

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XXIV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 МАРТА 2017 Г.

2017
№ 3-10



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2017 • № 3, часть 10

Периодический научный сборник

*по материалам
XXIV Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 марта 2017 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2017 • № 3-10

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

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

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

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

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

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

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

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

По материалам XXIV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 марта 2017 г.).

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАН (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАН, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачева А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Аиткаримова М.Ю., Калинина Н.В.</i> АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ	6
<i>Балаба В.И.</i> АВТОРСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	8
<i>Балаба В.И.</i> ПРОБЛЕМНОЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НЕФТЕГАЗОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	10
<i>Баннов В.В.</i> ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К САМОКОНТРОЛЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ	12
<i>Белицкая Н.А., Борисенко З.В.</i> МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ	14
<i>Бредихина В.Н.</i> ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: Е.Н. ЧИРИКОВ. КНИГА «В ЦАРСТВЕ СКАЗОК. ИСТОРИЯ МАЛЕНЬКОГО ПУТЕШЕСТВЕННИКА»	18
<i>Гольшиева С.П., Ахмедова Д.Ш.</i> РОЛЬ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧИСЛОВЫХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ УЧАЩИМИСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ.....	21
<i>Демченко З.А.</i> ОСОБЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	24
<i>Деткова В.М., Долматова О.А., Юдина Е.Б.</i> ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ФИЗИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ У КУРСАНТОВ	30
<i>Дьяков А.Г., Опфер Е.А.</i> МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	34
<i>Железнёва Р.Г.</i> МИРОВОЗЗРЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	39
<i>Зверева С.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	44
<i>Ионова Н.А., Давыдова Э.В.</i> ОВЛАДЕНИЕ ЛЕКСИКОЙ И СИНТАКСИСОМ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	46

Камнева С.Ю. ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ	49
Корнилов В.С. ОБУЧЕНИЕ ОБРАТНЫМ ЗАДАЧАМ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	53
Кочетова Л.В. О РАБОТЕ С РУКОПИСНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	55
Кузьмина Р.И., Османова Э. О МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ	60
Лалаева Е.Ю., Вишнякова С.В. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАВНОВЕСИЯМ В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКЕ НА ЭТАПЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ.....	63
Левина Л.Э., Галкина И.С. СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ИГРЫ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	65
Ледовская Н.В., Смольникова В.В. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ.....	69
Лях Т.И., Толоконникова О.И. ИССЛЕДОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	72
Майер Е.И., Бронникова Л.М. ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	74
Маркова М.И., Марков А.М. ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ДЛЯ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ	77
Мастяева О.В., Кузнецова Е.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ-РТВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	81
Морозова Ю.А. О КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	83
Решетников М.М. ПСИХИКА И МОЗГ: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ЯЗЫКОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ	86
Рябуха Е.В. СОБЛЮДЕНИЕ ОСНОВНЫХ НОРМ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ КОМАНДИРОМ – ОСНОВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ	102
Салтанова Ю.С. МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ «ЦВЕТОВЕДЕНИЕ И КОЛОРИСТИКА».....	105

Семкин А.В., Пашкова А.С. РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	110
Слонова А.И. ПРАКТИКИ ОСОЗНАННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ: НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДЕЙСТВИЯ.....	113
Сошенко Л.Н., Кузьмина Ю.А. ЭТНОКУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	116
Таранова Т.Н., Ортман И.В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РИСКОВ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ.....	119
Тум Е.А., Заескова С.В. РЕФЕРАТИВНОЕ СООБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ЗАЧЁТНОЙ РАБОТЫ ПО КУРСУ «КУЛЬТУРА НАУЧНОЙ И ДЕЛОВОЙ РЕЧИ».....	123
Храмченко Т.В. РЕЛЯТИВНАЯ СИСТЕМА ВЕНГЕРСКОГО КОМПОЗИТОРА ЗОЛТОНА КОДАЯ, АДАПТИРОВАННАЯ В ДЕТСКОМ САДУ.....	126
Шалаева Е.П. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЮБОВНОЙ АДДИКЦИИ ДОЧЕРЕЙ В СВЯЗИ С ОТЦОВСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ.....	131
Шаповалов М.В. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ.....	135
Шарафутдинова Г.Г., Арсланова А.А. ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....	139
Щербакова В.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПАТРИОТИЗМА В СТРУКТУРЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА.....	142

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ***Аиткаримова М.Ю.***магистрант направления подготовки «Психология»,
Ульяновский государственный университет, Россия, г. Ульяновск***Калинина Н.В.***профессор кафедры психологии и педагогики, д-р психол. наук,
Ульяновский государственный университет, Россия, г. Ульяновск

В статье рассматриваются основные подходы в изучении адаптационных ресурсов у детей с ограниченными возможностями здоровья. Альтернативным подходом в решении проблем социализации ребенка с ограничениями здоровья является процесс социальной адаптации с позиций развития адаптационных ресурсов и возможностей. В процессе преодоления трудностей особую значимость представляют личностные и социальные ресурсы, которые обеспечивают социальную адаптацию и конструктивное взаимодействие с членами общества, составляющими окружение человека.

Ключевые слова: адаптация, адаптационные ресурсы, социализация, личностные ресурсы, социальные ресурсы, стратегии поведения.

Гуманистические тенденции в развитии нашего общества актуализируют проблему поиска новых подходов к обучению, воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, сегодня все большее количество детей испытывают различные ограничения в здоровье. Воспитание детей с ограниченными возможностями осложняет адаптацию семей не только в социально-экономическом плане, но и затрагивает другие аспекты их жизни.

Многочисленные исследования показывают, что значимыми проблемами для семьи с детьми, имеющими ограничения здоровья, становятся проблемы социально-психологические, а именно проблемы нахождения своего места в жизни, открытости обществу, взаимодействия с миром и людьми в этом мире [1]. Семье очень трудно научиться и научить ребенка с ограничениями здоровья способам социальной адаптации. Чаще всего семья занимает «опекунскую позицию» по отношению к ребенку, взрослые отгораживают ребенка от трудностей, что приводит к развитию иждивенческой позиции и тормозит процессы социализации ребенка.

В качестве альтернативного подхода к решению проблем социализации ребенка с ограничениями здоровья, нам представляется значимым рассмотрение процессов социальной адаптации с позиций развития адаптационных ресурсов и возможностей, активизации позиции ребенка в процессе преодоления трудностей.

С этих позиций социально-психологическая и психолого-педагогическая помощь должна быть направлена на поддержку ребенка в преодолении трудностей, на то, чтобы помочь понять, что для них актуально в жизни, разобраться в самом себе, выделить и нарастить ресурсы для преодоления трудностей.

Для социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья особую значимость представляют личностные и социальные ресурсы, используемые детьми для преодоления трудностей. Успешной адаптацией такого ребенка можно называть, то состояние когда его принимают в обществе, когда он имеет определенные достижения, значимые для него самого и оцененные в обществе, когда встречающиеся на пути достижений трудности воспринимаются как преодолимые. Это возможно благодаря формированию личностных качеств, стратегий преодоления трудностей и социальной поддержке [5].

Затрагивая проблему развития адаптационных ресурсов, в рамках позитивистского подхода в психологии акцент следует сделать на работах Д.А. Леонтьева, А.Г. Маклакова, С.Т. Посоховой и др. В данном подходе ведущей идеей является исследование тех факторов развития, которые способствуют процессам самореализации и самоактуализации [3, 4].

Среди адаптационных ресурсов наиболее значимыми являются личностные и социальные ресурсы. Социальные ресурсы в данном подходе рассматриваются как личностные особенности индивида, с использованием таких стратегий поведения в трудных ситуациях, в которых необходима поддержка со стороны социума. Таким образом, адаптационные ресурсы – это способности и возможности личности в достижении жизненного успеха, обеспечивающие социальную адаптацию и конструктивное взаимодействие с членами общества, составляющими значимое окружение человека.

Мы в своем исследовании исходим из задачи выделения адаптационных ресурсов и поиска факторов, способствующих их развитию у детей в семье. Исследование проводится на базе ФКУ ГБ МСЭ по Ульяновской области. Для выделения ресурсов используются психодиагностические методики.

1. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант).
2. Методика Р. Жилия «Фильм-тест межличностные отношения ребенка».
3. Опросник, направленный на выявление способов поведения в трудных ситуациях.

Они позволят выявить уровень социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и определить взаимосвязи социальной адаптации с личностными особенностями и стратегиями поведения детей в трудных ситуациях.

Список литературы

1. Алехина С.В., Семаго М.М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
2. Бизюк А.П. Патопсихология: краткий курс в контексте общей и клинической психологии. СПб: Речь, 2010. 416 с.

3. Мамайчук А.И. Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии: учебное пособие. СПб.: Эко-Вектор, 2015. 416 с.
4. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

АВТОРСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Балаба В.И.

профессор кафедры бурения нефтяных и газовых скважин, д.т.н., профессор, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

Обосновывается необходимость применения при подготовке компетентов нефтегазового дела авторских образовательных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: нефтегазовое дело, авторские образовательные технологии, образовательные информационно-коммуникационные технологии.

Инновационная экономика предполагает непрерывную актуализацию и оценку соответствия профессиональных компетенций работников [1-6]. Проведенный автором анализ учебных изданий по дисциплинам профессионального цикла специальности «Бурение нефтяных и газовых скважин» и аналогичному профилю бакалавриата показал, что за многие десятилетия их структура практически неизменна: фундаментальные основы (прикладные знания и технологии, актуальные более одного поколения работников, то есть давностью более 25 лет) и текущие прикладные знания и технологии (давностью более 10 лет) представлены примерно в одинаковой пропорции. Инновационные прикладные знания и технологии (давностью не более 10 лет) содержатся в учебных изданиях лишь в редких случаях. Прежде всего, это касается учебников, процесс создания которых существенно длиннее, чем учебных пособий. В связи с этим представляется, что в современных условиях учебники по дисциплинам профессионального цикла себя изжили. Их создание отстает от динамики совершенствования имеющихся и появления новых технологий. В этом отношении учебные пособия по отдельным темам (модулям) дисциплины более предпочтительны. Хотя и здесь не все просто: правообладатели инновационных знаний и технологий, что вполне естественно, желают извлечь из своего положения конкурентные преимущества и на первых порах достоянием профессионального сообщества становится лишь коммерчески значимая информация рекламного характера, мало пригодная для образовательного процесса.

Ускорить получение знаний, изучение инновационных технологий и, соответственно, формирование актуальных профессиональных компетенций могут преподаватели-инноваторы путем применения авторских, персонифицированных образовательных информационно-коммуникационных техноло-

гий [7-9]. Для этого преподаватель должен создать собственную, авторскую образовательную интерактивную среду, включающую учебно-методический комплекс дисциплины и интернет-сайт (страницу), содержащий учебно-методический контент дисциплины. Основное содержание контента должны составлять, в частности, структурированные электронные учебные материалы (презентации, видео- и анимационные файлы, текстовые ресурсы (электронная библиотека), ссылки на интернет-источники. Благодаря этому преподаватель получает возможность оперативно адаптировать содержание образовательного процесса к изменяющимся условиям производственной деятельности.

Право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного, курса, дисциплины (модуля) предусмотрено законодательно. Однако далеко не всем преподавателям должно быть предоставлено это право – его нужно заслужить. В противном случае может произойти то же, что и с учебными пособиями, издаваемыми в авторской редакции. Зачастую они содержат фрагменты безграмотного, логически несогласованного текста, без соблюдения единства терминологии, с некачественными иллюстрациями.

Важно подчеркнуть, что наличие авторского интернет-ресурса побуждает преподавателя к систематическому его обновлению, то есть постоянному поиску, систематизации и анализу информации, что, несомненно, является процессом саморазвития, повышения профессионального уровня преподавателя. Использование преподавателем и студентами различных источников знаний – залог повышения эффективности как образовательной деятельности, так и процесса их самообразования. Более того, поскольку право на авторскую образовательную среду предоставляется выборочно, то это служит мотивацией к дальнейшему совершенствованию в профессиональной деятельности не только для преподавателя-инноватора, но и его коллег, желающих добиться по его примеру более высокого профессионального признания.

Список литературы

1. Балаба В.И. Человеческие ресурсы инноваций в нефтегазовом деле // Управление качеством в нефтегазовом комплексе. – 2012. – № 4. – С. 13-16.
2. Балаба В.И. Кадровое обеспечение нефтегазового дела // Бурение и нефть. – 2013. – № 1. – С. 12-15.
3. Владимиров А.И. О подготовке кадров для нефтегазового комплекса. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2014. – 81 с.
4. Захарова О.Л. Совершенствование и оптимизация организационных структур на современном этапе // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 8. – С. 10-12.
5. Балаба В.И. Оценка профессиональных квалификаций в нефтегазовом комплексе // Управление качеством в нефтегазовом комплексе. – 2011. – № 3. – С. 22-28.
6. Балаба В.И. Формирование механизмов оценки соответствия в нефтегазовом образовании // Управление качеством в нефтегазовом комплексе. – 2012. – № 3. – С. 16-19.
7. Стародубцев В.А. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза: учебное пособие для вузов. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – 124 с.

8. Ксенофонтова А.Н., Бебешко Л.О. Инновационные модели обучения в персональной образовательной среде // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 11. – С. 30-32.

9. Колонтаевская И.Ф., Кондрашова О.И. Электронные средства обучения в подготовке инженерно-технических кадров // Инновации в науке: сб. статей по материалам XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 5 (30). – Новосибирск: СибАК, 2014. – С. 44-49.

ПРОБЛЕМНОЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НЕФТЕГАЗОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Балаба В.И.

профессор кафедры бурения нефтяных и газовых скважин, д.т.н., профессор,
Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина,
Россия, г. Москва

В статье обосновывается необходимость применения при подготовке компетентов нефтегазового дела междисциплинарных образовательных технологий.

Ключевые слова: нефтегазовое дело, профессиональные компетенции, междисциплинарные образовательные технологии.

Конкурентоспособную экономику создают, и ей же прежде всего постоянно требуются – конкурентоспособные работники [1, 2]. Формирование у выпускников вуза (компетентов) инновационных профессиональных компетенций возможно только на основе таких же инновационных образовательных технологий, адекватных их будущей среде профессиональной деятельности. Поэтому обучение по дисциплинам профессионального цикла должно осуществляться на основе моделирования реальной среды будущей деятельности компетентов [3, 4]. В противном случае у них в недостаточной мере формируется способность системного видения профессиональной деятельности в ее целостности, многоаспектности, стадийности, многообразии и взаимосвязях организационных структур, специфических рисков. Соответственно, не выработаны актуальные навыки и умения оценивать проектные и управленческие решения по нескольким критериям, прогнозировать их влияние на последующие стадии жизненного цикла продукции, месторождения [3-7].

В высшем образовании реализуются различные образовательные технологии. Представляется очевидным, что ни одна из них не является универсальной, каждая должна использоваться «по месту», для решения конкретной образовательной задачи и с учетом динамики изменения состояния конкретной производственной деятельности. Современное нефтегазовое производство имеет явно выраженный инновационный характер, проистекающий из необходимости решения новых задач (интеллектуализация скважин – Smart Well и нефтегазовых промыслов – I-Field, Digital oil field, освоение месторождений на шельфе, в Арктике, сланцевых, трудно извлекаемых углеводородов, бурение протяженных горизонтальных скважин и т.д.). В свою оче-

редь, сложность и масштаб этих задач определяют межпрофессиональный способ их решения. Уровень профессионализма, креативность, мотивированность отдельно взятых работников уже не гарантирует продуктивность их деятельности, результативность и эффективность которой в современных условиях определяется множеством факторов, в том числе организацией и технологиями совместной межпрофессиональной, то есть объединяющей специалистов различного профиля, работы.

