уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому как образцу поведения на основании эмоциональной связи с ним; отождествление себя с персонажем художественного произведения, благодаря которому происходит проникновение в смысловое содержание произведения, его эстетическое переживание; механизм психологической защиты, заключающийся в бессознательном уподоблении объекту, вызывающему страх или тревогу; проекция, приписывание другому человеку своих черт, мотивов, мыслей и чувств; отождествление себя с какой - либо (большой или малой) социальной группой или общностью, принятие её целей и ценностей, осознание себя членом этой группы или общности.

Обобщив сказанное, можно определить идентификацию как отождествление индивидом себя с другим человеком, непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом.

Механизм идентификации запускает процесс формирования многих черт личности, поведенческих стереотипов, идентичности и ценностных ориентаций.

Смысл идентификации и самоидентификации – обнаружить себя в социальном мире, определить своё место в этом мире. Если сузить рассмотрение самоидентификации до границ процесса обучения, то её смысл можно интерпретировать как адаптацию личности обучающегося к социальным условиям существования и функционирования

определённого образовательного коллектива, как субъективную представленность индивида в образовательном процессе.

Включаясь в деятельность определённого коллектива, человек при всех его индивидуальных особенностях присваивает нормы соответствующего поведения, цели, ценности, принципы и формы отношений, свойственные определённой группе, коллективу, бессознательно или сознательно структурируя соответствующие формы своих отношений, как субъект социального действия.

Тем не менее, идентификация не предполагает полное растворение индивидуального начала личности в социальном контексте и потерю аутентичности. Скорее наоборот, процесс идентификации помогает человеку проявить себя в разнообразных общественных структурах, ввести себя в качестве субъективно - значимого в соответствующий коллектив, в рамках которого он и приобретает свою субъективность, развивает свои аутентичные качества, выполняя целезадаваемую деятельность как индивид.

В этой связи идентификация рассматривается как важный механизм социализации личности, который проявляется в принятии индивидом социальной роли в конкретной группе или коллективе. Идентификация служит стимулом к формированию социальных установок личности.

Работа с аутентичными материалами в процессе изучения иноязычной культуры предполагает проникновение в иной, чужеродный социальный и культурный контекст, что требует также проявления достаточно высокой степени идентификации, то есть установления тождественности неизвестного объекта известному на основании совпадения признаков. В ситуации иноязычного общения индивид вынужден мобилизовать все присущие ему идентификационные характеристики.

Понимание и интерпретация аутентичного произведения, как демонстрация аутентичного поведения обучающихся в образовательном процессе, может охватывать несколько плоскостей проявления идентификации личности.

1. Преимущественное понимание, или отождествление себя с другим человеком, образом или символом (например, из текста) на основании установившейся эмоциональной связи, также включение их в свой внутренний мир и принятие как самостоятельных норм, ценностей и образов.

2. Интроекция, или полное включение индивидом в свой внутренний мир воспринимаемых им образов, взглядов, мотивов и установок других людей (персонажей произведения), когда он перестаёт различать собственные и несобственные представления.

3. Представление, или видение субъектом другого человека (героя произведения) как продолжение самого себя, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями.

4. Понимание и интерпретация другого человека на уровне эмоционально - когнитивного процесса неосознаваемого отождествления индивидом себя с другим субъектом, образцом (персонажем); механизм постановки себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого индивида (героя произведения) и приводит к усвоению его личностных смыслов. Это обеспечивает взаимопонимание и вызывает содействующее поведение, что позволяет говорить о пересечении, взаимодействии и взаимовлиянии аутентичного поля читателя и автора произведения.

Однако, исследование места и роли идентификации в структуре аутентичности личности невозможно без обращения к проблеме самоидентификации как основного компонента сознания.

В психологической литературе рассматривается семиуровневая модель самоидентификации личности. Можно с уверенностью говорить о социально - профессиональном, семейно - клановом, национально - территориальном, религиозно - идеологическом, эволюционно - видовом, половом, духовном уровнях.

По сути, все представленные уровни самоидентификации личности важны в процессе изучения иноязычной культуры. На наш взгляд, не имея чёткой самоидентификации, субъекту сложно идентифицировать новые для него объекты, предметы, реалии окружающего мира, соотнести неизвестную ранее информацию с определённым контекстом. Главенствующие позиции в данном процессе с учётом особенностей иноязычного образования занимают социально - профессиональная, национально - территориальная и духовная самоидентификации.

Социально - профессиональный уровень подразумевает осознанную либо неосознанную декларацию статуса субъекта (я – студент).

Национально - территориальный уровень самоидентификации часто помогает выявить главное в цепочке утверждений, определить субъективный смысл конкретного посыла. Например, в заявлениях типа: я – студент; я – будущий педагог; я – россиянин; я – русский – для конкретной категории реципиентов важной будет конкретная информация. Преподаватель сочтёт необходимой информацию о том, что обучающийся студент, директор школы – что будущий педагог, иностранец – что россиянин и т.п.

Данный уровень идентификации во многом зависит от воспринимающего субъекта, от аутентичной ситуации, в которой происходит процесс коммуникации.

Духовный уровень не менее значим для развития персональной аутентичности в обучении иноязычной культуре.

Этот уровень не может быть определен вербально – это тот комплекс ощущений, мировосприятия и связанной непосредственно с ними системы ценностей, который определяет наши отношения с ... идеей духовности – вербальные определения не важны. Отметим, что в настоящем исследовании речь идет о системе ценностей, связанной с личным духовным опытом, а не с системой ценностей, предлагаемой церковью, общиной или социальной группой [1].

Степень самоидентификации может рассматриваться на рациональном и эмоциональном уровнях, которые коррелируют в процессе аутентичного образования, воздействуя на поведение обучающихся и их восприятие аутентичной информации.

Стабильность всех уровней самоидентификации личности во многом обеспечивается культурными стереотипами и нормами. Восприятие и понимание чужой культуры происходит через сопоставление с собственными культурными ценностями. Если у человека отсутствует какой - либо из уровней самоидентификации, это приводит к идентификационному вакууму в конкретной зоне, что влечёт непонимание идентификационных признаков другой культуры. Более того, если структура самоидентификации на одном из уровней претерпела те или иные нарушения, это ведёт к утрате аутентичности субъекта, или к экзистенциальному кризису.

Процесс идентификации имеет постоянно воспроизводимый результат – особое качество человека – идентичность, выраженную в разной степени и на разном уровне представленную – от идентичности с телом до личностной идентичности, определяемой совокупностью присвоенных качеств, норм, ценностей, интегрируемых индивидом своим Я.

Идентичность (англ. identity) – свойство психики человека в концентрированном виде выражать для него то, как он представляет себе свою принадлежность к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям, или отождествление себя с тем или иным человеком как воплощением присущих этим группам или общностям свойств [1].

У Э. Эриксона идентичность ассоциируется с чувством самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным Я независимо от изменений последнего и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на каждом этапе развития [5].

Идентичность – понятие не менее сложное и многомерное, чем сама аутентичность. Это не только свойство человека, связанное с его ощущением собственной принадлежности к определённой группе людей, но и свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях. Идентичность, как компонент аутентичности, является результатом осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других.

Концепция Э. Эриксона базируется на приоритете психосоциальной идентичности. Автор определяет идентичность как сложноорганизованный, многоуровневый, устойчивый и одновременно подвижный феномен, развивающийся вместе с человеком, но устойчиво выделяющий его как явление особое, смысл которого заложен в интегративных свойствах идентичности. Идея Э. Эриксона возвращает нас к выводам о сосуществовании индивидуального и социального в природе личности и заключается в наличии идентификации персональной и социальной, которые по его представлению являются единым процессом психосоциального движения и осуществления человека в его жизнедеятельности.

Идентичность с точки зрения Э. Эриксона – это индивидуальная идентичность. Когда применительно к индивиду ведут речь о социальной идентичности, имеют в виду особое изменение индивида, которое в (социальной и индивидуальной) психологии и социологии с незапамятных времен обозначают как «социальное Я» (social me) [1].

В структуре иноязычного образования происходит постоянное столкновение идентичностей на уровне понимания человеком себя «как такового», как личности, что предполагает установление им как своего отличия от других людей, так и своего сходства с ними в соответствии с признаками, характеризующими его идентичность, что, в свою очередь, является совершенно необходимым условием для того, чтобы он оставался «самим собой», адекватно воспринимая при этом особенности других людей.

Для установления связи между аутентичностью и идентичностью личности важно принимать во внимание типы идентичности.

В специальной литературе мы находим описание гендерной, национальной, гражданской, социальной, культурной, половой, инокультурной, этнической, возрастной, профессиональной, городской, визуальной, корпоративной и др. идентичности.

Все представленные типы идентичности способны стать стимулом для развития аутентичности обучаемого.

Как полагает С. Шульман, мнение которого нам наиболее импонирует, национальная идентичность интегрирует в себе этническую, гражданскую, культурную / инокультурную идентичности.

К компонентам гражданской идентичности отнесены: общность территории; гражданство; приверженность определённой системе политических принципов или идеологии; доверие к политическим институтам и равенство политических прав; желание и согласие быть частью нации.

К компонентам культурной идентичности отнесены неполитические черты культуры: язык; религия; традиции.

Основными критериями этнической идентичности названы происхождение и раса [6, с. 559].

Наиболее значимыми компонентами, которые могут найти своё воплощение в персональной аутентичности, должны быть критерии культурной / инокультурной и этнической идентичности как способы отражения реальной социокультурной картины иного мира.

Развитию персональной культурной и этнической идентичности обучаемого в полной мере способствует изучение аутентичных текстов литературно - художественного, культурологического и страноведческого характера.

Л.А. Софронова абсолютно верно отмечает, что изучение культуры (в нашем случае иноязычной культуры) предполагает не только анализ её движения в истории, рассмотрение отдельных её феноменов, исследование на основе культурных кодов, смысловых оппозиций и категорий. Культура может анализироваться сквозь призму идентичности [4, с. 8 - 24].

Человек постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Столкнувшись с неизвестным и непонятным объектом (текстом), человек выясняет, что находится перед ним и пытается распознать его через сравнение. Процесс идентификации строится на основе оппозиции «свой - чужой».

Для определения «себя» и «другого / чужого» человек может использовать самые разнообразные способы. В культуре они отложились в виде устойчивых мотивов распознавания. Они суть проекция культуuroобразующего механизма идентификации. Один из наиболее важных механизмов – мотив узнавания или распознавания. Так обучаемый на основе культурного противопоставления «свой - чужой» может приписать объекту - тексту черты уже известного или вообще отказаться от его идентификации, полагая, что достаточно знать, как этот объект именуется. Тем не менее, в процессе соизучения языков и культур распознавание объекта и отнесение его к ряду уже известных – неперенная ступень познания и принятия чужого социума. Не вызывает сомнений тот факт, что для достижения идентичности обучающийся должен овладеть многими инокультурными кодами. Без них он не в состоянии воспроизвести идентификационный канон. Данный принцип базируется на понимании того, что тексты не застывают в своей идентичности и

по - разному воспринимаются читателями различных социальных групп и разной ментальности. Вокруг текстов и внутри них выстраивается сеть отношений автора, читателя и героя (если таковой присутствует), которые основаны на механизме идентификации [2, с. 237].

Сказанное выше позволяет удостовериться в закономерности и необходимости сделать акцент в иноязычном образовании на развитии персональной аутентичности обучаемых.

Однако нельзя забывать, что сущность данного феномена состоит в выявлении значимости входящих в данное понятие компонентов идентичности и идентификации. Подводя итог, следует отметить, что компонентно - структурный состав понятия может и должен служить отправной точкой для создания модели развития персональной аутентичности в системе профессионально - ориентированного иноязычного образования в высшей школе.

Список использованной литературы

1. Бэкомология. Идентичность и аутентичность [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://becmology.ru/blog/warrior/default.htm>
2. Козлова, Н.Н. Советские люди. Сцены из истории. – М.: Европа, 2005. – 544 с.
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – АСТ - Москва; Прайм - Евронекс, 2008. – 409 с. С.114
4. Софронова, Л.А. О проблемах идентичности // Культура сквозь призму идентичности. – М.: Индрик, 2006. – С. 8 - 24.
5. Словарь психологических терминов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.belogurova.ru/glossary?letter=8&word=1434>
6. Shulman, S. Challenging the Civic. Ethnic and West. East Dichotomies in the Study of Nationalism // Comparative Political Studies. 2002. – Vol. 35. – N 5. – P. 558 - 559.

© Н.В. Гераскевич, 2016

УДК. 740

А. Д. Гусова

К.психол. наук, доцент
Кафедра психологии, психолого - педагогический факультет
ФГБОУ ВПО СОГУ им. К.Л.Хетагурова
г.Владикавказ, Российская Федерация

А.А. Асеева

Магистр психолого - педагогического факультета
ФГБОУ ВПО СОГУ им. К.Л.Хетагурова

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СРЕДА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФЕНОМЕНА ИЗМЕНЫ

Актуальность выбранной темы не вызывает никаких сомнений. Все потому, что, в умозрительной пирамиде человеческих ценностей, брачные и романтические отношения -

краеугольные камни и основа основ. Это фактически одна из наиболее важных сфер жизни человека.

Психологию измены и неверности в брачных отношениях, а также причины такого поведения изучались многими исследователями - и нашими соотечественниками и их иностранными коллегами. Среди многих известных имен такие знакомые всем нам, как Т.М. Андреева, С.И. Голод, М. Хант, О.В. Лосева, К. Имелинский.

Мы изучили основные работы зарубежных психологов в области семейных отношений и социальной психологии: Д. Майерс, М. Боуэн. В исследовании для большей глубины и полноты использованы работы отечественных авторов: Л.Я. Гозмана, В.Н. Мясищева, В.М. Саповарской, Н.С. Смирновой, В.М. Целуйко В.М. и др.

Стабильные диадические отношения создают положительный тренд в динамике развития здоровья человека. Как успел заметить еще Гозман, важнейшим мотивом, а, нередко и единственным необходимым и достаточным условием вступления в брак либо в близкие романтические отношения является любовь [2, с.40].

Измена же, на наш взгляд, результирует собой разные противоречия, конфликты, диссонанс между партнерами, затрагивает зону романтических и супружеских чувств, являясь антиподом любви.

Неверность партнера – одна из самых популярных причин разводов, по статистике занимающая второе место в мире [3] и первое – в России. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть как категории «измена», так и безусловно саму сферу, среду ее возникновения, а именно – межличностные отношения.

Межличностные отношения – одна из самых основных и острых проблем социальной психологии. В первую очередь потому, что личность и ее эволюция, как правило, рассматриваются только в контексте общества и системы отношений, как первичных сред обитания и взаимодействия.

Одним из первых исследователей психологии отношений был видный отечественный психолог, психиатр и психотерапевт Владимир Николаевич Мясищев. По его мнению, одной из форм отражения личностью окружающей действительности являются отношения, а формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения на уровне сознания сущности социальных объективно существующих отношений общества и трансформации их в собственный субъективный образ [4, с. 52].

Итак, попробуем проанализировать, что же понимается под межличностными отношениями. Как известно, различные эмоциональные состояния взаимодействующих людей составляют саму базу отношений, в общем [1, с. 215]. Межличностные отношения, как составная часть взаимодействия, должны быть рассмотрены в его контексте.

В данном случае, на наш взгляд, более чем уместно замечание Саповарской М.В., о том, отношения – это и процесс, и результат отражения субъективно переживаемых взаимосвязей в сознании субъектов отношений, что опосредует характер их взаимодействия и влияет на формирующийся образ партнера, а связь между их носителями и ее субъективное переживание каждым из участников отношений — первый системообразующий признак межличностных отношений [7, с. 188]. Партнеры оказываются эмоционально вовлеченными в отношения, выступают одновременно и субъектами, и объектами этих отношений.

Следует отметить, межличностные отношения — это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе самые разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей, а также их психологические особенности [6].

В психологии выделяется такой особый вид межличностных отношений как диадические отношения. В диаде партнер является авторитетом для данного субъекта общения и деятельности, то есть значимым человеком.

В этой связи, представляется очевидно верным мнение Л.Я. Гозмана о том, что диадические отношения обладают всеми признаками межличностных отношений. В диадических отношениях особую важность приобретает эмоциональный элемент, он объективно определяет как текущее состояние, так и дальнейшее развитие взаимодействий [2, с. 98].

Мы можем сделать вывод, что диадические отношения — отношения, включающие двух участников, где партнеры являются значимыми друг для друга и эмоционально привязаны. Такие отношения могут содержать и положительные, и отрицательные эмоции, такие отношения постоянны и значимы.

Известно, что критериями диадических отношений выступают не только стабильность и доверие, но также нестабильность и недоверие [8, с. 264], которые вполне закономерно могут возникнуть в силу измены. В связи с этим представляется целесообразным перейти к рассмотрению феномена измены и определить область взаимоотношений, в которых может возникнуть данная деструкция.

Исторически, «изменщик» всегда подвергался остракизму со стороны партнера, семьи, друзей, общества и даже медиков. Исследования показывают, что измены это результат и симптом нестабильных, нездоровых отношений.

Как известно, взгляды людей на семейное и личное счастье меняются вместе с социально - экономическими преобразованиями, а также порождаются новые межличностные отношения. Человек в современном обществе имеет и активно использует право самостоятельно строить свою судьбу и семейную жизнь. В связи с чем, как отмечалось выше, обозначился рост научно - исследовательского интереса к межличностным близким отношениям и проблемам, которые с ними связаны. Одной из таких проблем, на наш взгляд, является измена.

Измена партнера в близких отношениях и собственная неверность являются стрессом для субъекта и чаще всего переживаются как трудная жизненная ситуация. Отношения могут выдержать многое — ложь разного рода, ревность, неумение решать конфликты и прочие проступки партнеров. Для диады измена выступает прямым диадическим стрессом, поскольку существует угроза психологическому благополучию партнеров и пары в целом, а также предполагаются усилия обоих для совладания с трудностями. Однако, неверность ранит глубоко, сильно, и значительно повреждает любые отношения. Для многих людей такая ситуация становится просто непреодолима.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова неверным называется такой человек, «которому верить нельзя, нарушивший свои обязательства перед кем - либо» [5, с. 365], а одно из определений измены - это нарушение верности кому - либо или чему -нибудь [5, с. 223].

Традиционно «изменой» обозначаются внебрачные контакты и связи. Они также называются адюльтером, что в переводе с французского (adultere) - нарушение супружеской верности, супружеская измена, прелюбодеяние. То есть, большинство исследователей (психологов) полагают, что измена это нарушение верности в отношении человека, с которым был заключен брачный союз, добровольно допускаемые сексуальные отношения с партнером вне брака, в которые один из супругов вступает тайно, либо без разрешения лица, с которым был заключен брачный союз [10, с. 69]. Мы же в данной статье попробуем обосновать гипотезу, согласно которой измена может возникнуть в любых диадических отношениях.

Измена – запретная, часто тайная связь сексуального или эмоционального характера с кем - то вне основных отношений. Вполне возможна измена эмоциональная, т.е. совсем без контактов (физического (сексуального) характера, когда партнер ищет компании другого для утоления неких ментальных, психологических потребностей. Такие связи обычно длятся дольше прочих, они весьма устойчивы, прочны и связей такого уровня в основных отношениях может вообще не существовать. Именно потому, на наш взгляд, такие измены ранят куда сильнее.

Ситуации с изменами могут развиваться по - разному, но, чаще всего, это симптом разрушающихся отношений. Впрочем, это далеко не всегда так.

В данной статье необходимо определить соотношение диадических - романтических и диадических - супружеских отношений.

В настоящей статье определение диадических отношений уже нашло свое отражение. Анализ исследований в области межличностных отношений показал, что романтические отношения – это все те же диадические значимые отношения субъекта с его партнером, предполагающие привязанность и взаимное сексуальное влечение партнеров, базирующиеся на положительных эмоциях, продолжающиеся определенное время и относительно устойчивые [9, с. 177].

Смирнова Н.С. определяет супружеские отношения как особую сферу межличностных отношений, возникающую при заключении брачного союза мужчиной и женщиной, и включающую их совместное проживание и ведение общего хозяйства. На наш взгляд, автор также выражает разумную мысль о том, что супружеские отношения вполне могут быть отнесены и к категории романтических, поскольку: существует определенная взаимная привязанность партнеров, предполагается интимная близость партнеров, присутствуют определенные взаимные обязательства участников отношений и положительные эмоции.

Таким образом, мы можем констатировать, что измена, как логичный результат с нарушения взаимного доверия партнеров может произойти, что в диадических - брачных (супружеских), что в диадических - романтических отношениях (не связанных узами брака).

Список используемой литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд - во Моск. ун - та, 1987.
3. Данные Демографического ежегодника ООН, 2012.

4. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды. – М.: Ин - т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1988.
6. Психология Учебник для гуманитарных вузов Под редакцией В. Н. Дружинина Санкт - Петербург Москва • Харьков • Минск 2001.
7. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
8. Смирнова Н.С. Исследование психологических защит и совладающего поведения в ситуации измены романтического партнера // Молодые ученые – нашей новой школе: Материалы 10 юбилейной науч. - практ. межвуз. конф. молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2011. – С. 263–265.
9. Смирнова Н.С. Аналитический обзор исследований неверности и измены в романтических отношениях // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. №1.
10. Целуйко В.М. «Психология современной семьи». – М., 2004.

© А. Д. Гусова, А.А. Асеева, 2016

УДК 371.311.4

Е.С. Давиденко

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»
г. Москва, г. Зеленоград, Российская Федерация

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ГРУППАХ С БОЛЬШОЙ НАПОЛНЯЕМОСТЬЮ

С 2014 - 2015 учебного года в Национальном исследовательском университете «МИЭТ» на технических и экономическом факультете отменили деление групп с числом студентов более 25 человек на две подгруппы для изучения английского языка. В статье рассматриваются некоторые трудности, вызванные объединением подгрупп, и предлагаются практические пути их преодоления. Задача описания опыта работы с большими группами представляется актуальной, так как известно, что схожая ситуация сложилась и в некоторых других российских вузах.

Действительно, студентам, недавним выпускникам школ, где иностранный язык традиционно изучается в подгруппах (от 8 до 15 человек) в небольших хорошо оборудованных классах, приходится некомфортно в новых условиях. Как следствие возникают:

- рассеянность внимания;
- нежелание студентов говорить на иностранном языке в присутствии большого числа людей;

- возможность для недисциплинированных студентов избегать выполнения задания, использовать родной язык вместо иностранного;

- снижение мотивации у самых «сильных» и самых «слабых» студентов из - за усредненного темпа работы и т. д.

С другой стороны, большая наполняемость групп (в среднем, 25 человек) на занятиях по иностранному языку в НИУ МИЭТ создает трудности и для преподавателей, приводит к ухудшению условий работы.

Так, в настоящее время преподавателям необходимо:

- учитывать разный уровень подготовленности студентов – от «нулевиков», не умеющих читать до «продвинутых» студентов с международными сертификатами по английскому языку;

- максимально напрягать голос в больших по размеру аудиториях в условиях скученности, плохой акустики и неизбежного шума;

- распечатывать и приносить на занятие большее количество раздаточных материалов и пособий;

- проверять и оценивать существенно увеличившееся количество студенческих работ и т.п.

Даже опытные педагоги, успешно и эффективно проработавшие много лет на кафедре иностранных языков НИУ МИЭТ, понимающие специфику дисциплины «Иностранный язык», отлично владеющие методикой преподавания, сталкиваются с проблемами при работе в группах с большой наполняемостью, ощущают необходимость оптимизации обучения.

Под оптимизацией мы понимаем научно обоснованный, сознательный отбор и целесообразное сочетание наиболее эффективных и наименее трудоемких вариантов построения процесса обучения в данных конкретных условиях. Напомним, что элементами процесса обучения являются «цели и содержание образования, мотивы субъектов обучения, формы его организации, средства и результаты» [1, с. 226 - 227], а оптимизация процесса обучения предполагает в единстве оптимизацию преподавания (деятельность преподавателей) и оптимизацию учения (деятельность студентов).

Рассмотрим возможности оптимизации отдельных элементов процесса обучения подробнее.

О целях и мотивации

В современной дидактике отмечается, что в системе высшего образования «происходит переход от подготовки специалиста к образованию человека и формированию личности, что, в свою очередь, требует разработки и реального воплощения на практике новой парадигмы личностно - ориентированного образования» [3, с. 418]. В работах современных исследователей деятельность преподавателя все более понимается как деятельность, которая надстраивается над деятельностью студентов и цель которой - поставить студентов в позицию субъектов учебной деятельности, обеспечить их активное участие в процессе обучения, создать условия для их саморазвития. Студентам как субъектам педагогического процесса должна быть предоставлена свобода выбора целей и способов деятельности, отбора необходимых им знаний и способов их получения, возможность анализировать ход и результаты совместной с преподавателем деятельности. Достижение этой цели возможно только в атмосфере сотрудничества и сотворчества преподавателя и студентов.

В группах с большой наполняемостью особенно важным представляется создание психологической атмосферы, способствующей самораскрытию и проявлению креативности с самого первого занятия. В начале первого семестра обучения студенты часто не знают имен друг друга. Преподавателю следует помочь им познакомиться и постараться самому быстро запомнить имена всех студентов. В большой группе это нелегко. Можно использовать визитные карточки, бейджики, игры с именами. Преподаватель должен обращаться к студентам по именам, не делать при этом ошибок, не забывать как кого зовут.

Большое положительное влияние на установление творческого взаимодействия преподавателя с группой и повышение мотивации студентов оказывает оптимизм, энтузиазм преподавателя, его ориентация на успех. Но при этом преподавателю следует спокойно относиться к учебным успехам и неудачам своих студентов. На наш взгляд, лучшая похвала – это искренний интерес к работе студента, а неудачи нужно не критиковать, а анализировать. Преподавателю следует проявить мудрость и построить такие отношения со студентами, которые бы не допускали излишней фамильярности, но позволяли сотрудничать.

О компетентностном подходе как основе содержания образования

В последнее время в системе высшего профессионального образования осуществляется переход к компетентностной модели. Ориентация на развитие компетенций студентов исходит из того, что в процессе образования преподаватель не просто «передает» студентам свои знания и развивает умения и навыки, а целенаправленно готовит их к практическому применению этих знаний в познавательной и профессиональной деятельности. Компетентностный подход позволяет согласовать требования современного рынка труда с профессиональной подготовкой. Будучи ориентированным на новые результаты профессионального образования, компетентностный подход предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, формам организации процесса обучения, средствам контроля и оценки.

О формах организации процесса обучения

При обучении иностранному языку фронтальная работа является наиболее традиционной формой организации учебно - познавательной деятельности небольшой подгруппы. Преподаватель определяет единую для всех студентов задачу и задает единый для всех темп работы. Самым «сильным» и «слабым» в подгруппе студентам преподаватель может предложить карточки, индивидуальные задания, специально разработанные с учетом их учебных возможностей. Обычно педагог не привлекает студентов к управлению, так как в этом просто не возникает необходимости, а сам руководит учебным процессом. В традиционной подгруппе студент имеет возможность эффективно взаимодействовать с преподавателем в течение всего занятия и получить достаточно языковой практики. Но в таких условиях студенты не ощущают себя субъектами учебной деятельности, и эта форма не подходит для работы с большой группой студентов.

В этой связи представляется интересным и перспективным рассмотреть возможности групповой формы обучения, ведь сотворчество предполагает не только взаимодействие преподавателя и студента, но и групповое взаимодействие.

Групповое обучение в хорошо исследовано и описано в отечественной и зарубежной педагогике и методике, см. например [2, с. 88 - 112]. Группы из 4 - 6 студентов формируются преподавателем с учетом психологической совместимости студентов. При этом в каждой группе должны быть студенты с разной степенью владения иностранным языком и разной степенью выраженности творческих способностей. Если группа в течение нескольких занятий работает слаженно, то нет необходимости менять её состав.

Базовая или постоянная группа – это группа, формируемая преподавателем на длительный срок (например, на семестр). Параллельно студенты могут входить в состав других временных групп в зависимости от задания и цели работы. Мы не рекомендуем с самого начала обучения создавать базовые группы, нужно дать возможность студентам поработать в разных группах, приспособиться друг другу, сработаться и наладить взаимодействие.

Для удобства управления группой преподаватель может назначить в ней лидера и наблюдателя. Лидер должен руководить группой и быть помощником преподавателя, функции наблюдателя состоят в контроле и оценивании работы членов группы. Он, например, должен следить за тем, чтобы при обсуждении проблемы участники не переходили на родной язык. Можно применять штрафную «красную карточку». Карточка передается тому, кто нарушил правило. Тот, кто остался со штрафной карточкой в конце занятия, выполняет дополнительное задание. Можно поручить наблюдателю слушать членов группы и делать пометы. Позже наблюдатель должен сообщить о допущенных ошибках. Наблюдатель может быть сменным.

Групповая работа подразделяется, как известно, на два вида: дифференцированную и единую. При единой работе все группы выполняют одинаковые задания, а затем сравнивают и анализируют полученные результаты. При дифференцированной – разные группы выполняют разные задания в рамках общей темы, а затем обмениваются полученной информацией, дополняя друг друга.

О методах

Групповая форма обучения – основа проблемного обучения. Работа в группах уместна, если группам даются проблемные задания, создающие определенное познавательное затруднение, требующие использования имеющихся знаний, являющиеся импульсом к творчеству, поиску новых способов действия. Создание проблемной ситуации и её разрешение – основной признак проблемного обучения.

Формы и методические приемы проблемного обучения очень разнообразны. Перечислим только некоторые из них, подходящие для работы в группах: дискуссия, анализ реальных или учебных ситуаций, игровые проблемные ситуации, метод «мозгового штурма», выполнение коллективных проектов, составление «интеллект - карт», учебно - и научно - исследовательская работа студентов и другое.

Работу с группами студентов, преподаватель начинает, как правило, с фронтальной работы, в ходе которой преподаватель объявляет тему, ставит проблемы, создает проблемные ситуации и дает задания группам (единым или дифференцированным) по их разрешению. Следует также четко и ясно объяснить критерии оценивания, определить время выполнения и форму представления результатов работы. Это дисциплинирует студентов, способствует возникновению мотивации и повышению чувства ответственности, создает исследовательскую творческую атмосферу, где каждый студент вовлечен в активный познавательный процесс и сотрудничество. Важно, чтобы каждая группа воспринимала взаимосвязь своего задания с заданиями остальных групп. Таким образом, у студентов создается целостное представление об изучаемой теме. Материал по своей структуре должен быть таким, чтобы его можно было разделить на относительно

самостоятельные единицы. В процессе работы студенты осознают, что от успеха каждого зависит успех группы, а в результате совместной работы всех групп в целом достигается усвоение всего материала. Поэтому каждый участник активно включается в поисковую, исследовательскую, творческую деятельность в аудитории и во внеаудиторное время. Научившись работать в группах, студенты постепенно смогут самостоятельно ставить проблемы в рамках изучаемой темы и распределять задания между группами.

Проблемное обучение особенно востребовано при подготовке студентов к участию в студенческих научно - практических конференциях на иностранном языке, которые регулярно проводятся кафедрой иностранных языков НИУ МИЭТ. Этапами такой подготовки являются: определение состава участников (доклады готовят по одному или группой в 2 - 3 человека); выбор проблемной темы, в соответствии с профессиональными интересами студентов и тематикой будущей межфакультетской конференции; сбор материала и поиск решений; подготовка текста доклада с описанием хода исследования и его результатов на иностранном языке; отбор иллюстративного материала для мультимедийной презентации. В течение всей подготовки, которая обычно занимает 1 - 2 месяца, преподаватель консультирует студентов во внеаудиторное время. Затем преподавателем организуется «внутренняя конференция» – занятие, на котором все студенты группы представляют свои доклады, задают друг другу вопросы, обсуждают услышанное. Лучшие докладчики получают право выступить на межфакультетской студенческой конференции.

О контроле и результатах

В целях управления умственной деятельностью студентов преподаватель должен знать, какие ошибки допустили члены групп, какую часть задания они смогли выполнить за отведенное время, каков вклад каждого из членов группы в общий результат. Эти сведения преподаватель частично получает в процессе наблюдения за работой групп. Необходимо держать в поле зрения не только группу в целом, но и каждого участника в отдельности, чтобы в случае необходимости помочь тому или другому студенту реализовать свою индивидуальную роль в группе. Более точное представление складывается у преподавателя во время последующей фронтальной работы, в ходе совместного коллективного анализа достигнутых результатов. Это позволяет преподавателю направлять дальнейший ход работы. Студенты также получают необходимую обратную связь.

При оценивании рекомендуется вначале отметить, чего уже удалось достичь группе, а затем пояснить, что ещё нужно сделать, чтобы двигаться дальше. При выставлении отметок за работу «слабым» студентам рекомендуется оценивать не столько реальные результаты студента, сколько его прогресс, его усилия, затраченные на достижение результата. Таким студентам следует давать меньшие по объему или менее сложные задания в группе. Но необходимо добиваться от них полной проработки материала. Лидер группы должен помогать таким студентам при необходимости.

При проверке письменных работ следует делегировать студентам те функции, избавление от которых сэкономит преподавателю наибольшее количество времени и не приведет к снижению объективности оценки. Отдельные студенты, студенты в парах или группах по «ключам» или образцу могут проверить работы других студентов. Проверенные работы с пометами на полях останутся только просмотреть и оценить.

При групповом обучении эффективным способом контроля является так называемая «зачетная система», когда в качестве контрольного мероприятия проводится зачет по пройденной теме, а вместо баллов в журнал преподавателя ставится плюс или минус. Это может быть «зачет по вертикали», когда наиболее подготовленные студенты вместе с преподавателем или без его участия опрашивают остальных студентов данной группы. При

проведении «зачета по горизонтали» одна половина группы принимает зачет у другой. Это может быть «зачет - вертушка», когда нужно сразу проконтролировать несколько пройденных мини - тем. Студенты, успешно справившиеся с пройденным материалом, назначаются экспертами. Они одновременно осуществляют мини - контроль по заранее подготовленным преподавателем материалам за специально отведенными для этого столами. Все остальные студенты должны получить зачет у каждого из экспертов. Для удобства составляется маршрутный лист, на который проставляются темы и оценки. Эксперты обязательно комментируют ошибки, разъясняют соискателю непонятное.

Такой прием повышает не только мотивацию к изучению предмета, но и самооценку у хорошо успевающих студентов. Слабо успевающие студенты не испытывают дискомфорта при «зачетной системе», так как не получают плохих отметок. Кроме того, можно предусмотреть для них возможность пересдать зачет.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что для оценки эффективности предложенных нами способов оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в группах с большой наполняемостью требуется время. Несомненно, мы будем продолжать эту методическую работу в дальнейшем. Полагаем, что групповое взаимодействие, сотрудничество преподавателя со студентами, направленное на развитие умений саморазвития, педагогически обоснованные приемы и методы, благоприятные условия при обучении иностранному языку будут способствовать тому, что после окончания университета студенты смогут стать компетентными и успешными специалистами в своей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Бим - Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
2. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2005. – 208с.
3. Теория обучения. Теория и практика: Учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. – М.: Юрайт, 2014. – 447с.

© Е.С. Давиденко, 2016

УДК 159.9.07

М.В.Данилина,

аспирантка психологического факультета

Тверской Государственный Университет,

Научный руководитель: Е.Д.Короткина, к.п.н., доцент кафедры психология

Тверской Государственный Университет, г. Тверь, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ Я - КОНЦЕПЦИИ ПРАКТИКУЮЩЕГО ВОСТОЧНЫЕ СИСТЕМЫ САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

SELF - CONCEPTION CHARACTERISTICS OF YOGA PRACTITIONER IN RUSSIAN CULTURAL ENVIRONMENT

Начиная с древних времен, человек стремился найти способы постижения своей подлинной природы, духовной сущности бытия, проникнуть в глубины своего сознания и

обрести способность управлять им, то есть иными словами достичь полной личностной реализации. Сегодня современный человек ищет самые разнообразные способы развития своей личности. Растет популярность тренингов личностного роста, коммуникативных умений, группы саморазвития. Отдельное видное место занимают восточные духовные практики, в частности система йоги.

Восточные духовные практики, не смотря на сложность понимания их культурно - философских основ для западного человека, приобретают все большую популярность и известность в странах, принадлежащих к Западно - христианской культуре, а также в России. Накопленные веками знания и практика их применения в качестве методов воздействия на человеческую психику сейчас широко применяются в терапевтических целях. Их эффективность была неоднократно подтверждена на практике.

Наряду с лечебным и терапевтическим применением, все больше последователей из западной культуры рассматривают восточные духовные практики как систему поведенческих и мировоззренческих паттернов. Все более многочисленными становятся группы, практикующие йогу как средство развития внутреннего я. Обнаруживается своеобразное противоречие, поскольку практика йоги представляет собой многовековой продукт совершенно иной культуры и в социально - психологическом, и в философско - религиозном аспекте.

Мы обратились к социально - психологической составляющей практики йоги, все в большей степени приобретающей черты массово движения. Предметом нашего исследования явились особенности Я - концепции личности практикующего йогу в условиях российской культуры.

Мы предположили, что респонденты, практикующие йогу, имеют иную структуру взаимосвязей компонентов Я-концепции, отличную от структуры взаимосвязей респондентов, не практикующих йогу.

А так же существуют определенные различия в социально - психологических характеристиках у последователей восточных духовных практик, в частности йоги, и тех, кто не имеет к ним отношения. Для лиц, практикующих йогу, характерны некоторые социально - психологические особенности, а именно:

- высокий уровень социально - психологической дезадаптации;
- завышенный уровень принятия себя;
- склонность к конформным реакциям.

Таким образом, особенности социальной адаптации, неадекватный уровень принятия себя и других, склонность к конформизму являются предпосылкой стремления к иным социо - культурным способам реализации личностного потенциала.

Подобное предположение нам позволило сделать изучение теоретических основ йоги, особенностей практики йоги в России и странах Западной Европы, а также изучение теоретической проблематики вопросов личности в научной психологии и традиции восточных духовных практик.

Елена Островская и Валерий Рудой в своей книге «Йога Патанджали. Переводы с санскрита», вышедшей в 2002, году определяют йогу как религиозный мистический опыт [3] . Но система йоги дает практические техники, своеобразные ключи к возможности достичь переживания этого опыта, что и вызывает интерес к йоге во всем мире, и в том числе у медиков, физиологов и психологов.

В этом же источнике авторы так же определяют йогу как совокупность южноазиатских традиционных методов преобразования человеческой психики, что более точно определяет суть системы. Эти методы возникли в древности и получили мощное развитие в русле индийских религиозных доктрин брахманизма и буддизма [3].

Сегодня особую настороженность вызывает то, что практически повсеместно получают распространение восточно - ориентированные секты, не относящиеся собственно к традиционным религиям востока, а имитирующие их (нео - индуизм, нео - буддизм и т.п.) и считающиеся там маргинальными как, например, "тантра левой руки" которая считается верующими индусами в Индии маргинальной ветвью, а на Западе пользуется особым интересом.

Рассматривая личность с позиций научной психологии, мы опирались на феноменологический и социально - психологический подходы к определению личности и ее структуры.

Карл Роджерс – основатель феноменологического направления в психологии, важную роль в теории личности отводил системе представления о себе, или Я - концепции личности. Я - концепция является важным фактором организации психики и поведения индивида, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий индивида. Мы в нашем исследовании опирались на теорию Я - концепцию, разработанную Карлом Роджерсом.

Рассматривая Я - концепцию как важную составляющую структуры личности, можно определить, что само понятие личности социально по сути. Человеку необходимо быть членом общества на каждом этапе своего развития и полноценно проживать свои социальные роли [4].

Для полноценной структуры личности очень важно быть включенным в систему социальных отношений, что включает в себя и семью, и различные социальные группы, и чувство причастности к своему обществу, культуре, стране. Таким образом, неизбежно встает вопрос, какие характерные социально - психологические особенности личности побуждают ее выбирать в качестве инструмента саморазвития продукт иной принципиально иной культуры, религии и мировоззренческой основы.

Экспериментальное исследование

Методология исследования. В нашем исследовании, имеющим целью определить характерные особенности Я - концепции в группе последователей йоги и респондентов в контрольной группе выполнялись с помощью методики СПА к. Роджерса и Р. Даемонд и методики ЛД. Методика СПА состоит из 13 шкал: Адаптация Жизнь/отрицание себя, Прием/отрицание других, Эмоциональный комфорт, Эмоциональный дискомфорт, Внутренний контроль, Внешний контроль, Доминирование, Вedomость, Эскапизм [6].

В исследовании в качестве респондентов выступали россияне, проживающие на европейской территории России в г. Твери и г. Москве, практикующие йогу как практику саморазвития и те, кто не имеет отношения к какой - либо восточной духовной практике. В группу входили мужчины и женщины от 22 до 69 лет, имеющие различный уровень образования, состоящие в браке, холостые и разведенные. Все респонденты имели работу. Эти данные позволяют нам сделать вывод о репрезентативности выборки контрольной группы. Всего в исследовании участвовало 90 респондентов.

Были получены следующие результаты:

У практикующих йогу выявлена иная, по сравнению с контрольной группой, структура Я - концепции. У последователей восточных практик самым высоким показателем является оценочный компонент. А самым низким – компонент активности, при среднем показателе силы. У контрольной группы высокие значения имеют показатели оценки и активности, при более низком показателе силы. Это говорит о принципиально разных жизненных позициях респондентов – активной у контрольной группы и пассивной последователей восточных практик. Также у практикующих йогу выявлена склонность к конформным реакциям, безоговорочному принятию норм и ценностей группы. На это указывают завышенные показатели по шкале принятия других у респондентов - последователей восточных духовных практик.

У практикующих йогу также выявлен завышенный уровень адаптации, превышающий и показатели нормы, и показатели адаптации у контрольной группы. Чрезмерно высокий показатель адаптации указывает на перцептивную защиту респондентов, входящих в группу практикующих йогу, и как следствие, на менее адекватный уровень личностной приспособленности [6].

Основываясь на статистическом анализе данных эмпирического исследования, мы можем утверждать, что наши гипотезы нашли подтверждение.

Все вышесказанное дает возможность предположить, что именно особенности адаптации, некоторая пассивность личности, неадекватная самооценка, повышенное принятие других, склонность к конформизму и делает восточные практики такими привлекательными для личности с подобными характеристиками.

Основываясь на произведенных исследованиях мы считаем необходимым взвешенное и осторожное отношение к практике йоги в условиях российской культуры. Особенную настороженность вызывают новые маргинальные направления йоги с сильными лидерами, так как анализ их доктрин и систем практик позволяет предположить тенденцию к сектантству с использованием манипулятивных техник управления сознанием.

Список использованной литературы:

1. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. - 1981. - №3
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. СПб., 2008.
3. Йога / Пер. с санскрита В. Рудого, Е. Островской. — СПб.: Азбука - классика, 2002. — 576 с
4. Роджерс К.. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: "Прогресс", 1994
Терминологическая правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004
5. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий. Составитель В. Бакусев М.: "МЕДИУМ", 1994
6. Carl Rogers, R. Dymond. Psychoterapy and Personality Change The University of Chicago press 1954 447 с.

Bibliography

1. Kon I. Self Ctegeries in Psychology // Psychological Journal – 1981 - №3
2. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961

3. Mikhlayeva A.V., Rumyntzeva P.V. Social Identity of a Personality: content, structure , mechanisms of formation. Monograph SPb.< 2008
4. Yoga / Sanskrit Translation by Ryudoy V. and Ostrovskaya E. – SPb.: Azbuka - klassica, 2002 – 576 p.
5. Jung, C. G. (1986). Psychology and the East. London: Ark. (contained in Collected Works Vol. 11)
6. Rogers Carl, R. Dymond. Psychoterapy and Personality Change The University of Chicago press 1954 447 c.

© М.В. Данилина, 2016

УДК 159.9

О.В. Дудинова

магистрант 1 курса,

Тольяттинский государственный университет

г.Тольятти, Российская Федерация

О.И. Кичатова

магистрант 1 курса,

Тольяттинский государственный университет

г.Тольятти, Российская Федерация

Д.С. Черемисина

магистрант 2 курса,

Тольяттинский государственный университет

г.Тольятти, Российская Федерация

АДАПТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ

Данная тема является актуальной, так как проблема адаптивности имеет большое значение для развития и становления личности подростка. Адаптированными являются активные, инициативные, коммуникабельные, творческие личности, способные приспосабливаться к новым, постоянно изменяющимся непростым условиям жизнедеятельности. Для эффективной личностной адаптированности необходимо формирование и развитие у подростков качеств личности, определяющие успешность этого процесса. Важно отметить, что в подростковой среде нередко возникают такие нарушения, как девиантное поведение и дезадаптация, проявление которых усиливается на фоне подросткового кризиса.

В настоящее время существует много исследований, посвященных вопросу адаптации в подростковой среде. В данной статье мы рассмотрим личностную адаптивность подростков, проживающих в сельском поселении. Подросток, проживающий в городе и подросток, живущий в селе, отличаются друг от друга. Отличие заключается в том, что у сельского подростка меньше границ, больше свободы и пространства, его межличностное общение не ограничено, вследствие чего он способен проявлять больше самостоятельности, что в совокупности должно способствовать более эффективной адаптации.

Исследование проводилось на базе МОУ сош с. Ягодное Ставропольского района Самарской области в 8 классах. Выборка составляла 50 человек. В качестве инструментария был выбран многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермякина.

На выбор способа адаптации подростка в среде влияет социальное окружение, воспитание, его самооценка и статус (в нашей ситуации – статус в классе). Чем более благоприятны условия, тем легче происходит адаптация и меньше задействованы психологические механизмы защиты, тем менее подросток подвержен девиантному поведению.

Из полученных результатов, самая многочисленная группа 56 % , имеют низкий уровень адаптации. Подростки, относящиеся к этой группе, менее адаптированы в социальной среде. Лица этой группы обладают низкой нервно - психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Подростки, относящиеся к группе лиц с низкой адаптацией, склонны к нервно - психическим срывам, отсутствию адекватной самооценки и реального восприятия действительности, имеют низкий уровень поведенческой регуляции. У таких подростков низкий уровень развития коммуникативных способностей, трудности при построении контактов с окружающими, проявляется агрессия, повышенная конфликтность. Но важно отметить, что подростки, входящие в число этой группы, реально оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм и правил.

Второй по численности является группа лиц с удовлетворительным уровнем адаптации, что составляет 26 % от общего числа респондентов. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности, поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. У данной подгруппы удовлетворительный уровень самооценки характеризуется средним уровнем нервно - психической устойчивости и коммуникативных способностей. У испытуемых не возникает больших трудностей при адаптации в социальной среде, они мало конфликтны.

Группа подростков с высоким уровнем адаптивности составляет 18 % . Подростки данной группы достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Подростки, относящиеся к группе с высокой адаптивностью, более мобильны, у них не возникает трудностей при установке контактов с одноклассниками, учителями, сверстниками, они реально оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм и правил. Можно выделить, что в данной подгруппе высокий уровень нервно - психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых подростков обладают низким уровнем адаптации и следующими особенностями мотивации и ценностных ориентаций: стараются избегать переживаний,

связанных с неудачами, не всегда удовлетворены жизнью, часто находятся в сомнениях и поиске, преувеличивают свои возможности, критичны к себе и очень высоко ценят мнение значимого для себя социума.

Глобальные изменения во всех сферах жизни предъявляют к человеку в новом веке качественно иные требования. Для того, чтобы соответствовать современной действительности, адекватно реагировать на постоянно меняющиеся условия жизни и деятельности, человек должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способен изменить ее, изменяясь при этом сам. Поэтому сегодня особенно важно помочь подростку в сложный для него период адаптации к внешнему миру, научить контролировать своё поведение, формировать общее позитивное отношение к окружающим и к происходящему вокруг. Необходимо оказание своевременной и систематической психологической помощи подросткам с низким уровнем адаптивности. Оказание этой помощи возможно при организации коррекционно – развивающих встреч, направленных не только на стабилизацию эмоциональной сферы, но и на развитие социально - коммуникативных навыков, что будет способствовать развитию ключевых компетенций адаптации подростка.

Список используемой литературы:

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб., 1998. – 256 с.
2. Бочарова В.Г., Плоткин М.М. Об исследовании процесса взаимодействия школы и социальной среды. - М.: НИИОП АПН, 1983.
3. Куликова, Л.Н. Гуманистическая педагогика: система приоритетов. // Гуманистическая педагогика: социально - психологическая адаптация детей в условиях образовательного учреждения. Ч.1. - Хабаровск, 1999. - С. 85
4. Михайлова Н.В. Школьная дезадаптация. Неврозы // Школа здоровья. - 2002. - № 4. - С. 56 - 63.
5. Олейников В.С. Методологический анализ социально - психологической адаптации личности. / Дис. канд. фил. наук, М., 1982.

© О.В. Дудинова, О.И. Кичатова, Д.С. Черемисина, 2016

УДК 372.881.111.1

А.К. Дятлова

к.и.н., доцент кафедры «Иностранные языки»
Пензенский государственный университет
г. Пенза, Российская Федерация

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИКИ PROJECT - BASED LEARNING ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В последнее время использование метода проектов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузах становится всё более популярным. Это можно объяснить, во - первых, значительным сокращением количества часов на изучение

предмета (особенно это касается обучения в магистратуре), а, во - вторых, тем, что данный метод предоставляет студентам возможность использовать язык не как цель, а как средство получения знаний.

Однако не всякий проект следует рассматривать в рамках так называемого «*project - based learning*» (PBL) – методики, о которой так много говорят сегодня на западе. В русской языке существует термин «*проектная методика*» или «*метод проектов*», однако это не совсем то, о чем пишут европейские и американские коллеги - методисты.

Вначале определимся, что же такое проект. Проект – это комплекс заданий по ключевым, основополагающим проблемам дисциплины, реализация которого позволяет студентам работать относительно самостоятельно в течение достаточно долгого времени. Исходя из такого понимания, можно выделить некоторые важные характеристики любого проекта. Это:

1. оригинальное содержание, наполнение проекта (обучающиеся отбирают материал, перерабатывают его самостоятельно, без помощи педагога);
2. самостоятельная оригинальная оценка тех или иных знаний и суждений;
3. руководящая роль учащихся (педагог является ли помощником, в реализации проекта он не задействован);
4. четкие образовательные цели [2];
5. умение работать в коллективе;
6. рефлексия [1].

Вместе с тем, под такие критерии подходит множество различных методов обучения иностранному языку. В этом и кроется ряд ключевых проблем в изучении «*project - based learning*». Во - первых, сложно определить, какой вид работы относится к данному методу, а какой нет. Во - вторых, то многообразие методов и приемов изучения иностранного языка, которое возникло из - за отсутствия четкого понимания сути методики PBL, не позволяет проанализировать эффективность каждого ее вида. И, в - третьих, возникает вопрос о соотношении методики PBL и других проектных методик (например, проблемного метода): не понятно, что является более общим и широким понятием.

Наиболее убедительно, на наш взгляд, представил свое видение методики PBL Джон В. Томас. Он выработал пять ее основных характеристик.

Во - первых, методика PBL является не вспомогательным инструментом дисциплины, а самостоятельным курсом, частью учебного плана. Если проект реализуется вне его, то это уже не метод проектов в понимании западных исследователей.

Во - вторых, в основе проектов в рамках PBL заложены концептуальные проблемы и ключевые вопросы дисциплины в целом, а не отдельных ее тем.

В - третьих, работая над реализацией подобных проектов, студенты вовлекаются в творческий *исследовательский* процесс. Собственно исследование может быть любого вида (проблемно - поисковое; направленное на построение различных моделей и т. п.), но обучающиеся должны *создавать новое знание*.

В - четвертых, проект в рамках данной методики – это не готовый маршрут к намеченному результату. Это совершенно самостоятельный процесс поиска ответов на поставленные вопросы. В начале работы конечный результат неизвестен никому.

В - пятых, PBL помогает студентам работать в условиях, максимально приближенных к реальной жизни, и полностью уйти от убеждения, что кто - то ими должен руководить и

контролировать. Педагог ставит задачу, обозначает круг участников, распределяет роли, определяет критерии оценивания результатов проекта. Однако же собственно исследование проводят только студенты.

Обладая вышеперечисленными характеристиками, применение методики PBL для обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей становится еще более актуальным. Особенно это касается второй ступени высшего профессионального образования, где время, отводимое на иностранный язык, ограничивается зачастую одним семестром.

Список использованной литературы:

1. Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H., & Cabral, C. Project - based learning: A strategy for teaching and learning. – Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning, 1999.

2. Moursund, D. (1999). Project - based learning using information technology. – Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 1999.

3. Thomas, J. W. A Review of Research on Project - Based Learning. – San Rafael, 2000. – 46 p. [Электронный ресурс] URL. http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29

© А.К. Дятлова, 2016

УДК 37

М.В. Егизарянц

магистрант 1 курса социально - психологического факультета

(Науч. руководитель: **Спирина М.Л.** - к.п.н,

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии)

Армавирский государственный педагогический университет

г. Армавир, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Социальные изменения, которые произошли в последние годы в нашей стране, привели к обостренному восприятию прав каждой личности. Все, кто соприкоснулся с проблемой одарённых детей, обеспокоены их реальной жизнью в семье, в школе, в социуме.

Что такое же такое одаренность? Редкий индивидуальный дар или социальная реальность? И как нам относиться к одаренным детям? Они очень разные, не похожие друг на друга. Впрочем, это справедливо в отношении всех детей. Но одарённого ребёнка нельзя не заметить, он выделяется особыми склонностями и возможностями в каком - либо виде деятельности. Чтобы обнаружить одарённого ребёнка, не обязательно использовать специальные психодиагностические методы. Достаточно уметь наблюдать, беседовать, анализировать увиденное и услышанное [1, с. 14].

С раннего возраста одарённых детей отличает высокая познавательная активность. Процесс взаимодействия ребёнка с миром, познание последствий дают ему возможность двигаться по реальному содержанию объекта, как бы погружаясь в него и, что очень важно,

изменяться. Одаренных детей отличает способность проследивать причинно - следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Любознательность и особый интерес к чему - то составляет точку отсчета в развитии каждого. Выбор области исследований ребенка – важный момент, который нельзя пропустить. Такой личностный выбор может относиться равно к природе, искусствам, науке, технике, спорту, к миру профессий, к социальной жизни. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем - либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. Они устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу. Яркое воображение маленьких талантов рождает несуществующих друзей и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую. Для одаренных детей характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они также чрезвычайно восприимчивы, эмоционально зависимы, несбалансированны, нетерпеливы [1, с. 14].

Теперь рассмотрим проблемы, с которыми приходится сталкиваться одаренным детям: неприязнь к школе появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей; игровые интересы, одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники; одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму; погружение в философские проблемы, т.е. для них характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием - одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста; для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства, отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка; потребность во внимании взрослых, в силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых [2, с.34].

А каким же образом семья отвечает за развитие одарённого ребёнка? К сожалению, ни в одном законодательном документе эта ответственность специально не оговорена. Именно поэтому, на наш взгляд, так важно вести работы с одарёнными детьми, чтобы исключить ситуацию спровоцированного рождения слоя так называемых маргиналов среди родителей и одарённых детей. В этой связи возрастает роль интеракции, т.е. взаимодействия семьи одарённого ребёнка и образовательных сред системы (детские сады, школы, дома детского творчества, малые университеты). [1, с.59].

Мы понимаем, что сохранение и развитие одаренности – это проблема прогресса общества, реализации его творческого потенциала и индивидуальных судеб. Но, к сожалению, дошкольное и школьное обучение до сих пор ориентировано на среднего ученика. Нет единой программы по исследованию, обучению и воспитанию одарённых и талантливых детей, обладающих наиболее высокими творческими возможностями. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности. Очень важно создать благоприятную психологическую обстановку для одаренного ребенка, которая поможет преодолению разрыва между интеллектуальным и личностным развитием и будет способствовать их развитию [3, с.84].

Одаренность по - прежнему остается загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Так давайте позаботимся об одаренных детях сегодня, ведь это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра.

Список использованной литературы:

1. «Одаренный ребенок» / под ред. О.М. Дьяченко — М; 2003 г.
2. «Психология одаренности детей и подростков» / под ред. Н.С. Лейтеса – М; 2000 г.
3. «Психология одаренности: от теории к практике» / под ред. Д.В. Ушакова – М; 2000 г.

© М.В. Егизарянц, 2016

УДК 371.9

Г.Я. Егорова

учитель - дефектолог

Н.В. Долгих

социальный педагог

Автономное учреждение Воронежской области
«Областной центр реабилитации детей и подростков
с ограниченными возможностями «Парус надежды»
г. Воронеж, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

С рождения человека окружает определенная языковая среда. Через язык ребенок получает представления об окружающем мире, обществе, в котором он живет, о системе ценностей, поведении, морали и многом другом. По данным психологов, структура речи у ребенка закладывается в первые три года его жизни. И роль того окружения, в котором он находится, очень велика. Именно семья закладывает тот фундамент речи, на котором строится общение ребенка, формируется его языковое сознание.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи – фонетической (развитие фонематического слуха и восприятия), лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного развития детей в максимально сензитивный период. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Исходя из этого, основными задачами развития речи является воспитание звуковой культуры, обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, обучение связной речи, которые решаются на протяжении всего дошкольного детства.

Однако на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение речевой работы, меняются и методы обучения. У каждой из перечисленных задач есть целый круг проблем, которые необходимо решать параллельно и своевременно.

В настоящее время актуальность проблемы воспитания звуковой культуры речи определяется той уникальной ролью, которую играет родной язык в становлении личности ребенка.

Язык является необходимым условием воспитания и обучения. Отсюда огромная ответственность и важность работы педагогов, занимающихся формированием речи подрастающего поколения. Центр реабилитации «Парус надежды» является одной из первых ступенек обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, где особая важность придается формированию языковой культуры личности. Специалисты Центра: логопеды, дефектологи, психологи, педагоги - готовят ребенка с ограниченными возможностями здоровья к интеграции в дошкольные учреждения, в специализированные и общеобразовательные школы. Особого внимания требуют дети, имеющие нарушения речи и посещающие занятия коррекционной и компенсирующей направленности. Часто их речь характеризуется проявлением речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: фонетики, грамматики, лексики. При этом типичными являются отклонения в произносительной и смысловой сторонах речи.

Из личного опыта работы: коррекция речевых нарушений у детей дошкольного возраста зависит во многом от правильного диагностирования, выбора соответствующих приемов воздействия, обеспечения индивидуального подхода к ребенку с учетом его личностных особенностей, а также от создания эффективной индивидуальной коррекционной программы.

Развитие ребенка с речевыми нарушениями требует специального подхода и специфических методов работы не только учителя - дефектолога, логопеда, но и психологов, педагогов, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и медицинских работников. Каждый из специалистов Центра «Парус надежды», занимающихся реабилитацией детей с ограниченными возможностями здоровья, принимает участие в формировании и закреплении у них речевых навыков, развитии сенсомоторной сферы, высших психических процессов и укреплении здоровья, предъявляя единые требования к ребенку с речевыми нарушениями. Такой комплексный подход в работе с достаточно сложным контингентом детей способствует более эффективному преодолению недостатков развития, помогает гармонизации личности дошкольников с нарушениями речи, расширяет возможности применения новых форм коррекционного воздействия.

Каковы же основные требования к деятельности специалистов, участвующих в коррекции речи детей?

Дефектолог решает диагностические, коррекционно - педагогические задачи, логопед занимается исправлением у детей речевых нарушений и коррекцией связанных с ними неречевых психических процессов. Отработанные дефектологом, логопедом на индивидуальных занятиях речевые навыки закрепляются на индивидуальных и групповых занятиях педагогами и воспитателями. Педагог - психолог осуществляет деятельность, направленную на развитие когнитивных процессов, связанных с речью. Музыкальный руководитель на занятиях проводит работу по активизации внимания, развитию чувства ритма, ориентировки в пространстве, развитию правильного физиологического дыхания, координации речи с движением. Инструктор по адаптивной физической культуре

занимается развитием и коррекцией общей и тонкой моторики, использует приемы психогимнастики, дыхательной гимнастики, релаксации. Медицинские работники проводят систематическое наблюдение за состоянием здоровья детей и их развитием, консультируют участников коррекционного процесса. В общении с ребенком с речевыми нарушениями все специалисты особое внимание уделяют стимуляции у него диалогической речи и развитию коммуникативных навыков.

Необходимо отметить немаловажную роль семьи в формировании языковой культуры детей. Педагоги Центра «Парус надежды» устанавливают партнерские отношения с семьей каждого ребенка, обучают приемам коррекционной работы, повышают психолого - педагогическую компетентность родителей в вопросах речевого развития детей.

Именно четко организованная и систематическая коррекционно - воспитательная работа как специалистов, так и родителей, способствует формированию языковой культуры личности каждого ребенка с речевыми нарушениями и обеспечивает его максимально возможную интеграцию в окружающую языковую среду.

Список использованной литературы:

1. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М., 1958. - 116 с.
2. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография под общей редакцией Поваляевой М.А. - Ростов - на - Дону. «Феникс», 2002. – 352 с.
3. Бачина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. - М., 2009. – 64 с. (Библиотека журнала «Логопед»).
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 263 с.
5. Негневицкая Е.Н., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М., 1981. – 111 с.

© Г.Я. Егорова, Н.В. Долгих, 2016.

УДК 30

Т. А. Еланская

аспирант кафедры ТМПО

ГБОУ ВПО СурГУ ХМАО - Югры

г.Сургут, Российская Федерация

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Актуальность компетентностного подхода в последние десятилетия обусловлена целым рядом факторов. Увеличением информационного потока, мобильностью общества, изменением ряда требований к профессиям. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности.

В основе компетентностного подхода лежат понятия «компетенция» и «компетентность». Многообразие подходов к определению данных терминов создает

определенные проблемы для их осмысления и понимания содержания самого компетентностного подхода.

Под компетенциями мы понимаем целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, и конечно же опыт самостоятельной деятельности обучающихся.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [1, с.63].

Компетентностный подход требует от педагога четкого понимания того, какие универсальные и специальные качества личности необходимы выпускнику высшего учебного заведения в его дальнейшей профессиональной деятельности. Данный подход предполагает не усвоение учащимся отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим меняется система методов обучения. В основе подбора методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании.

Под компетентностью мы будем понимать умения, которым можно научиться на практике, то есть в нашем исследовании – это уровень владения преподавателем графической грамотностью, его педагогической, психологической и методической грамотностью, наличие практического опыта работы с обучающимися.

А под компетенцией будем понимать наличие врожденных и приобретенных качеств, необходимых для преподавателя.

Признаки компетентности будем определять по следующим критериям:

- уровень усвоения знаний и умений;
- диапазон знаний и умений;
- способность целесообразно организовывать и планировать свою работу;
- способность быстро адаптироваться в нестандартных ситуациях.

Г.М. Коджаспирова подчеркивает, что «педагог должен овладеть определенными педагогическими умениями, чтобы быть компетентным педагогом» [2, с.375].

Компетентностный подход в образовании основывается на следующих принципах.

- Образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития.
- Оценивание для обеспечения возможности учащемуся самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки.
- Разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат.
- Матричная система управления, делегирование полномочий, привлечение родителей, учащихся и людей «извне» к управлению ОУ и оценке его деятельности.
- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.
- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

С позиций компетентного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие - то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких - то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счёт изучения других предметов.

Компетентный подход в образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности учащихся, педагогической деятельности педагогов.

Список использованной литературы:

- 1.Мединцева, И. П. Компетентный подход в образовании / И.П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. – М. : Буки - Веди, 2012 – 198.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: Учебник / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528.

© Т.А. Еланская, 2016

УДК: 796.071.2.015.1:504.75

Е. Т. Кутжанович
научный сотрудник
Международный центр спортивных технологий «Sport Energy»
г. Астана, Казахстан

ФАКТОРЫ ПРЯМОГО ВЛИЯНИЯ НА ПОДГОТОВКУ СПОРТСМЕНОВ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье дана общая характеристика состояния современной подготовки спортсменов, осуществлена систематизация влияющих на нее факторов (косвенного и прямого влияния, общие и специальные, обуславливающие эффективность тренировочной или соревновательной деятельности). Показана зависимость эффективности тренировочного процесса от факторов внешней среды прямого влияния.

Ключевые слова: подготовка спортсмена, тренировочная деятельность, внешняя среда.

Постановка проблемы. Повышение популярности Олимпийских игр в конце XX и начале XXI столетий, политической, социальной и экономической значимости спортивных успехов, явились мощным стимулом для развития и совершенствования национальных систем спорта высших достижений [2, 5]. В результате резко возросла конкуренция на мировой и олимпийской аренах, повысились требования к поиску и отбору талантливых детей, качественному построению их многолетней подготовки. Тренировочный и соревновательный процесс для большинства спортсменов высшей квалификации превращается в тяжелейший вид продолжительной профессиональной деятельности,

охватывающий значительную часть жизни, в большинстве случаев от 7–10 до 25–35 лет, а в ряде случаев и до 40–50 лет и старше [Ошибка! Источник ссылки не найден., 3]. Такая деятельность требует соответствующего организационного, управленческого, финансового, материально - технического, социального и медицинского сопровождения, которое находится вне системы собственно тренировки и соревнований, а относится к так называемой «внешней среде». В связи с этим возникала необходимость в систематизации факторов внешней среды, уточнения их возможностей, зависимости от этапа многолетнего совершенствования.

Целью исследования является изучение факторов внешней среды, влияющих на эффективность тренировочного процесса, определение их роли для повышения эффективности процесса подготовки и соревновательной деятельности спортсменов в зависимости от этапа многолетнего совершенствования.

Методы исследования: исторические, социологические методы познания и методы прогнозирования.

Результаты исследования. Обобщение специальной литературы, изучение передового мирового опыта, опрос ведущих специалистов позволяют выделить во внешней среде, влияющей на эффективность процесса подготовки в современном спорте высших достижений, факторы косвенного и прямого влияния. В свою очередь факторы косвенного влияния могут быть подразделены на общие и специальные, а прямого – на базовые, а также связанные с тренировочной или соревновательной деятельностью. В данной статье мы рассмотрим факторы окружающей среды прямого влияния, связанные с тренировочным процессом (табл. 1).

Любой из этих факторов является значимым для эффективности подготовки спортсменов, а их совокупное влияние является решающим в обеспечении максимальной реализации задатков спортсмена и возможностей современной методики становления различных составляющих технико - тактической, физической и психологической подготовленности. Реализация возможностей каждого из этих факторов требует серьезного анализа, опирающегося на научные данные и позитивный опыт практики. Например, способность тренера создать окружающую среду, стимулирующую спортсмена на напряжённую и осознанную тренировку являются существенной составляющей подготовки спортсменов на всех этапах многолетнего совершенствования.

Таблица 1.

Факторы прямого влияния на эффективность тренировочного процесса

Факторы	Этапы многолетней подготовки						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Условия жизни, материальные возможности, жизненные перспективы	3	3	4	5	5	5	5
Связь тренировочного процесса с учебой, работой	–	2	3	5	5	4	3
Качество спортивной формы, инвентаря и др.	2	3	4	5	5	5	5
Квалификация тренеров и других специалистов, согласованность их рекомендаций	2	3	4	5	5	4	3
Напряжение в эмоциональной и психической сферах, связанное с процессом подготовки	–	2	3	5	5	4	3
Условия для сочетания коллективной и	–	2	4	5	5	3	2

Факторы	Этапы многолетней подготовки						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
индивидуальной форм работы							
Наличие аппаратуры для оперативного контроля за состоянием спортсмена и коррекции тренировочного процесса	–	–	3	5	5	3	2
Возможность пользоваться услугами диетологов, психологов, физиологов и других специалистов	–	–	2	5	5	3	2
Качество питания, использование пищевых добавок, фармакологических средств	3	3	4	5	5	5	5
Наличие восстановительных и стимулирующих эффективность тренировочного процесса средств	–	–	2	5	5	5	5
Уверенность в объективности и корректном поведении антидопинговых служб	–	–	–	5	5	4	3
Микроклимат в тренировочной группе, взаимоотношения между спортсменами, а также между спортсменами, тренерами и другими специалистами	2	3	3	5	4	3	2
Профилактика травм и заболеваний, условия для их лечения и посттравматической реабилитации	2	4	4	5	5	4	4
Образовательное и информационное обеспечение подготовки	1	2	3	5	5	3	1

Примечания: Значимость факторов:

1 – незначительная, 2 – низкая, 3 – умеренная,

4 – высокая, 5 – очень высокая. Этапы многолетней подготовки: I – начальной подготовки;

II – предварительной базовой подготовки; III – специализированной базовой подготовки;

IV – подготовки к высшим достижениям; V – максимальной реализации индивидуальных возможностей; VI – сохранения высшего спортивного мастерства;

VII – постепенного снижения достижений.

Важно отметить, что к тренерам, работающим со спортсменами разного уровня, в этом отношении предъявляются различные требования. В частности, исследования показывают, что тренеры, успешно работающие с детьми, редко являются хорошими экспертами в области спортивной тренировки. Однако они хорошо знают психологию детей, создают в тренировке безопасную, благосклонную и одобрительную среду. А тренеры, работающие с квалифицированными спортсменами должны уметь максимально эффективно использовать тренировочное время, давать точные оценки и рекомендации, принимать обоснованные решения, уметь наладить взаимопонимание между спортсменами и специалистами, стимулировать их к творческой деятельности [4].