Традиционные образовательные технологии реализуются в предметно-содержательной области. В результате студенты осваивают лишь отдельные компоненты профессиональной деятельности: получают глубокие знания по отдельным дисциплинам, учатся решать, по преимуществу, типовые задачи. Формирование же инновационных компетенций возможно только в междисциплинарной области, когда рассматривается реальная деятельность в заданных временных рамках, во взаимодействии с другими профессионалами, в условиях конфликта интересов, когда необходимо оперативно принимать ответственные решения в нестандартных ситуациях, при недостатке информации. У задачи обычно одно решение, у проблемы может быть несколько вариантов решения, каждый из которых, в зависимости от выбранного критерия, может быть правильным. Поскольку проблемная ситуация создается в контексте предстоящей профессиональной деятельности, то проблемное обучение способствует трансформации познавательной мотивации в профессиональную, развивает у студентов мышление, ориентированное на поиск нестандартного, инновационного решения.

Успешная реализация технологии междисциплинарного обучения возможна лишь в том случае, если учебные проблемные ситуации будут охватывать все сегменты нефтегазового производства и виды деятельности, которые обеспечивают жизненный цикл скважины как горнотехнического сооружения, разработки месторождения (создание и эксплуатация технологического оборудования и средств автоматизации, логистика, экологическая и промышленная безопасность, экономика, управление и правовая поддержка). Следовательно, создавать проблемные ситуации должны не просто преподаватели, а преподаватели-инноваторы, то есть учебно-методические комплексы дисциплин должны быть авторскими, персонифицированными. Право преподавателя на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного курса, дисциплины (модуля) предусмотрено законодательно.

Список литературы

1. Балаба В.И. Кадровое обеспечение нефтегазового дела // Бурение и нефть. – 2013. – № 1. – С. 12-15.
2. Балаба В.И. Человеческие ресурсы инноваций в нефтегазовом деле // Управление качеством в нефтегазовом комплексе. – 2012. – № 4. – С. 13-16.
3. Мартынов В.Г. Технологии непрерывного образования в обеспечении конкурентоспособности специалистов на рынке труда // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 11. – С. 14-18.

4. Федотова Г.А., Игнатьева Е.Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: Учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого. – 2010. – 104 с.

5. Балаба В.И. Формирование механизмов оценки соответствия в нефтегазовом образовании // Управление качеством в нефтегазовом комплексе. – 2012. – № 3. – С. 16-19.

6. Балаба В.И. Оценка профессиональных квалификаций в нефтегазовом комплексе // Управление качеством в нефтегазовом комплексе. – 2011. – № 3. – С. 22-28.

7. Захарова О.Л. Совершенствование и оптимизация организационных структур на современном этапе // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 8. – С. 10-12.

ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К САМОКОНТРОЛЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Баннов В.В.

ст. преподаватель кафедры электрооборудования и автоматики,
Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия, г. Омск

В статье проанализированы современные подходы к определению сущности и содержанию самоконтроля курсантов военных вузов.

Ключевые слова: военно-профессиональная деятельность, готовность к самоконтролю, учебный процесс, курсант, самоконтроль, личностное образование.

Проблема формирования готовности обучающихся к самоконтролю в учебном процессе не нова для педагогики. Ключевыми проблемными областями, помимо формирования готовности личности к самоконтролю, сегодня выступают психология самоконтроля, самоконтроль в структуре учебной деятельности, целенаправленная организация самоконтроля и многие другие. Среди активно разрабатываемых проблемных областей можно выделить использование информационных технологий и компьютерных средств самоконтроля в учебной деятельности.

С другой стороны, рассматривая проблему самоконтроля можно утверждать, что она является достаточно разработанной, но тем не менее, в теоретических работах, посвященных изучению самоконтроля, до настоящего времени нет понятийного единства. В современных теориях можно отметить, как минимум, четыре подхода к определению сущности и содержания самоконтроля.

С позиции первого подхода, которого придерживаются С. В. Литовкина [5], и др., самоконтроль считается частью учебной деятельности, обеспеченной специальными знаниями, представлениями, умениями, опытом, а также таким качеством, как самостоятельность субъекта образовательного процесса. В нем отражается вся психологическая структура учебной деятельности: цели, мотивы, формы, методы и т.д. Как и учебная деятельность в целом, самоконтроль в качестве предмета имеет самого субъекта учебной деятельности, а содержание самоконтроля направлено на изменение и развитие данного субъекта. Принципиально важной идеей рассматриваемо-

го подхода, является необходимость обучения курсантов самоконтролю, активизации и стимулирования этой деятельности.

В рамках второго подхода самоконтроль рассматривается как личная позиция, приобретенное личностное образование, определяющее стремление личности к осознанной саморегуляции учебной деятельности за счет ее самостоятельного планирования, оценивания и корректировки. С этой точки зрения самоконтроль изучается, например, В. С. Агаповым, Л. О. Андроповой, О. Б. Смирновой [1], и др. У этих авторов самоконтроль рассматривается преимущественно в связи с развитием личности, ее индивидуальностью, а не с условиями образовательного процесса. Связывая процесс самоконтроля с личностью, авторы, как правило, ориентируются на различные психологические состояния: готовность к самоконтролю, способность к самоконтролю и др. Формирование готовности контролировать собственное профессиональное развитие связано с освоением определенного социального опыта и профессиональным становлением субъекта военно-профессиональной деятельности. Эта позиция также требует учета в организации процесса формирования готовности курсантов к самоконтролю в условиях военного вуза.

Третий подход основан на понимании самоконтроля как качества личности одной природы с волей, настойчивостью и самостоятельностью, поддерживаемого активностью и мотивацией деятельности. В таком ключе самоконтроль изучается, в частности, Э. Э. Линчевским [4], и др. Как профессионально важное качество личности самоконтроль с позиции данного подхода признается личностным основанием ряда профессиональных компетенций и становится целью воинского воспитания будущих офицеров.

Наконец, в рамках четвертого подхода, самоконтроль признается системным компонентом образовательного процесса, включающим подготовленного субъекта, специальное содержание, формы и методы, а также другие элементы [2].

На основании деятельностного подхода, с учетом сделанных выше обобщений можно определить **самоконтроль** как системный компонент образовательного процесса военного вуза, который, находясь во взаимосвязи с необходимым и достаточным составом других его компонентов, определяет опережающую, самоуправляемую и мотивированную профессиональную подготовку будущего офицера. Это целенаправленно создаваемая педагогическая система, обеспечивающая курсанту возможность адекватно оценивать свое профессиональное развитие в режиме реального времени в логике образовательного процесса военного вуза, определять его особенности, сильные и слабые стороны, осуществлять рефлексию учебно-профессиональной деятельности и формировать индивидуальные образовательные траектории.

Исходя из принятого определения самоконтроля, в качестве его результата может рассматриваться *готовность курсантов военного вуза к самоконтролю*, которая представляется нам личностным образованием, результатом и необходимым условием профессиональной подготовки будущего офицера в целом.

Суммируя положения, высказанные А. А. Евдокимовым, Н. В. Съединой [3, 6] и другими исследователями, определим *готовность*

курсанта к самоконтролю как профессиональную компетенцию будущего офицера, обеспечивающую мотивированный и объективный самоанализ, самооценку, планирование и прогнозирование, коррекцию учебно-профессиональной деятельности, и в более широком смысле – процесса формирования профессиональной компетентности, объединяющей в своей структуре знания и представления, умения и навыки, опыт и необходимые для осуществления самоконтроля личностные качества, которая по нашему мнению, должна быть включена в цели образовательного процесса военного вуза.

Список литературы

1. Агапов В. С. Самоконтроль в структуре Я-концепции учителя начальных классов: монография / В. С. Агапов, Л. О. Андропова, О. Б. Смирнова. – Тула: ТИЭИ, 2010. 304 с.
2. Белякин А. М. Дидактические условия оптимизации контроля и самоконтроля в учебной деятельности студентов с применением ЭВМ: дис. ...канд. пед. наук. Казань, 1984. 210 с.
3. Евдокимов А. А. Педагогические условия развития самоконтроля курсантов вузов внутренних войск МВД России в образовательном процессе: дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2014. 219 с.
4. Линчевский Э. Э. Социальные нормы, самоконтроль и их место в нашей жизни / Э. Э. Линчевский. – СПб.: БГТУ, 2012. 54 с.
5. Литовкина С. В. Формирование умений самоконтроля у студентов экономических специальностей в процессе самостоятельной работы в вузе: дис. ...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2010. 200 с.
6. Съедина Н. В. Актуализация готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе: дис. ...канд. пед. наук. Кемерово, 2013. 188 с.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Белицкая Н.А.