Выводы. Для современной системы подготовки и соревновательной деятельности спортсменов высшей квалификации характерна постоянно возрастающая значимость многочисленных факторов внешней среды, способных оказать существенное влияние на качество процесса подготовки и результативность спортсменов в соревнованиях. Формирование внешней среды, обеспечивающей полноценный процесс подготовки и

соревновательной деятельности, является необходимым условием достижения успехов спортсменами на современном этапе развития спорта высших достижений.

Список использованной литературы:

1. Большакова И. В. Периодизация многолетней подготовки пловцов: дис. ... канд. наук по физ. восп. и спорту. – 24.00.01 "Олимпийский и профессиональный спорт" / И. В. Большакова, НУФВСУ. – К., 2014. – 289 с.
2. Бубка С. Н. Олимпийский спорт: древнегреческое наследие и современное состояние: дис. ... д - ра наук по физ. восп. и спорту: 24.00.01 / Бубка Сергей Назарович; НУФВСУ. – К., 2013. – 498с.
3. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и её практическое применение / В. Н. Платонов. – К.: Олимп. лит., 2013. – 624 с.
4. Horton S. Environmental influences on early development in sports experts / S. Horton // Talent identification and development in sport: International perspectives / ed. by J. Baker, S. Copley, J. Schorer. – London, New - York: Routledge, 2012. – P. 39 - 50.
5. Houlihan B. Commercial, political, social and cultural factors impacting on the management of high performance sport / B. Houlihan // Managing high performance sport / ed. by P. Sotiriadou, V. De Bosscher. – New York: Routledge, 2013. – P. 17–29.

© Есентаев Т. К., 2016

УДК 372,8

Т.А. Ефимова, Л.Н.Дмитричева

преподаватель МБУДО

«Центр технологического образования и детского технического творчества»

Г. Белгород, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ПРОФЕССИИ «ШВЕЯ»

На сегодняшний день задача формирования готовности обучающихся к самореализации и развитию творческих способностей является актуальной для современного образования. Приоритетным направлением работы педагогов является создание условий для саморазвития и самореализации обучающихся, раскрытия их творческого потенциала, обеспечивающего способность принимать нестандартные решения, созидательную деятельность, успешное продвижение в профессиональной и иной сфере деятельности.

Выполнению данных задач способствует профессиональное обучение в МБУДО «Центр технологического образования» г.Белгорода. Уже не одно десятилетие на базе Центра производится обучение учащихся 10 - 11 классов рабочим профессиям, одной из которых является профессия «Швея».

В современных условиях данная профессия является «немодной», девушки считают ее не нужной для повседневной жизни. Но обучаясь именно этой профессии, возможно

раскрытие творческого потенциала личности, индивидуализация стиля современного человека.

Для того чтобы повысить мотивацию учащихся к обучению по данной профессии необходимо использовать современные методы обучения, дифференцированный подход, нестандартные формы работы.

Из всего многообразия технологий обучения наиболее интересны, на наш взгляд: обучение в сотрудничестве, метод проектов, «Портфель ученика», доказавшие свою эффективность на протяжении многих лет. Все указанные технологии органично взаимосвязаны и взаимообусловлены и в этом смысле составляют определенную дидактическую систему.

Обучение в сотрудничестве (в малых группах) использовалось в педагогике давно, как наиболее успешная альтернатива традиционным методам, отражающая личностно - ориентированный подход в обучении.

Наиболее эффективным является метод STL – обучение в команде, где особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена команды в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой / проблемой. Таким образом, задача каждого обучающегося состоит не только в том, чтобы сделать что - то вместе, а в том, чтобы познать что - то вместе.

В течение учебного года в Центре возникает необходимость изготовления костюмов для проведения различных мероприятий (новогодние костюмы и т.д.). По объему это большая работа, которую нужно выполнить к определенному сроку. Выполнить изготовление полностью одного костюма за отведенное время под силу не всем обучающимся группы. Достичь поставленной цели помогает принцип разделения труда, применяемый в серийном швейном производстве, где каждую технологическую операцию выполняет отдельная швея. На этом же построен метод бригадной работы, где организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся.

Метод проектов является одним из основных при подготовке обучающихся по профессии «Швея. Этот метод позволяет научить самостоятельному достижению намеченной цели, научить предвидеть проблемы, которые предстоит при этом решить, сформировать навыки совместной работы и делового общения в парах, в группе. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, может быть индивидуальным или групповым. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми» - обязательная их презентация.

В практике работы Центра данный метод используется при выполнении квалификационной работы (творческие проекты «Выпускное платье», «Последний звонок», «Здравствуй, лето» и др.), включающего в себя этапы разработки модели, подбора ткани, составления выкройки, пошива изделия, защиты проекта и дефиле.

Интересной является технология «Портфель достижений», которая ориентирована на личность обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей и способностей. Это больше, чем просто свидетельство их достижения. Это - возможность самостоятельно проанализировать свои успехи и поделиться самооценкой с другими.

Для приближения деятельности учащихся к реальным производственным условиям организуются дидактические игры. Например, на уроках производственного обучения по теме «Пошив платья» игра является иллюстрацией деятельности рабочих и специалистов. Между учащимися группы распределяются роли мастера цеха, инженера по ТБ, швей, других рабочих. В роли начальника цеха выступает педагог, который знакомит обучающихся с функциональными обязанностями должностных лиц, распределяет роли, ставит задачи. В конце урока демонстрируются лучшие работы, указываются типичные ошибки, пути устранения.

При индивидуальном подходе внимание должно быть оказано не только тем, кто испытывает затруднения в учебной работе, но и тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к тем или иным видам деятельности.

Таким образом, самой важной задачей при производственном обучении является привитие навыков самостоятельной работы у обучающихся, формирование самореализации, что, несомненно, отразится на успешной трудовой и социально - средовой адаптации выпускников.

Список использованной литературы:

1. [http:// greenmaker.ru](http://greenmaker.ru)
2. Буланова М.В. - Топоркова Педагогические технологии - Москва - Ростов - на - Дону, 2004.

©Т.А. Ефимова, Л.Н. Дмитричева, 2016

УДК 159.92

А.П.Жавнерко

Аспирант кафедры психологии Белорусского государственного университета
г.Минск, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИЙ: ПОИСК ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

На протяжении десятилетий представления о сущности, происхождении эмоций, видах и развитии эмоциональных явлений психики человека претерпевали изменения [3]. На сегодняшний момент существует несколько десятков теорий эмоций, каждая из которых по - своему объясняет ту или иную сторону эмоциональной сферы человека. Каждое направление в развитии психологии представляло объяснительную модель эмоций, исходя из собственных теоретических оснований и эмпирических данных.

Несмотря на разнообразие теорий эмоций, общим является рассмотрение эмоций как комплексных психических явлений, включающих в себя следующие компоненты:

- переживание человеком эмоции как психического явления, являющегося реакцией на более или менее значимое событие;

- происходящие вместе с переживанием изменения состояния функциональных органов и систем: учащение сердцебиения, сокращение мускулов, выработка гормонов и т.д. Таким образом эмоция представлена на гормональном и физиологическом уровне.
- внешние проявления эмоций – жесты, мимика (пантомимика), эмоциональные особенности речи.

Таким образом, эмоция проявляет себя с двух сторон: с одной стороны, как физиологическое изменение организма, с другой – переживание эмоции как сигнала о смене обстоятельств вокруг личности [2]. Эмоции сопровождают деятельность человека, возникая на разных ее этапах и определяясь соотношением между действия и актуальными потребностями личности.

Объем эмпирических данных об эмоциях на сегодняшний день очень велик и требует систематизации с применением теоретической модели, способной объяснить полученные данные и представить целостную картину развития эмоциональной сферы психического развития. Как правило, все исследования эмоций базируются на выделении какой-либо одной характеристики, изучая которую, в итоге получают данные, которые так же относятся к эмоциям как психической сфере в структуре личности, как и часть слона из известной притчи – по отношению к целому животному, когда несколько слепых мудрецов пытались дать определение слону, будучи способными воспринять только его часть – ногу, хобот или хвост. Обратная сторона данной истории, также применимая к исследованию не только эмоций, но и любого другого объекта реальности – то, что, не имея целостного представления об изучаемом явлении, нельзя найти верное место полученным данным.

Может показаться, что возникает замкнутый круг: нельзя изучать эмоции, не зная заранее, что это такое. Однако речь не идет о том, чтобы заранее предугадывать, какие данные будут получены. Или проводить исследование, заранее предполагая, что ничего нового не будет открыто. Напротив, эмоциональная сфера изучена в гораздо меньшей степени, чем, к примеру, мышление или память.

Исследования эмоций проводятся как в рамках общей психологии, так и в рамках возрастной психологии и педагогики. В основном, у детей рассматривается эволюция форм выражения эмоций и расширение спектра доступных для возраста переживаний; в то время как у взрослых изучаются отдельные эмоциональные явления в рамках исследований по социальной психологии [1, с. 365]. При этом отсутствует преемственность эмпирических данных, позволившая бы обрисовать картину становления эмоций с развитием личности.

На наш взгляд, построение модели развития эмоций возможно лишь при специальном подходе к построению экспериментального исследования эмоций и к уже имеющимся данным. Такой подход наиболее полно представлен в теории Л.С.Выготского и его учеников [1]. Представления об эмоциях в отечественной психологии базируются на общих представлениях о происхождении психических явлений. Согласно воззрениям отечественной психологии эмоции, как и другие процессы сознания, являются продуктом деятельности мозга человека и несут в себе функцию отражения действительности. Из этого следует, что, с одной стороны, эмоции суть есть состояние головного мозга, в то же время они же являются индикатором отношения человека к тому или иному явлению действительности.

В рамках культурно - исторической психологии эмоциональная сфера также проходит свой путь развития, общий для всех психических процессов. Эмоции как низшая

психическая функция преобразуются в деятельности и общении с другими людьми, трансформируясь в высшую психическую функцию. Согласно Л.С.Выготскому, это происходит посредством использования знаково - символических средств. Получив возможность изучения эмоциональных явлений как промежуточных по отношению к развитию эмоций, исследователи также получают теоретическую модель, в которую встраиваются все фрагментарные данные, полученные ранее.

Вывод

Нельзя говорить об изучении эмоций там, где речь идет об описании того или иного эмпирического факта, касающегося эмоциональной сферы личности. Для построения целостной картины становления эмоций в структуре личности необходимо руководствоваться общими принципами преобразования личности, а именно – превращении низших психических функций в высшие посредством использования культурных орудий (знаково - символических средств). При такой интерпретации все имеющиеся данные об эмоциях могут быть «встроены» в общую модель становления эмоций как высших психических функций.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.
2. Карелина, И.О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста / И.О. Карелина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №4. – Том 2. – С. 240 - 247.
3. Федосина, С.С. Особенности значения понятия «эмоция» в научных теориях эмоциональных явлений / С.С. Федосина [Электронный ресурс] / Ваш психолог. Работа психолога в школе. – Пермь, 2012. – Режим доступа : <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/154-obshhaya-psixologiya/1631-osobennosti-znacheniya-ponyatiya-lemocziyar-v-nauchnyx-teoriyax-emocionalnyx-yavlenij> . – Дата доступа: 08.04.2012.

© Жавнерко А.П., 2016

УДК 1174

Ю.А. Жаринов

к.п.н., доцент кафедры «Общенаучные дисциплины»

Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета
г. Салават, Российская Федерация

О СПОСОБАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Проблемам воспитательного воздействия на личность ребёнка уделяли большое внимание немецкие педагоги Ф.Д.Э. Шлейермахер, И.Ф. Герbart и Ф. Фрёбел.

Ф.Д.Э. Шлейермахер (1768 – 1834) утверждал, что воспитание является важнейшим способом снятия конфликта между старшим и младшим поколениями, устанавливающим между ними преемственную связь. В своих «Лекциях по педагогике» (1826) он постоянно

обращается к семейной проблематике. В его понимании семья – сообщество, основанное на взаимной любви. Родительская любовь способствует развитию индивидуальности ребёнка, в то время как любовь ребёнка к родителям связывает всю семью, а значит, и поколения. По его мнению, отношение родителей к ребёнку не является закономерным. Родители не следуют определённым правилам и руководствуются в своих действиях минимальным количеством осознанных принципов воспитания. Таким образом, педагогическая теория семьи, разработанная Ф.Д.Э. Шлейермахером, концентрирует основное внимание на проявлениях интуиции и подразумевает функциональное воспитание детей в семье. Качество семейной жизни, основанное на полной любви, исключает планомерные действия. В семье ребёнок познаёт стремление к совершенству. Зная устремления своего ребёнка, родители лучше понимают его поведение [2, с. 104]. Следовательно, семья, по Ф.Д.Э. Шлейермахеру, является символом высшего блага, в котором преодолеваются всевозможные противоречия.

И.Ф. Герbart (1746 – 1841) не мыслил воспитания вне гуманного отношения воспитателя к детям. Он утверждал, что нравственное развитие должно вести к свободному движению воспитанника по направлению к добродетели. В его понимании идеалом воспитания служил добродетельный человек, умеющий приспосабливаться к существующим отношениям. Однако педагогические воззрения И.Ф. Гербарта частично носили консервативный характер. По его мнению, задачу поддержания порядка должно решать управление. За пределы управления И.Ф. Герbart выводил авторитет и любовь, считая их вспомогательными средствами [1, с. 19].

Педагогическая система И.Ф. Гербарта строилась на пяти нравственных идеях: 1) идея внутренней свободы, делающая человека цельным; 2) идея совершенства, совмещающая в себе силу и энергию воли; 3) идея благорасположения, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей; 4) идея права, применяемая в случае конфликта двух или нескольких волей; 5) идея справедливости, служащая руководящим началом при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы. Вышеназванные идеи, согласно И.Ф. Герbartу, считались незыблемой основой всеобщей морали [3, с. 33].

Ф. Фрёбель (1782 – 1852) был одним из первых педагогов, который установил взаимосвязь общественных изменений, условий воспитания в семье с проблемами воспитания и развития ребёнка. Его педагогические взгляды формировались под воздействием социально - экономических перемен. Ф. Фрёбель видел опасность вредного влияния на процесс воспитания ребёнка в экономических проблемах занятости, общественных предрассудках, «отравляющих» внешних условиях жизни, дефиците знаний родителей, нехватке свободного времени. Эти негативные факторы оказывают прямое воздействие на развитие личности ребёнка [5, с.11].

В своем главном труде «Воспитание человека» (1826) Ф. Фрёбель выявил следующие законы воспитания: самораскрытие творческого начала в человеке, его поступательное развитие, природосообразность воспитания. Он полагал, что ребёнок от природы наделен четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Инстинкт деятельности как проявление в ребёнке единого творческого начала является центральной точкой соприкосновения в воспитании [5, с.13].

Таким образом, труды немецких педагогов Ф.Д.Э. Шлейермахера, И.Ф. Гербарта и Ф. Фрёбеля оказали значительное влияние на формирование представлений о нравственном развитии личности.

Список использованной литературы:

1. Жаринов, Ю.А. Развитие взглядов немецких педагогов второй половины XX века на проблему формирования эмоционально - нравственных отношений в семье: монография / Ю.А. Жаринов. - 2 - е изд., перераб. и доп. – Уфа: РИЦ УГНТУ, 2013. – 158 с.
2. Жаринов, Ю.А. Социальная обусловленность воспитания в воззрениях классиков немецкой философии // В сборнике: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ / Сборник статей Международной научно - практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. –С. 102 - 104.
3. Жаринов, Ю.А. Проблемы нравственного воспитания в трудах немецких педагогов XIX века // В сборнике: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ / Сборник статей Международной научно - практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. –С. 32 - 34.
4. Жаринов, Ю.А. Развитие взглядов немецких педагогов второй половины XX века на проблему формирования эмоционально - нравственных отношений в семье: автореферат дисс. канд. пед. наук / Ю.А. Жаринов. – Оренбург: ОГПУ, 2005. –19 с.
5. Schmutzler, K.H. - J. Fröbels Beitrag zur Familienerziehung // Sozialpädagogische Blätter. – 33 (1982) 1. –S. 11 – 15.

© Ю.А. Жаринов, 2016

УДК 37

О. А. Жуйкова

Студентка

ВГБОУ ВО «АлтГПУ»

Г. Барнул, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ

Напряженная, неустойчивая обстановка, сложившееся в настоящее время, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведение детей. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющихся в асоциальных действиях. Усилилось демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность [2].

Профессиональный интерес психологов, социологов, социальных работников к различным видам и уровням изменений личности детей и их характерологических особенностей весьма высок и устойчив многие годы. Проблемой предупреждения девиантного поведения занимались такие ученые как, Абрамова Г.С., Алемаскин М.А.,

Бехтерев В.М., Глоточкин А.Д., Дубровина И.В., Исаев Д.Н., Ковалёв А.Г., Кон И.С., Кондращенко В.Т., Миньковский Г.М., Платонов К.К., Потанин Г.М., Фельдштейн Д.И. и др [1].

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой - то нормой, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой и подразумеваемой нормы, будь - то нормы психического здоровья, права, культуры или морали [3]. Отклоняющееся поведение выражает конфликт в разных его формах между индивидом и обществом. При этом далеко не всегда истинным может быть признано то, что утверждается обществом: все зависит от того, с позиции какой системы норм производится оценка.

Отклоняющееся поведение может носить положительный и отрицательный характер [2]. Положительные формы, как правило, связаны с творческой, новаторской деятельностью, которая неразрывно сочетается с преодолением и нарушением существующих стандартов. К отрицательным формам принято относить: агрессивность, противоправное поведение.

Для того чтобы, организовать работу с ребенком, необходимо установить источник отклоняющегося поведения. Это могут быть причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами, а также социального и психологического характера. Виной девиантного поведения нередко становится среда, в которой живет ребенок. Трудности в поведении объясняются сочетанием результатов неправильного развития и неблагоприятной ситуации, в которой он оказался, а также недостатками воспитания [4].

Учебная деятельность в школьные годы остается ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей. Более 40 % учащихся с девиантным поведением к учебе относятся равнодушно, около 20 % школьников учатся в школе с явной неохотой, а свыше 15 % учащихся относятся к учебе отрицательно.

Устранение пробелов в знаниях осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Оно может проявляться в виде индивидуальных упражнений, подборе дополнительного материала, в конкретизации учебных заданий, в указании способов работы, предупреждающих ошибки, в предупреждении возможных трудностях в учебной деятельности и путях их преодоления. Кроме того, устранение пробелов в знаниях может быть более дифференцированным, иметь характер непосредственной и опосредованной помощи [3]. Дифференцированная непосредственная коррекционная помощь строится педагогом в зависимости от учебной ситуации. Также коррекция учебно - познавательной деятельности детей является их психолого - педагогическая подготовка, мотивация учебно - познавательного процесса.

Первое, что необходимо сделать – это создать ситуации желания получения знаний на этапе восприятия нового материала. В усилении мотивации учебной деятельности важную роль играют эмоциональный фон, состояние заинтересованности, удивления в восприятии предлагаемого материала. В наиболее сложных случаях освоения учебного материала это может быть установка на получение новых знаний через призыв к особому вниманию, создание определенного интеллектуального напряжения при освоении материала учебной программы [4].

Таким образом, применение различных форм и видов учебной и внеурочной деятельности в коррекционно - педагогической работе с детьми с отклоняющимся поведением усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении ребенка реальным, а задачи по формированию положительных качеств его личности, интеграции в социум осуществимыми.

Список используемой литературы:

1. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально психологический и психиатрический аспекты // Минск. – 2008. – 184 с.
2. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: Учеб. - метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
4. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Акад. Проект, 2005. - 336 с.

© О.А. Жуйкова, 2016

УДК 373.2

Д. В. Жукова

магистрант факультета психологии
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н.Толстого»
г. Тула

УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Проблема адаптации детей раннего возраста условиям к дошкольной образовательной организации занимает в дошкольной педагогике ведущее место. Поступление ребенка в детский сад – новый период в жизни ребенка, сопряженный с тяжелыми переживаниями, которые сопровождаются изменениями поведенческих реакций ребенка. Адаптация является сложным процессом приспособления организма, который происходит на разных уровнях – физиологическом, психологическом, социальном [1, с.46].

Концептуальные основы проблемы адаптации разработаны в трудах отечественных ученых А.Н. Леонтьева (1979), Л.С. Выгодского (1983), Л.С. Рубинштейна (1998), А.А. Реана (2005). Проблема адаптации детей дошкольного возраста была рассмотрена в трудах И.М. Аксариной (1997), Л.Н. Павловой (1986), К.Л. Печоры (2001), Л.В. Белкиной (2004) и др. Исследователи считают адаптацию как важное условие психического развития личности, его социализации и индивидуализации.

Впервые термин «адаптация» был введен в XIX веке немецким физиологом Аубертом Х. и первоначально данный термин употреблялся в рамках биологической науки для обозначения приспособления функций организма, его организмов и клеток к условиям среды. Позже термином «адаптация» стали обозначать процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды [2, с.9].

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособления к ее условиям. В педагогической энциклопедии дается следующее определение: «*Адаптация* (от лат. *adapta - tio* – приспособление, прилаживание), способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. В основе адаптации лежат реакции организма, направленные на сохранение постоянства его внутренней среды. Адаптация обеспечивает нормальное развитие, оптимальную работоспособность и максимальную продолжительность жизни организма в различных условиях окружающей среды [3, с.14].

Особую остроту проблеме социально - психологической адаптации детей раннего возраста придает состояние здоровья детской популяции, тесно связанное с особенностями и возможностями успешной адаптации к условиям окружающего мира. В последнее время среди детей, поступающих в дошкольную образовательную организацию, все чаще встречаются дети, имеющие различные соматические заболевания. Вопрос адаптации детей раннего возраста, данной категории детей, к условиям дошкольной образовательной организации является одним из самых важных, поскольку поступление ребенка в детский сад и адаптация к нему может послужить основным препятствием к сохранению здоровья ребенка.

В современных условиях возрос научный и практический интерес к проблеме социально - психологической адаптации соматически ослабленных детей раннего возраста. Это связано, с одной стороны, с расширяющейся сетью дошкольных организаций. С другой стороны, объясняется проблемой высокой заболеваемости детей. В настоящее время количество детей, имеющих хронические соматические заболевания, с каждым годом увеличивается. В условиях современной природно - социальной и экологической ситуации проблема сохранения здоровья детей приобретает глобальный характер.

Характер адаптационного периода зависит от ряда условий:

- доброе отношение;
- расположенность педагогов и помощника воспитателя к ребенку;
- эмоциональная поддержка со стороны родителей;
- единые требования в семье и в детском саду;
- соблюдение распорядка дня;
- тщательный гигиенический уход;
- укрепление физического здоровья;
- правильная организация детских видов деятельности.

Социально - психологическая адаптация детей, осложненная наличием соматического заболевания, представляет одну из самых острых проблем современного общества. От того, как будет проходить адаптация ребенка к дошкольной образовательной организации, зависит его физическое и психическое развитие, поэтому важно создать благоприятные условия для комфортного пребывания в детском саду. Поступление ребёнка в дошкольную образовательную организацию вызывает, как правило, значительные трудности. Ребёнок в семье привыкает к определённому режиму, у него формируются определённые взаимоотношения с родителями, привязанность к ним. Одним из переломных моментов является его переход из семьи в детский сад. Специфика адаптационного периода соматически ослабленных детей может определяться их особой социальной ситуацией развития, характеризующейся ограничением двигательной и познавательной активности, прерывистостью социальных отношений вне семьи.

Переход ребенка из одних условий существования в другие сложен всегда, а в наше время он значительно затруднен дополнительными вызывающими стресс факторами. Нестабильность и динамичность современной жизни требуют быстрого и адекватного

реагирования. Однако адаптационные возможности соматически ослабленного ребенка, особенно раннего возраста, ограничены, поэтому резкий, неподготовленный переход его в новую социальную ситуацию зачастую приводит к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа психофизического развития, осложнению здоровья.

И потому, так актуально на сегодняшний день создать благоприятные условия для комфортного пребывания соматически ослабленного ребёнка в период адаптации к дошкольной образовательной организации. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома - то это будет залогом оптимального течения адаптации соматически ослабленных детей раннего возраста к детскому саду.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема социально - психологической адаптации соматически ослабленных детей раннего возраста представляет собой важную область научных изысканий. Процесс адаптации к новым условиям - процесс сложный и зависящий от многих факторов. Поэтому в этот период необходимо создать благоприятные условия адаптации соматически ослабленных детей раннего возраста.

Список использованной литературы:

1. Антонова Е.В., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Ребенок в детском саду. – 2003. №6 – с.46
2. Нигматов З.Г. Сущностно - содержательная характеристика понятия «адаптация» // Вестник ТГТПУ. 2007. № 2 - 3 (9 - 10).
3. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: т.1 (А - Л) / под ред. В. Г. Панова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 790 с.
4. Пазухина С.В. Особенности социализации и развития личности ребенка с ослабленным здоровьем // Сб. матер. Всерос. науч. - практ. конф. «Социально - психологическая эффективность результатов исследования молодых ученых в области здоровьесбережения обучающихся» / Науч. ред. А.А. Орлов. - Тула: Изд. - во Тул. гос. пед. ун- та им Л.Н. Толстого, 2014. - 416 с. - С.39 - 48.

© Д.В. Жукова, 2016

УДК 37.01

В.В. Журавлев

к.п.н., доцент кафедры «Экономика и менеджмент сервиса»
Южно - Уральский государственный университет
Г. Челябинск, Российская Федерация

Д.В. Ефанова

Студентка 2 курса института спорта, туризма и сервиса
Южно - Уральский государственный университет
Г. Челябинск, Российская Федерация

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Необходимость формирования и развития профессиональных компетенций будущих социальных работников предполагает опору на культурологический подход, опору на культурные ценности социальной деятельности.

Гносеологический аспект формирования профессиональной культуры специалиста в области социальной работы предусматривает рассмотрение культуры, ее содержательно - смысловой стороны посредством выделения особенностей качественных изменений предметных характеристик ценностей на основных этапах их развития в ходе педагогического процесса [1].

Содержательно - смысловая сторона культуры представляет культуру как знаковую реальность (В.И. Плотников), выражающую значимость и значение выстраиваемых человеком отношений с действительностью, смысл его жизни. Развитие ценностного мира человека, по мнению Худяковой Н.Л., осуществляется через закономерное изменение его персональной идентичности. Транзитивность и оборачиваемость составляют основу процесса социально - культурного развития (В.И. Плотников, А.Б. Невелев, Г.Г. Шпет и др.), как индивида, так и человечества в целом, так как обеспечивают перенос захваченности человека (человечества) не только с культурного средства на предмет, но и переход с одной предметности мира на другую.

Подготовка специалиста толерантного, восприимчивого к современным реалиям именно в социальной сфере предполагает восприятие студентом мира культуры и соответствующих ценностей, отражающих специфику управленческой, педагогической деятельности и человеческих отношений как особой мировоззренческой системы.

Это означает нацеленность на активные преобразования, изменения, самосовершенствование, активное приращение все новых и новых ценностей, что отражает суть социальной работы, направленной на взаимодействие, понимание клиентов, нуждающихся в заботе, уважении, всемерной поддержке, учете реалий современной, очень непростой ситуации.

Образовательный процесс выдвигает на первое место познавательную деятельность студентов - бакалавров. Познавание в учебно - воспитательном процессе выступает как отражение в сознании обучаемого реальной действительности в форме представлений, понятий, идей, категорий, познание имеет методологическую основу [2].

Принимая во внимание особенности феномена «профессиональная культура специалиста социальной сферы» и специфику его профессиональной деятельности, мы считаем, что понятие «профессиональная культура специалиста социальной сферы» может быть определено как синтез профессиональной компетенции, профессионально важных личных качеств, мотивационно - ценностного отношения к профессии, специфических видов деятельности и способов поведения, которые обеспечивают творческое решение профессиональных задач, стоящих перед будущим специалистом.

Теоретический анализ и обобщение психолого - педагогической, философской, социологической, управленческой литературы позволяют раскрыть содержание и сущность профессиональной культуры специалиста социальной сферы через аксиологический, технологический, личностный, когнитивный, рефлексивный, деятельностный, диагностико - коррекционный, организационно - управленческий компоненты, а также определить уровневые характеристики и критерии сформированности профессиональной культуры будущих социальных работников.

Гносеологический аспект формирования профессиональной культуры специалиста социальной сферы предполагает рассмотрение культуры, ее содержательно - смысловой стороны посредством выделения особенностей качественных изменений предметных

характеристик инструментальных ценностей управленческой, педагогической, психологической деятельности социального работника на основных этапах их развития в ходе осуществления профессиональных обязанностей.

Педагогическая деятельность – это социокультурное явление, процесс взаимодействия преподавателя с учащимися, подчиненный передаче социального опыта, социализации личности, развитию творческого потенциала, ее образования.

Педагогический процесс проектирования и формирования культуры специалиста социальной сферы выступает как средство реализации педагогической деятельности, основывается на взаимодействии участников и признании ведущей роли познавательной деятельности личности. Формирование культуры социальных педагогов базируется на основе системного, ценностного, личностно - ориентированного подходов.

Список использованной литературы:

1. Дуранов, М.Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация / М.Е. Дуранов – Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2009.
2. Журавлев, В.В. Управленческий и культурологический аспекты бизнес - образования / В.В. Журавлев – Челябинск: Рекпол, 2007.

© В.В. Журавлев, Д.В. Ефанова, 2016

УДК 37.01

В.В. Журавлев

к.п.н., доцент кафедры «Экономика и менеджмент сервиса»

Южно - Уральский государственный университет

Г. Челябинск, Российская Федерация

Д.В. Ефанова

Студентка 2 курса института спорта, туризма и сервиса

Южно - Уральский государственный университет

Г. Челябинск, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО - КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В высшей школе при подготовке будущих специалистов значительное внимание уделяют ценностному, компетентностному аспекту образования. Не является исключением и процесс обучения в социокультурной сфере при подготовке будущих руководителей, менеджеров.

Анализ психолого - педагогических исследований позволяет констатировать, что именно компетентностный подход является доминирующим при определении возможных направлений модернизации профессионального образования. Наиболее полно, последовательно методологические основы модернизации представлены в трудах таких

ученых как: В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, В.А. Сластёнин, А.М. Новиков, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [1, 2, 3].

По мнению ученых, детально исследовавших эту проблему профессиональной компетентности, в основе личностного и профессионального развития лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – ее творческой самореализации [1, с.27].

Согласно точке зрения Львова Л.В., «профессиональная компетентность» - это интегративное качество специалиста (способность и готовность эффективно выполнять профессиональную деятельность), состоящее из системы проявленных в деятельности профессиональных ключевых, базовых и специальных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий, а также профессионально - важных качеств [2].

Профессиональная компетенция – это система профессиональных знаний, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с представленными полномочиями.

Профессиональные ключевые (универсальные) компетенции – это определяющие компетенции – это определяющие компетенции, соответствующие наиболее широкому спектру специфики и поэтому являющиеся наиболее универсальными по своему характеру и степени применения. Ключевые компетенции востребованы всеми профессиями и являются метапрофессиональными.

Профессиональные базовые (общепрофессиональные) компетенции – это компетенции, необходимые для осуществления основных видов (впоследствии называемых доминирующими) профессиональной деятельности специалиста, жестко привязанные к определенной профессии или группе профессий, (направлению, профилю, характеру деятельности). Базовые компетенции востребованы профессиями со сходным характером профессиональной деятельности и являются макропрофессиональными.

Профессиональные специальные (профессионально - специальные) компетенции – это компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста, жестко привязанные к определенному (обычному или доминирующему) виду профессиональной деятельности.

Учебно - профессиональная ключевая (универсальная) компетентность – это интегративное качество будущего специалиста (способность и готовность эффективно выполнять учебно - профессиональную деятельность), состоящее из системы проявленных в деятельности учебно - профессиональных компетенций.

Учебно - профессиональная базовая компетентность – это интегративное качество будущего специалиста (способность и готовность эффективно выполнять учебно - профессиональную деятельность) определенной профессии или специальности.

Компетентностно - контекстный подход – это приоритетная ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности путем создания условий для овладения сквозной, разноуровневой

системой учебных, учебно - профессиональных и профессиональных и профессиональных компетенций в процессе последовательного осуществления соответствующих видов деятельности, обеспечивающей способность и готовность выпускника к профессиональной успешности, конкурентоспособности и социально - профессиональной мобильности.

Таким образом, ориентация на профессиональные ценности бакалавров социокультурной сферы является важной задачей в ходе осуществления образовательного процесса высшей школы.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования сегодня». – 2006. – №8. – С. 20 - 26.
2. Львов, Л.В. Технология формирования учебно - профессиональной компетентности [Текст] / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ, 2012. – 151 с.
3. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Влад, 2008. – 239 с.

© В.В. Журавлев, Д.В. Ефанова, 2016

УДК 37

Т.В. Загарских

педагог - психолог

МАОУ «СОШ №12 с УИОП» г. Губкина Белгородской области

Е.Л. Дёмина

педагог - психолог

МБОУ «СОШ №3» г. Губкина Белгородской области

И.Н. Кононова

педагог - психолог

МАОУ «СОШ №13 с УИОП» г. Губкина Белгородской области

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Младший школьный возраст – это период, когда под воздействием новой, учебной деятельности изменяется характер мышления ребенка, его внимание и память. Поведение приобретает черты произвольности, намеренности, осмысленности, способности следовать определенным правилам, нормам поведения. Новое для ребенка положение в обществе – положение человека, который занят общественно важной и оцениваемой обществом деятельностью, т.е. учением, - влечет за собой перемены в отношениях с другими детьми, со взрослыми, в том, как ребенок оценивает себя и других. Формируется мировоззрение ребенка, складывается круг моральных, идейных представлений и понятий.

Петровский А.В. отмечал, что личность — это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные

поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих. Личность является продуктом развития психики человека в социальных условиях. На определенном уровне социального и психического развития человек становится личностью.

Выготский Л. С. считал, что дифференциация игры и труда, происходящая в жизни ребенка, поступившего в школу, является отличительной чертой в ситуации развития детей младшего школьного возраста и приводит к формированию, как он считал, главного новообразования данного периода развития ребенка — произвольности его психических процессов и функций.

Основным для развития произвольности в этом возрасте является умение ребенка не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

Таким образом, развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что из действий непроизвольных, совершающихся непреднамеренно в контексте игровой или практической деятельности ребенка.

В формировании личности в младшем школьном возрасте, выделяют главные новообразования, которые возникают в этот период и являются необходимой предпосылкой для перехода в средний школьный возраст:

- развитие познавательной сферы младшего школьника: развитие у него нового познавательного отношения к действительности, определяющего и переход к более сложным формам мышления.
- формирование нового уровня аффективно - потребностной сферы ребенка, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами.
- возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности ребенка, составляющих основу формирования его характера.
- развитие общественной направленности младшего школьника, т. е. обращенность к коллективу сверстников, заставляет детей искать среди сверстников свое место и усваивать те нравственные требования, которые они к нему предъявляют.