студентка 3-его курса отделения «Психологии», Филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Россия, г. Севастополь

Борисенко З.В.

старший преподаватель кафедры «Психологии», Филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Россия, г. Севастополь

В данной статье были выделены, проанализированы и описаны такие методы психологического исследования, которые объективно могли бы послужить адекватной, эффективной работе с таким феноменом человеческой психики, как автобиографическая память.

Ключевые слова: память, автобиографическая память, метод.

Проблема изучения такого феномена, как автобиографическая память, в научном сообществе была намечена относительно недавно. Сам термин «автобиографическая память» был представлен научному миру Дж. Робин-

соном только в 1976г. для различения непосредственно памяти об окружающем мире и памяти о себе. Несомненно, говорить о том, что этот момент стал точкой отсчета в разработке теоретической и эмпирической совокупности знаний, посвященных проблемам автобиографической памяти, было бы не совсем корректно. Изучение и раскрытие основных принципов функционирования памяти в целом, как базового психического процесса личности, зачастую наталкивало учёных на мысли о существовании такого явления, как автобиографическая память, просто называли и обозначали они ее по-разному: кто-то «истинной памятью», кто-то «личной памятью», а кто-то и «событийной памятью». Однако, именно с 70-х гг. XX в. на феномен автобиографической памяти было обращено более пристальное внимание, что повлекло за собой большое количество эмпирических исследований в этой области. В рамках данной статьи под автобиографической памятью понимается определенная подсистема личности, которая включает в себя и оперирует значимыми событиями и состояниями этой личности, что служит основой осознания и принятия себя как уникального, единого и протяженного в течение времени субъекта [3, с. 214].

Выделение проблемы автобиографической памяти из контекста изучения феномена памяти, в целом, повлекло за собой ряд предположений о том, какими методами (а метод – это определенный способ организации исследования) необходимо исследовать этот тип памяти. Соответствуют ли методы исследования памяти, в целом, для отражения специфики автобиографической памяти, а может следует ограничиться только анализом самостоятельного описания человеком собственных воспоминаний о событиях прошлого? Ни то, и ни другое. Самым лучшим выходом из сложившейся ситуации стал вариант необходимости создания новых специфических методов исследования. Даже не столько новых вообще, сколько новых для этой области научного знания [2, с. 44].

Впервые процесс автобиографической памяти был описан Фр. Гальтоном, который применил для исследования метод «слов-подсказок». В своем эксперименте он выделил около 300 так называемых слов-подсказок, предоставление которых, должно было вызвать у испытуемых определенные воспоминания из их жизни. Результаты фиксировались, а эксперимент проводился многократно с периодичностью в несколько месяцев. Оказалось, что некоторые воспоминания описывались участниками повторно, что свидетельствовало о статичности автобиографической памяти, а также о том, что она обладает весьма устойчивой организацией. Многие ученые в своей научной практике использовали этот метод, в частности – Л.Д. Гронигер и Л.К. Гронигер, которые не слепо использовали уже воплощенный ранее в жизнь метод, а модифицировали его определенным образом. И, хотя их эксперимент был схож с проведенным ранее, основное его различие заключается в том, что испытуемые использовали свои воспоминания, какие-то отдельные эпизоды из их жизни, как способы заучивания предоставляемых слов. Результаты этого исследования показала, что те предоставляемые сло-

ва, которые обладали более высокой образностью, в большей степени вызывали конкретное воспоминание из жизни испытуемого. Около 60% испытуемых могли образовывать краткие описания событий жизни с интервалом в 20 секунд. Таким образом, Л.Д. Гронигер и Л.К. Гронигер была установлена связь между составляющими эпизодов жизни испытуемых и процессом припоминания заученного слова [2, с. 45-46].

Однако объективность такого метода – метода «слов-подсказок» – стоит под большим вопросом. Это аргументируется тем, что, по большей части, эти самые слова никаким образом не связаны с событиями прошлого человека, а сам метод направлен на изучение особенностей тех ассоциаций, которые поспособствовали доступу к материалам автобиографической памяти. Однако, этот самый доступ может обуславливаться многими другими путями, которые не связаны с ассоциациями, и, в свою очередь, не описываются в контексте данного метода.

Потребность в расширении используемых методов при изучении автобиографической памяти была обусловлена также спецификой произвольности последней по отношению к ее различным элементам. Эта потребность возникла после того, как было установлено, что при наличии у человека определенных задач, возможно произвольное извлечение нужной информации, в то же время, при отсутствии таких задач – личность просто погружается в события прошлого, подпитываемая теми эмоциональными ощущениями, которые сопровождали ее при этом эпизоде в прошлом.

Одними из основных методов, используемых в контексте исследования воспоминаний человека о самом себе, является дневниковый метод исследования. Сущность такого метода заключается в том, что испытуемым на определенный период времени предоставлялись своеобразные дневники, куда они должны были фиксировать какие-то случившиеся с ними яркие события. Такое исследование было обычно достаточно длительным – на протяжении нескольких лет (около трех). Ежедневно дневники собирались, дабы обеспечить «неперечитаемость» отмеченных записей. В зависимости от поставленной перед исследователем задачи, данный метод способен дать ответ на многие интересующие его вопросы. В общем и целом, дневниковый метод исследования оценивается положительно и считается достаточно перспективным. Однако, без этого никак, и у него есть ряд своеобразных недочетов:

1) трудность установления достоверности описываемых в дневнике событий;

2) большую роль играет особенность зафиксированного материала (в зависимости от того, как будет оценено случившееся с человеком событие – будет оно ярким, уникальным, либо, наоборот, самым обычным – зависят особенности запечатления этого события);

3) возможность искажения информации при ее преобразовании через письменную речь;

4) различия в степени надежности информации, относящейся к себе, и информации, касающейся других людей [2, с. 47-48].

Следующий метод исследования автобиографической памяти носит название метод «Life-Line» («Линия жизни»). Данный метод достаточно интересен по своей сути, поскольку включает в себя изучение личности в контексте ее жизненного пути. Испытуемому предоставляется временная ось (выглядеть может абсолютно разнообразно, от прямой до стилия «ветвящегося дерева»), которая разделена строго на определенные интервалы времени (предположим, 10 лет). Испытуемого же просят отобразить на данной оси свой жизненный путь в виде конкретных событий. К нему, то бишь испытуемому, выдвигают определенный ряд требований: эти самые события должны располагаться выше или ниже оси в зависимости от их эмоциональной окраски – положительной или отрицательной соответственно, а все события должны относиться к четко обозначенным категориям: «важное» или «яркое» событие. Одной из особенностей этого метода является своеобразное заглядывание субъектом в свое будущее, так как его просят таким вот своеобразным образом (на временной оси) предвосхищать события своей жизни, порой до установления непосредственно момента смерти. Работа с этой «Линией жизни» может включать в себя также параллельный рассказ-описание о выделенных событиях [2, с. 48-49].

Таким образом, этот метод позволяет изначально описать события прошлого визуальным способом, вербализации которого впоследствии приводит к тому, что у человека отсутствует возможность помещать на линию какие-то не реальные, выдуманые события жизни.

Следующий метод – это автобиографическое интервью. Оно, в свою очередь, подразделяется на свободное и структурированное. Первое связано с изучением неожиданных, спонтанных воспоминаниях о лично значимых событиях прошлого индивида. Другое же отличается от первого тем, что экспериментатор заблаговременно составляет список вопросов, ответив на которые человек в полной мере предоставляет ученому картину своей жизни. В клинической практике существует специальное интервью для исследований автобиографической памяти, которое носит название АМІ-интервью. Его спецификой является то, что из испытуемый стимулируется экспериментатором к максимальному предоставлению информации, которую впоследствии распределяют по оси времени. На основании полученного делают выводы о преобладании нормы либо патологии в психическом здоровье личности [2, с. 52].

Еще один метод – метод анализа автобиографических текстов. Исследование художественных (письменный рассказ о каком-либо событии из жизни человека с использованием различных средств художественной выразительности), мемуарных (мемуары – непосредственно воспоминания, то есть повествование человеком о событиях своего прошлого, но не обязательно осуществляемые в хронологическом порядке), либо дневниковых (характеризуется тем, что, обычно повествование здесь не ретроспективно (не обращено в прошлое), оно отражает непосредственное положение вещей на данный момент времени, а составление записей подразумевает под собой ежедневные заметки) текстов осуществляется при помощи метода контент –

анализа, в целом, для воплощения целей, предписываемых различными областями психологического знания [2, с. 52].

Отметим, что представляет из себя метод контент-анализа. По определению Б.Г. Мещрякова и В.П. Зинченко, контент-анализ представляет собой один из методов изучения преимущественно текстовой информации и заключающийся в переводе анализируемого материала в количественные показатели и ее статистической обработке [1].

Также в научном мире существуют методы, используемые в контексте исследования воспоминаний человека о самом себе. Это методы гипноза и свободного ассоциирования. По мнению ученых-психоаналитиков, применение только этих приемов способствует избеганию влияния социальной желательности на рассказ пациента, то бишь наименее искаженному (более достоверному) описанию своего воспоминания [2, с. 47].

И еще один метод, который хотелось бы затронуть в данной работе, это лонгитюдные исследования, цель которых является прослеживание динамики каких-то конкретных событий жизни личности, изучение автобиографической памяти в контексте устойчивой структуры, а также в рассмотрении основных путей ее изменений в течение определенного промежутка времени [2, с. 53].

Таким образом, описанные методы изучения автобиографической памяти могут различаться в зависимости от возможностей исследования, используемого материала, а также избранной цели. Они являются достаточно компетентными и в полной мере могут помочь исследователям в достижении своих научных целей и доказательстве выдвигаемых ими гипотез.

Список литературы

1. Мещряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь.
2. Нуркова В.В. Совершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: УРАО, 2000. 320 с.
3. Нуркова В.В. Общая психология. В 7 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся. – Т. 3. Память. М.: Академия, 2006. 320 с.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: Е.Н. ЧИРИКОВ. КНИГА «В ЦАРСТВЕ СКАЗОК. ИСТОРИЯ МАЛЕНЬКОГО ПУТЕШЕСТВЕННИКА»

Бредихина В.Н.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

В статье рассматривается идейно-художественное своеобразие книги для детей Е.Н. Чирикова «В царстве сказок. История маленького путешественника», вышедшей в свет в 1912 году. Основа сказок представляет собой сплав западноевропейской сказочной культуры, славянского фольклора, русских народных сказок и фантазии самого писателя. Содержание книги сказок будет способствовать межкультурной коммуникации не только студентов-читателей, но и детей-читателей.

Ключевые слова: серебряный век, сказка, идея книги, композиция, образ, нравственный аспект.

С творчеством замечательного русского писателя Евгения Николаевича Чирикова (1864-1932) современные читатели, как взрослые, так и дети смогли познакомиться лишь в конце 20-го – начале 21-го веков. Имя художника, не признавшего революцию 1917 года и вынужденного эмигрировать, в советское время замалчивалось, книги его не издавались. Только в 1961 году, когда было разрешено вернуться из эмиграции в Россию потомкам писателя, вышло в печати единственное переиздание ранних произведений Е.Н. Чирикова – сборник «Повести и рассказы» [4]. И снова забвение почти на сорок лет. Появление книги «Зверь из бездны» в 2000 году, на наш взгляд, ознаменовало эпоху возвращения творчества Е.Н. Чирикова на Родину [3]. У читателей-соотечественников «появилась возможность заново открыть его творчество» [1, с.34]. Это было первое научно подготовленное издание «одного из замечательных писателей русского Серебряного века». Составление, подготовка текста и примечания выполнены М.В. Михайловой. Во вступительной статье «Люди и звери Евгения Чирикова» составитель пишет: «...критика совершенно забыла об одном «разряде» героев, чьи протесты всегда отчетливы, чье возмущение несправедливостью всегда рьяно, чье недовольство окружающим миром пусть и проявляется зачастую наивно и нелепо, но всегда закончено и последовательно. Эти герои – дети. И лучшие рассказы Чирикова о детях, несомненно, могут быть поставлены в один ряд с чеховскими «Ванькой Жуковым», «Степью», «Детворой», короленковской повестью «В дурном обществе», рассказом Д.В. Григоровича «Гуттаперчивый мальчик», детскими произведениями А.И. Куприна, И.С. Шмелева и других русских писателей конца XIX-начала XX вв» [1, с. 5]. В сборнике прозы были напечатаны самый злободневный, написанный в эмиграции роман «Зверь из бездны» (1926), легенды и сказания из книги 1916 г. «Волжские сказки», лирические рассказы 20-х годов, а также произведения для детей, среди которых рассказы «Лошадка», «Хаврюша», повесть «Моя жизнь», сказка «Белая роза». «Надо заметить, что Чириков – великолепный детский писатель, творец «животного эпоса» и создатель волшебного путешествия маленького мальчика «В царстве сказок», – считают М. Михайлова и А. Назарова [2]. Книга «В царстве сказок: Приключения маленького путешественника» вышла в свет в 1912 году. Чириков посвятил ее своим сыновьям Евгению и Георгию: «Милым деткам, Жене и Гоге, эту книгу посвящает – Папа».

Е.Н. Чириков родился 24 июня (5 июля) 1864 г. в семье потомственного безземельного дворянина, оставившего армейскую службу и сделавшегося помощником исправника и становым приставом в уездах Симбирской и Казанской губерний. Евгений был вторым из одиннадцати детей, часто сопровождал отца, «для пользы службы» ездившего по приволжским городам. Товарищами его игр были крестьянские дети, которые преподали ему первые уроки справедливости и презрения к «сословности». Любовь к чтению при-

вила мать. В детстве мальчик зачитывался сказками Андерсена и братьев Гримм, а позже гимназический надзиратель Н. Шестаков познакомил ученика с творчеством Пушкина, Гоголя, Некрасова, Тургенева, Шиллера, Гете, Диккенса, Гюго.

Учился Чириков в Казани, где он с одиннадцати лет жил «на хлебах», посещая родных только на рождественские, пасхальные и летние каникулы. Там же, в пятом классе гимназии, начались пробы пера. Чириков воспевал в стихах и прозе родную Волгу, издавал рукописный журнал «Гимназист», в котором давал волю своему юмористическому дару.

Впоследствии он поступил в Казанский университет на юридический факультет. Можно даже сказать, что к писательству Чирикова толкнул не только, как он сам выражался, «писательский зуд», но и крайняя нужда. Издатель «Волжского вестника», профессор М.П. Загоскин, давший Чирикову постоянный заработок, запомнил начинающего писателя бедно одетым, продрогшим, озябшим. Величайшим счастьем стал первый гонорар – 13 рублей 50 копеек, заработанных литературным трудом. Тогда же поселилась в нем писательская гордость [1, с. 7].

Книга «В царстве сказок» – это воплощение детской мечты, символ нетронутой страны детства, самого таинственного, заповедного места на свете. Как отмечает М.В. Михайлова, Чирикову удалось достичь в этом произведении поразительного сплава мира западноевропейской сказочной культуры (карлики-рудокобы, прекрасные волшебницы, причудливые замки, необыкновенные великаны) с славянским фольклором, главными действующими лицами которого являются зеленоглазые русалки, Баба-Яга с костяной ногой, похожий на обыкновенного мужика Леший и колдунья Улыба и Смехунья. Многие взято писателем из русских народных сказок. «Некоторое Царство-Государство», куда отправляется герой, очень напоминает и Белогорье, и страну Муравию, и остров Буян. Очень по-русски звучит название деревни – Веселенькая. И как в народной сказке, туда можно попасть, лишь преодолев массу препятствий, переплыв водные преграды, превратившиеся под пером писателя в реку Ненависти [1, с. 13].