Значение формирования оптимального уровня произвольности внимания, памяти, восприятия, мышления как возрастно - психологического новообразования для детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья велико, поэтому это направление в деятельности педагога - психолога занимает ведущее место.

Произвольность психических процессов - способность к сознательной целенаправленности поведения и деятельности на основе опережающего психического отражения.

В периоде младшего школьного возраста происходит осознание учебных и трудовых задач, правил поведения в коллективе и нравственных норм, складывается система мотивов и всё более стойких целей, определяющих управление собой. Самоконтроль и самовоспитание при достижении близких и перспективных целей способствуют совершенствованию механизмов произвольной регуляции поведения и деятельности.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе образования и воспитания детей школьного возраста показал, что количество детей, имеющих отклонения в развитии, неуклонно растет.

Этнология ЗПР связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и с органической недостаточностью ЦНС. (Ю. Г. Демьянов, Е. С. Иванов).

Наибольшее распространение получила классификация задержки психического развития, предложенная К. С. Лебединским, которая отражает механизмы нарушения познавательной деятельности и причину возникновения задержки развития, выделяя четыре типа:

- *ЗПР конституционального происхождения.* Для нее характерны проявления гармонического психического инфантилизма и нарушения познавательной деятельности, обусловленные, прежде всего незрелостью мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов.

- *ЗПР соматогенного происхождения.* В эту группу входят задержки развития, возникающие в результате истощающего действия соматических заболеваний на организм, нарушения питания клеток головного мозга, как следствие, замедление темпа созревания и развития структурно - функциональных мозговых систем.

В наши дни приходится говорить об общей тенденции к снижению уровня детского здоровья. В этом играют роль ухудшение экологической обстановки, ее неблагоприятное влияние на материнский организм, увеличение удельного веса «синтетического» питания, насыщенного консервантами и красителями, уменьшение физических нагрузок, подверженность вредным воздействиям электронной техники, бытовой химии. В дошкольном возрасте у таких детей беспокойный поверхностный сон, частые пробуждения, сниженный аппетит, ночной энурез, выраженная избирательность к еде, повышенная склонность к аллергическим реакциям, простудам. Становятся отчетливыми нарушения эмоционально - волевого реагирования: повышенная впечатлительность, страх перед новым, чрезмерная привязанность к матери, заторможенность при контакте с другими людьми. Таким детям часто свойственна метеозависимость (ухудшение состояния, снижение работоспособности при изменениях погоды).

- *ЗПР психогенного происхождения* – нарушения развития, вызванные неблагоприятным влиянием социальной среды, условиями воспитания ребенка. У детей не формируются познавательные интересы, интеллектуальные склонности и установки, чувство долга и ответственности, не развивается способность к торможению непосредственных чувств и желаний.

- *ЗПР церебрально - органического происхождения* – группа объединяет задержки развития, возникшие в результате органической недостаточности мозга и характеризующиеся как недоразвитием личной сферы по типу органического инфантилизма, так и нарушением познавательной деятельности.

У детей с ЗПР отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой (Т. В. Егорова, Л. В. Кузнецова, В. И. Лубовский и др.).

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Дети с ЗПР замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их сверстники. Это ограничивает возможности наглядно - образного мышления. У детей с ЗПР имеются нарушения интеграции и координации (З. Тржесоглава).

Многие исследователи (Т. В. Егорова, В. Л. Подобед и др.) отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти.

По уровню развития мыслительной деятельности большая часть детей характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности, неумением контролировать свои действия.

Наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, детям свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражениям, слабая интеграция отдельных процессов.

Нарушение внимания является характерным признаком ЗПР.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития речи, моторики, неловкость, неуклюжесть движений (З. Тржегоглава).

В.В. Зеньковский четко сформулировал содержание своей концепции: необходимо, чтобы в учреждении была налицо здоровая социальная среда, чтобы перед ребенком были открыты возможности разностороннего выражения его энергии и чтобы, таким образом, были созданы условия его духовного самоуправления.

Ощущения – отражение отдельных свойств предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. При помощи ощущений мы познаем величину, форму, цвет, плотность, вкус, запах окружающих нас явлений и предметов, постигаем движение и пространство и пр. именно ощущения дают материал для сложных психических процессов – восприятия, мышления, воображения.

Восприятие – это отражение предметов и явлений, целостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств. Без ощущений невозможно восприятие. Однако восприятие включает в себя прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. Восприятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления. Большое значение в процессе восприятия имеет речь, название, т.е. словесное обозначение предмета.

Память - это процесс запоминания, сохранения и воспроизведения того, что мы видим, слышим, думаем, делаем и др. Иногда работу памяти называют мнемической деятельностью, от греческого слова «мнема» — память.

Память является основой всей жизни человека. Она обеспечивает сохранение жизненного опыта, иначе каждое воздействие воспринималось бы как возникшее впервые. Каждая ситуация выступала бы как абсолютно новая. Человек просто не смог бы выжить.

Память обеспечивает целостность человеческой личности — с определенным отношением к миру, мотивами, потребностями.

Внимание — это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте. Внимание может быть **непроизвольным** (непреднамеренным) и **произвольным** (преднамеренным).

Главными особенностями внимания являются состояние концентрации и умение самоконтроля. Концентрация — внутреннее состояние сосредоточенности и направленности на определенную деятельность. Самоконтроль — проверка, сопоставление с требуемым образцом и оценка.

Детское внимание, подчеркивал Л.С.Выготский, направляется и руководствуется почти всецело интересом, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные. Организуя среду и жизнь ребенка в

этой среде, педагог активно вмешивается в процессы протекания детских интересов и воздействует на них таким же способом, каким он влияет и на все поведение детей.

Мышление – это процесс опосредованного и обобщенного познания окружающего мира. Исключительно важная особенность мышления – его неразрывная связь с речью. Выделяя нечто общее в предметах и явлениях окружающего мира, человек обозначает его словами. Через слово человек узнает о том, чего еще никогда не видел. Значение слова – это всегда обобщение. Человек мыслит при помощи языка, пользуясь словами. Речь – есть форма мышления. Человек думает на языке речи.

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С.Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций. В этот период совершается переход от наглядно - образного к словесно логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально - логические рассуждения детям еще не доступны.

Народная мудрость гласит: «Счастье как здоровье, если оно есть, то его не замечаешь». Для успешного обучения, воспитания и развития личности ребенку необходимо не только формирование произвольности психических процессов, но и позитивное эмоциональное состояние, которое благотворно влияет на протекание и развитие психических процессов, повышает устойчивость организма в целом, этот факт учитывается в построении коррекционно - развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Блум Ф., Лейзерсон А., Ховстедтер Л. Мозг, разум, поведение: Пер. с англ. – М.: Мир, 2008. – 248с.
2. Биологический энциклопедический словарь – 3 - е изд., испр. – М.: Сов. энциклопедия, 2001. – 864с.
3. Немов Р.С. Психология. В 3 - х томах. Т.3. — М.: Академия, 2003. – 226 с.
4. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М.: Академия, 2000. – 420 с.
5. Роуз С. Устройство памяти. От молекул к сознанию: Пер. с англ. – М.: Мир, 2005. – 384 с.

© Т.В. Загарских, Е.Л. Дёмина, И.Н. Кононова, 2016

УДК 37

А. Е. Иванова

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №13
компенсирующего вида Приморского района, Санкт - Петербург

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Проблема здоровьесбережения и здоровьесозидания в последнее время привлекает к себе все больше внимания. Причина ясна: статистика показывает, что здоровье детей в

дошкольном детстве и в процессе обучения неуклонно снижается. Академик РАМН Ю.Е. Вельтищев дает следующее определение здоровья: «Здоровье – это состояние жизнедеятельности, соответствующее биологическому возрасту ребёнка, гармоничности единства физических и интеллектуальных характеристик, формированию адаптационных и компенсаторных реакций в процессе роста» [1]. Важно понимать, что если у ребёнка хорошее физическое развитие, то это вовсе не означает, что он полностью здоров и готов к обучению. Данные современных научных исследований позволяют констатировать тот факт, что у 50–60 % современных детей выявлены функциональные отклонения в состоянии здоровья, у 15 % отмечаются нарушения в нервно - психической сфере. Кроме того, значительно снижается количество детей и учащихся, имеющих гармоничное развитие. Из этого следует, что в системе образования имеется целый ряд негативных факторов, снижающих уровень здоровья детей. Для того, чтобы эти факторы нейтрализовать, а также сделать процесс образования здоровьесозидающим, должны быть проведены реформы в системе образования, что и было отражено в новых Федеральных государственных образовательных стандартах и правительственных документах, включая национальные стратегии «Наша новая школа» и «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» от 1 июня 2012 г.

В педагогике постоянно появляются новые подходы и взгляды на организацию процесса обучения и воспитания. Современный педагог стремится повысить качество обучения, в связи с этим звучат призывы к переходу на новые педагогические технологии. В последние годы, в педагогике активно используются понятия «Здоровьесозидание» «здоровьесбережение», «здоровьесберегающие технологии». Трактовка этих понятий в научной литературе различна, однако сводится она к следующему: это система мер, применяемая в воспитательно - образовательном процессе, обеспечивающая сохранение и укрепление здоровья детей. [2]

Таким образом, создание для ребенка специально организованных условий, направленных на увеличение двигательной активности и повышение эмоционального тонуса, будет способствовать не только снятию психоэмоционального напряжения, накопленного в течение дня, но и формированию здоровья в целом и его структурных компонентов – физического, психического и социального благополучия.

Сегодня дошкольные учреждения имеют возможность выбора образовательной программы. При этом значительная часть педагогов не готова к осознанному выбору вариативной образовательной программы и ее реализации с учетом возможностей и потребностей детей. Практика показывает, что вариативность привела к неоправданному увлечению предметным обучением в дошкольных учреждениях.

Однако детский сад должен обеспечивать не только интеллектуально - нравственное развитие ребенка, но и создавать максимально благоприятные условия для формирования его здоровья.

Здоровье ребенка, его социально - психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 4 до 17 лет этой средой является система образования, т.к. с пребыванием в учреждениях образования связаны более 70 % времени его бодрствования. В то же время в этот период происходит наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь.

Под здоровьесозидающими технологиями будем понимать систему мер по охране и укреплению здоровья детей, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействие на здоровье.

Здоровьесозидающие образовательные технологии - это все те психолого - педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формированию представлений о здоровье как ценности.

Здоровьесбережение не может по определению выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только — в качестве условия, одной из задач, связанных с достижением главной цели.

Создание педагогических условий – формирование предметной, коммуникативной, учебно - развивающей среды, а также включение в образовательную сферу ДОУ форм работы здоровьесберегающей направленности позволяет формировать не только ценностные ориентации и потребностно - мотивационную сферу ребенка, но и воспитывать у него культуру здоровья.[3]

Система работы по здоровьесозиданию базируется на определенных принципах:

1. принцип системности – выработка определенной системы работы в подаче знаний о здоровье и здоровом образе жизни с учетом использования их в практической деятельности детей;
2. принцип индивидуализации – учет индивидуально - типологических, психо - эмоциональных и возрастных особенностей старших дошкольников;
3. принцип деятельностного подхода – организация активной деятельности дошкольника, направленной на постепенное осознание необходимости быть здоровым человеком, для того чтобы быть успешным в обучении и общении со сверстниками;
4. принцип гуманистической направленности – чуткое и внимательное отношение к личным чувствам и эмоциям каждого ребенка. Педагогическое общение должно быть направлено на эффективность обучения, на установление гуманных отношений между детьми, на создание здорового психологического микроклимата в группе;
5. принцип бинарного взаимодействия – активное взаимодействие педагога с детьми в познании сил, возможностей, желаний, определения потенциала, направленного на осознанное сохранение и укрепление здоровья. [4]

В исследованиях последних лет выделены причинно - следственные факторы, негативно влияющие на здоровье детей при обучении. Среди них выделяют:

- интенсификацию учебного процесса;
- стрессовую ситуацию в семье и дошкольном учреждении;
- несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям детей;
- несоблюдение элементарных гигиенических требований к организации учебного процесса.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) появилось в педагогическом лексиконе в последние несколько лет и до сих пор воспринимается многими педагогами как аналог санитарно - гигиенических мероприятий. Это свидетельствует об искаженном понимании термина «здоровьесберегающие образовательные технологии», примитивных представлениях о содержании работы,

которую должна проводить школа для осуществления своей важнейшей задачи — сохранения и укрепления здоровья детей.

Понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья детей.

Цель — здоровьесберегающих образовательных технологий обучения обеспечить возможность сохранения здоровья, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Перед любым педагогом неизбежно встает задача качественного обучения, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации детей. В решении означенных задач и могут помочь здоровьесберегающие и здоровьесозидающие технологии.

Литература:

1. Вельтищев Ю.Е. Концепция риска болезни и безопасности здоровья ребенка. — М., 1994.
2. . Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, перспективы развития: монография. — М.: Логос, 2014. — 508 с.
3. Модели здоровьесберегающих технологий, используемых в работе с детьми дошкольного возраста // Серия: «Инструктивно - методическое обеспечение содержания образования в Москве» / Отв. редактор Л.Е. Курнешова — М.: Центр «Школьная книга», 2007. — 240 с.
4. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005 — 96 с.

© А. Е. Иванова, 2016

УДК 373.2

Н.В.Илюхина, воспитатель
Детский сад №146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада»
г.Тольятти, Российская Федерация
Н.Н. Башмакова, воспитатель
Детский сад №146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада»
г.Тольятти, Российская Федерация
Т.А.Лаврушина, воспитатель
Детский сад №146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада»
г.Тольятти, Российская Федерация

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед педагогами новую цель - создание условий для всемерной поддержки самораскрытия детей, их позитивной социализации.

Социализация ребёнка проходит в стенах детского сада, где дети получают первый опыт взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Это обязывает педагога всегда тщательно продумывать свои высказывания о ребёнке, создать условия для формирования у ребёнка положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят.

В дошкольном возрасте отношение, оценка взрослого приобретает для ребенка особую важность. Дошкольник находится в большой эмоциональной зависимости от родителей и педагогов. В процессе взросления у дошкольника постепенно изменяется отношение к деятельности и своему поведению. Однако, адекватно оценивать свои действия ребенок не всегда может, так как во всем привык полагаться на взрослого. Взрослый для малыша - образец того, как нужно делать, и одновременно - источник оценки его действий.

Так потребность в положительных эмоциях значимого взрослого во многом определяет поведение ребенка. Ребенку важно, чтобы взрослый не просто заметил, но и дал положительную оценку, похвалил его действия. Поддержка и одобрение взрослым любых, даже самых незначительных успехов, позволяет удовлетворить потребность ребенка в любви, эмоциональной поддержке, уважении и признании. А если взрослый постоянно делает замечания, критично оценивает, подчеркивает неумение или неспособность ребенка в чем-либо, у него пропадает интерес к этому делу и он стремится избежать его. Под влиянием оценок взрослого ребенок все чаще начинает обращать внимание на процесс и результат своих действий, стремиться достигать желаемых социально и личностно значимых результатов. Оценка взрослого становится регулятором действий ребенка. Под воздействием этой оценки развивается умение действовать сознательно, формируются эмоциональная сфера, волевые процессы, характер. Важно, чтобы в ходе педагогического оценивания главной точкой отсчета должны быть собственные достижения ребенка (сравнение ребенка с тем, каким он был еще сравнительно недавно; достижения сегодня по отношению к его результатам вчера). Нельзя подчеркивать, что он еще чего-то не умеет, чтобы не отбить интерес к важному для него занятию, внушить уверенность в своих силах, и почувствовать свою значимость. Прежде всего, взрослые должны сохранять и оберегать общее положительное отношение ребенка к самому себе.

В ребенке самой природой заложено стремление быть первым и всё успеть, желание, чтобы все его замечали, любили и именно ему уделяли внимание. Если этого не происходит, если ребенок ощущает, что он по положению ниже кого-то из детей, он непременно – открыто или скрыто – проявляет негативизм, непослушание и т. п.

Педагогу следует всегда помнить, что дети очень прислушиваются к его мнению о каждом ребёнке.

Ситуации успеха можно создавать везде, во всех видах деятельности ребенка. Доброжелательность педагога помогает детям успешно овладевать разными умениями, в том числе, умением общаться, как друг с другом, так и с взрослыми. Воспитатель способен правильно организовать жизнь детей, глубоко обдумать и установить четкий, постоянный и посылный для дошкольников распорядок жизни на весь день. Кроме того, необходимо пользоваться разнообразными приемами, которые предупреждают забывание воспитанниками «порядка действий». Это помогает детям прочно овладеть соответствующими формами поведения, исключает ошибки, а, следовательно, и необходимость негативных оценок. Если ребёнок ежедневно слышит высказывания

педагога, что соблюдение правил поведения обязательно для каждого, то это помогает ему быстрее усвоить их. Например, для косвенной оценки мы применяем наглядные пособия с изображением неправильного действия, которое перечёркнуто красной полосой, что, является отрицательной оценкой и запрещающим знаком, например «Бегать нельзя!», «Громкие звуки запрещены!»).

Положительную оценку следует применять, когда одобряется поведение отдельного ребенка или всей группы, чтобы показать успехи воспитанников в овладении правилами поведения, помочь им осознать свои новые умения, вызвать радость от этого и стремление всегда вести себя именно так. Примером являются следующие речевые высказывания: «Ты уже так много умеешь делать. Ты молодец. Я уверена, что, и этому, ты научишься»; «Какие замечательные работы. Может, ты сможешь научить этому других ребят?», «Ты быстро нашла решение этой логической задачи, а по другому ты сможешь её решить». Педагогическая оценка ориентирует ребенка в осуществлении адекватной оценки своих образовательных достижений. Целенаправленное оценочное высказывание педагога должно быть выстроено в соответствии со следующей структурой: обращение к ребёнку, обращение к ситуации, отношение к ребёнку. В этом случае педагог может обратиться к позитивным моментам или в оценке ситуации, или в оценке личностных качеств дошкольника.

Педагог должен быть чутким, доброжелательным, мягким в отношении к своим воспитанникам и одновременно требовательным к ним. Важная составляющая педагогического мастерства и основа прочных контактов с подопечными - требовательность, которая органично сочетается с уважением к ребенку, умением понимать его. Чтобы достичь такого контакта, ребенок должен доверять своему наставнику, не стесняться обращаться к нему с любыми вопросами.

Правильная педагогическая оценка имеет важное значение для формирования элементов самооценки ребенка, которая начинается в старшем дошкольном возрасте. В детском саду разработаны и апробированы модули успешности для старших дошкольников. Их мы используем на занятиях и в совместной деятельности – помещая фотографии воспитанников по результатам деятельности дошкольников (это делает сам педагог), 2 вариант – самооценка самих дошкольников. Эти модули помогают повысить самоконтроль и самооценку детей.

Таким образом, положительная оценка рождает уверенность в своих силах, положительное отношение к себе. Ребенок, находясь в состоянии «душевного комфорта», быстро принимает решения, проявляет инициативу, самостоятельность активность, не опасаясь возможности неудачи.

Вырастить ребенка добрым, умелым, честным, справедливым человеком - высокая цель, ответственная обязанность каждого педагога.

Список используемой литературы:

1. Калишенко, В.Д. Педагогическая оценка и ее роль в воспитании детей дошкольного возраста / В.Д.Калишенко. // Дошкольное воспитание. - №10. - 2010
2. Князева, С.А. Я - ты - мы. Программа социально - эмоционального развития / С.А.Князева; М. - Мозаика - Синтез. - 2003.

3. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л.Кряжева; - Ярославль: Академия развития. - 1998
4. Щипицина Л.М., Заширинская О.В. Азбука общения / . – С - Пб. - Детство пресс. - 2001.
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 №1155

© Н.В.Илюхина, Н.Н.Башмакова, Т.А.Лаврушина, 2016

УДК 159.9.07

Е.В. Камнева

к.психол.н., доцент кафедры «Управление персоналом и психология»
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Г. Москва, Российская Федерация

И.Ш. Борчашвили

д.ю.н., профессор, Заслуженный деятель Республики Казахстан
Центр судебной экспертизы Министерства юстиции Республики Казахстан
Г. Астана, Республика Казахстан

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦИНИЗМА, АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В последнее время проблема агрессивного поведения молодежи, приобретая острую социальную направленность, все более привлекает внимание юристов, педагогов, социологов и, конечно же, психологов. Процессы трансформации общества, происходящие в странах бывшего СССР, в частности, стремительного изменения социально - экономических условий и политической напряженности, зачастую приводят к усилению проявления агрессивного поведения молодых людей.

Под агрессией понимается любая форма поведения, направленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [1]. Агрессивное поведение способствует возникновению ненависти и озлобления членов общества, что приводит к нарастанию враждебности в социуме. В отличие от агрессивного отношения к окружающим, которое под действием различных факторов может прекратиться, враждебному поведению это не присуще, могут меняться лишь его формы. Одним из проявлений враждебного поведения по отношению к человеку является равнодушие к его переживаниям и проблемам.

Цинизм определяется как поведение, выражающее осознанное и демонстративное игнорирование определённых моральных ценностей.

Целью исследования стало выявление уровня агрессивности, враждебности и цинизма студентов. Выраженность агрессивности, враждебности и цинизма измерялись опросником «Диагностика враждебности (по шкале Кука — Медлей)».

Анализ результатов диагностики агрессивности показал, что 47,8 % (почти половина выборки) студентов, принявших участие в исследовании, имеют средний с тенденцией к высокому уровень агрессивности (см. рис. 1).

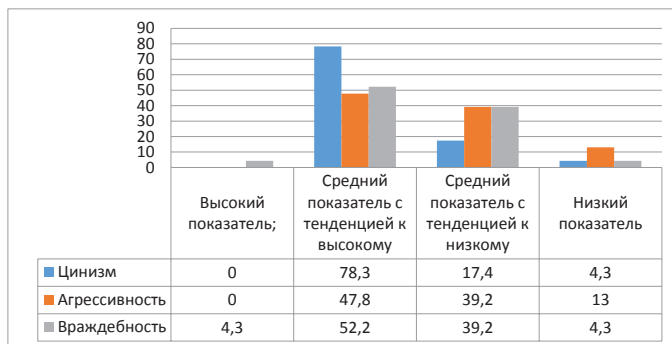


Рисунок 1. Показатели агрессивности респондентов (%)

Уровень враждебности, предполагающий определенное негативное отношение человека к каким-либо объектам, рассматриваемый как комплекс негативных отношений, убеждений и оценок, применяемых к другим людям, т.е. восприятие других субъектов, как возможный источник обмана, провокации, фрустрации и т.п., оказался еще выше, чем уровень агрессивности (см. рис. 1). Такая враждебность может не полностью осознаваться. Возможно существование примитивной, нерасчлененной и неоформленной в знаковой форме бессознательной враждебности. Следует отметить, что независимо от того, насколько враждебность доступна осознанию и словесному описанию, она во многом определяет переживания и действия человека. Высокий уровень враждебности может создавать серьезные проблемы в межличностных отношениях субъекта. По мнению А. Бека, враждебность формирует «когнитивную основу» гнева, ненависти и насилия, вне зависимости, где они могут возникнуть – в межличностных или этнических, расовых и межгосударственных конфликтах.

Самым высоким в выборке оказался уровень цинизма, который может проявляться в качестве сомнения в подлинности и честности мотивов тех индивидов, которые кажутся самоотверженными и абсолютно бескорыстными; в цинизм содержится, в том числе, и недоверие к авторитетам, и, в частности, к власти. Возможно, что циничное поведение молодых людей является защитной реакцией на события, происходящие в их жизни и в обществе.

Полученные результаты исследования согласуются с результатами наших исследований [2; 3] и исследований других авторов [4; 5].

Список использованной литературы:

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001. 330 с.
2. Камнева Е.В., Анненкова Н.В., Ширванов А.А. Особенности совладающего поведения студентов с разным уровнем субъективного локуса контроля. // Прикладная психология и психоанализ. 2014. № 4.

3. Камнева Е.В., Анненкова Н.В. Личная социальная ответственность и ее правовое регулирование // Акмеология. 2014. № S1 - 2. С. 95 - 96.

4. Коробанова Ж.В., Павлова Н.А. Особенности атрибуции успехов и неудач лиц, с разным уровнем перфекционизма // Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста Сборник научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. – М.: Спутник+, 2014. С. 30 - 34.

5. Курбанов А.В. Исследование взаимосвязи цинизма, агрессивного и враждебного поведения в среде студенческой молодежи Materials of the XI International scientific and practical conference, «Areas of scientific thought», - 2014 / 2015. Volume 17. Psychology and sociology. Sheffield. Science and education LTD. 55 - 60.

© Камнева Е.В., Борчашвили И.Ш., 2016

УДК 37

А. В. Кильдишев,

аспирант СПбГУ,

педагог – психолог и преподаватель

ГБПОУ Некрасовского педколледжа №1

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Двадцать первый век принес в нашу жизнь массу перемен и противоречий, которые затронули и такую важную социальную сферу, как образование. Многие подростки с трудом адекватно общаются с ровесниками и с взрослыми, в результате переживая одиночество, изолированность, становясь равнодушными к окружающим, агрессивными, выплескивая, таким образом, свою боль.

Адаптация в профессиональной сфере

Психологическое состояние подростков ухудшается, и то, что рынок труда избирателен и события, происходящие в профессиональной области, уже сейчас влияют на их жизнь. Современное общество предъявляет к выпускникам профессиональных образовательных организаций серьезные требования, связанные с их способностью эффективно решать профессиональные задачи. Успешная адаптация выпускника в профессиональной сфере находится в зависимости от уровня его подготовки, готовности к самостоятельной деятельности, их знаний и опыта, полученных в ходе профессионального обучения и, безусловно, социализации и ориентированности на самоопределение и самореализацию. У выпускников порождается тревожность по поводу дальнейшего трудоустройства, неуверенность перед будущим. Для определения своего места и успешной реализации в профессии необходимо также иметь определенные социальные навыки: умение общаться с различными людьми, взаимодействовать с командой, ставить и обосновывать цели. А это доступно неординарно мыслящим, независимым, активным личностям, анализирующим и

прогнозирующим ситуацию, принимающим самостоятельные решения и отвечающим за свои действия.

Решать психологические проблемы несовершеннолетних в профобразовании мобилизованы все сотрудники учебного заведения, создающие жизненное пространство для развития у учащихся данных навыков.

Психолого - педагогическое сопровождение

Одной из важных задач психолого - педагогического сопровождения, является адаптация первокурсника, столкнувшихся с незнакомой структурой, системой обучения и новыми требованиями учебного заведения, безболезненной перестройки школьного стереотипа учебной работы и помощи учащимся приспособиться к образовательной среде колледжа. В результате сопровождения, подросток сможет сориентироваться в окружающей обстановке, осознать и принять свою личность.

Психолого - педагогическое сопровождение обучающихся колледжа, способствует достижению цели личности обучающегося в самоопределении, происходит упрочение психологического и психического самочувствия.

В любом учебном заведении существует ряд положений психологического сопровождения обучающихся, разработанных психологической службой совместно с администрацией. Психологическое сопровождение:

1. Должно отражать запросы и проблемы, стоящие перед педагогическим коллективом учебного заведения.
2. Осуществляется в профилактическом, развивающем, диагностическом, социально - психологическом аспекте и в свете консультирования обучающихся и остальных сторон обучения и воспитания.
3. Должно обладать практическими, ориентированными чертами (получение умений и навыков в взаимоотношениях, познании, общении, самообладании и прочем).
4. Должно, создавая положительную установку на учебу, повышая мотивировку и настраивая студентов на успех, внушать им веру в возможность преобразования и себя, и социальной ситуации в ходе реализации своего потенциала.

Социально - психологические исследования уровня социальной адаптации

Проведенные социально - психологические исследования уровня социальной адаптации обучающихся, поступивших в 2015 году показали, что существуют шесть основных позиций психологического здоровья для будущих педагогов:

1. Быть вместе с семьей и друзьями – 38,4 % ;
2. Быть в ладу с самим собой – 16,5 % ;
3. Больше время чувствовать себя счастливым – 14,6 % ;
4. Иметь в хорошем состоянии все части моего тела – 11 % ;
5. Регулярно заниматься физическими упражнениями – 10,6 % ;
6. Получать удовольствие от работы без слишком больших стрессов – 8,9 % .

Некоторые формы психологического сопровождения

Тренинги предоставляют возможность для отработки навыков, требуемых для достижения цели. При комбинации форм обучения (разбора ситуаций, деловых игр, лекций, упражнений, нацеленных на решение проблемы и иных), информация усваивается продуктивнее, нежели на обыкновенных уроках. Тематами тренингов могут быть: «Я и моя жизнь», «Воспитание лидера», «Мы вместе», «Самопрезентация», «Ты не один» и прочие.

В проведении классного часа на определенные темы («Женское здоровье», «Жизненный успех», Стресс. Способы борьбы со стрессом», «Человек и наркотики» и иные) могут участвовать различные специалисты, психологи, социальные педагоги, кураторы, студенты.

В колледже проводится индивидуальная и групповая консультативная деятельность.

Таким образом, успешное проведение психологического сопровождения реально лишь при совместной работе всего педагогического коллектива учебного заведения. Оно содействует ускорению социализации, профессиональной адаптации и личностному созреванию обучающихся при соблюдении определенных требований:

- наличия и осуществления целей воспитательных программ всего учебного заведения;
- наличия групповых программ воспитания;
- гармоничного соотношения тренингов с программами воспитания всего учреждения и групп, в частности;
- подходящих условий в учебном заведении для повышения социально - психологических знаний педагогов.

Список использованной литературы:

1. Нельсон - Джоунс Р. Теория и практика психолога – педагогического сопровождения обучающихся. – СПб.: Питер, 2012. – 464 с.
2. Орлов А.Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход // Вопросы психологии. 2012. № 3.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 2014.

© А. В. Кильдишев, 2016

УДК 37. 016

Л. П. Кистанова

к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков
Сочинский государственный университет
г.Сочи, Российская Федерация

Н. Я. Чекулаева

к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков
Сочинский государственный университет
г.Сочи, Российская Федерация

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА: ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ

Аннотация

В статье затрагиваются некоторые аспекты формирования *межкультурной компетенции* будущего профессионала сферы туризма и иноязычной коммуникативной компетентности как обязательные компоненты формирования его общих и профессиональных

компетентностей, предполагающие наличие определенных качеств, необходимых для успешного осуществления коммуникации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова

Межкультурная коммуникация, иноязычная коммуникативная компетентность, деловой этикет, невербальное и вербальное деловое общение

Важное место в культуре межличностного общения специалистов сферы туризма отводится соблюдению протокола и делового этикета, особенно, если речь идет о деловом сотрудничестве с представителями иной культурно - исторической общности.

Как отмечалось в исследованиях ряда авторов (О.Л. Каменская, Л.П. Кистанова, Н.А. Красавский и др.), информационное взаимодействие между разноязычными бизнес - партнерами требует вербальной и невербальной реакции на предложенное решение, его оценки с учетом социальных норм, правил, традиций поведения и профессиональной этики, соответствующих ситуации общения, что может быть успешно реализовано только в случае умения коммуникантов ориентироваться на иноязычного партнера с целью выбора правильных средств, адекватных речевому опыту в данной сфере общения [2,3].

Ведение деловых переговоров, встреч и т.п. не возможно без умения говорящего конкретизировать в процессе коммуникации информацию об объекте и явлении, знания и соблюдения предписанных норм речевого поведения в ситуациях с ярко выраженной национальной спецификой, обусловленной историко - культурологическими факторами развития того или иного этноса. Именно они позволяют участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга.

Подчеркивая важность формирования у будущих специалистов сферы туризма навыков межкультурной коммуникации, следует отметить необходимость формирования навыков такой составляющей коммуникативной культуры, как "язык тела", так называемый невербальный язык общения, включающий мимику, жесты, дистанцию, позы общающихся как совокупность норм, традиций и рекомендуемых правил общения, сложившихся в силу исторических традиций, ритуалов, социальных ситуаций того или иного этноса.

Между тем, как отмечает Н.А. Красавский, такие особенности невербальной коммуникации не всегда достаточно информативно описаны в большинстве учебных пособий по иностранному языку, а "отсутствие либо же нерелевантная репрезентативность в отечественных учебниках невербального компонента общения заметно снижает эффективность обучения, как языку, так и самой культуре" [1, с. 272].

При этом важно знать и помнить, что впечатление, которое деловой партнер производит своей осанкой, голосом, жестикуляцией, мимикой и даже дистанция, на которой он держится по отношению к собеседнику, в доли секунды рисует в подсознании другого человека картину его личности и компетенции. Уже при первой встрече каждый человек автоматически классифицирует собеседника и, тем более делового партнера, по его внешнему виду и манере поведения, даже если каждый из них не осознает причины такой оценки. Известная немецкая поговорка гласит: Für den ersten Eindruck, den Sie hinterlassen, gibt es keine zweite Chance (Для произведенного вами первого впечатления не будет второго шанса). И это правило работает везде и всюду, даже если рекомендуемый стиль одежды варьируется на официальных мероприятиях или в учреждениях.

В Германии, как и во всем мире, классическим деловым костюмом мужчины является одно - или двубортный костюм темно - синего цвета или цвета антрацит. К нему – белая или немного тонированная рубашка, галстук с неброским рисунком, но без логотипа и классические черные туфли из гладкой кожи на шнурках. Носки или гольфы должны быть всегда немного темнее, чем костюм и также без рисунка. Двубортный пиджак при вставании всегда застегивается, у однобортного костюма застегивается, в зависимости от количества, средняя или верхняя пуговиц.

Дамам при проведении деловых переговоров и встреч также рекомендуется надевать деловой дамский или брючный костюм в приглушенных тонах, к нему блузку, рубашку или легкий свитер. Уместны также драгоценные украшения, но немного. Дама должна использовать неброскую, соответствующую ее типу косметику и незаметные духи.

В настоящее время в Германии, по примеру США, внедряется такое понятие, как "casual Friday" или "пятничный неофициально деловой стиль", т.е. по пятницам, перед началом выходных, сотрудникам фирм разрешено появляться на предприятиях и в офисе в одежде, больше предназначенной для отдыха.

Все же, несмотря на многие послабления в правилах, которые определяют человеческое общение, одежда в деловом культурном кругу и в ежедневном деловом общении означает: "Я воспринимаю ситуацию как важную и подхожу к ней серьезно".