Мы полагаем, что очень четко и глубоко обозначен, и раскрыт нравственный аспект сказок, входящих в цикл. Поистине, это «добрым молодцам урок», наставления, сказочные назидания, писательское завещание читателям-детям. Остановимся на некоторых из них и выделим цитатами непреходящие моральные ценности.

В сказке «Волшебный лес» заколдованный Великан поучает маленького путешественника: «Никогда не ломай у деревьев свежих веток! Ты сломал мне палец!.. А, впрочем, тебе было не до меня, и поэтому я тебя прощаю...» [3, с. 51].

В сказке «Добрый Великан» заколдованный Великан раскрывает свою тайну: «Злая Волшебница хотела, чтобы я женился на ее дочке и сделался злым Великаном, а я не пожелал, потому что имею от природы доброе сердце...» [3, с. 56].

В сказке «Переправа через реку Ненависти» маленький путешественник не соглашается на ложь, которой учит девушка-попутчица: «Если Ненависть спросит, почему ты ненавидишь ее, – ты солги так: скажи, что у тебя папа ненавидит маму, а мама – папу, и что поэтому ты родился с желанием всем и всегда делать одно только зло. Если ты будешь лгать и не покраснеешь, Ненависть поверит и даст тебе пропуск на ту сторону...

– Я боюсь, что покраснею... – сказал я и уже покраснел при одной мысли, что я так подло оболгу папу и мамочку» [3, с. 65].

В сказке «Деревня Веселенькая» хозяйка дома Смехунья говорит, улыбаясь, маленькому путешественнику: «...надо веселиться и радоваться, что живешь на свете...» [3, с. 77].

Список литературы

1. Михайлова М.В. Люди и звери Евгения Чирикова // Чириков Е.Н. Зверь из бездны: Роман, повести, рассказы, легенды, сказка. СПб: Фолио-Плюс, 2000. С. 5-34.
2. Михайлова М., Назарова А. Евгений Николаевич Чириков [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.litmir.co/br/?b=188783>
3. Чириков Е.Н. Зверь из бездны: Роман, повести, рассказы, легенды, сказка. СПб: Фолио-Плюс, 2000. 848с. – (Серия «Вечные спутники»)
4. Чириков Е.Н. Повести и рассказы / Подгот. текста, вступ. ст. и примеч. Е.М. Сахаровой. М: Гослитиздат, 1961. 355с.
5. Чириков Е.Н. Хаврюша. Белая роза. Из книги «В царстве сказок» // Русская детская классика / Сост. В.Н. Бредихина. М: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Изд-во Астрель», 2004. С. 350-406.

РОЛЬ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧИСЛОВЫХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ УЧАЩИМИСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ

Голышева С.П.

доцент кафедры математики, канд. пед. наук,
Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского,
Россия, г. Иркутск

Ахмедова Д.Ш.

учитель математики,
МОУ ИРМО СОШ п. Максимовщина, Россия, п. Максимовщина

В статье рассматривается одна из актуальных тем в математике при изучении темы «Числовая последовательность». Обучение учащихся 9 классов решению сюжетных задач является одним из основных пунктов в методике преподавания математики в школе, в том числе и по теме «Числовые последовательности», поскольку подобные задачи предлагаются в заданиях ОГЭ и ЕГЭ. Умение решать сюжетные задачи является основой благополучного применения математических знаний в практической деятельности человека.

Ключевые слова: числовая последовательность, арифметическая и геометрическая последовательности, сюжетные задачи, математическая модель.

Несмотря на то, что проблеме научения решению сюжетных задач школьников отводится немалое внимание, авторы работы «Методы решения сюжетных задач арифметическим способом» [1] отмечают, что по результатам Государственной итоговой аттестации, предоставленными ФИПИ, учащиеся чаще всего испытывают большие затруднения при решении сюжетных, так как около 80% учащихся, приступивших к решению, не справляются с задачами данного типа; и примерно треть учащихся не приступают к их решению. Причину в этом видят авторы в отсутствии целенаправленной работы по формированию методов решения сюжетных задач.

Существует множество определений понятия «сюжетные задачи». Приведем одно из них. «Под сюжетными понимаются задачи, в которых описан некоторый жизненный сюжет (явление, событие, процесс), с целью нахождения определённых количественных характеристик или значений» [3].

Мы попытались составить схему решения сюжетной задачи по теме «Числовая последовательность». Как правило, в сюжетной задаче по теме «Числовая последовательность» речь идет о нескольких объектах, которые связаны между собой неким предметом (П) (их может быть также несколько), далее устанавливается характеристика связей между этими предметами (это может быть либо арифметическая, либо геометрическая прогрессия). Далее составляется математическая модель, идет работа с составленной моделью и завершается ответом на вопрос задачи.

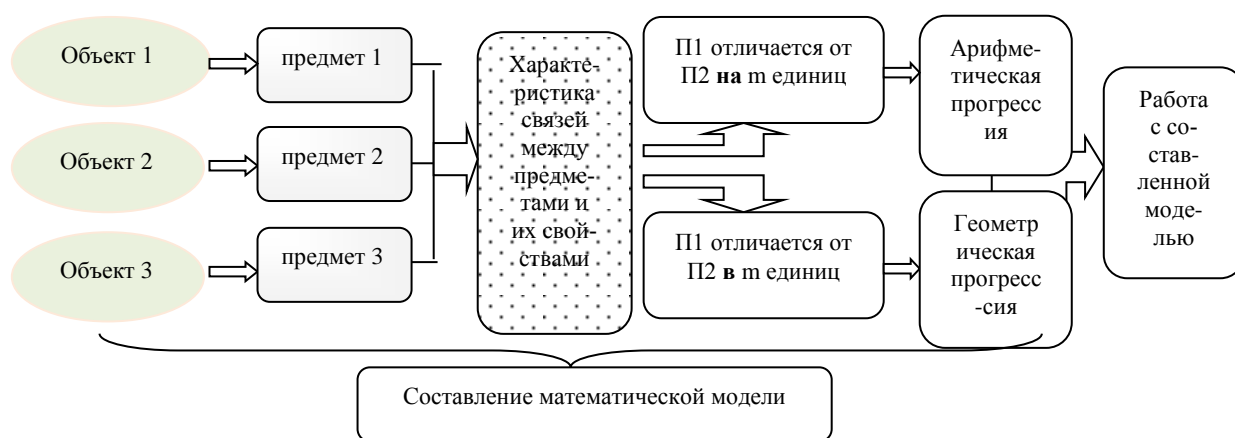


Рис. Схема решения сюжетных задач по теме «Числовая последовательность»

Покажем, как работает данная схема на конкретных задачах.

Задача 1. Алик, Миша и Вася покупали блокноты и трехкопеечные карандаши. Алик купил 2 блокнота и 4 карандаша, Миша – блокнот и 6 карандашей, Вася – блокнот и 3 карандаша. Оказалось, что суммы, которые уплатил Алик, Миша и Вася, образуют геометрическую прогрессию. Сколько стоит блокнот? [2].

Решение: Составление математической модели. Объектами задачи являются Алик, Миша и Вася, предметами – блокноты и карандаши. Далее описывается связь между предметами: цена, количество и стоимость предметов. Поскольку количество купленных каждым мальчиком блокнотов неизвестно, то обозначим через x – количество блокнотов. По условию задачи из-

вестно, что стоимость покупок мальчиков составляет геометрическую прогрессию.

Таблица 1

<i>Предметы</i> <i>Объекты:</i> мальчики	<i>Кол-во</i> <i>блокнотов</i>	<i>Кол-во</i> <i>карандашей</i>	<i>Стоимость</i> <i>карандашей</i>	<i>Стоимость за покупку</i> <i>блокнотов и карандашей</i>
<i>Алик</i>	2	4	$4 \cdot 3 = 12$	$2x + 12 = S_1$
<i>Миша</i>	1	6	$6 \cdot 3 = 18$	$x + 18 = S_2$
<i>Вася</i>	1	3	$3 \cdot 3 = 9$	$x + 9 = S_3$

Второй этап. Работа с составленной моделью

Используем свойство геометрической прогрессии:

$$2x + 12 + (2x + 12)q + (2x + 12)q^2 = \\ = (2x + 12)(1 + q + q^2) = 4x + 39 - \text{общие затраты.}$$

$$\begin{cases} (2x + 12)q = x + 18 \\ (2x + 12)q^2 = x + 9 \end{cases} \Rightarrow (x + 18) \cdot q = x + 9 \Rightarrow x^2 - 6x - 216 = 0 \Rightarrow \begin{cases} x_1 = 18 \\ x_2 < 0. \end{cases}$$

Третий этап. Ответ на вопрос задачи. Блокнот стоит 18 копеек.