Кроме формирования у будущих специалистов туризма навыков невербального общения, необходимо также уделять внимание обучению немецкому речевому этикету как системе устойчивых высказываний и речевых формул в соответствии с коммуникативной ситуацией, статусно - ролевыми отношениями и сферой общения. Наряду с универсальными чертами и принципами речевого этикета, общими для различных народов немецкий деловой этикет имеет и свои специфические национальные особенности. Так, к особенностям немецкого коммуникативного поведения относятся высокий уровень внешней приветливости и бытовой вежливости, этикетность и чинопочитание в общении.

Немцы очень вежливы и предупредительны по отношению друг к другу, они никогда не пройдут мимо, не поприветствовав знакомых. Приветствие в понимании делового человека значит: "Я вижу тебя, я обращаю на тебя внимание". В повседневной профессиональной жизни это может быть дружеским „Hallo!" ("Привет!") или формальными "Guten Morgen!", „Guten Tag!", "Guten Abend!" ("Доброе утро!", "Добрый день!", "Добрый вечер!") или просто движение руки или кивок головой.

Во всех немецких офисах в последнее время прижилось такое правило: "Первым здоровается тот, кто первым замечает другого". Немцы в повседневной жизни стараются уйти от так называемого "гладкого паркета" традиционных приветственных ярлыков. Но в деловой жизни более низкий по рангу первым приветствует более высокого по рангу, а вот первым подает руку для рукопожатия начальник.

В частной жизни женщины приветствуют перед мужчинами и пожилых людей перед более молодыми. Если кто - то присоединяется к группе, то он приветствует всех присутствующих, невзирая на их степень и ранг.

В Германии, в отличие от Англии и, особенно, США принято при деловых встречах подавать руку. Обмен поцелуями, целования руки, как и объятия любой формы в немецкой деловой жизни являются табу, в отличие, например, от Австрии, где целование руки у женщины при знакомстве и прощании распространяется также и на деловой этикет.

При рукопожатии следует помнить о некоторых запретах: пожимая руку при знакомстве или приветствии, нельзя избегать контакта взглядами, небрежно держать другую руку в кармане брюк, трясти руку или пожимать ее слишком вяло, не желательны также потливо-влажные руки. Рукопожатие при этом сопровождается приветствием "Guten Tag, Herr ...!" или "Guten Tag, Frau...!", "Guten Morgen!" и примерно с 18 ч. "Guten Abend!" Не рекомендуется на официальных мероприятиях прибегать к региональным формам приветствия, таким, как например, "Grüß Gott!" ("Мир вам!"), типичным для Баварии.

При поименном приветствии не следует также забывать о возможных академических или дворянских титулах, так как они часто являются составной частью делового имени. К официальному лицу в Германии всегда обращаются, используя его официальное должностное наименование, однако, при этом не добавляется его имя и фамилия.

В немецкоязычных странах принято обращение на "Вы" (Sie), официальным обращением к мужчине являются Herr, к женщине Frau. До недавнего времени в ФРГ к незамужней женщине (независимо от ее возраста) можно было также обращаться, называя ее Fräulein. Но в 1972 г. министерство официально отменило использование слова "Fräulein". То есть теперь при обращении к любой взрослой женщине следует использовать только "Frau", однако, обращение к незнакомой женщине Fräulein осталось в сфере обслуживания: в магазине, в ресторане, на почте и т.п.

На сегодняшний день очень часто имеют место бизнес - контакты между деловыми партнерами разного пола. Не только мужчины, но женщины рассматриваются в деловой жизни как равноправные партнеры, к чему привыкли сегодня даже почти во всех арабских странах. Поэтому при формировании компетенций, связанных с деловым этикетом, следует обратить особое внимание на деловые отношения такого рода. Здесь следует отметить, что "мачо - образное" поведение по отношению к женщинам - партнерам, равно как и скользкие шутки в присутствии деловых участников абсолютно не допустимы. Флирт с бизнес - партнером женского пола, будь то в гостиничном баре или при деловом общении, не уместен, так как вследствие этого деловой успех не гарантирован. Всюду востребовано внимательное, уважительное и весьма серьезное, но без преувеличения поведение по отношению к деловым партнерам противоположного пола.

Таким образом, учет всех перечисленных выше факторов (безэквивалентная и фоновая лексика, национальные реалии, жесты, речевой этикет и др.) при обучении иностранному языку в вузе позволит подготовить специалистов сферы туризма, обладающих высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетентности, что явится залогом их успешной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Красавский Н.А. Обучение невербальному типу общения на занятиях иностранного языка // Теория и практика построения современных образовательных технологий. Тез. докл. научной конф. – Волгоград, 2002. – С. 272–275.
2. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин - тов и ф - тов ин. яз. / О.Л. Каменская. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.
3. Кистанова Л.П. Ситуативно - тезаурусный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туриндустрии. Дис. канд.пед.наук / Л.П. Кистанова – Сочи, 2006. - 193 с.

© Л.П. Кистанова, Н.Я. Чекулаева, 2016

ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНО - КОМПЕНСАТОРНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

В процессе онтогенеза человек сталкивается с разного рода критическими ситуациями. Для подростка данные ситуации характерны в проявлении затруднений в общении между сверстниками, связанных с процессом образования, проблема отцов и детей. В подростковом возрасте такие переживания усиливают общую кризисную ситуацию. Вследствие чего возникают защитно - компенсаторные процессы, которые приводят к частичной утрате способности приспосабливаться к окружающей среде. Для того чтобы снова достичь этого равновесия, необходимо поместить организм в процесс постоянной активности. Учебная деятельность является ведущей в подростковом возрасте, чаще всего она приводит к возникновению защит в психике подростка. Именно развитие интеллектуальных способностей в данном возрасте имеет особое значение. В психологических теориях интеллект занимает особое значение в процессе приспособления человека к окружающей среде. (В. Шерн, Ж. Пиаже, Р. Стернберг и др.), он так же может влиять на особенности проявления защитных механизмов, возникающих в стрессовых ситуациях.

Стоит отметить, что изучением проблемы интеллекта занимались А. Бине, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Кеттел, Ч. Спирмен, и другие. К отечественным ученым, разрабатывающих проблему интеллекта можно отнести О. К. Тихомирова, С. Л. Рубина, М. А. Холодную и других.

По мнению Д. Векслера, «интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» или способность человека приспосабливаться к окружающей среде [3, с 207].

Интеллектуальное развитие – это фактор, влияющий на создание защитных механизмов у подростков. Изучением проблемы возникновения, постановкой роли защитных механизмов в развитии личности занимались такие ученые как З. Фрейд, К. Хорни, А. Фрейд, А. Маслоу, Ф. Перлз, и др. В отечественной психологии исследованием психологических защит у человека занимались Д.Н. Узнадзе, В. Н. Мясищев, Ф.В. Бассин, Е. Л. Доценко, Р.М. Грановская, И.М. Никольская. Исследованием стратегий совладания занимались В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, Э. Хайма, Н. А. Сирота, В.Н. Мясищев, Р. Лазарус, Е.Р Исаева и др. [5].

В самом широком смысле, защита – это понятие, обозначающее любую реакцию организма с целью сохранить себя и свою целостность. В настоящее время психологической защитой считаются любые реакции, которым человек научился и

прибегает к их использованию неосознанно для того чтобы защитить свои внутренние психические структуры [1, с 172].

Первым ученым, создавшим достаточно стройную теорию защитных механизмов «Я», был известный австрийский врач и психоаналитик Зигмунд Фрейд. Созданная им теория и практическая деятельность в психоанализе была принята учеными, и далее разработанной [2]. В данное время термин «защитный механизм» обозначает прочную схему, стереотип или модель поведения, с целью обеспечения защиты «Я» от осознания явлений, порождающих тревогу, то есть адаптировать к среде [4]. Для приспособления к любого рода условиям, сложным жизненным ситуациям, необходимо разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, за эти функции отвечает интеллект. Современники понимают под интеллектом способность к осуществлению процесса познания и удачному, неожиданному решению проблем, в том числе и при овладении новыми жизненными задачами. Согласно академику Н.Н. Моисееву, интеллект – это, прежде всего, «целеполагание, планирование ресурсов и построение стратегии достижения цели» [6].

Анализ психолого - педагогической литературы, статей по проблеме исследования, подходов, а также Интернет - ресурсов, позволили сделать следующие выводы:

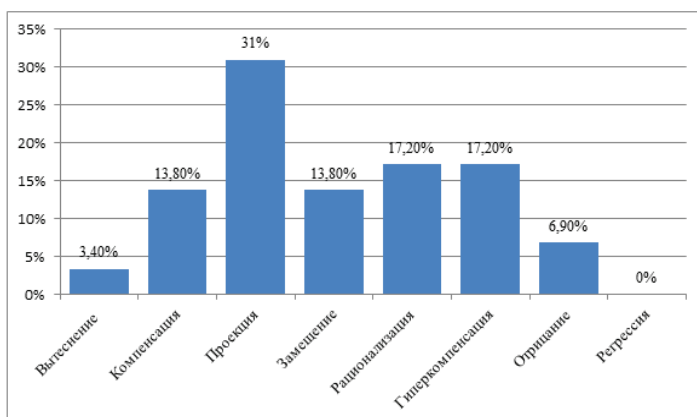
1. Интеллект как одна из психологических структур адаптации к окружающей среде опосредует характер проявления механизмов психологической защиты.
2. Структура связей механизмов психологической защиты и базовых личностных свойств обуславливается уровнем интеллекта.
3. Наиболее адаптивные формы защитного поведения соответствуют среднему и высокому уровню интеллекта.

С целью изучения интеллекта и его влияния на особенности защитно - компенсаторной сферы подростков было проведено эмпирическое исследование. Базой исследования выступила МБОУ Гимназия №2 г. Южно - Сахалинска. В исследовании приняли участие 29 учеников, среди них 18 девушек и 11 юношей в возрасте от 15 до 17 лет.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методы:

- 1) включенное наблюдение за испытуемыми;
- 2) психодиагностический метод: опросник Плутчика Келлермана Конте – методика «Индекс жизненного стиля»; «Прогрессивные матрицы Равена»;
- 3) методы математической статистики: алгоритм нормальности распределения признака по Н. А. Плохинскому; критерий ранговой корреляции Спирмена.

Исследования интеллекта показали следующие результаты: в данной группе испытуемых преобладает интеллект выше среднего, что составляет 62,1 % выборки – 18 человек. Это говорит о том, что они хорошо рассуждают, ясно мыслят, способны понимать недосказанное, улавливать причины и мотивы поступков других людей. Показатели среднего уровня интеллекта имеют 24,1 % – 7 человек, уровень сформированности логических действий в норме. Такой показатель интеллекта как хороший, незаурядный интеллект присущ 10,3 % – 3 человека, данные респонденты быстро схватывают материал, наблюдательны, склонны к задаванию заранее продуманных вопросов. Высокий, незаурядный уровень интеллекта преобладает у 3,5 % – 1 человек, характеризуется склонностью к рассуждениям, выстраиванию хода действий, что так же говорит о широкой информированности.



Данные, полученные по методике «Индекс жизненного стиля»

Исследования защитно - компенсаторной сферы подростков дали следующие результаты: в данной группе испытуемых преобладает «проекция» как механизм психологической защиты (31 % испытуемых). В основе данного механизма находится процесс, в котором неприемлемые и неосознаваемые мысли чувства для личности, сосредотачиваются вне человеческой организации и приписываются другим людям и отводятся на второй план. «Гиперкомпенсация» наблюдается у 17,2 % испытуемых, что составляет 5 человек. Человек блокирует выражение досадных или невозможных для нее мыслей, чувств или действий путем преувеличенного развития противоположных влечений. Следующий вид психологической защиты «рационализация» выявлен у 17,2 % школьников (5 человек). Испытуемые склонны рационализировать, логически доказывать происходящие события.

«Замещение» как вид психологических защит в данной группе испытуемых преобладает у 4 человек – 13,8 % . Действие этого защитного механизма проявляется в расслаблении подавленных эмоций: враждебности, гнева, устремлённые на объекты, которые представляют меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Механизм компенсации обнаруживается в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого изъяна, порока невыносимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Чаще всего такое происходит при желании избежать конфликта. В данной группе защитный механизм – «компенсация» преобладает у 4 человек, 13,8 % . «Вытеснение» выявлено у 3,4 % испытуемых (1 человек), механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, – становятся бессознательными. «Отрицание» преобладает у 6,9 % испытуемых (2 человека). Механизм, посредством которого личность либо отрицает некоторые подавляющие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой - либо внутренний импульс или сторона отрицает самое себя. «Регрессия» как механизм психологической защиты в данной группе не является преимущественным.

Результаты эмпирического исследования позволили изучить интеллект и его влияние на особенности защитно - компенсаторной сферы подростков и сформулировать следующие выводы: гипотеза исследования о влиянии уровня интеллекта на вариативность в использовании психологических защит получила подтверждение.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования показали, что чем ближе уровень интеллекта к среднему, тем больше вариативность использования различных защитных механизмов.

Отсюда следует вывод, что чем больше человек развивает свои интеллектуальные способности, повышая свой IQ, тем больше приспосабливается и адаптируется в окружающей среде, используя при этом разного рода защитные механизмы, которые помогают ему в сложных, стрессовых ситуациях. Особенно это касается подростков наиболее подверженных действию стрессогенных проявлений, в силу своих возрастных особенностей и новообразований, происходящих в психике.

Список использованной литературы:

1. Крылов А.А. Психология: учебник. – М.: Издательство «Проспект», 2005. – 233 с.
2. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и овладения со стрессом. Учебное пособие. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 340 с.
3. Основы психологии. 16 - е изд. Учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н / Д: Феникс, 2006. – 672 с.
4. <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19650.php>
5. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=581429>
6. <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/intellekt-cheloveka.html>

© А.Д. Кисткина, 2016

УДК 372.878

Г.Л. Князева,

к. п. н., доцент Московского городского педагогического университета,
г. Москва, Российская Федерация

ЭТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СТИЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО

Формирование музыковедческих знаний и пианистических навыков, необходимых в процессе освоения стиля, должно идти параллельно с воспитанием, не только непосредственным, но и через музыкальный материал, нравственный заряд изучаемых произведений. Работая над стилем исполняемого сочинения, следует погружать ученика в историко - эстетический и связанный с ним нравственно - этический контекст. Каждый из изучаемых в системе дополнительного образования музыкальных стилей можно рассматривать с точки зрения некоего эстетического и этического импульса, характерного

для соответствующей исторической эпохи. Так, через категорию «стиль эпохи», педагог выводит ученика на уровень нравственных проблем.

К примеру, музыка и искусство эпохи барокко несут в себе мощный заряд нравственной чистоты и возвышенный пафос религиозного сознания. Работа над произведениями И. - С. Баха, Г. - Ф. Генделя, Д. Скарлатти открывает ученику такие этические понятия как духовное величие, самопожертвование, милосердие и дает повод задуматься над вопросами добра и зла, жизни и смерти, радости и страдания, над вечными проблемами духовной жизни.

Музыка классицизма воплощает идеалы разумности, упорядоченности, гармонии мира и искусства при всем их богатстве и разнообразии. Работа над произведениями композиторов - классиков открывает возможность донести до ребенка идеи организованности и порядка, помогает ему осмыслить красоту, разумность и художественную обоснованность каждой музыкальной мысли, каждого элемента стиля. При этом особенности авторской индивидуальности позволяют сосредоточить внимание на различных гранях искусства классицизма.

В музыке Й. Гайдна отражены простые и строгие этические нормы, воспринятые композитором с детства. Ценность труда как основы бытия, единство человека с природой, вера в человека и конечную справедливость мира... Эти основы предполагали простоту и естественность жизни, честность поступков и ответственность поведения, правдивость и искренность выражения чувств, органическую потребность творить добро. В одном из писем Гайдн писал: «Часто, когда я боролся с препятствиями ..., когда падали силы моего духа..., – тайное чувство шептало мне: «быть может, труд послужит источником, из которого полный забот или обремененный трудами человек будет черпать спокойствие и отдых». Это служило мне могучим побудителем к стремлению вперед, и это же – причина того, что я и теперь с наполняющей душу ясностью оглядываюсь на мои труды...» [1, с. 277]. Слова великого композитора могут быть использованы преподавателем как средство педагогического воздействия, и практика подтверждает их силу.

Несколько иные моральные ценности акцентируются в музыке других великих композиторов венской классической школы: у В. - А. Моцарта – возвышенность, тонкость и благородство душевных движений, у Л. Бетховена – героизм, энергия самоутверждения, непреклонность в борьбе и воля к победе. Работа над произведениями этих авторов может послужить формированию у школьников высоких нравственных идеалов, способствовать совершенствованию их душевных, волевых и исполнительских качеств, воспитанию трудолюбия, ответственности, честности, воли наряду с тонкостью в восприятии мира, природы и человеческой души.

Эмоциональный строй и нравственная направленность искусства романтизма, искренность и сокровенность, с которой композиторы - романтики погружаются в глубины души и отражают все ее впечатления, радости и огорчения, высоты и бездны, способны воспитывать в сердцах, соприкоснувшихся с этой музыкой, внимание к другому человеку, уважение к индивидуальности, сопереживание, сострадание к любому существу. Уже на самом раннем этапе фортепианного обучения этому способствуют такие пьесы как «Первая утрата» и «Бедный сиротка» Р. Шумана, «Болезнь куклы» и «Мама» П.И. Чайковского. Образы природы, воспринятые романтиками сквозь призму человеческих чувств, становятся особенно яркими и неповторимыми. Пьесы «Май, милый мой май, скоро ты

вновь настанешь», «Сбор винограда – веселое время», «Зима» Шумана, «Зимнее утро», «Песня жаворонка» и весь цикл «Времена года» Чайковского будят воображение учащихся, пробуждают любовь к природе и непосредственное, эмоциональное отношение к ней.

Музыка XX - XXI веков своей смелостью, новизной, яркостью прививает ребенку оригинальность и независимость мышления, показывает многообразие способов выражения музыкальной мысли и на примерах высокого художественного качества учит уважать точку зрения другого человека, его видение мира, пусть не всегда совпадающее с общепринятым.

Таким образом, на занятиях фортепиано в процессе работы над стилем формируются этические качества учащихся и закладываются основы их мировоззрения. Овладевая музыкальным репертуаром, ученик «активно приобщается к духовно - нравственным ценностям и культурным смыслам, заложенным в фортепианном искусстве, осознавая их в контексте целостной картины мира» [2]. Именно средствами искусства можно добиться значительных успехов в развитии нравственных и волевых качеств и эмоционального мира учащихся, тем самым реализуя важнейший принцип педагогики – единство воспитания, образования и развития.

Список использованной литературы.

1. Кремлев Ю.А. Йозеф Гайдн. М.: Музыка, 1972. – 320 с.
2. Князева Г.Л. Модель развития способности будущих педагогов - музыкантов к творческой интерпретации в процессе занятий в фортепианном классе // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки [Электронный ресурс]. 2015. №6. Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/serial/6-2015/Knyazeva.pdf>.

© Г.Л. Князева, 2016

УДК 37.032

Князева Н.А.

к.филол.н. доцент кафедры английской филологии

Вахрушина А.И.

Бакалавр кафедры английской филологии

Медведева Ю.Е.

Бакалавр кафедры английской филологии

Институт иностранной филологии

Крымский федеральный университет

г. Симферополь, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ УРОВНЕ

Современная компетентностная парадигма гуманитарного образования предполагает тенденцию к интеграции ряда компетенций в формировании коммуникативной культуры

владения иностранным языком, что служит основой для интеллектуального и нравственного развития личности человека как носителя определенных академических, информационных умений и культурных ценностей. В таком контексте обучения становится важным формирование у учащихся лично значимых действий по усвоению иноязычных знаний для адаптации в современном поликультурном сообществе, а не их механическое заучивание [12,с.12]. Через иностранный язык, таким образом, происходит развитие навыков межкультурного общения при наличии прежде всего лингвистических знаний, а также определенных качеств личности, которые проявляются в нормах поведения, шкалы ценностей, что и выстраивает механизм успешного речевого взаимодействия в аутентичных ситуациях. Иными словами, поликультурная грамотность личности, основанная на способности к межкультурному взаимодействию через использование изучаемого языка, должна стать центром иноязычного обучения [4,с.52 - 72].

По утверждению многих ученых, методика из науки об обучении иностранному языку превращается в науку о человеке, который становится индивидуальностью, способному вести диалог культур [9]. Нельзя не согласиться с Н.Д.Гальсковой, что формирование личности складывается из навыков, умений в результате познания нового языка в контексте межкультурной парадигмы, что обеспечивает лично - развивающий потенциал учащегося [4]. В связи с этим, межкультурную парадигму учебного процесса следует воспринимать не только как фактологический, лингвострановедческий материал, но и способность, готовность осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иного языкового образа мира [13]. Анализ методологических исследований в этом направлении подтверждает понимание современной цели обучения иностранным языкам как интегративного целого, складывающегося из процесса формирования навыков и умений (употребление языка в аутентичных ситуациях межкультурного общения), процесса познания (усвоение чужого образа жизни/поведения), процесса развития (приобщение к языковой картине мира носителей изучаемого языка): Н.Д.Гальскова [3,4], И.И.Халеева [14], Е.Н.Соловова [12], Е.И.Пассов [11]. С этой точки зрения, основной вектор современных изысканий определяет актуальность исследования лингвосоциокультурного аспекта формирования языковой личности в условиях межкультурного общения, в частности, при обучении детей старшего школьного возраста [10]. На этой основе выдвигаем гипотезу: в условиях языковой подготовки предполагается развитие ряда компетенций личности обучаемого с учетом вербально - семантического, когнитивного, прагматического уровней ее формирования (в терминах Ю.Н.Караулова [6]), направленных на развитие навыков и умений грамотного использования норм социокультурного общения для обеспечения эффективности обмена информацией в процессе межкультурной коммуникации. Для того, чтобы в дальнейшем наметить стратегию обучения, необходимо разобраться в терминологических различиях в понимании компетенций: речевой, языковой, предметной, познавательной, социокультурной, коммуникативной, межкультурной, социолингвистической. Коммуникативная компетенция, рассматриваемая как результат овладения языком через социокультурное содержание, может трактоваться как ведущая компетенция, которая лежит в основе развития всех других, формирующих определенную уровневую систему [8]. Интересна в связи с этим позиция А.П.Бердичевского, который утверждает "...обучать мы должны не языку как таковому, а культуре, частью которой является язык" [1]. Поэтому в

перспективе выдвигается межкультурная компетенция как фактор интеграции различных компонентов, развитие которых посредством обучения языку приводит к созданию уровня владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками коммуникативного поведения, умениями варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов двуязычного общения для коммуникативного, бикультурного развития [13]. Формирование межкультурной компетенции, таким образом, должно предполагать дифференциацию культурологических, страноведческих, социокультурных и лингвистических знаний, а также коммуникативных умений по выстраиванию речевых стратегий, варьирующих от умения накапливать и применять лексические единицы с национально - культурной семантикой в ситуациях межкультурного общения до выработки социо и культурно обусловленного сценария модели коммуникативного поведения [14].

Для данного исследования определенный интерес представляет накопленный авторами практический опыт во время прохождения педагогической практики в средней школе. Анализ учебного материала практического курса “Spotlight” [2] подтверждает тезис о том, что погружение в иноязычную культуру через межкультурную компетенцию происходит через усвоение учащимися определенной социальной роли, под которой понимается шаблон поведенческих действий, что недостаточно отработано в данном учебнике. Поэтому, рассматривая материал сквозь призму межкультурного компонента, мы определяем одну из основных целей обучения как направленную на формирование речевого этикета поведенческой культуры, в которой закреплены правила речевого и неречевого поведения. Речевой этикет определяется как “национально специфические правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений в принятых обществом ситуациях вежливого контакта с собеседником” [5,с.176]. Именно здесь происходит процесс социальной регуляции взаимодействий коммуникантов, что очень важно для формирования личностного потенциала обучаемых. Имеются в виду коммуникативные ситуации с проявлением таких условий как дипломатичность, компромиссность, умение убедить делая уступки, реагировать через возражение, согласие, сбалансированность различных точек зрения, инициирование и завершение социального контакта, и так далее. Таким образом, через определённые речевые штампы ученик учится конструктивному, позитивно направленному способу речевого общения, ведущему к установлению межличностного контакта для достижения взаимопонимания на уровне поддержания социальных отношений. В этой связи следует отметить “вежливость” как национально - специфическую коммуникативную, речеповеденческую категорию, содержанием которой является система речевых стратегий коммуникативного поведения, направленных на гармоничное бесконфликтное общение при соблюдении общественно - принятых норм и ожиданий партнера [7]. Овладение вежливостью как системой коммуникативных стратегий и тактик, ведущих к межличностному взаимопониманию (независимо от уровня языковой подготовки), заставляет ученическую аудиторию задуматься над необходимостью научиться совершать речевые действия, не всегда совпадающие с его собственными чувствами и желаниями. Возникает проблема: как и какими средствами такие цели положительного коммуникативного эффекта могут быть достигнуты. Основой для определения содержания обучения, учитывая высказанные выше положения, является прежде всего изучение коммуникативных потребностей учащихся

старшего подросткового возраста, когда закладывается общая направленность формирования нравственных и социальных установок. Из личных наблюдений хотелось бы отметить стремление подростка вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, демонстрируя окружающим свои способности, получая высокую оценку с их стороны. Очевидным является то, что восприятие иноязычной речевой тактики даёт возможность сформировать такие личностные характеристики, как твёрдость, конкурентность, целеустремленность и вместе с тем, толерантность, способность к эмпатии, дипломатичность. Прагматические параметры вежливости формируют важный блок материала, который мог бы удовлетворить потребность школьника в общении на основе самоутверждения, развития самооценки, умения рассуждать, аргументировать.

К проблеме практики создания учебно - методического комплекса, ориентированного на обучение этикету, отнесем такие вопросы, как отбор лексики и грамматики в зависимости от коммуникативных целей, создание системы тематических ситуаций, разработка методических приемов, обеспечивающих развитие умений речевого общения. Необходимо помнить, что перед преподавателем стоит непростая задача обучению коммуникативной компетентности через предпочтительный выбор языковых средств, обладающих общей коммуникативно - прагматической функцией, но дифференцированных относительно приоритетных ценностей культуры, степени формальности\неформальности, экспрессивности, допустимости прямого воздействия с учетом личностного статуса для обеспечения контактности [7]. Проблема заключается не просто в заучивании каких - то речевых формул, а в понимании уместности, допустимости выбора коммуникативных действий как составляющих стратегии вежливости под влиянием представленных факторов, знание которых и свидетельствует о коммуникативной компетентности. На основании изложенной стратегии предлагаются следующие этапы формирования коммуникативной компетенции:

- выделение социо - коммуникативных ролей, свойственных данной сфере общения: (побуждение *Could you tell me...*; просьба *Is it alright if...*, уход от критики *I hope that...*, избегание некорректного вопроса *How do you feel about...*, уклончивость *Do you think you can...*, согласие\несогласие *I quite agree / I'm afraid I don't agree*, возможность выбора *I'm sorry it looks as if...*, перемена темы *That may be true but...*, сдержанность *If you ask me I don't think...* и т.д.);

- разработка основных типов коммуникативно - тематических ситуаций, связанных с использованием коммуникативных ролей по схеме: место – коммуникант\ты - функция\поль (street - a stranger - ask for directions; school - a pupil - ask permission to leave early; school – a teacher – ask pupils to open the books; on the phone – a friend – suggesting the place to meet up; at table – a hostess – offer some food);

- обеспечение ситуативно - ролевой соотнесенности основным коммуникативным намерениям: например, комплимент, реакция на комплимент, благодарность, похвала и оценка тренируются в тематическом блоке “Одежда. Внешность”; предложение, приглашение (согласие\отказ), извинение, просьба о разрешении, разрешение – в тематическом блоке “Гостеприимство. Прием дома”;

- определение контекстуальных параметров речевого общения в виде монологической, диалогической устной речи; выбранный способ речевого оформления должен быть

мотивирован в соответствии с социокультурными нормами и ожиданиями адресата; например, монолог - рассуждение\описание\сравнение, диалог - распрос\дискурсивный;

- составление лексико - грамматической парадигмы этикетной вежливости: например, семантические клише (Thank you a lot. That's a good idea. That would be lovely); употребление перформативов или метаописание коммуникативного намерения (I regret to inform you that ... Please excuse me, but ... Let me explain what I mean); слова эмоциональной окраски и ценностной ориентации (Great. Fine. Pretty good. Sounds interesting); дискурсивные слова и выражения (in a way, in a sense, nevertheless, not to mention the fact that...); обозначение объективной модальности через повелительное и сослагательное глагольное наклонение (Do come in. Make yourself at home. Let me give you a hand. I don't think I would agree with that); обозначение модальными глаголами и модальными фразами субъективной модальности как средство смягчения категоричности (Could we make it a little later? What do you think might be the reason for that? That's got to be a good thing) и т.д.

Возможности для активизации учебного процесса в предложенном направлении дает использование различных типов проблемных заданий, сформулированных В.В.Сафоновой [12]. В качестве иллюстративного практического примера используются разработанные авторами и апробированные упражнения, которые приближают процесс активизации лексико - грамматического материала к условиям реального межкультурного общения: поисково - игровые, коммуникативно - поисковые, коммуникативно - ориентированные, познавательно - поисковые и культуроведческие, лингвистические поисковые.

1. Познавательно - поисковые и культуроведческие упражнения.

1. Выберите слова и фразы речевого этикета с культурной коннотацией, которая отличается от прямого словарного значения:

How are you? Это вежливое приветствие, а не вопрос о здоровье собеседника.

Of course. Это означает It's obvious, а не сообщение о положении дел (course of things).

Let's have lunch some time. Это не всегда приглашение; чаще всего это изменение направления разговора.

Bon appetit! В английском языке нет эквивалента этому выражению; не принято обращаться таким образом для начала еды.

Please. Это вежливая просьба, которая не имеет отношение к pleasing.

Pardon? Это просьба о том, чтобы что - то повторить, а не чтобы простить.

Excuse me. Это не просьба о снисходительности, а сигнал, чтобы привлечь внимание.

Sorry. Будучи извинением, это не предполагает глубокого сожаления.

2. Продолжите буквенное начало слова polite, используя прилагательные по ассоциации с вежливостью:

PATIENT

OPEN - HEARTED

LENIENT

INTELLIGENT

TOLERANT

EMPATHETIC

3. Прочтите и переведите пословицы, часто употребляемые в англоязычных странах; рядом напишите культурную ценность (cultural value), заложенную в них; вы чувствуете оттенки вежливости?; опишите ситуации, где они могли бы быть использованы.

Proverbs Values

Good fences make good neighbours.

It's better to give than to receive.

When in Rome, do as the Romans do.

Every cloud has a silver lining.

Look before you leap.

Deeds not words.

East or West home is best.

II. Коммуникативно - поисковые упражнения.

1. Сотнесите типы поведения, вербальный\невербальный язык, и презентуйте диалог с позитивным ассертивным эффектом:

Types of behaviour: aggressive, submissive, assertive.

Body language: good eye contact, pointing fingers, looking down, standing too close, open gestures, folded arms, looking away, nodding, feet apart, hand over mouth, relaxed.

Speech: Come on! What do you think? I want... It's your fault. I'd like to know... No problem. Have you got any idea...? It doesn't matter, thanks. It was very kind of you. I'm sorry about that. You must... Why don't you... Let me get this clear. If you don't... I can't explain why.

2. Изучите реплики с разной степенью вежливости: расположите их в следующем ряду: rude/officious – not very polite – trying to be polite and helpful - polite and often charming.

Can you speak more slowly, please? Give me a coffee. Excuse me, I wonder if I could have this book, please. I don't want to answer that. Mind your own business. Do you know where the railway station is? That's your problem. Would you like me to go to the shops for me? No, that's all right, thank you.

III. Коммуникативно - ориентированные упражнения.

1. А. Прочитайте высказывания о культурных ценностях и отношениях;

English should be accepted as the universal language of the world.

Some of the world's populations have not yet reached the higher stages of civilization.

Foreigners who go to live in a new country should give up their habits and adapt to the new country as soon as possible.

Minority members of any population should conform to the customs and values of the majority.

В. Выполните следующие задания относительно предложенных высказываний, соблюдая правила вежливого этикета:

- выберите социальную проблему и аргументируйте выбор через монолог - рассуждение (For a start... As I see it... Firstly... secondly... lastly. In my view... In my opinion... All in all...);

- составьте диалог - дискуссию по теме проблемы, соблюдая соответствующие коммуникативные ходы: убеждение (Don't you see... But isn't it a fact that... Wouldn't you agree that...?), мягкое возражение (You seem to be forgetting the fact that... I'm afraid you're missing the point that... Sorry. What about...), уступка (That's true, I suppose. That may be true but... In a way, yes, but...), настаивать чтобы убедить (What point are you making? What do you really mean by... It depends on what you mean), согласие\несогласие (I certainly agree with that. I agree completely. I'm afraid I don't agree. I'm sorry but I disagree), запрос о мнении (What do you think about... What is your opinion of... How do you feel about...).

Как показывает теоретический и практический материал, формирование социокультурного содержания коммуникативной компетенции связано со становлением

способности развить речевой и личный культурный опыт, который помогает определить отношение личности к себе и к окружающему миру. В такой многонациональной аудитории, каковой является гуманитарный класс в Крыму, эффективным средством сближения учащихся различной национальности и является обращение к иноязычной культуре. Читая и размышляя о важнейших проблемах человеческой жизни, обучаемые обретают понимание того, как одни и те же мысли и чувства трактуются в различных культурах. Необходимо отметить, что ознакомление с культурно значимыми ценностями англоязычных наций способствует осознанию собственных национальных приоритетов в человеческом общении. Таким образом, иноязычный текстовый материал представляет собой дальнейшее расширение контекста межкультурного общения и влияет на создание позитивного образовательного пространства - единого для представителей различных этнических групп. Разрабатываемый учебный материал требует создания условий для использования языка как инструмента познания, организации информации для общения и межкультурного взаимодействия.

Список использованной литературы:

1. Бердичевский А.Л. Что, как и почему в межкультурном образовании // Русский язык за рубежом. – 2007. - №6. – С.92 - 94.
2. Ваулина Ю.Е. Дули Дж. Spotlight 9 (Английский в фокусе. 9 класс). – М.: Просвещение, 2010. – 216с.
3. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема, цели и содержание обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2004. - №1 - С.38 - 46.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 336с.
5. Ипполитова И.П. Русский язык и культура речи. – М.: Проспект, 2014. – 437с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Высшая школа, 1997. - 150с.
7. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. - М.: Изд. во РУДН, 2004 – 345 с.
8. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: сб.ст / отв.ред. В.В. Красных. – М.: МАКС Пресс, 2004. – вып.28. –
9. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс \ под ред. А.Д.Шамова. – М.: АСТ МОСКВА, 2008. – 253с.
10. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). – М.: МГЛУ, 2005. – 247с.
11. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. – 2010. - №5. – С.87 - 89.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс. – М.: Астрель, 2008. – 271с.
13. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроке иностранного языка. – М.: Еврошкола, 2000. – 272с.
14. Халеева И.Т. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. - 2004. - №3. – С.15 - 20.

© Н.А.Князева, А.И.Вахрушина, Ю.Е.Медведева, 2016

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ ВОЙСК НКВД (МВД) СССР

Многовековая история наших народов свидетельствует, что без патриотизма немислимо создать сильную державу, невозможно привить людям понимание их гражданского долга и уважения к закону. Поэтому патриотическое воспитание всегда и везде рассматривается как фактор консолидации всего общества, является источником и средством духовного, политического и экономического возрождения страны, ее государственной целостности и безопасности [7, с. 231].

Так было и в созданных в 1943 году Ташкентском и Кутаисском суворовских военных училищах войск НКВД СССР. Чётко спланированная работа педагогического коллектива училищ по патриотическому воспитанию позволяла смоделировать качества, необходимые выпускнику, гражданину, патриоту, защитнику Родины.

Основные задачи воспитания суворовцев были сформулированы в первых приказах наркомата внутренних дел и сводились к трем основным требованиям:

1. Воспитать и подготовить к военной службе в офицерском звании детей офицерского состава войск и органов НКВД и НКГБ СССР и дать им общее среднее образование.
2. Воспитать будущих советских офицеров в духе пламенного патриотизма, любви и беспредельной преданности Родине – Союзу Советских Социалистических республик.
3. Воспитать всесторонне развитых, культурных, обладающих высоким чувством личной, профессиональной и политической чести людей на основании глубокого уважения к героическому прошлому советского народа и его воинским и чекистским традициями» [5, с. 19].

Все виды воспитательной работы имели патриотическую направленность. Учеба, жизнь и быт суворовцев были буквально пронизаны идеей патриотизма.

Выпускник первого набора Ташкентского суворовского училища В.М. Ленин вспоминает: «Любовь к военной службе прививалась всем укладом жизни и быта суворовцев, целенаправленной системой воспитательной работы. Все преподаватели, от учителя танцев до преподавателей иностранных языков, были офицерами, педагогами высокого класса, людьми большого обаяния и душевного благородства» [7, с. 123].

Ведущая роль в патриотическом воспитании суворовцев отводилась урокам истории. Основными задачами каждого занятия по этому предмету были: «1) подведение воспитанников в допустимой им форме к пониманию законов общественного развития; 2) показ роли и значения экономических факторов и классовой борьбы в ходе исторического развития, роли нашего народа в мировой истории; 3) воспитание на конкретном материале советской национальной гордости и показ источников советского патриотизма». Преподаватели напоминали суворовцам, что «история – это не книжки, которые вы читаете, чтобы сдать экзамен, а живые люди, которые эту историю делали и с которых надобно брать пример, если, конечно, пример того заслуживает» [6, с. 72].

Становлению мировоззрения суворовцев способствовало и изучение русского языка и литературы. О кропотливой, продуманной работы преподавателей русского языка и

литературы свидетельствуют итоги экзаменов в Ташкентском суворовском военном училище. Уже в 1947 г. из 77 сочинений выпускников в 21 не было ни одной орфографической и синтаксической ошибки, а в других работах их число не превысило 1 – 2. О высоком уровне знаний суворовцев свидетельствуют их успешные выступления на городских олимпиадах. Они соревновались со школьниками Ташкента не только по литературе, но и по математике, химии, физике и географии [6, с. 73].

Общеобразовательные и военные дисциплины дополнялись уроками физкультуры, пения и танцев. В училищах культивировались почти все олимпийские виды спорта, работали спортивные секции: гимнастики, легкой атлетики, фехтования, акробатики, штанги, баскетбола, волейбола, конного спорта, футбольная, стрелковая, мотоспорта, шахмат. Это способствовало формированию физической культуры суворовцев, побуждало к физическому совершенствованию, здоровому образу жизни. Преподаватели физической культуры подготовили сотни разрядников, значкистов «Готов к труду и обороне» и «Будь готов к труду и обороне», кандидатов в мастера и мастеров спорта, открыли дорогу в большой спорт будущим победителям всесоюзных и мировых первенств, олимпийских игр.

Учебные занятия по различным предметам дополнялись лекциями ведущих ученых городов Ташкента и Кутаиси, экскурсиями на промышленные предприятия и поездками в другие города.

Одним из основных направлений воспитания было идейно - политическое воспитание суворовцев, которое подкреплялось постоянной работой партийных и комсомольских организаций. Так, силами комсомольцев старших рот готовились и проводились беседы с суворовцами младших рот и перед своими сверстниками по специальной тематике: «Бережь государственное имущество – святая обязанность суворовца», «Что значит хранить военную тайну», «Суворовская форма и чему она обязывает», «За что мы любим нашу Родину», «Училище – твой родной дом», «О культуре поведения суворовца» и др.

В училищах были налажены регулярные передачи по радио. Наряду с информацией об учебе, училищных делах по радио звучали выступления участников художественной самодеятельности, голоса ветеранов, ученых, преподавателей и суворовцев.

В тесной связи с идеологическим воспитанием суворовцев было воспитание нравственное. В характеристике на суворовца, составляемой офицерами - воспитателями, был даже специальный раздел «Моральный облик», под которым подразумевались: патриотизм, отношение к труду, чувство долга и ответственности, правдивость и искренность, честность, отзывчивость, любовь и уважение к профессии офицера и др.

Одним из важнейших направлений в подготовке суворовцев было воинское воспитание. В основе жизненного уклада училищ лежали требования общевоинских уставов Советских Вооруженных Сил, и хотя суворовцы не принимали военную присягу, на них распространялись многие обязанности, регламентировавшие жизнь воинского коллектива: специальные воинские звания, система поощрений и взысканий, вооружение (для старших рот), права военнослужащих и др. Суворовцев не опекали, а учили стойко переносить тяготы и лишения военной службы, развивали настойчивость, формировали любовь к Родине, героической истории, национальной культуре, формировали характер и волю. Жизнь суворовцев начиналась со звуком трубы, игравшей команду «Подъем», она же возвещала об окончании занятий, о построении на вечернюю поверку, об отбое. Оркестры в воскресные и праздничные дни играли в столовой во время приема пищи. Жесткая регламентация всей жизни училищ, максимальное ее приближение к военному быту, безусловно, способствовали воинскому воспитанию суворовцев.

В заключении хочется обратиться к словам президента В.В. Путина: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Это

уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это ответственность за свою страну и её будущее. И поэтому необходимо в полном объеме использовать лучший опыт воспитания и просвещения, который был и в Российской империи, и в Советском Союзе [1].

Список использованной литературы:

1. Выступление В.В. Путина на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания: [Электронный ресурс]. – URL: // <http://www.kremlin.ru/news/16470> (дата обращения: 15.10.2015).
2. Государственный архив Российской Федерации Ф. Р 9422. Оп. 1. Д. 53. Л.75.
3. Бялт В.С., Демидов А.В., Талянин В.В. Государственная служба в органах внутренних дел Российской Федерации: Учебное пособие. – СПб.: «ЛЕМА», 2015. С. 14 - 15.
4. Козырев С.А. Некоторые подходы к патриотическому воспитанию молодежи // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы III Международной научно - практической конференции (Чебоксары, 04 окт. 2015) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 2 (3). С. 228 – 234.
5. Олейников В.С., Козырев С.А. Патриотизм советских людей в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. – важнейший фактор победы и воспитания молодежи // Вестник Санкт - Петербургского университета МВД России. – 2015. – № 2. – С. 18 – 22.
6. Попов А.А., Плеханов А.М. От кадетских корпусов к суворовским военным училищам войск НКВД (МВД) СССР (1731 - 1960 гг.): исторический очерк. – М.: Граница, 1998. – 240 с.
7. Толокольников Г.П. Суворовские, нахимовские... М.: Лель, 2003. – 360с.

© С.А. Козырев, 2016

УДК 37

Кондрашова Н. Г.,

заместитель заведующего

Казаева Д. А.,

воспитатель МБДОУ детский сад о.в. «Белочка»

Алексеева А. А.,

учитель начальных классов

МБОУ «Федоровская НОШ №4»

п.г.т. Федоровский Сургутский район ХМАО - Югры

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ 6 - 7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Федеральные образовательные стандарты дошкольного и начального образования и Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» стратегическим приоритетом непрерывного образования обозначено формирование у детей умения учиться. Решение этой задачи возможно только при условии обеспечения преемственности дошкольного и начального образования, где детский сад формирует предпосылки учебной

деятельности, которые станут фундаментом универсальных учебных действий и мотивации к обучению [1, с.34].

Актуальность проблемы формирования мотивационной готовности обусловлена усилением внимания учёных и практиков к улучшению качества образовательной работы с детьми дошкольного возраста, созданию оптимальных условий для всестороннего развития личности на этапе перехода к обучению в школе.

Само понятие мотивационной готовности недостаточно определено в психологической литературе, хотя в работах многих психологов подчеркивается роль личностных, и именно мотивационных, факторов как слагаемых успешности школьного обучения (А.Н. Леонтьев, А.В.Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.А. Менчинская).

Проблема мотивационной готовности к обучению в школе интересует психологов, прежде всего потому, что в практике обнаруживается зависимость между характером мотивации и деятельностью, побуждаемой ею, а, следовательно, между мотивацией обучающегося и успешностью его адаптации к школе. Проблема развития мотивационной готовности к школьному обучению относится к числу малоразработанных и недостаточно определена в психолого - педагогической литературе, хотя в работах многих современных исследователей подчеркивается роль мотивационных факторов как слагаемых успешности школьного обучения (А.Н. Леонтьев, А.В.Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л.И.Божович, Л.С. Славина) [2, с.34].

Согласно исследований И.Н. Агафонова, Н.И. Коротковой, А.В.Перушкина, в современных условиях достаточно часто процесс подготовки детей к обучению в школе сводится к обучению их в процессе занятий, аналогичных по форме и содержанию обычным школьным урокам.

Анализ работ Л.А. Венгер, О.В. Гударевой, Н.И. Гуткиной позволяет констатировать низкий уровень развития мотивации к обучению у современных первоклассников [4, с.11].

В практике работы образовательных организаций сложились следующие *противоречия*:

- между наличием проблемы формирования мотивационной готовности к школе и недостаточной готовностью педагогов к решению данных задач на практике;
- между потребностью всех субъектов педагогического процесса в подготовке детей к школьному обучению и отсутствием взаимодействия по формированию мотивационной готовности, являющейся одной из важных составляющих общей подготовки детей.

Таким образом, существующее противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми к обучению в начальной школе, и недостаточной нацеленностью педагогического процесса на формирование мотивационной готовности у будущих первоклассников является прямым обоснованием актуальности проблематики данного исследования и выбора темы, что интенсифицирует поиск более эффективных психолого - педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствие с психологическими особенностями будущего первоклассника.

Практика взаимодействия детского сада и начальной школы подтверждает, что мотивационная готовность детей к обучению в школе формируется успешнее, если:

- реализуемая система взаимодействия образовательных организаций будет построена на основе системно - деятельностного подхода и направлена на развитие мотивов учения с учётом психолого - педагогических особенностей детей;

- организовать активное участие родителей в мероприятиях по формированию готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с начальной школой в рамках программы преемственности позволяет сделать следующие выводы: в основе мотивационной готовности к школьному обучению лежит сформированность внутренней позиции школьника, организация целенаправленного взаимодействия образовательных организаций по формированию мотивационной готовности с детьми данного возраста позволяет улучшить процесс подготовки к школе.

Библиографический список:

1. Будницкая И.Г. Ребёнок идет в школу. [Текст] / И.Г. Будницкая. - Волгоград, 2010. - 168 с.
2. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика: [Текст] / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 240 с.
3. Соломенникова, О.А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу. [Текст] / О.А. Соломенникова, Т.С.Комарова – М.: Знание, 2011. - 144 с.

© Н.Г. Кондрашова, Д.А. Казазаева, А.А. Алексеева, 2016

УДК 378.147.88

О.В. Косарев

ассистент кафедры информатики и компьютерных технологий
Национальный минерально - сырьевой университет «Горный»
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СМЕШАННЫХ УЧЕБНЫХ ГРУППАХ

В Национальном минерально - сырьевом университете «Горный» иностранные студенты обучаются в смешанных группах вместе с российскими студентами. Задания для самостоятельной работы представляют собой, как правило, издания вузовской типографии формата А5 с низким качеством печати на русском языке. Эти тексты иностранные студенты переводят по ходу занятия с помощью программы - переводчика, установленной на смартфоне. Программа распознает изображение с камеры смартфона и затем переводит его. Поэтому следует адаптировать к машинному переводу текст заданий.

Алгоритм распознавания текста следующий [1]. На первом этапе анализируется файл с изображением задания и определяются участки текста, таблиц, рисунков. На втором этапе происходит распознавание блоков текста, таблиц, рисунков. После этого происходит непосредственно перевод. Необходимо форматировать материал задания с учетом этих этапов. Формулы, таблицы, рисунки и абзацы текста необходимо размещать отдельно друг от друга. Расстояние между этими элементами в задании должно быть достаточным для

того, чтобы в камеру смартфона попадал только один элемент задания. Пример обычного задания показан на рисунке 1.

На рисунке 2 приведены снимки программы «Переводчик Google» на экране смартфона. На левой половине рисунка распознанный текст задания. Разные пункты слились для программы в один блок, формулы перепутались с текстом. Заголовок оказался внутри текста.

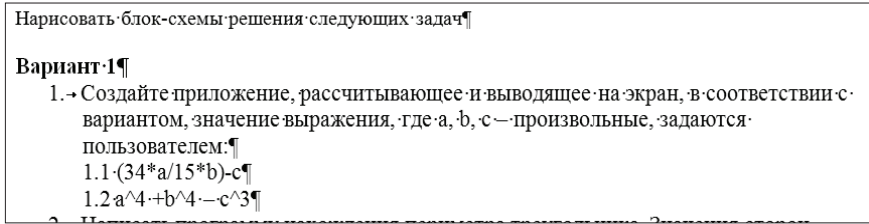


Рисунок 1 – Фрагмент текста задания

На правой половине рисунка показан автоматический перевод русского текста на английский язык. Перевод текста оказался неудачным. Студенту будет сложно восстановить суть неправильно распознанного и некорректно переведенного задания.

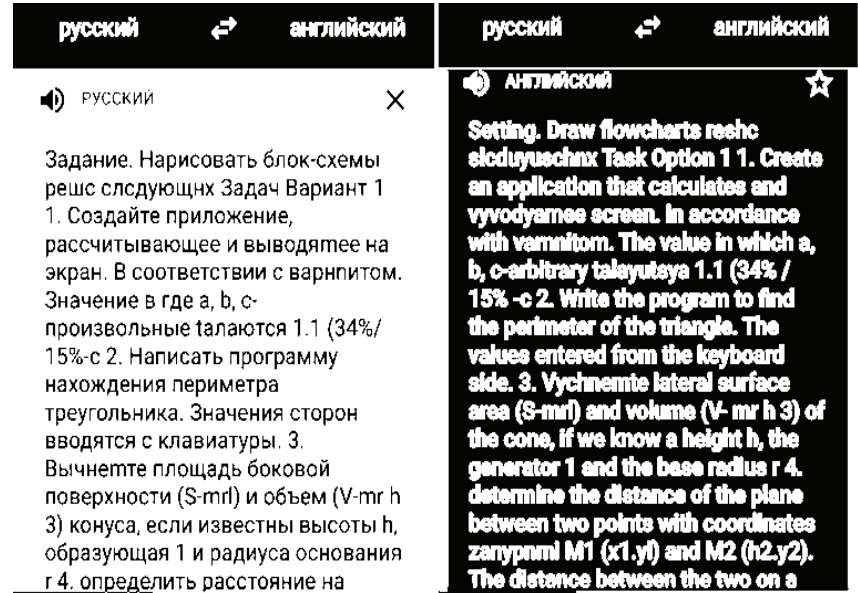


Рисунок 2 – Перевод фрагмента текста задания

Адаптированный для машинного перевода текст задания показан на рисунке 3. Текст задания вынесен в отдельный блок.

Вариант 1 1. Создайте приложение, рассчитывающее и выводящее на экран, в соответствии с вариантом, значение выражения, где а, b, с – произвольные, задаются пользователем:	1.1 $(34*a/15*b)-c$ 1.2 $a^4 + b^4 - c^3$
---	---

Рисунок 3 – Фрагмента адаптированного текста задания

На рисунке 4 показаны снимки экрана смартфона при распознавании и переводе адаптированного текста задания. Распознавание и перевод текста задания сделаны верно.

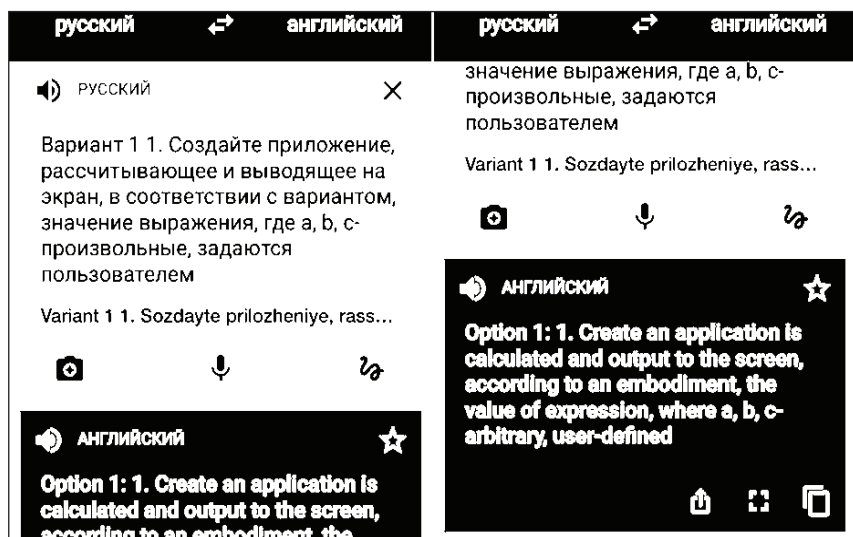


Рисунок 4 – Перевод адаптированного текста

Описанный подход был опробован в группах со студентами из Китая и Кот - д'Ивуара. Иностранные студенты стали успевать выполнить на занятии большую часть задания. Такой подход, обеспечивает лучшее взаимопонимание с иностранными студентами, их большую вовлеченность в дисциплину и повышение качества образования.

Список использованной литературы:

1. Жадаев А. Г. Сканирование и распознавание текстов. Самоучитель по работе с ABBYY FineReader 10. М.: ДМК Пресс, 2010. 248 с

© О.В. Косарев, 2016

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ

В настоящее время в научных исследованиях все большую актуальность приобретает проблема психологической безопасности. В качестве приоритетного направления научных исследований можно выделить психологическую безопасность личности учащихся на различных этапах непрерывного образования. Проявление данного феномена у дошкольников и первоклассников было рассмотрено в предыдущих исследованиях [например, 1, 2]. В данной статье остановимся подробнее на характеристиках психологической безопасности личности учащихся пятых классов при исследовании приняло участия 248 учащихся пятых классов школ г. Санкт - Петербург. Возраст испытуемых 11 - 12 лет.

Ранее в наших работах мы подробно раскрывали структуру психологической безопасности личности [3 и др.]. Анализ научных работ позволил нам выделить компоненты, или показатели психологической безопасности личности: устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности и эффективность деятельности.

Рассмотрим результаты изучения характеристик психологической безопасности личности пятиклассников, обучающихся на этапе общего образования непрерывного образования.

Результаты изучения **устойчивости**, как компонента психологической безопасности личности пятиклассников показали, что средние значения испытуемых по параметру самоконтроля поведения в группе пятиклассников с низкой адаптацией достоверно ниже ($t=2,93$, $p=0,01$), чем в группе детей с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. Средние значения по показателю самооценки в группе пятиклассников с низкой адаптацией достоверно ниже ($t=2,79$, $p=0,01$), чем в группе детей с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. Изучение направленности личности выявило статистические отличия ($t=2,13$, $p=0,05$) у пятиклассников с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. Средние значения испытуемых по показателю коммуникативности в группе пятиклассников с низкой адаптацией к образовательному процессу достоверно ниже ($t=3,51$, $p=0,001$), чем у их сверстников с более высокими результатами.

Далее рассматривались такие проявления психологической безопасности личности пятиклассников как **сопротивляемость / жизнестойкость**. Анализ результатов показал, что средние значения испытуемых по показателю склонности к эмпатии в группе пятиклассников с низкой адаптацией достоверно ниже ($t=2,92$, $p=0,01$), чем в группе их сверстников с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. Данные позволяют говорить о наличии статистических отличий ($t=2,21$, $p=0,05$) в результатах пятиклассников обеих групп по показателю вовлеченности, наличия жизненных целей.

Далее исследовалось **переживание защищенности** как компонент психологической безопасности личности пятиклассников. Результаты показывают преобладание у испытуемых с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу

показателей позитивных эмоциональных состояний ($t=3,91$, $p=0,01$). В процессе изучения эмоционального беспокойства, тревожности были получены данные статистически достоверных отличий ($t=2,85$, $p=0,01$) в исследуемом показателе у учащихся пятых классов.

В качестве следующего компонента психологическая безопасность личности пятиклассников рассматривается **эффективность деятельности**. Результаты показывают наличие статистически достоверных отличий ($t=2,97$, $p=0,01$) по показателю успеваемости у учащихся пятых классов с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу.

Результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся пятых классов с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу позволяют говорить о наличии статистически значимых отличий (от $p=0,05$ до $p=0,001$) по показателям психологической устойчивости (самоконтроль, направленность и коммуникативность личности); сопротивляемости / жизнестойкости (эмпатия, вовлеченность, наличие представлений о конструктивном поведении и позитивного опыта решения проблем); переживания защищенности (эмоциональные состояния и тревожность); эффективности деятельности (успеваемости).

Список использованной литературы

1. Костина Л.М. Индивидуально - психологические характеристики психологической безопасности личности младших школьников в непрерывном образовательном процессе / Л.М. Костина // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2015. – № 1. – С. 56 - 57.
2. Костина Л.М. Стратегические направления формирования психологической безопасности личности дошкольника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 155. С. 66 - 71.
3. Костина Л.М., Хоменко И.А. Продуктивная социально востребованная деятельность - основа психологической безопасности личности / Л.М. Костина, И.А. Хоменко // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 267 - 272.

© Л.М. Костина, 2016

УДК 373.3

С.А. Косцова

Ст. преподаватель кафедры теории и методики начального образования

Р. Куватова

студентка 4 курса факультета педагогики и психологии

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
г. Стерлитамак, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Регулярно в школы приходят миллионы детей. Весь период обучения в школе они изучают основы наук и основы математики. Труден школьный путь изучения математики и много встаёт перед учениками сложности. Учащиеся не просто должны понимать (впитывать) приемы вычислений и логических суждений, которые должны составить

основу их математических знаний, но и знать общий исторический путь, следуя которому человечество добывало математические знания.

В период обучения на уроках математики дети узнают о свойствах чисел и фигур, решают задачи, а, вернувшись, домой, повторяют изученный материал и делают домашнее задание. Где бы они не находились: на уроке в школе или дома за письменным столом их везде сопровождает наш надёжный помощник – учебник. О многом можно узнать из учебника: как складывать десятичные и обыкновенные дроби, как решать уравнения, как строить графики и т.д. Про то, кем и когда были придуманы дроби, где впервые стали решать задачи с помощью уравнений, когда возникли отрицательные числа – про все это в учебниках имеется недостаточно информации. Практически ничего не говорится в учебнике и о том, кто авторы нашего учебника и что они за люди, кто причастен к открытию того или иного понятия.

В Федеральном государственном стандарте начального образования определены основные цели образования, одна из которых наравлена на развитие личности школьника, его творческих способностей интереса к учению, формированию желания и умения учиться [3].

Математика призвана обеспечить выполнение намеченной цели и по праву занимает важное место в системе начального образования: она «оттачивает» ум ребенка, развивает гибкость мышления, учит логике. В современный период математика имеет абстрактный характер. В процессе обучения школьники знакомятся с такими понятиями как число, мера, пространственные формы, которые зачастую оторваны от жизни. В таком случае перед учителем стоит задача: соотнести обучение с жизнью, показать, что возникновение математических понятий связано с практической деятельностью человека. С этой целью рекомендуется знакомить детей с некоторыми сведениями из истории математики, презентовать отдельные явления в их динамике, изменении.

В.А. Крутецкий полагает, что математическое развитие человека невозможно без повышения общей культуры, а исторический материал способен лучше способствовать многостороннему развитию математических способностей [2].

В.Ф. Ефимов считает, включение историко - познавательных сведений в процессе обучения решает следующие методологические и педагогические задачи:

1. способствует установлению диалектической взаимосвязи между историей края, страны, человечества и историей развития математики;
2. раскрывает причинно - следственные связи, закономерности исторического процесса;
3. углубляет, расширяет, конкретизирует знания по учебному предмету;
4. активизирует познавательный интерес обучающихся и приобщает к самостоятельному добыванию знаний [1].

Применение элементов истории математики в доступной форме положительно сказывается на развитии учащихся, приобщает к чтению дополнительной литературы, способствует углублению понимания изучаемого фактического материала, расширению кругозора младших школьников, что приводит к развитию познавательного интереса.

Несмотря на необходимость применения исторических сведений на уроках математики, в методике преподавания математики недостаточно исследований в этой области. Актуальной проблемой использования элементов истории математики в школьном курсе, не только позволила бы учащимся повысить математическую подготовку, творческие

способности и интерес к изучаемому предмету, но и создавала бы условия «внутренней историчности» математического знания, обеспечивала бы включенность в его «человеческий контекст».

В настоящее время в педагогическом процессе не полностью реализуются методы и приемы работы, которые позволили бы развивать познавательный интерес у учащихся через использование исторического материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что на уроках математики нужно применять хотя бы элементы истории, чтобы для начала активизировать познавательную деятельность учащихся.

Список использованной литературы:

1. Ефимов В.Ф. Использование исторических сведений на уроках математики // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 74 - 80.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: «Просвещение», – 1968. – 49 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М - во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с.

© С.А. Косцова, Р. Куватова, 2016

УДК 377.5

Ю.В. Красникова

аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного национального
исследовательского университета г. Белгород, РФ

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИКУМОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ

Система среднего профессионального образования (СПО) сегодня развивается в достаточно противоречивых условиях. Согласно данным Министерства образования РФ, после 9 - го класса около 55 % школьников выбирают для дальнейшего обучения старшую школу и далее вуз, остальные идут в систему среднего профессионального образования – колледжи и техникумы. Проблема весьма актуальна, поскольку на дефиците рабочих кадров акцентируют внимание работодатели. Более того, наблюдается рост количества предприятий, которые заключают договоры с организациями профессионального образования о целевой подготовке рабочих кадров. Однако, по данным Министерства образования РФ, наблюдается значительное сокращение численности студентов на уровне колледжей и техникумов на 1.4 млн. человек за счет демографического спада. Тем не менее, в настоящее время интерес к системе СПО среди обучающихся неуклонно растет. Это говорит о необходимости сохранения эффективных образовательных организаций средней профессиональной ступени и создания оптимальных условий для их развития. В этой связи можно выделить положительный опыт Белгородской области. Согласно данным о результатах мониторинга системы образования в регионе реализуется долгосрочная

целевая программа развития среднего профессионального образования. Основной задачей этой программы является приведение в соответствие объемов и качества подготовки профессиональных кадров согласно объективным потребностям рынка труда. Программа реализуется путем осуществления: - перехода от государственно - административной модели управления к государственно - частной (перевод организаций СПО в автономную организационно - правовую форму с созданием наблюдательных советов по управлению, заключением договоров о взаимодействии в подготовке профессиональных кадров с так называемыми «якорными предприятиями»); - формирования государственного заказа на подготовку кадров, организации дуального обучения на «якорных предприятиях» (формирование потенциальными работодателями «прямого заказа» на подготовку кадров, дуального обучения, создание соответствующих образовательных программ; - оптимизации сети учреждений, базирующихся на принципах многоуровневости и многопрофильности (функционирование ресурсных центров подготовки высококвалифицированных рабочих, сформированных на базе наиболее эффективно работающих техникумов и колледжей, укрепление их материально - технического оснащения); - экспертной оценки качества профессионального образования (создание регионального агентства развития квалификаций (РАРК) для осуществления независимой государственно - общественной оценки качества профессионального образования); - диверсификации образовательной траектории, предусматривающей возможность получения студентами вузов рабочих профессий наряду с высшим образованием (создание пилотных образовательных режимов по получению рабочих профессий студентами вузов на базе техникумов или колледжей с последующей независимой оценкой квалификации). Стоит отдельно выделить систему *дуального обучения*. Ее внедрение позволяет расширить рамки образовательной среды СПО за счет совмещения теоретической подготовки в учебном процессе и получения профессиональных навыков в реальных условиях работы на производстве «якорных предприятий». Использование системы дуального обучения способствует более качественному усвоению теоретического материала; в ходе производственной практики приобретает первый профессиональный опыт. Современный режим экономики диктует необходимость подготовки специалистов, обладающих набором компетенций, требуемых для работы в любой сфере экономики. По нашему мнению, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), на основе которых осуществляется обучение в системе СПО в настоящее время, отличаются от предыдущих своей более четкой ориентированностью на основную профессиональную образовательную программу (ОПОП). Она предназначена для освоения конкретных профессий и включает в себя общеобразовательный, общепрофессиональный и профессиональный циклы. Последний состоит из профессиональных модулей, суть которых заключается в формировании профессиональных компетенций, которые при их успешном освоении являются показателями оптимального освоения той или иной профессии. Мы предлагаем анализ ФГОС по специальностям 190631 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», 100120 «Сервис на транспорте (автомобильном транспорте)», проведенный на базе ОГАПОУ «Шебекинский техникум промышленности и транспорта» (Белгородская область). Результаты анализа показывают, что стандарты предусматривают две траектории освоения данных специальностей: формирование общих компетенций, необходимых для работы в любой сфере профессиональной деятельности, а также профессиональных компетенций, которые играют важную роль в формировании профессиональной идентичности обучающихся. В соответствии с требованиями к структуре ОПОП, предусматривается изучение следующих учебных циклов: общегуманитарного и социально - экономического, математического и общего

естественнонаучного, профессионального. Общий гуманитарный и социально - экономический и общий естественнонаучный циклы состоят из двух блоков: обязательных дисциплин и вариативной части. При этом первый предусматривает изучение «Основ философии», «Истории», «Иностранного языка», «Психологии общения», «Физической культуры», «Основ безопасности жизнедеятельности». Совершенно очевидно, что изучение данных дисциплин способствует развитию общих (надпрофессиональных) компетенций – философская и историческая траектории, как нам представляется, «отвечают» за понимание сущности и социальной значимости профессии, психологическая траектория – за организацию собственной профессиональной деятельности, постановку целей, определение приоритетов, умение работать в коллективе. Однако мы отмечаем, что изучение дисциплины «Психология общения» не отражает реальных потребностей обучающихся в знании психологических особенностей профессиональной деятельности. Изменения, происходящие в нашем обществе, затрагивают прежде всего профессиональную сферу. Современный мир профессий предполагает ряд требований, связанных с необходимостью изучения новых видов трудовой деятельности. Доминирующими становятся субъектно - субъектные виды, где предметом труда становится сам человек (предпринимательство, организация деятельности на производстве). В этой связи мы полагаем, что одним из необходимых условия повышения эффективности освоения будущей профессии является изучение основ «Психологии труда». По мнению А.В. Карпова, «психологические знания о труде способствуют повышению профессиональной компетентности». [1, 7] Нет сомнения в том, что при построении отношений в профессиональной группе (одной из составляющих процесса формирования профессиональной идентичности) обучающиеся должны иметь представление об основных механизмах совместной работы в такой группе, о коммуникативных процессах в ее рамках. А.В. Карпов утверждает, что знания об основных психологических закономерностях профессиональной деятельности рассматриваются как необходимый компонент общей культуры личности специалиста любого профиля. [1, 8] Немаловажную роль в структуре ОПОП играет изучении иностранного языка, способствующего умению ориентироваться в потоке современных мировых технологий, а также развитию навыков общения. Однако недостаточное внимание, по нашему мнению, уделено проблеме речевого общения, развитию общей коммуникативной культуры, основанной на использовании родного языка, а именно: формирования грамотности, полноценного и эффективного владения профессиональным лексиконом, выработки навыков вербального и невербального профессионального общения и положительного профессионально - коммуникативного стиля будущего специалиста. В этой связи мы убеждены в необходимости внести дисциплину «Русский язык и культура речи» в обязательный список дисциплин общегуманитарного и социально - экономического цикла. В настоящий момент такая подготовка предусмотрена в рамках вариативной части, которая составляет 30 % общего объема учебного времени. Несмотря на то, что вариативная часть дает возможность расширения или углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, существует риск исключения дисциплины «Русский язык и культура речи» из вариативной части вообще, поскольку ее содержание определяется образовательной организацией [2, с.7], т.е. не носят обязательный характер. Говоря о развитии профессиональных компетенций, мы отмечаем, что они демонстрируют степень готовности к профессиональной деятельности выпускников техникумов и колледжей. Процесс формирования данных компетенций происходит в рамках профессионального цикла по рассматриваемым нами специальностям, в который входят дисциплины «Инженерная графика», «Техническая механика», «Материаловедение» и другие. Но основная роль в профессиональном цикле принадлежит так называемым

профессиональным модулям. Рассмотрим детально один из них – «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта». Он состоит из двух дисциплин – «Устройство автомобиля» и «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта». В результате изучения данного модуля будущий специалист обязан обладать конкретным профессиональным арсеналом, состоящим из определенных знаний, умений и навыков. В частности, обучающийся должен обладать навыками сборки и разборки агрегатов автомобиля, осуществлять техническое обслуживание и ремонт автомобиля, оценивать эффективность производственной деятельности, осуществлять самостоятельный поиск информации для решения профессиональных задач, анализировать состояние охраны труда на производстве. При этом теоретический багаж будущего специалиста состоит из знаний устройства подвижного состава автотранспорта, базовых схем электрооборудования, основ организации деятельности предприятия на автотранспорте и т. д. Такую же важную роль, на наш взгляд, играет изучение модуля «Организация деятельности коллектива исполнителей» – специальность «Сервис на транспорте (автомобильном транспорте)». Обучающиеся овладевают навыками планирования и организации работ производственного участка, проверки качества выполняемых работ, оценки эффективности экономической деятельности, распределения труда рабочих, анализа результатов производственной деятельности. Безусловно, все перечисленные факторы способствуют успешному развитию профессиональных компетенций, выработке профессионально важных качеств как одной из составляющих профессиональной идентичности будущего специалиста.

Список используемой литературы:

1. Карпов А.В. Психология труда : учебник; под ред. А.В. Карпова. - 2 - е изд. - М.: Издательство Юрайт, 2011. - 35 - с. - (Основы наук)
2. Развитие профессионального образования Белгородской области. Режим доступа: <http://www.beluno.ru/documentation/program.html>
3. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/923>

© Ю.В. Красникова, 2016

УДК 37.032

В. С. Кудрин

преподаватель - методист Центра командно - штабных учений,
Академия управления МВД России,
г. Москва, Российская Федерация

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СОЦИАЛЬНО - КУЛЬТУРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Наряду с процессами современного глобализационного развития, создания в мировом сообществе новых благ, появляются качественно новые угрозы и опасности, характеризующиеся и планетарными, и страновыми масштабами. Одними из таких

проявлений становятся международный терроризм и все более оживляющийся экстремизм, особенно в молодежной среде. «В перечень основных причин роста экстремистского поведения молодежи исследователи склонны включать следующие: социальное неравенство, желание самоутвердиться в мире взрослых, недостаточную социальную зрелость, а также недостаточный профессиональный и жизненный опыт, а, следовательно, и сравнительно невысокий (неопределенный, маргинальный) социальный статус» - подчеркивает А.Ю. Николаева, работающая учителем истории и обществознания в гимназии г. Саранска [5].

Исследуя проблемы социально - педагогического сопровождения предупреждения социальных рисков молодежного экстремизма, мы обратились к социально - культурному проектированию, как технологии современной социально - культурной деятельности, являющейся одним из направлений педагогики. Социально - культурное проектирование в последнее время все активнее применяется в педагогической науке как инновационная технология для концептуальной и информационной подготовки исследователями различных желаемых изменений в процессе проведения исследовательской работы. Проектирование понимается, как «деятельность по созданию проектов. ... проектирование характеризуется двумя моментами: идеальным характером действия и его нацеленностью на появление (образование) чего - либо в будущем. Эти две характеристики отличают проектирование как таковое от других широких (в некотором смысле предельных) типов деятельности, например, от исследования» [6].

Для того чтобы осуществлять социально - педагогическое сопровождение, следует согласиться с Кузьминым А.В., что для предупреждения экстремистского поведения молодежи могут быть использованы «технологии социально - культурного досуга, интегрирующие социально - культурный потенциал досуга, структурные компоненты социально - культурной профилактики экстремизма, деятельностьную доминанту, группы основных социально - культурных потребностей молодежи, ориентированных на формирование социально одобряемых паттернов поведения и навыков деятельности» [2].

С точки зрения ученых А.П. Маркова и Г.М. Бирженюк в качестве объекта социально - культурного проектирования предстает сложное образование, состоящее из двух накладывающихся друг на друга подсистем: социум и культура. «Противоречие между реальной картиной и идеальным представлением о норме, задаваемой конкретной культурой и социумом, составляет проблемное поле формирования и реализации социально - культурных проектов. Проект является средством сохранения или воссоздания социальных явлений и культурных феноменов, соответствующих, как количественно, так и качественно, сложившимся нормам» - подчеркивают авторы [4].

Они рассматривают понятие «социально - культурное проектирование», как специфическую технологию, представляющую собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей.

В рамках проводимого исследования нам потребовалось осуществить моделирование, результатом которого стала разработка модели социально - педагогического сопровождения предупреждения социальных рисков молодежного экстремизма. Учитывая

позицию того, что моделирование является традиционным методом научного исследования и используется учеными в различных целях, предстояло выделить и применить основные функции моделирования такие, как обобщение и абстрагирование, сопровождающиеся упрощением. В данном случае мы опирались на мнение М. Т. Громковой, считающей, что именно упрощенное общее помогает разобраться в сложном конкретном, так как «педагогическая реальность является более разнообразной и сложной, чем теория или подход, ее описывающие» [1]. Мы согласны с автором, что именно в упрощении заключается ценность моделирования.

Следует отметить, что «в своей деятельности (образовательной, научной, художественной, технологической) человек ежедневно использует уже существующие и создает новые модели внешнего мира. Они позволяют сформировать впечатление о процессах и объектах, недоступных для непосредственного восприятия (очень маленькие или, наоборот, очень большие, очень медленные или очень быстрые, очень далекие и так далее). Итак, модель – это некоторый объект, отражающий важнейшие особенности изучаемого явления, объекта либо процесса. Может существовать несколько вариаций моделей одного и того же объекта, также как несколько объектов могут быть описаны одной единственной моделью» [3].

Предлагаемая в нашем исследовании модель является структурно - функциональной моделью, которая определяет внутреннее состояние объекта и служит для изучения его поведения. Применительно к проектированию модели социально - педагогического сопровождения предупреждения социальных рисков молодежного экстремизма проблемным полем является уровень сформированности ценностных ориентаций молодежи. «В модели отражается единство чувственного и логического, и она, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте» - подчеркивает В. Штофф [7].

При построении структурно - функциональной модели мы определили, что необходимо учитывать все указанные выше цели и характеристики моделей и моделирования вследствие неоднородности внутри групп респондентов, и, соответственно, направления социально - педагогического сопровождения предупреждения социальных рисков в зависимости от возможных угроз возникновения различных категорий рисков. Данная структурно - функциональная модель позволила выявить этапы, цели и обосновать показатели результативности каждого этапа социально - педагогического сопровождения предупреждения социальных рисков молодежного экстремизма. На этапе проектирования процесса социально - педагогического сопровождения мы детализировали показатели оценки уровня сформированности ценностных ориентаций молодежи, систематизировали их, соотнесли со структурой и компонентами социально - педагогического сопровождения на базе вузов Кемеровской области. В предлагаемой структурно - функциональной модели отражены все составляющие процесса социально - педагогического сопровождения: цель и задачи - принципы - технологии - содержание - субъекты деятельности - результат.

На наш взгляд, использование структурно - функциональной модели позволяет разрешить имеющееся противоречия между признанием необходимости социально - педагогического сопровождения предупреждения социальных рисков молодежного экстремизма и технологической не разработанностью организационно - педагогических условий его результативности, применительно к образовательным организациям,

учреждениям социально - культурной сферы и органами внутренних дел. Включенные в модель блоки взаимосвязаны и нацелены на достижение запланированного результата. Использование проектирование позволило нам выделить направления реализации социально - педагогического сопровождения как технологии, что облегчило в дальнейшем более систематизировано реализовать опытно - экспериментальную часть исследования.

Список использованной литературы:

1. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст] / М. Т. Громкова. - Москва: ЮНИТИ - ДАНА, 2003. - 415 с.
2. Кузьмин, А.В. Социально - культурная профилактика экстремизма в молодежной среде: автореферат на соиск. уч. степени докт. пед. наук по 13.00.05. - Тамбов, 2012. – 47с.
3. Кулеш, Г. Модель: виды моделей, понятие и описание // [fb.ru/article / 145852 / model - vidyi - modely - ponyatie](http://fb.ru/article/145852/model-vidyi-modely-ponyatie). Дата обращения 20.12.2015г.
4. Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования [Текст]: учебное пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. - Санкт - Петербург: Санкт - Петербургский гуманитарный ун - т профсоюзов, 1997. - 270 с.
5. Николаева, А.Ю. Молодежный экстремизм // [lawinrussia.ru/node / 300628](http://lawinrussia.ru/node/300628) Дата обр. 25.01.2016г.
6. Новейший философский словарь. - Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов. 1999. // dic.academic.ru Проектирование. Дата обращ.18.12.2015г.
7. Штофф, В. А. Введение в методологию научного познания [Текст]: учеб. пособие / В. А. Штофф. – Ленинград: ЛГУ, 1972. - 191 с.

© В.С. Кудрин, 2016

УДК 37

Л.В. Лагунова

к.п.н., доцент кафедры физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Г.Екатеринбург Российской Федерации

И.Ю.Лапиньш

Старший преподаватель кафедры физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Г.Екатеринбург Российской Федерации

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ У НАСЕЛЕНИЯ МЕГАПОЛИСОВ

Обилие стрессовых ситуаций, большая численность населения и другие множественные факторы способствуют изменению привычного образа жизни, создают дополнительную нагрузку на нервную систему жителей мегаполиса. Резкое сокращение мышечной работы, комфортные условия существования отрицательно сказываются на организме человека, которого природа и века эволюции запрограммировали на активную, достаточно суровую

жизнь с большими физическими нагрузками. За малую подвижность и высокое эмоциональное напряжение люди расплачиваются нервными расстройствами, гипертонической и язвенной болезнями и другими заболеваниями.

Наука утверждает, что человек будущего необычайно расширит свои адаптационные возможности с помощью самых разнообразных средств, включая фармакологию и психотерапию. Однако не это даст ему возможность полноценно и без ущерба для здоровья жить и трудиться, а развитие личности индивида. Сюда входит культура питания, культура тела, культура отношений между людьми, словом, целостная система поддержания здоровья. И тот, кто владеет этими знаниями и навыками, может наиболее успешно противостоять неблагоприятным факторам, которые несет научно - технический прогресс.

Медицинскими исследованиями установлено, что у людей, не занимающихся физической деятельностью, возможности организма уже на третьем десятилетии жизни начинают ухудшаться, а к пятидесяти годам составляют всего 30 % от периода расцвета. Это проявляется в снижении физической и умственной работоспособности, ухудшении самочувствия и настроения, подверженности заболеваниям.

Физическая культура и спорт могут заменить человеку естественный мир движений, ведь чтобы преградить дорогу сердечно - сосудистым, простудным, нервным заболеваниям, необходимо укреплять защитные силы организма. Самыми надежными представляются средства естественного воздействия, где различного рода физические упражнения занимают ведущее место.

Гимнастика, ходьба, различные виды физических упражнений должны прочно войти в повседневный быт каждого, кто хочет сохранить работоспособность, здоровье, полноценную и радостную жизнь. Ежедневная утренняя гимнастика - обязательный минимум физической тренировки. Она должна стать естественной привычкой, как умывание по утрам.

Полезно ходить по лестнице, не пользуясь лифтом. По утверждению американских врачей каждая ступенька дарит человеку четыре секунды жизни. Семьдесят ступенек сжигают двадцать восемь калорий. Некоторые отечественные и японские ученые считают, что взрослый человек должен в день делать минимум десять - пятнадцать тысяч шагов.

Для людей, ведущих «сидячий образ жизни», особенно важны физические упражнения и прогулки на свежем воздухе. Полезно отправляться по утрам на работу пешком и гулять вечером после работы. Вечерняя прогулка снимает напряжение рабочего дня, успокаивает возбужденные нервные центры, регулирует дыхание. Прогулки лучше выполнять по принципу кроссовой ходьбы: 0,5 - 1 км прогулочным шагом, затем столько же - быстрым спортивным шагом и т.д. Также существует еще одна разновидность оздоровительной ходьбы – скандинавская ходьба, которая положительно влияет не только на укрепление сердечно - сосудистой системы, но и на развитие мышечной мускулатуры, а также на опорно - двигательный аппарат.

Следующий вид физической деятельности - систематические занятия оздоровительным бегом, особенно при стрессовых ситуациях, они дадут исключительно положительный результат. При этом важно отметить высокое эмоциональное состояние, улучшение зрения, слуха при занятиях ходьбой или бегом. Замечено значительное улучшение общего состояния, исчезают головные боли, сон становится более крепким, спокойным. Из циклических упражнений прекрасным оздоровительным видом считается езда на

велосипеде, которая благотворно сказывается на состоянии мышц рук, ног, развивает силу, выносливость, ловкость и может быть рекомендована лицам с заболеванием опорно - двигательного аппарата.

Польза занятий плаванием не подвергается сомнениям. Заниматься плаванием можно абсолютно в любом возрасте, при любой физической подготовке. Плавание благотворно воздействует на сердечно - сосудистую систему человека, увеличивает ее мощность, экономичность, жизнедеятельность. Регулярные занятия плаванием повышают интенсивность кровотока, улучшают газообмен организма человека, занятия этим видом физкультуры являются прекрасной профилактикой вирусных, респираторных заболеваний.

Занятия физической культурой являются основой профилактики заболеваний (Изуткин Д.А.1982). В них реализуется самый ценный вид профилактики - первичная профилактика заболеваний, предотвращающая их возникновение, расширяющая диапазон адаптационных возможностей человека.

Тренированный человек значительно лучше переносит различные перегрузки, охлаждение, колебания атмосферного давления, инфекции, вирусы. Заметная устойчивость к вирусным инфекциям говорит о повышенном иммунитете, что крайне важно при современной жизни. Регулярные занятия физкультурой способствуют выработке макрофагов (белых кровяных клеток), так называемых «пожирателей» возбудителей всевозможных болезней, а также помогут развитию выносливости, увеличению объема легких, укреплению сердечной мышцы, повышению содержания липопротеинов высокой плотности. Содержание количества холестерина при этом снижается, что значительно предотвращает риск заболевания атеросклерозом. При регулярных занятиях физкультурой процесс омоложения начинается в крови, появляются новые кровяные тельца или ретикулоциты. Количество ретикулоцитов показывает степень натренированности человека. Более того постоянные занятия физкультурой приводят к довольно быстрому непрерывному обновлению клеточных белков, этот непрерывный процесс обеспечивает человеческому организму значительное улучшение работы печени, что способствует оздоровлению, омоложению организма человека. Молодые белки обладают повышенной работоспособностью, пластичностью, функциональными возможностями. Натренированный организм человека имеет более активные ферменты, происходит исключительно быстрый процесс обмена веществ, следствием чего ускоряются восстановительные реакции в организме. При регулярных занятиях физкультурой эффективно укрепляется костная система человека. Польза физкультуры при современной жизни становится осознанной необходимостью большого количества людей.

В последнее время огромное распространение получили различные виды гимнастики. Существуют: атлетическая гимнастика, пилатес, каланетика, стрейчинг, фитнес - йога. Заниматься подобными разновидностями физкультуры можно в спортивных клубах и в домашних условиях, используя для просмотра специальные диски.

Регулярные занятия физкультурой, по мнению врачей, являются фактором, значительно улучшающим показатель свертываемости крови. Этот неопровержимый факт доказывает необходимость занятий физической культурой для людей, входящих в группу риска больных с сосудистыми заболеваниями, а также, перенесших инфаркты миокарда, инсульта.

Наиболее объективным показателем развития ФК иС является время, затрачиваемое на занятия физическими упражнениями, и для взрослых оптимальные временные режимы в недельном объеме колеблются от шести до десяти часов. Однако нормы общей двигательной активности точно не определены. Научно - исследовательский институт физической культуры предлагает следующие нормы недельного объема двигательной активности учащихся ПТУ и средних учебных заведений - 10 - 12 часов; студентов - 12 - 14 часов.

На сегодняшний день практически каждый человек, живущий в мегаполисе, имеет массу дел и обязанностей. Порой ему не хватает времени даже на свои дела. В результате, с горю различных проблем человек просто забывает главные истины и цели, забывает о своем здоровье. Он не спит по ночам, не ходит в походы, не бегает по утрам, ездит на машине по пыльным улицам, ест с книгой и т.д. Надо остановиться, еще раз вспомнить о жизненно важных целях и задачах и выделить время для занятий физической культурой, тем самым укрепить свое здоровье, продлить свою жизнь и улучшить ее качество.

Список используемой литературы:

- 1.Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. - 2 - е изд. - М.: Молодая гвардия,1979.
- 2.Антропов Е.А. Опыт воспитания здорового образа жизни у студентов – медиков. // Тезисы докладов республиканской НПК. –Барнаул,1989.
- 3.Билич Г.Л.,Назарова Л.В. Биологическая и социальная сущность человека. // Основы валеологии - СПб.:Водолей,1998.
- 4.ДанькоЮ.И.Очерки физиологии физических упражнений. –М.:Медицина,1974.
- 5.Дубровский В.И. Главные факторы здоровья. // Валеология. Здоровый образ жизни / Предисл. В.Н.Мошков. – М.:КЕТОК1 - А:Флинта,1999.

© Л.Б. Лагунова, И.Ю. Лапиныш 2016

УДК 159.9.072

Л.А. Лебедева

к.п.н., доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева»

Г. Саранск, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ - ТЕРАПЕВТОВ

Анализ содержания профессиональной врачебной деятельности позволяет утверждать, что главным моментом, в котором сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки медика и его конкретной профессиональной деятельностью, является профессиональное мышление – специфический вид мыслительной деятельности, направленный на решение профессиональных задач, для которого характерна взаимосвязь умственных и практических действий, обусловленных

взаимосвязью и взаимопереходом практических и теоретических компонентов соответствующей профессиональной деятельности [2;4].

Исследования последних лет показывают, что многие мыслительные умения, специфичные для медика, не формируются в традиционном педагогическом процессе высшей школы. Поэтому проблема формирования и развития профессионального мышления, включая психолого - акмеологические методы диагностики, определяют актуальность исследований в данной области.

Методологические принципы и подходы психологии развития позволяют рассматривать профессиональное мышление как возможность и готовность специалиста познать себя, внутренний мир самостоятельную психолого - акмеологическую категорию, которая характеризует другого человека и свою профессию, являющуюся важным условием его саморазвития и самообразования как профессионала, повышающую продуктивность профессиональной деятельности и решающую задачу достижения высокого уровня профессионализма.

Психологической основой категории «профессиональное мышление» может служить нераздельное единство сознания и деятельности (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский). С точки зрения принципов системности, целостности данную категорию можно рассматривать как развивающуюся систему, структурно - целостное образование, включающее компоненты: познавательный, операциональный и личностный [2]. В качестве системообразующего рассмотрен операциональный компонент (приемы мышления – мыслительные действия и операции), на базе которого осуществляются преобразования в рамках познавательного компонента и формируются конкретные профессионально значимые свойства мышления.

Уровневые характеристики развития профессионального мышления врачей - терапевтов определены с позиций эмпиричности и теоретичности, разработанные в философии и психологии (Г.Гегель, Э.В.Ильенков, В.В.Давыдов и др.).

Выделены следующие уровни мышления: оптимальный (приравненный нами к мышлению теоретического типа) и низкий (соответствующий мышлению эмпирического типа) уровни представляют собой два «полюса» развития мышления; высокий (мышление, близкое к теоретическому типу) и средний (мышление, близкое к эмпирическому типу) уровни являются промежуточными, которые более близки к одному из «полюсов» [3].

Критериями сформированности мышления являются компоненты данной категории, среди которых ведущее место принадлежит операциональному. Показателем сформированности мышления служит развитость составляющих операционального компонента – мыслительных операций анализа, рефлексии, планирования. В профессиональном мышлении теоретического типа они характеризуются содержательностью, а в случае ее отсутствия, мышление функционирует на эмпирическом уровне: теоретический тип мышления предполагает наличие теоретического анализа (выявление генетически исходного, существенного основания и отвлечение от внешних, несущественных особенностей), содержательной рефлексии (обеспечивает поиск и рассмотрение внутренних, существенных оснований собственных действий) и содержательного планирования (способность мысленно производить поиск, построение системы возможных действий и определять оптимальные действия, соответствующие существенным условиям); эмпирический тип мышления функционирует на основе эмпирического анализа (разложение целого на элементы и выделение путем сравнения внешне общих, сходных особенностей условий), формальной рефлексии (ориентации на внешние, ситуативные основания действий) и формального планирования (планирование

по несущественным, частным основаниям, не связанным в единую систему) (В.С.Гончаров, А.З.Зак, М.И.Махмутов, В.Т.Носатов, А.И.Раев и др.).

Оптимальный уровень развития мышления (мышление теоретического типа) предполагает наличие трех составляющих операционального компонента содержательного типа (теоретического анализа, содержательной рефлексии и планирования), высокий уровень мышления (мышление, близкое к теоретическому типу) характеризуется отсутствием какой - либо из данных составляющих. Эмпирический тип мышления предполагает только эмпирический анализ, формальную рефлексию и планирование [3].

В понимании сущности профессионального мышления врача - терапевта мы согласны с мнением ряда авторов (В.П.Андронов, Н.К.Аношкин, А.Г.Васюк, М.Н.Демина, В.А.Храпик и др.), что высокий уровень профессионализма связан прежде всего с теоретическим типом мышления, обеспечивающим решение диагностических, лечебных, профилактических и других профессиональных задач путем анализа генетически исходного понятия медицинской деятельности, в роли которого выступает этиопатогенез (происхождение и развитие) патологического процесса (заболевания).

В ходе экспериментального исследования (на основе использования модифицированной методики диагностики типов профессионального мышления медиков В.П.Андропова) проведено изучение сформированности функциональных компонентов профессионального мышления врачей - терапевтов [1]. В исследовании приняли участие студенты шестого курса медицинского факультета МГУ им. Н. П. Огарева – 86 человек, а также врачи - терапевты г. Саранска и РМ – 53 человека. Общее количество участвующих в исследовании – 139 человек в возрасте от 21 до 55 лет, стаж работы – от 1 до 30 лет.

В ходе исследования выявлено, что только одна восьмая часть студентов - медиков и примерно треть практикующих врачей - терапевтов решали профессиональные задачи в рамках теоретического подхода. Большинство же испытуемых обнаруживало эмпирический тип мышления. Так же было отмечена неравномерность развития мыслительных операций теоретического мышления у испытуемых. Данный факт позволил выявить уровень сформированности профессионального мышления в целом, а так же соответствующий ему тип, что нашло свое отражение в табл. 1.

**Таблица 1. Показатели развития профессионального мышления
у общей выборки медиков, %**

Категория испытуемых	Уровни развития профессионального мышления (доминирующий тип мышления)			
	Низкий (мышление эмпирическо го типа)	Средний (мышление, близкое к эмпирическо му типу)	Высокий (мышление, близкое к теоретическо му типу)	Оптималь ный (мышление теоретическо го типа)
Студенты - медики	69,8	24,4	4,7	1,2
Врачи - терапевты	43,4	24,5	15,1	17,0

Таким образом, выявлено, что для студентов - медиков характерен низкий и средний уровень развития профессионального мышления. Это обстоятельство можно объяснить: во - первых, особенностью подготовки будущих специалистов в медицинских ВУЗах, во -

вторых, влиянием на изменение профессионального мышления практической деятельности и, в частности, практического опыта.

Исходя из результатов эксперимента, можно сделать вывод, что в ходе традиционной системы подготовки врачей - терапевтов не происходит формирования необходимого для профессионального становления и дальнейшего роста уровня профессионального мышления.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении предполагают прикладные исследования, направленные на более детальную разработку проблемы развития профессионального мышления. Для направленного формирования профессионального мышления оптимального уровня у специалистов медицинского профиля необходимы разработка и применение более глубокой и комплексной концепции, непосредственное внедрение в систему профессионального образования, подготовки и переподготовки медицинских кадров развивающих и коррекционных программ профессионального роста.

Список используемой литературы:

1. Андронов В. П. Психология профессионального мышления / В. П. Андронов. – Саранск, 2000. – 207 с.
2. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: в 5 кн / А. А. Деркач. – Кн. 3. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. – М. : РАГС, 2000. – 538 с.
3. Лебедева Л.А. Акмеологические особенности развития профессионального развития мышления врача - терапевта: Дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Лебедева. - Ульяновск, 2004. – 228 с.
4. Лебедева Л.А. Основные тенденции психологического изучения развития познавательной активности / Л.А. Лебедева // Вестник Мордовского университета, 2011. - № 2. - С. 172 - 176.

© Л.А. Лебедева, 2016

УДК 37

Р. В. Лебедева, старший преподаватель

Кафедра социально - гуманитарных технологий Институт психологии
Северо - Восточный федеральный университет им.М.К.Аммосова
К.В.Прокопьева, студент

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В УЧЕБНО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению социально - психологической зрелости у студентов младших курсов с целью выявления проявления инфантилизма в учебно - профессиональной деятельности и мотивации к обучению в ВУЗе.

Ключевые слова. Социально - психологическая зрелость, психологический инфантилизм, учебно - профессиональная мотивация, уровень субъективного контроля.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что инфантилизм в учебно - профессиональной сфере у студентов проявляется как негативное отношение к учебной и профессиональной деятельности, завышенной требовательности к окружающему социуму. По мнению А.В.Утенкова, у студентов отмечается активное или пассивное противодействие

учебному процессу, отсутствие адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению и развитию, отсутствие профессиональных и жизненных планов, а также реальных путей их достижения; наличия узколичных ориентаций в профессиональной и учебной деятельности.

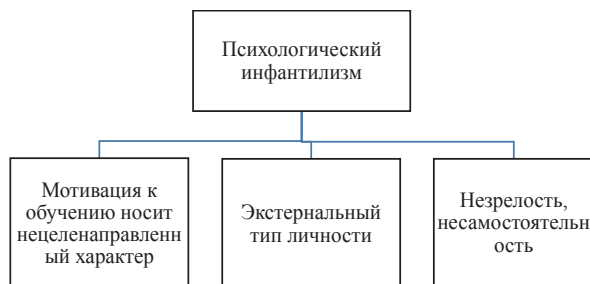
Для студентов годы обучения – один из важнейших периодов их жизни. Это время получения образования, приобретения профессиональной квалификации, этап согласования своих желаний, возможностей, ориентаций с условиями и требованиями со стороны общества. Предполагается, что у студентов младших курсов социально - психологическая незрелость проявляется в заниженной мотивации к обучению, недостаточной потребности в достижениях без стремления к несамостоятельности.

Целью исследования является изучение учебно - профессиональной зрелости студентов младших курсов в учебно - профессиональной сфере.

Выборка: студенты ВУЗа, обучающихся на 1 курсе старшего юношеского возраста.

В работе применялись такие методы исследования, как теоретический обзор психологической литературы по теме; «Опросник уровня выраженности инфантилизма» А.А.Сергиной; методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе»; сравнительный метод и статистический анализ.

Итак, из теоретического анализа литературы мы пришли к выводу, что в учебно - профессиональной сфере психологический инфантилизм проявляется в формировании системы негативных мотивационно - ценностных ориентации по отношению к профессионально - личностному развитию, в неспособности применять полученные знания на практике, в отсутствии самостоятельности студента, ответственности, активной позиции; осознанного выбора, анализа и контроля поведения, в неприятии помощи со стороны педагогов и семьи. И предлагаем составленную схему по показателям психологического инфантилизма, который может проявляться у испытуемых в учебно - профессиональной деятельности как условие проявления социально - психологической незрелости молодежи.



Для исследования социально - психологической зрелости испытуемых была использована методика «Опросник выраженности инфантилизма А.А. Сергиной», в целях определения выраженности инфантилизма у студентов младших курсов.

Не инфантильные	20 % испытуемых
Слабо инфантильные	29 % испытуемых
Средне инфантильные	27 % испытуемых
Сильно инфантильные	24 % испытуемых

По результатам использования методики выявлено, что из числа всех испытуемых только 20 % студентов младших курсов не имеют проявления инфантильных черт. Отмечается, что социально - психологически зрелые студенты имеют высокую независимость, это может свидетельствовать о развитой рефлексии у них, развитый механизм адаптироваться к учебно - профессиональной деятельности, наличие активного стремления к рациональному поведению и желанию учиться.

24 % студентов младшего курса из числа испытуемых, имеют выраженный сильный инфантилизм. Такие испытуемые характеризуются наличием неясных жизненных целей и планов, по взглядам исследователей, изучающих данную проблему, такие испытуемые могут быть импульсивными в поведении, может отсутствовать самообладание. Им присущи такие качества как недисциплинированность, безынициативность, пассивность, нерешительность в учебно - профессиональной деятельности.

Тем не менее у 40 % сильно инфантильных студентов ВУЗа выявлена мотивация получения знаний при обучении в ВУЗе, а у 34 % респондентов - получение диплома, у 26 % мотивацией обучения является получение знаний.



Результаты (в процентах) по методике «Изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной.

Таким образом, мы можем сказать, что психологический инфантилизм в учебно - профессиональной сфере проявляется в виде активного или пассивного противодействия учебному процессу, отсутствия адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению и развитию, отсутствия профессиональных и жизненных планов, реальных путей их достижения.

Проблема социально - психологической зрелости молодежи требует дальнейшего, более детального изучения особенностей проявления инфантилизма у индивида.

Список используемой литературы

1. Мухина С.В. Возрастная психология: Учебник для студентов ВУЗов, изд: М - «Академия» 2007г;
2. Серегина А.А. Социально - психологический обзор инфантилизма в зарубежной психологии / аспирантский сборник №2(23) - М:Изд - во РГСУ, 2006;

3. Подвойский В.П., Лазарев М.А., Утенков А.В. Учебно - профессиональный инфантилизм студентов: теория и практика / монография. Изд - во: Lamert, стр180, 2013;

© Р. В. Лебедева, К.В. Прокопьева, 2016

УДК 37.034

Лысова Л.,

студентка 4 курса заочного отделения ФГБОУ ВПО

«Ульяновский государственный

педагогический университет

им. И.Н. Ульянова»

г.Ульяновск, Российская Федерация

Научный руководитель: д.п.н., проф. Арябкина И.В.

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ КАК ВИДА ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В начале XX века общественность была серьезно обеспокоена недостаточным уровнем культуры и образования молодёжи, что являлось следствием острой проблемы недооценки роли искусства в идейном, нравственном воспитании подрастающих поколений. Были предприняты различные пути выхода из сложившейся ситуации. Введение музыкальных занятий в число обязательных предметов общеобразовательной школы стало одним из решений проблемы организации психолого - педагогических условий духовного развития личности. «В детях с самых ранних лет должно развиваться чувство изящного, как один из первейших элементов человечности. Влияние музыки благотодно, и чем раньше они начнут испытывать его на себе - тем лучше», - писал. В. Г. Белинский [3] В России мысль о значении музыкального воспитания одним из первых высказал Н. Новиков - просветитель, педагог и писатель - сатирик конца 18 века. Он считал, что без помощи искусства невозможно «воспитать и образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» [1]. Эта проблема актуальна и в настоящее время.

«Активное внедрение в массовое сознание современного человека начала XXI века «потребительской» философии отнюдь не способствует гармонизации личностного развития субъектов образовательной среды социума в их образовании (воспитании, обучении)» [5] Кричащая проблема современности связана с ранней компьютеризацией: ученые констатируют, что школьники в условиях ранней компьютеризации утрачивают образное мышление и творческие способности. Возникла острая потребность сделать массовое образование творческим, акцентировать в нём духовно – нравственное начало, требуется новый взгляд на вопросы воспитания, образования, культуры и искусства.

«Эстетическое отношение к миру как стратегическая цель эстетического воспитания предполагает освоение модели созидательного, художественно - творческого отношения к миру, которое может быть выражено уже в дошкольном и младшем школьном возрасте средствами художественно - творческих видов деятельности» [2]. «В этом плане музыкальная деятельность может быть выделена как наиболее эффективная, так как,

приобретая способность и имея возможность выразить свое отношение к миру средствами музыки, ребенок гармонизирует себя и создает свой неповторимо индивидуальный мир, реализуясь и актуализируясь как полноправная личность... Художественные образы музыкальных произведений являются носителями нравственных норм, подлежащих усвоению в процессе общения с музыкальным искусством.[5]

С опорой на исследования в области философии, психологии, искусствоведения [4] следует отметить позитивное влияние произведений искусства (музыки, живописи, литературы и других) на активизацию познавательной деятельности школьников и, как результат, повышение их уровня мотивации к учебе.

«Проявление компонентов музыкально - эстетического образования детей можно наблюдать в развитии познавательной активности ребенка, соотносимой с развитием у него:

- эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения;
- музыкально - образного мышления;
- музыкально - творческих способностей;
- музыкально - эстетического восприятия;
- творческого воображения;
- представлений и понятий;
- эстетического вкуса» [5]

В целом, перестановка педагогических приоритетов на общечеловеческие смыслы в процессе музыкального образования доказывает необходимость воспитания ребенка в духе созидательного, гармоничного, эстетического отношения к действительности. «Целостное отношение ребенка к окружающему миру формируется различными видами художественно - творческой деятельности и неразрывно связано с его самоопределением в мире культуры. Своеобразие эстетического восприятия природы, предметного мира, произведений искусства пробуждает активное, действенное отношение детей к окружающему. В таком виде творческой деятельности, как музыкальная, ребенок создает личностную пространственную реальность, открывая мир по - своему и себя в нем. В этом процессе формируются возможность и желание целенаправленного гармоничного преобразования окружающего пространства по законам красоты и гармонии»

Список используемой литературы:

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе). – Воронеж, 1998.
2. Ветров Ю. П. Художественная потребность и пути ее воспитания: моногр. Астрахань: Изд - во АГПУ, 2000. С. 17–21.
3. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения / Под ред. действ. чл. АПН Е.Н. Медынского. — М.; Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1948. — 280 с.: портр.
4. Раппопорт С. Х. Природа искусства и специфика музыки // Эстетические очерки. М., 1977. Вып. 4. С. 39–78; Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки. Л., 1975. 64 с.; Столович Л. Н. Искусство и игра. М., 1987. 64 с.
5. Алейникова О.С. Психолого - педагогические проблемы эстетического воспитания младших школьников средствами музыки. <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-problemy-esteticheskogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov-sredstvami-muzyki>. Дата обращения: 22.01. 2016г.
6. <http://pandia.ru/text/77/223/20337.php>. Дата обращения: 22.01. 2016 г.

7. Арябкина И.В. Культурно - эстетическая составляющая в системе формирования профессиональной компетентности учителя начальной школы // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3. С. 61 - 64.

8. 2010. – 184с.

© Л. Лысова, 2016

УДК [378.016:005] :811.1

Ильин А.Е.

ст. преподаватель кафедры иностранных языков
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Российская Федерация

Максимова О.Г.

д.пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В условиях модернизации отечественной системы образования высшее профессиональное учебное заведение меняет свои ориентиры и постепенно переходит к созданию системы профессиональной подготовки на основе компетентного подхода, реализация которого предполагает создание благоприятных условий для становления конкурентоспособного специалиста, способного успешно приспосабливаться к новым требованиям общества, стремящегося к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

В настоящее время увеличивается потребность государства и общества в подготовке квалифицированных и компетентных менеджеров сферы управления, имеющих достаточный объем профессиональных знаний, владеющих профессионально значимыми умениями и навыками, и обладающих необходимыми личностными качествами.

В последние годы появился ряд исследований, прямо или косвенно относящихся к проблеме развития тех или иных сторон личности обучающегося в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Так, вопросы использования компетентного подхода в процессе профессиональной подготовки в высшей школе раскрываются в трудах таких ученых, как А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А. В. Хуторской и др. [7;11;12;25;27].

Проблемам профессионально - личностного развития обучаемых посвящены труды В. В. Анисимова, С. Е. Каплиной, О.Г. Максимовой, Е. К. Марковой; Е. В. Медведевой, Ю. В. Поваренкова, В.С. Саблина и др.[2;14; 16;17;18;21;22].

Исследователи Н. Д. Гальскова, Т. А. Данилова, Г. М. Ильдуганова, Е. К. Сальная, Н. А. Сысоева, Е. Г. Тарева, М. А. Хусаинова [9;10;13;16;23;24;26] в своих трудах освещают отдельные аспекты использования потенциала иностранных языков в плане профессионально - личностного развития обучаемых.

Знания, умения, навыки и личностные качества призваны составить основу профессиональной компетентности будущего менеджера сферы управления и в будущем

позволить ему быстро включиться в трудовую деятельность, затрачивать минимум времени и сил на то, чтобы приспособиться к определенным условиям и особенностям трудовой деятельности, легко решать отличающиеся по сложности задачи, быстро продвигаться по карьерной лестнице, и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности, описаны в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения. Их набор обусловлен тем, что в настоящее время менеджер - управленец имеет дело с огромным потоком информации, вынужден действовать в условиях ускоренного темпа жизни и иметь дело с большими объемами человеческих ресурсов, а современные работодатели предъявляют к новоиспеченному госслужащему все более жесткие требования.

Однако анализ ситуации показывает, что после окончания учебы у молодых менеджеров сферы управления часто возникают трудности, обусловленные вхождением в профессиональную деятельность. По мнению ученых, это может являться результатом того, что необходимые для успешной профессиональной деятельности и важные для сферы избранной профессии знания, умения и навыки, а также необходимые личностные качества выпускников данного профиля подготовки не развиты на должном уровне и дает основания для дальнейшего совершенствования процесса подготовки кадров в стенах высших учебных заведений.

Анализ учебно - методической документации показал, что одни только профильные дисциплины не в состоянии обеспечить необходимый уровень профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления. На помощь им в повышении уровня профессионально - личностного развития могут прийти предметы гуманитарного цикла. Необходимым потенциалом для этого обладает и такая дисциплина, как «Иностранный язык».

Работы целого ряда ученых - исследователей [1;4;5;8] подтверждают, что обучение дисциплине «Иностранный язык» в вузе обладает значительным потенциалом для того, чтобы помочь студенту в процессе обучения в вузе повысить уровень теоретических и практических знаний в области профессии; развить такие значимые для будущей профессиональной деятельности умения и навыки, как умение осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с профессиональными, этическими и общественными нормами; развить информационные и аналитические умения и навыки; умения и навыки общения с людьми и хорошие навыки профессиональной коммуникации; умения и навыки планирования и регуляции собственной деятельности и поведения и др., а также значимые для эффективного решения профессиональных задач личностные качества (дисциплинированность и ответственность; трудолюбие и работоспособность; коммуникабельность и неконфликтность; целеустремленность и исполнительность и др.)

Однако проблема профессионально - личностного развития обучаемых с использованием потенциала иностранных языков остается недостаточно изученной и не нашла должного теоретического и практического обоснования. Так, требует уточнения сущность и содержание понятия «профессионально - личностное развитие будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков»; нуждаются в пересмотре программы обучения иностранным языкам с позиции компетентностного подхода, а также уточнение потенциала иностранных языков в профессиональной подготовке будущих менеджеров сферы управления.

Кроме того, необходимо определить комплекс педагогических условий, средств, методов и форм обучения, при помощи которых потенциал иностранных языков будет наиболее эффективно использоваться для повышения уровня знаний студентов в области избранной

профессии, развития у них профессионально важных умений и навыков, а также необходимых для успешной профессиональной деятельности личностных качеств будущих управленцев, в совокупности определяющих степень их подготовленности к решению профессиональных задач.

Анализ современного состояния проблемы профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков в вузе позволил нам прийти к выводу, что использование компетентностного подхода в ходе профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы управления в вузе обусловлено современными требованиями рынка труда и высокой потребностью государства и общества в дипломированных госслужащих, имеющих хорошие теоретические и практические знания, умения и навыки, а также профессионально важные личностные качества; придает процессу профессиональной подготовки будущего менеджера - управленца практико - ориентированный характер и позволяет в сложившихся социально - экономических условиях развивать у обучаемого качества, определяющие его способность к качественному и эффективному выполнению профессиональных функций.

В рамках нашего исследования под профессионально - личностным развитием будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков мы будем понимать процесс становления студента как будущего профессионала в ходе овладения им теоретическими знаниями, формирования соответствующих умений и навыков, а также профессионально значимых качеств с использованием потенциала иностранных языков.

Изучение научной литературы по теме исследования [9;10;13;23;24;25;26] и опыт преподавания данной дисциплины в вузе показывают, что иностранные языки имеют большой потенциал в плане вооружения студентов соответствующими знаниями, умениями и навыками и в развитии целого ряда профессионально значимых личностных качеств будущих менеджеров - управленцев, которые в совокупности определяют уровень профессионально - личностного развития обучаемых, позволят им в будущем быстро приспособиться к требованиям профессии и дадут возможность выполнять свои профессиональные обязанности наиболее эффективно.

Вместе с тем анализ ситуации выявил, что научные основы организации педагогического процесса по обучению будущих менеджеров - управленцев иностранным языкам, основной целью которого являлось бы профессионально - личностное развитие обучаемых, в настоящее время остаются недостаточно исследованными и по этой причине не находят отражение в официальных документах и рабочих учебных программах, регулирующих деятельность вуза по профессиональной подготовке менеджеров данного направления и профиля подготовки, а значительный потенциал иностранных языков в плане профессионально - личностного развития будущих менеджеров управленцев в процессе профессиональной подготовки в высшей школе используется не в полной мере.

В ходе теоретического исследования был сделан вывод, что профессионально - личностное развитие будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков будет эффективным, если будет спроектирована модель процесса профессионально - личностное развитие будущих менеджеров сферы управления и созданы следующие педагогические условия: формирование у будущих менеджеров сферы управления положительной мотивации к профессионально - личностному развитию в процессе изучения иностранных языков; использование активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка; усиление профессионально - практической направленности обучения иностранному языку на факультете управления; подготовка преподавательского состава кафедры иностранных языков к работе по повышению уровня профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления;

систематическое осуществление диагностики уровня профессионально - личностного развития будущих менеджеров - управленцев в ходе изучения иностранных языков.

На начальном этапе исследования была спроектирована структурно - функциональная модель процесса профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе иностранных языков в вузе, предусматривающая создание педагогической системы по совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе и включающая в себя такие взаимосвязанные компоненты, как: цель, задачи, принципы, этапы, содержание, организационные формы, методы, приемы и средства, использование которых, на наш взгляд, создаст хорошие возможности для повышения уровня профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления (рис.1). Модель была создана на основании требований государства и общества с учетом особенностей профессиональной деятельности обучаемых и решает задачи по вооружению студентов фундаментальными знаниями, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности; формированию у будущих менеджеров сферы управления соответствующих умений и навыков; позволяет развивать у обучаемых профессионально - значимые личностные качества. Её апробация предполагает усиление теоретического, практического и личностного направлений подготовки обучаемых в процессе изучения иностранных языков, результатом чего должен стать высокий уровень профессионально - личностного развития будущего менеджера сферы управления.

При определении *первого педагогического условия* мы исходили из результатов анализа литературы по вопросам, связанным с мотивацией учебной деятельности, который показал, что сформированность положительных мотивов к учебно - познавательной деятельности является тем важным фактором, который определяет направленный и последовательный характер действий обучаемого по достижению заданной цели и придает действиям свойства организованности, системности и устойчивости. Учебный процесс по изучению иностранных языков в вузе представляет собой такую форму учебно - познавательной деятельности, где верно сформированные положительные мотивы дают возможность овладеть теоретическими знаниями, сформировать у обучаемых необходимые умения и навыки, а также развить профессионально значимые качества личности наиболее эффективно.

Выбор использования активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка как *второго педагогического условия* эффективности процесса профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления связан с тем, что исследования ученых [3;6;7;20] подтверждают, что при использовании таких методов обучения учебно - познавательная деятельность по изучению иностранных языков в вузе осуществляется в ситуациях, часто встречающихся в сфере избранной профессии, при этом одновременно может преподноситься необходимый для усвоения учебный материал и создаваться условия для формирования умений их применения на практике. В этом случае педагогический процесс по изучению иностранных языков носит более продуктивный характер и имеет более выраженный потенциал в расширении профессиональных знаний обучаемых, формировании и развитии соответствующих умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств студентов.

Третье педагогическое условие (усиление профессионально - практической направленности обучения иностранному языку на факультете управления) было определено нами исходя из того, что профессионально направленное обучение будущих менеджеров - управленцев иностранным языкам повышает степень соответствия студента требованиям профессии, дает возможность подготовить профессионала, имеющего прочные знания, умения и навыки, сформировать у студента - управленца активную

жизненную позицию, развить у него способность к принятию самостоятельных осознанных решений и таким образом всесторонне подготовить студента к будущей профессиональной деятельности.

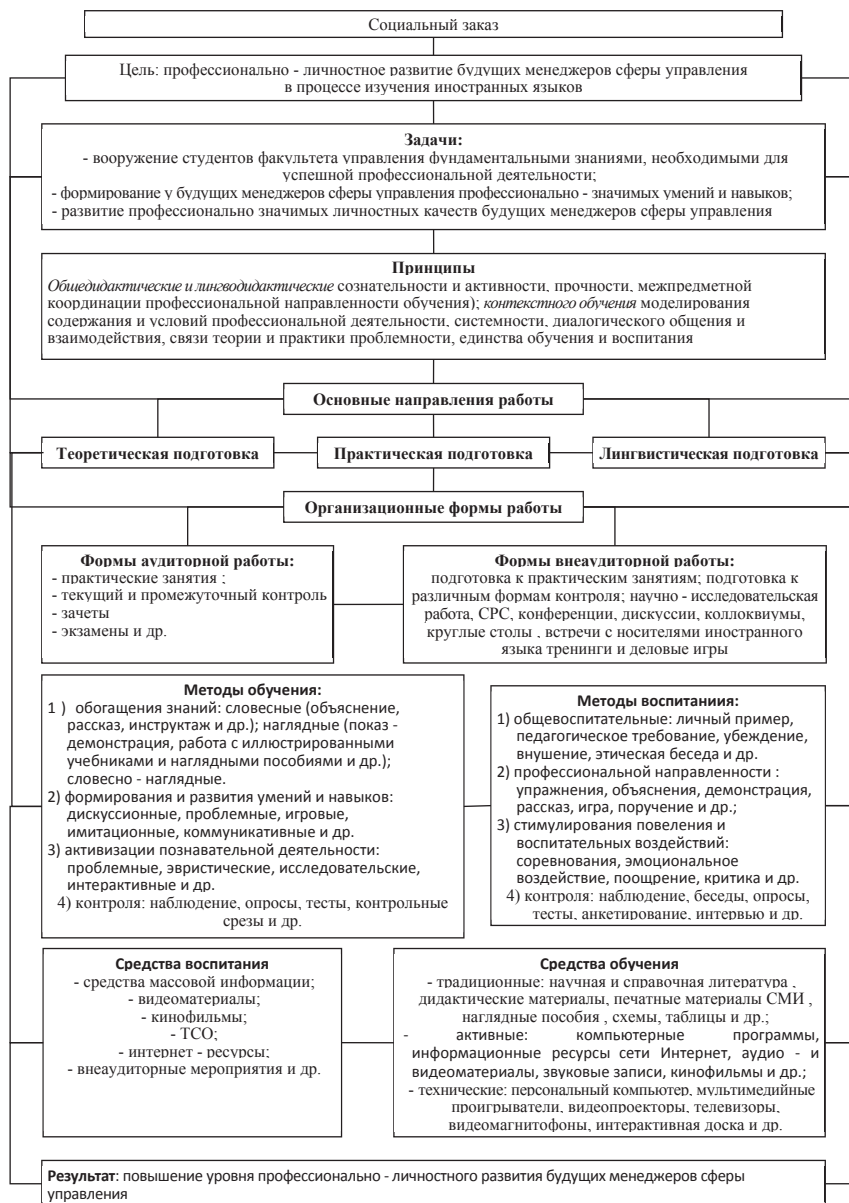


Рис.1. Модель процесса профессионально - личностного развития будущих менеджеров в условиях современного вуза

Подготовка преподавательского состава кафедры иностранных языков к работе повышению уровня профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления было определено *четвертым педагогическим условием* эффективного профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков, т.к. анализ литературы подтвердил, что повышение эффективности педагогической деятельности в вузе и осуществление наиболее важных функций по повышению уровня профессионально - личностного развития студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» напрямую зависит от степени подготовленности и профессиональной компетентности преподавателя.

Систематическое осуществление диагностики уровня профессионально - личностного развития будущих менеджеров - управленцев в ходе изучения иностранных языков дает возможность проводить анализ и фиксировать результаты экспериментальной работы, а также по мере необходимости корректировать программу и менять формы, методы и средства, используемые в процессе изучения иностранных языков для повышения уровня профессионально - личностного развития обучаемых, и было определено в качестве *пятого педагогического условия* эффективности профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков в вузе. Когнитивный, деятельностный и личностный критерии позволяют определить уровень профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков в вузе.

Проведённое нами теоретическое исследование показало, что когнитивный критерий характеризует уровень теоретической подготовленности будущих менеджеров сферы управления к эффективному выполнению профессиональных обязанностей, т.е. объем их теоретических и практических знаний в сфере избранной профессии. Показателями здесь являются знания основ организационно - управленческой деятельности, истории и эволюции организационно - управленческой мысли; знания в области общественного устройства и социальной психологии; знание этики и норм делового общения; специальные знания в области иностранного языка.

Деятельностный критерий - в какой степени у студентов развиты необходимые для будущей профессиональной деятельности умения и навыки, значимые для их успешной профессиональной самореализации в будущем. Для данного критерия показателями определены умение работать с информацией (критически оценивать, анализировать и отделять важную информацию от второстепенной); умение грамотно строить устную и письменную речь на родном и иностранном языках; умение проводить публичные выступления и переговоры, в т.ч. на иностранном языке; умение осуществлять деловую переписку и электронные коммуникации, в том числе с зарубежными партнерами.

Личностный критерий определяет уровень развития профессионально важных личностных качеств у студентов. Показателями данного критерия выступают коммуникабельность, трудолюбие и работоспособность; целеустремленность и исполнительность; дисциплинированность и ответственность будущих менеджеров сферы управления как качества личности, определяющие, насколько будущий менеджер - управленец готов к эффективной работе по личностному компоненту профессиональной компетентности.

Вышеприведенные критерии и их показатели позволяют выделить такие уровни профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления, как низкий, средний и высокий.

Для проверки эффективности, выявленных в ходе теоретического исследования педагогических условий, была проведена опытно - экспериментальная работа. Эксперимент проходил в три этапа (констатирующий, формирующий и обобщающий), в ходе каждого из которых решался ряд конкретных задач.

Реализация первого педагогического условия, обозначенного как формирование у будущих менеджеров сферы управления положительной мотивации к профессионально - личностному развитию в процессе изучения иностранных языков, потребовала от нас проведения направлений работы по повышению интереса к изучению иностранных языков как виду учебной деятельности и активизации познавательной деятельности студентов факультета управления в процессе изучения иностранных языков. Для этого активно использовались технические средства обучения; применялись нестандартные формы контроля знаний, умений и навыков студентов; стимулировалась научно - исследовательская и самостоятельная работа студентов и их участие в научных конференциях, коллоквиумах; круглых столах и др. Большое внимание уделялось формированию у студентов представлений о преимуществах владения знаниями в области иностранных языков и их использования в сфере избранной профессии. С этой целью в использовались средства массовой информации; видеоматериалы; кинофильмы; внеаудиторные мероприятия профессиональной направленности; работа в кружке английского языка и т.д.

Реализация второго педагогического условия, которое было определено нами как использование активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка, потребовало от нас проведения работы по введению в процесс преподавания иностранных языков на факультете управления учебных мероприятий, по своим целям и способам организации максимально приближенных к содержанию профессиональной деятельности обучаемых и за счет этого повышающих уровень практической подготовленности будущих менеджеров сферы управления к решению профессиональных задач и развивающих у них профессионально значимые умения и навыки, а также необходимые для успешной профессиональной деятельности качества личности, формирующие у обучаемых профессионально направленное мышление и т.д.

Организация третьего педагогического условия, которым было определено усиление профессионально - практической направленности обучения иностранному языку на факультете управления, потребовала от нас коррекции и дополнения рабочей учебной программы дисциплины. В рамках работы с дополнительными разделами использовались следующие виды учебной деятельности: работа с текстовыми материалами профессиональной направленности; работа с аудио - и видео материалами профессиональной направленности; работа с материалами профессиональной тематики иностранных СМИ; работа с ресурсами сети Интернет по профессиональной тематике; участие студентов в ролевых играх, драматизациях, круглых столах, дискуссиях на иностранном языке и др. В ходе реализации данного педагогического условия учебно - методическое и информационное обеспечение дисциплины было дополнено учебными пособиями профессиональной направленности и содержания; направления и содержание

научно - исследовательской работы студентов в процессе изучения иностранных языков были переориентированы на повышение уровня их профессионально - личностного развития.

В рамках реализации четвёртого педагогического условия, которым является подготовка преподавательского состава кафедры иностранных языков к работе по повышению уровня профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления, в ходе опытно - экспериментальной работы был проведен комплекс мероприятий по работе с преподавательским составом, где основными задачами были повышение уровня осведомленности преподавателей ИЯ об особенностях и условиях профессиональной деятельности будущих менеджеров - управленцев; расширение знаний преподавателей кафедры в области современных технологий обучения иностранным языкам в вузе; знания преподавателей в области современных технологий профессионально - ориентированного обучения иностранным языкам на факультете управления; расширение специальных знаний преподавателей в области усиления профессиональной направленности обучения иностранным языкам студентов факультета управления; повышение квалификации преподавателей в плане развития профессионально - значимых умений и навыков студентов средствами иностранного языка и др.

Реализации данного педагогического условия способствовало и систематическое проведение в течение опытно - экспериментального исследования совещаний по обмену опытом между преподавателями иностранных языков, ведущими работу на факультете управления; предоставления и последующего обсуждения коллективом кафедры отчета по итогам опытно - экспериментальной работы.

В ходе работы по апробации пятого педагогического условия происходило изучение динамики профессионально - личностного развития студентов факультета управления на разных этапах опытно - экспериментального исследования. Реализация данного условия также предполагала проверку содержания, форм, методов и средств работы, выбранных нами в процессе изучения языков на факультете управления для повышения уровня профессионально - личностного развития обучаемых, и оценку отклонений исходного и конечного уровней профессионально - личностного развития студентов от предполагаемого результата.

Как показывают данные, полученные в конце формирующего этапа эксперимента, по когнитивному критерию высокий уровень профессионально - личностного развития в экспериментальной группе (ЭГ) вырос на 17,5 % , в то время как в контрольной группе (КГ) не было выявлено изменения показателей в положительную сторону. Количество студентов со средним уровнем профессионально - личностного развития по рассматриваемому критерию в ЭГ возросло на 7,5 % ; в то время как прирост в КГ составил 6,57 % . В то же время число студентов с низким уровнем по данному критерию в ЭГ снизилось на 22,5 % , а в КГ – лишь на 6,55 % .

По результатам контрольного среза по деятельностному критерию в экспериментальной группе число студентов с высоким уровнем профессионально - личностного развития выросло на 12,5 % , в то время как в контрольной группе такой прирост составил лишь 1,34 % . Прирост по количеству обучаемых со средним уровнем по данному критерию составил 17,5 % ; в контрольной группе – 5,23 % . Количество студентов с низким уровнем развития

по деятельностному критерию в ЭГ уменьшилось на 30 %, в то время как в контрольной группе изменения были не столь значительными и составили 6,57 %.

Контрольный срез также показал значительный прирост по всем показателям личностного критерия в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе данные почти не изменились. Так, количество обучаемых с высоким уровнем в ЭГ увеличилось на 22,5 %, в контрольной группе на 1,32 %. По количеству обучаемых, имеющих средний уровень развития профессионально значимых личностных качеств, прирост в ЭГ составил 7,5 %; в контрольной группе это число увеличилось на 5,24 %. Число студентов, имеющих низкий уровень развития по данному критерию в ЭГ уменьшилось на 30 %, в то время как в контрольной группе изменения составили лишь 6,56 %.

Полученные в ходе диагностики итоговые данные подтверждают, что внедрение в педагогический процесс вуза спроектированной нами модели и создание, выявленных в ходе теоретического исследования, педагогических условий значительно улучшают эффективность процесса обучения иностранным языкам в вузе и повышают уровень профессионально - личностного развития будущих менеджеров сферы управления.

Список использованной литературы:

1. Андриющенко Е. В. Оптимизация иноязычной профессиональной подготовки будущих аграриев на основе компетентностного подхода // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы Междунар. заоч. науч. - практ. конф. – Электросталь : Нов.гуманит. ин - т, 2011. – 304 с.
2. Анисимов В. В. Общие основы педагогики : учеб.для вузов. – М. : Просвещение, 2006. – 574 с.
3. Анцибор М. М. Активные формы и методы обучения. – Тула : ТГУ, 2002. – 127 с.
4. Ариян М. А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 124–128.
5. Балабас Н. Н. О некоторых особенностях эффективного преподавания профессионально ориентированного иностранного языка : (на примере французского языка) // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы Междунар. заоч. науч. - практ. конф. – Электросталь : Нов. гуманитар. ин - т, 2011. – 304 с.
6. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. – Москва : Нар.образование, 2008. – 512 с.
7. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – Москва : Логос, 2009 – 336 с.
8. Ганачевская М. Б. Педагогическое моделирование иноязычной подготовки курсантов военного вуза : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Б. Ганачевская. – Казань, 2011. – 240 с.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2000. – 165 с.
10. Данилова Т. А. Формирование конкурентоспособности будущего менеджера средствами иностранного языка : автореф. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 24 с.

11. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера - педагога . – Свердловск : Изд - во Урал.ун - та, 1988. – 120 с.
12. Зимняя И. А. Общая культура и социально - профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
13. Ильдуганова Г. М. Формирование этико - культурологических качеств личности студента в процессе изучения иностранных языков : автореф. дис.канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 19 с.
14. Каплина С. Е. Профессионально - личностное развитие студентов средствами англоязычной музыки // Известия Юго - Западного государственного университета. Сер.: Лингвистика и педагогика. – 2012. – № 2. – С. 179–183.
15. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально - ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т. Л. Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. – Санкт - Петербург, 2012. – С. 336–337.
16. Максимова О. Г. Формирование у студентов педвуза профессионально - значимых качеств личности учителя в условиях модернизации образования // Проблемы подготовки будущих специалистов в условиях модернизации образования : сб. науч. тр. – Чебоксары, 2013. – С. 3–6.
17. Маркова А. К. Психология профессионализма . – М. : Знание, 1996. – 312 с.
18. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
19. Медведева Е. В. Становление субъектности студента в образовательном пространстве вуза // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 82–88.
20. Омарова С. К. Роль интерактивных методов обучения иностранному языку в развитии иностранной языковой компетенции студентов неязыковых специальностей // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 541–543.
21. Поваренков Ю. В. Психология профессионального становления личности : (основы психологической концепции профессионализации) . – Курск : Изд - во КГПИ, 1991. – 131 с.
22. Саблин В. С. Психология человека : учеб. – Москва : Дашков и К, 2006. – 741 с.
23. Сальная Л. К. Модель обучения профессионально ориентированному иноязычному общению студентов неязыкового вуза : автореф. канд. пед. наук. – Пятигорск, 2007. – 16 с.
24. Тарева Е. Г. Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 538. – С. 49–58.
25. Татур Ю. Г. Институциональное образование и профессиональная деятельность личности с позиций концепции непрерывного образования // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 22–26.
26. Хусаинова М. А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка : автореф. канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 19 с.
27. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : науч. - метод. пособие. – Москва : Эйдос : Ин - т образования человека, 2013. – 73 с.

© А.Е. Ильин, О.Г. Максимова, 2016

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0 ДЛЯ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В СПБ УНИВЕРСИТЕТЕ МВД РФ

Применение технологий Веб 2.0 открывает огромные возможности для работы с различными аспектами языка, в том числе и с лексическим материалом. Большой объем вводимой лексики по специальности требует использования разнообразных методов и приемов ее отработки, а привлечение интерактивных Интернет - ресурсов способствует развитию языковых способностей курсантов, активизации всех познавательных процессов, мотивационной и эмоциональной сфер.

Сайт Armored Penguin (armoredpenguin.com) представляет собой генератор заданий для отработки, закрепления и контроля усвоения лексического материала. Он прост в использовании, и с его помощью могут быть составлены разнообразные упражнения (филворды, кроссворды, упражнения на поиск соответствий, «путаница» и т.д.) из слов на любую заданную тему. Исключение составляют определенные категории слов (некорректные, непристойные слова), например, при составлении автором статьи задания по теме “Types of Crime” («Виды преступлений») словосочетание “violent crime” («насильственное преступление») было автоматически изъято программой. На сайте также есть банк готовых головоломок и лексических игр, который ежедневно обновляется.

Для того чтобы составить упражнение на поиск соответствий (вкладка Word Match Puzzle), преподавателю необходимо ввести нужную лексику в соответствующее поле и запустить генератор. Созданное упражнение можно выполнять и проверять с курсантами он - лайн, а можно распечатать в формате HTML или PDF и использовать в качестве раздаточного материала для занятия или домашнего задания (также можно распечатать ответы к заданиям). При работе он - лайн генератор моментально может оценить правильность ответа, что очень удобно, и отмечает правильный ответ зеленым цветом, а неправильный – красным. На этапе закрепления и контроля усвоения лексического материала можно выполнять упражнение целиком, а потом оценить правильность данных ответов, а на этапе введения и отработки лексики можно проверять правильность ответа после выполнения каждого задания. Цвет, размер и стиль шрифта, а также цвет заливки для печатной копии задания может быть задан автором упражнения. Также автор указывает свое имя, лексическую тему упражнения и дает его краткое описание. Упражнение сохраняется во вкладке «Мои упражнения» и хранится там до двух месяцев, при желании упражнение можно сохранить у себя на компьютере. Также существует опция общего доступа, тогда упражнение попадает в общий банк сайта. Бесспорным удобством этого сайта является то, что он поддерживает русский шрифт. Упражнения на поиск соответствий можно использовать для подбора синонимических и антонимических пар, поиска правильного перевода, соотнесения терминов с эквивалентами, соединения частей предложения по смыслу, реконструкции слова, подбора сочетаний к ключевому слову и т.д.

Алгоритм создания, редактирования и сохранения филворда (вкладка Word Search Puzzle) схож с описанным выше алгоритмом создания упражнения на поиск соответствий. В результате получается сетка из введенных преподавателем слов (по желанию видимая или нет). Слова могут по желанию автора филворда быть расположены в любом направлении или в любой комбинации направлений: по вертикали, по горизонтали и по диагонали во всех направлениях. Пустые клетки между словами заполнены английскими буквами. Справа от сетки приведен список слов, которые курсанты должны найти в филворде. Существует возможность усложнить задание, например, активировать опцию «Убрать из филворда все гласные». Выведя изображение на интерактивную доску, можно поработать с филвордом всей группой, а можно разделить курсантов на две команды и предложить представителям команд за определенное время отметить маркерами разных цветов найденные слова. Такие упражнения развивают зрительное восприятие и зрительно - пространственную ориентировку, активизируют познавательный интерес и повышают мотивацию курсантов.

Вкладка генератора кроссвордов (Crossword puzzle maker) позволяет создавать, редактировать и сохранять традиционные кроссворды, составленные из лексики по любой теме. Преподавателю достаточно ввести в соответствующие поля слова и их определения и запустить программу. Генератор выстраивает кроссворд, используя все введенные слова, в настройках есть возможность задать размер кроссворда, цвет ячеек, размер шрифта и другие параметры. После введения определенного набора слов по заданной теме в соответствующее поле во вкладке «Путаница» (Word Scramble Puzzle) генерируется задание, в котором в слове с измененным порядком следования букв нужно определить закодированное слово по теме. Такие упражнения эффективно использовать в ходе языковой разминки и для подготовки к диктанту. Следует отметить, что любые созданные автором упражнения, задания, кроссворды и филворды, сохраненные во вкладке «Мои упражнения», можно посмотреть, удалить, откорректировать или изменить только на том компьютере, на котором они были созданы.

В заключение хочется отметить, что создание с помощью возможностей сайта Armored Penguin упражнений для работы с разнообразным лексическим материалом значительно повышает эффективность усвоения курсантами лексики по специальности. Оно вносит разнообразие в учебный материал, позволяет проводить занятия в активной и интерактивной форме, мотивирует курсантов к изучению иностранного языка и самостоятельной работе с Интернет - ресурсами, способствует формированию их языковой, информационной, коммуникативной и творческой компетенций.

© Т.В. Малкова, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

К.А. Агафонова, Н.Е. Стенякова К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	3
Г.С. Архипова ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	4
И.Н. Астрединова ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ И ИГРОВОЙ КОМНАТ	9
С.С.Атласова К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	11
И.А. Афонина СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	13
И.В.Бабурова МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕПЛИКИ	16
Н.В. Багаутдинова ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА «ЗДОРОВЬЕ» ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	23
К. А. Бедарева, А.А. Шутилина АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К СУБЪЕКТНОСТИ	25
Н.В. Бехтерева УХОДЫ ИЗ ДОМА, БРОДЯЖНИЧЕСТВО	27
А.М. Булынин ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	32
В.С. Бялт, И.А. Шевченко К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПРИНЯТИЯ НОВОГО КОДЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	34

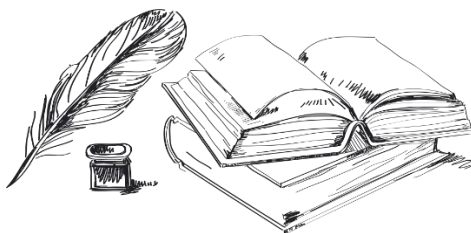
В.С. Бялт, И.А. Шевченко РАБОТА ПО УКРЕПЛЕНИЮ СЛУЖЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И ЗАКОННОСТИ СРЕДИ ЛИЧНОГО СОСТАВА КАК ВИД МОРАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПЕРАТИВНО - СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	36
П.С. Васильев ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ	38
Т.В. Власова, М.В. Миляева, И.В. Степанова ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА	41
Е. Н. Волынкина, Е. В. Шищенко РОЛЬ СКАЗКИ В ПРОЦЕССЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	44
Е.А. Вульф, Е.В. Резникова СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ХОДЕ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ	47
Е.В.Гаврилова ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	50
Е.Б. Гамова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ЛИЧНОСТИ	53
Н.В. Гераскевич АУТЕНТИЧНОСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	55
А. Д. Гусова, А.А. Асеева МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СРЕДА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФЕНОМЕНА ИЗМЕНЫ	61
Е.С. Давиденко К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ГРУППАХ С БОЛЬШОЙ НАПОЛНЯЕМОСТЬЮ	65

М.В.Данилина ОСОБЕННОСТИ Я - КОНЦЕПЦИИ ПРАКТИКУЮЩЕГО ВОСТОЧНЫЕ СИСТЕМЫ САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ SELF - CONCEPTION CHARACTERISTICS OF YOGA PRACTITIONER IN RUSSIAN CULTURAL ENVIRONMENT	70
О.В. Дудинова, О.И. Кичатова, Д.С. Черемисина АДАПТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ	74
А.К. Дятлова ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИКИ PROJECT - BASED LEARNING ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	76
М.В. Егизарянц ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	78
Г.Я. Егорова, Н.В. Долгих ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	80
Т. А. Еланская КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	82
Е. Т. Кутжанович ФАКТОРЫ ПРЯМОГО ВЛИЯНИЯ НА ПОДГОТОВКУ СПОРТСМЕНОВ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА	84
Т.А. Ефимова, Л.Н.Дмитричева ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ПРОФЕССИИ «ШВЕЯ»	87
А.П.Жавнерко ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИЙ: ПОИСК ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ	89
Ю.А. Жаринов О СПОСОБАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ	91
О. А. Жуйкова ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ	93

Д. В. Жукова УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	95
В.В. Журавлев, Д.В. Ефанова ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	97
В.В. Журавлев, Д.В. Ефанова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО - КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ	99
Т.В. Загарских, Е.Л. Дёмина, И.Н. Кононова РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	101
А. Е. Иванова ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	105
Н.В.Илюхина, Н.Н. Башмакова, Т.А.Лаврушина ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА	108
Е.В. Камнева, И.Ш. Борчашвили ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦИНИЗМА, АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	111
А. В. Кильдишев ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	113
Л. П. Кистанова, Н. Я. Чекулаева К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА: ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ	115
А.Д. Кисткина ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНО - КОМПЕНСАТОРНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ	119
Г.Л. Князева ЭТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СТИЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО	122

Князева Н.А., Вахрушина А.И., Медведева Ю.Е. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ УРОВНЕ	124
С.А. Козырев ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ ВОЙСК НКВД (МВД) СССР	131
Кондрашова Н. Г., Казаева Д. А., Алексеева А. А. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ 6 - 7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	133
О.В. Косарев ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СМЕШАННЫХ УЧЕБНЫХ ГРУППАХ	135
Л.М. Костина ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ	138
С.А. Косцова, Р. Куватова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	139
Ю.В. Красникова ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИКУМОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ	141
В. С. Кудрин МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СОЦИАЛЬНО - КУЛЬТУРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ	144
Л.В. Лагунова, И.Ю. Лапиньш ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ У НАСЕЛЕНИЯ МЕГАПОЛИСОВ	147
Л.А. Лебедева ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ – ТЕРАПЕВТОВ	150
Р. В. Лебедева ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В УЧЕБНО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	153

Лысова Л. ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ КАК ВИДА ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ	156
Ильин А.Е., Максимова О.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	158
Т. В. Малкова ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0 ДЛЯ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В СПБ УНИВЕРСИТЕТЕ МВД РФ	168



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru, а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

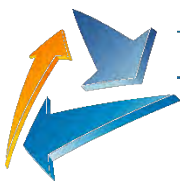
Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем - 3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru> +7 (347) 266 60 68 info@aeterna-ufa.ru



ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

ISSN 2410-6070

Свидетельство о регистрации СМИ – ПИ №ФС77-61597

Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, elibrary.ru)

№103-02/2015

Договор о размещении журнала в "КиберЛенинке" (cyberleninka.ru)

№32505-01

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершённых исследований, проблемного или научно-практического характера.

Периодичность выхода: 1 раз месяц. Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца. В течение 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке **elibrary.ru** и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru>

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВОЗДЕЙСТВИЯ**

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции
10 февраля 2016 г.**

В авторской редакции

Подписано в печать 12.02.2016 г. Формат 60х84/16.
Усл. печ. л. 14,30. Тираж 500. Заказ 372.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2
<http://aeterna-ufa.ru>
info@aeterna-ufa.ru
+7 (347) 266 60 68**