Задача 2. Сумма номеров домов на одной стороне квартала 247. Найдите номер дома седьмого от угла.

Решение: Первый этап. Составление математической модели. Пусть на одной стороне квартала находятся k домов, причем $k \geq 7$, номера которых отличаются на 2: $a_1, a_1 + 2, \dots, a_1 + (2k - 2)$, где $a_1 \in \mathbb{N}$.

Таблица 2

<i>Предметы</i> <i>Объекты:</i> Дома	<i>Номер дома</i>	<i>Сумма n первых членов</i> <i>арифм. прогрессии</i>
<i>Дом 1</i>	a_1	$S_k = \frac{2a_1 + 2(k-1)}{2} \cdot k = 247$
<i>Дом 3</i>	$a_1 + 2$	
...	...	
<i>Дом 7</i>	$a_1 + (2k - 2)$	

По условию задачи сумма 7 членов арифметической прогрессии равна 247, тогда, применив формулу суммы n первых членов арифметической прогрессии.

Второй этап. Работа с составленной моделью.

$$S_k = \frac{2a_1 + 2(k-1)}{2} \cdot k = 247 \Rightarrow (a_1 + k - 1) \cdot k = 247 = 13 \cdot 19.$$

Рассмотрим два случая: 1) если $k = 19$, то $a_1 + k - 1 = 13$. Тогда $a_1 = -5$, что не удовлетворяет условию, так как $a_1 \in N$; 2) если $k = 13$, то $a_1 + k - 1 = 19$; $a_1 = 7$.

Третий этап. *Ответ на вопрос задачи.* Номер седьмого дома $a_7 = 19$.

Задача 3. Улитка ползет от одного дерева до другого. Каждый день она проползает в одно и то же расстояние больше, чем в предыдущий день. Известно, что за седьмой день она проползла 2 метра. Определите количество метров, которое проползет улитка, равное произведению количества метров, проделанных ею за первые 13 дней.

Решение: Первый этап. *Составление математической модели.*

Таблица 3

<i>Объекты</i>	Улитка, 1 день	Улитка, 2 день	...	7 день	...	13 день
<i>Предметы</i>						
<i>Расстояние, м</i>	v_1	v_2	...	2	...	v_{13}
<i>Связь между предметами (геом. пр.)</i>	v_1	$v_1 \cdot q$...	$v_1 \cdot q^6 = 2$...	$v_1 \cdot q^{12}$

Второй этап. *Работа с составленной моделью.*

$$\begin{cases} v_1 \cdot v_2 \cdots v_{13} = (v_1)^{13} \cdot q^{1+2+3+\dots+12} \\ v_7 = v_1 \cdot q^6 = 2. \end{cases}$$

Третий этап. *Ответ на вопрос задачи.* Улитка проползет 8192 метра.

Список литературы

1. Бычкова О.И., Шманова Л.А., Шемелина Т.В. Рабочая программа по математике «Методы решения сюжетных задач арифметическим способом». – Иркутск: ГКМС МОУ ДПО ЦИМПО, 2012.
2. Галицкий М.Л. Сборник задач по алгебре: учебное пособие для 8-9 классов [Текст] / Галицкий М.Л. А.М.Гольдман, Л.И. Звавич, 2001. – 327с.
3. Фридман Л.М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика: учеб. Пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей. – М.: Школьная пресса, 2002. – 208 с.

ОСОБЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демченко З.А.

преподаватель педагогики и психологии, канд. пед. наук,
Архангельский индустриально-педагогический колледж,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются отдельные характеристики и характерные особенности процесса формирования у студентов ценностного и ценностно-позитивного отношения к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. На основе фило-

софской теории ценностей и длительного периода в организации исследовательской деятельности студентов в условиях образовательного процесса нами выявлены и представлены три градации ценностей, а, следовательно, и ценностных отношений: нулевые (состояние безразличия), отрицательные (негативное отношение), позитивные (состояние удовлетворения), что в действительности согласуется с принятыми в науке анализом современной эпистемологии ценностей.

Ключевые слова: учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность, ценностное и ценностно-позитивное отношение, ценности, ценностные ориентации, личностный смысл.

Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года (далее – Концепция) разработана Министерством образования и науки Российской Федерации в соответствии с пунктом 1 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2010 г. № 337, и определяет основные направления формирования единой государственной политики в области развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования (далее – вузы) Российской Федерации. В Концепции сформулированы цели, задачи, направления и основные механизмы повышения вклада вузов в технологическую модернизацию реального сектора экономики Российской Федерации через развитие их научно-исследовательской и инновационной деятельности. Во всем мире роль учреждений высшего профессионального образования (в первую очередь университетов) в генерации, использовании и распространении знаний за последние десятилетия усилилась. Широкое тиражирование получила так называемая модель глобального научно-исследовательского университета (*global research university*), в рамках которой университеты становятся активными игроками не только в производстве новых знаний, но и в их распространении и использовании через инновационную деятельность. Принципиальными особенностями этой модели являются: освоение студентами базовых компетенций научно-исследовательской и инновационной деятельности через их включение в соответствующие практики; полноценный переход на уровневую систему высшего профессионального образования «бакалавр-магистр», предполагающий активное использование студентов, прежде всего магистратуры в качестве важнейшей «рабочей силы» для исследований и разработок; реальное включение большинства преподавателей в научно-исследовательскую и инновационную деятельность и т.д.

С 2016 года и по настоящее время в этой модели, по крайней мере, в отечественном образовании важное место отведено и среднему специальному образованию, начиная от актуализации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности и завершая инновационной. Новая парадигма отечественного образовательная связана с усилением роли проектной деятельности педагога и роли исследовательской деятельности студентов ос-

нового общего образования, среднего профессионального, и высшего образования. Установлено, что эффективность формирования у студентов, обучающихся подобных педагогических проектах имеет непосредственную связь с раскрытием феноменологической сущности личностного смысла ценностного отношения и к учебной деятельности (проблема его ценности), которое представлено логикой решения в образовательном процессе учебного заведения собственных ключевых компетенций (личное достояние: генерализирующая цель; личностный смысл) наложенных на требования Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения [6].

Рассматривая учебно-исследовательскую деятельность и научно-исследовательскую деятельность как объекта педагогического осмысления мы выделяем три сферы взаимодействия преподавателя со студентом в контексте целостного образовательного процесса [5]:

- первая сфера – соотношение изучаемых учебных дисциплин, выполняемых учебных и производственных практик с применением их качественного освоения в практической повседневной жизни как образования через всю сознательную жизнь (ценностно-смысловая сфера личности);

- вторая сфера – внутри учебная этика, то есть нормы, ценности и правила, которые регулируют поведение будущего специалиста в рамках его будущей профессиональной деятельности в системе взаимоотношений «человек – человек»;

- третья сфера – некое «срединное поле» между потребностью заниматься учебно-исследовательской деятельностью как основой будущей непрерывной научно-профессиональной деятельностью и способностью студента оценивать свои поступки, и нести за них ответственность.

В логике сказанного деятельность и учебная и учебно-исследовательская может быть представлена как организационная культура и ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность.

Организационная культура – есть «система ценностей как совокупный результат человеческой деятельности в процессе освоения и созидания культуры (духовные и материальные ценности), наработанный избирательно под влиянием предпочтений определяемых многими обстоятельствами» [15]; «это культура одного человека, либо культура общества с определёнными функциями и специфическими особенностями, а также формами ведущего типа, согласующимися с исследовательской деятельностью любого человека» [9, с 34].

Ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность – это вид деятельности направленный на формирование целей и мотивов деятельности. Продуктом её индивида, личности является её направленность, или ценностная ориентация, носителем – та часть индивидуального сознания, которая обеспечивает оценку, ориентацию. Она разворачивается на двух уровнях – на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где она выступает в форме идеологии [10, с. 204-205].

В контексте модернизации современной отечественной системы образования особую актуальность приобретает проблема формирования у студентов ценностного, а в нашей концепции организации участия студентов в осознанном овладении навыками учебно-исследовательской, в последующие периоды, переходящие в научно-исследовательскую деятельность ценностно-позитивного отношения к данным видам деятельности как базовой части образовательного процесса учебного заведения на основе принципов, положений и ключевых идей философской теории ценностей, интегрированной в педагогическую практику её организации. Для раскрытия понятия «ценностно-позитивное отношение» необходимо уточнение сущности таких понятий, как «ценность», «отношение», «ценностное отношение».

В нашем исследовании «ценность – это понятие, с помощью которого характеризуется социально-исторический смысл для общества и личностный смысл для индивида определённых явлений действительности; это социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о целях, к достижению которых следует стремиться» [11, с. 64].

В качестве ценности выступает учебно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе нашего колледжа, а в качестве личностного смысла стремление к формированию ценностно-позитивному отношению к данному виду деятельности к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре – цель, к достижению которой надо стремиться.

На основе философской теории ценностей, и, исходя из неоднозначной трактовки понятия «ценность» нами выявлены его различные производные: нулевые ценности (состояние безразличия), отрицательные ценности (негативное отношение), позитивные ценности (состояние удовлетворения), что в действительности согласуется с принятыми в науке анализом современной эпистемологии ценностей [8, с. 8-16], а также этимологическим анализом такого понятия как «ценностное отношение» [7].

Отношение – в теории В.Н. Мясищева и ряде других: единица анализа личности (личность – система отношений), психическое выражение связи субъекта и объекта [12, с. 90]. При этом ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности; внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личных и общественных значений [13, с. 124].

Феномен «ценностно-позитивное отношение» отражает гуманистическую направленность личности будущего специалиста, аксиологическая составляющая которой выражается в потребностно-мотивационной готовности к самоорганизации ценностно-смысловой сферы и самоинтерпретации себя как человека культуры и человека культурного. А это связано больше всего с личностным, нежели профессиональным смыслом развития ценностно-позитивного отношения и к образованию и к профессиональной деятельности [4].

Личностный смысл – индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртывается её деятельность как «значение – для – меня» усваиваемых субъектом безличных

знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы [14, с. 525].

Исходя из перечисленных выше посылок и определений учебно-исследовательскую деятельность студентов в контексте основного образовательного процесса, и в контексте внеурочной деятельности (студенческий кружок под общим названием «Школа учебно-исследовательской деятельности студента») мы рассматриваем как процесс и как результат. В первом случае речь идет о мотивации студентов осознано заниматься учебно-исследовательской деятельностью, о признании успехов студента в этом нелёгком труде, во втором – ценностные аспекты полученных позитивных результатов, которые студент представляет через участие в научно-практических конференциях, конкурсах профессионального мастерства, участии в декадах и предметных неделях и др.

Опыт профессионально-педагогической деятельности, опыт научно-исследовательской деятельности и руководства исследовательской деятельностью студентов наложенный на изучение теоретических основ аксиологии, аксиологической педагогики позволяет авторитетно утверждать, что человек не способен жить без ценностных ориентаций, поскольку они относятся к внутреннему миру личности, его эмоциональным переживаниям, его интересам, стремлениям.

Именно благодаря ценностным ориентациям человек отделяет значимое от незначимого, целесообразное от бессмысленного, плохое от хорошего. Ценности являются своеобразным ориентиром в самореализации человека. Важнейшим элементом ценностного сознания является ценностная оценка, то есть это оценка того или иного предмета, вещи, процесса, идеи. Ценностное же отношение измеряется ценностью или ценной того что мы вкладываем в понятие «отношение».

В процессе работы со студентами в контексте основного образовательного процесса и во внеурочной работе, реализуя свои авторские проекты: «Научно-образовательная школа студента-исследователя»; «Научно-адаптивная школа будущего абитуриента»; «Школа интерактивного обучения начинающих исследователей»; «Школа учебно-исследовательской деятельности студентов», мы постоянно измеряем ценностные убеждения наших обучающихся на основе известной типологизации ценностных изменений в их смысловой сфере личности [2, 3].

В конце 1970-х годов М. Вильяме, взяв за основу изменения групповых и индивидуальных убеждений, предложил типологию ценностных изменений, включив в нее следующие типы [1]:

1) креация ценности – выработка нового критерия оценки или убеждения на основе расширившегося опыта, применение его для регуляции поведения;

2) деструкция ценности – атрофия и исчезновение ценности под влиянием того, что в результате социальных изменений какая-либо ценность перестает применяться;

3) аттенуация ценности – ослабление ценности, постепенное уменьшение интенсивности чувств, связанных с данной ценностью, снижение степени приверженности, масштабов распространенности ценности среди членов группы;

4) экстенсия ценности – усиление интенсивности испытываемых чувств, увеличение объектов, к которым применима данная ценность;

5) элаборация ценности – прогрессирующая рационализация, осознание ценности, ведущие к повышению степени символизации и семантической наполненности ценности;

6) спецификация ценностного отношения – уточнение сферы действия ценности;

7) лимитация ценности – ограничение сферы применимости ценности через параллельное применение другой ценности в той же сфере;

8) экспликация ценности – переход ценности из скрытой в манифестируемую и детально формулируемую форму, что обычно имеет место в идеологических системах;

9) согласование ценности с другой ценностью в рамках одной системы ценностей как следствие разрешения межценностного конфликта путем установления приоритетов;

10) интенсификация и абсолютизация ценности – выдвижение конкретной ценности на центральное место в жизненных ориентациях как самой значимой и способной заменить все другие ценности [1].

Предложенная когда-то М. Вильямсом типология изменения ценностей позволяет анализировать ценностные приоритеты личности, определять динамику ценностей, видеть особенности их становления и развития. Эта типология вошла в инструментарий конкретных социологических исследований изменения ценностей и ценностных ориентации.

Следует согласиться с тем, что важно не забывать, что мы не просто обучаем и готовим будущего специалиста к профессиональной деятельности, мы формируем, прежде всего, человека с устойчивой гражданской позицией, человека культурного и человека культуры.

Список литературы

1. Вильямс М. Типология изменения ценностей: URL: <http://www.profile-edu.ru/tipologiya-cennostej-kak-instrument-aksiologicheskogo-modelirovaniya-page-6.htm> (дата обращения: 03.03.2017).

2. Демченко З.А. Научно-образовательная школа студента-исследователя // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 155-158.

3. Демченко З.А. Программно-проектное обеспечение процесса развития НИР студентов в условиях современного университета: сборник образовательных программ. – Архангельск: Изд-во С(А)ФУ, 2011. 79 с.

4. Демченко З.А. Концептуальные подходы к формированию ценностно-позитивного отношения студентов к научно-исследовательской деятельности: монография Сев. (Арктич.) федер. ун-т – Архангельск: САФУ, 2014. 190 с.

5. Демченко З.А. Научно – исследовательская деятельность студентов современного вуза как объект педагогического осмысления // Научный журнал SMALTA. 2015. № 6. С. 24-28.

6. Демченко З.А. Теория и практика организации учебно-исследовательской деятельности студентов // Региональная заочно-практич. конферен. «Реализация ФГОС СПО: психолого-педагогические и организационно-методические проблемы сопровождения (с 12 сентября по 25 октября 2016 г.). Архангельский обл. институт открытого образования: URL: <http://ippk.arkh-edu.ru/kpo/materials.php> (дата обращения: 09.05.2017).
7. Каган М.С. Философская теория ценностей. – Спб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. 205 с.
8. Микешина Л.А. Современное развитие понятия «ценность» // Ценности и смыслы. 2009. № 1. С 8-16.
9. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Изд. второе, стереотип. – М.: Эгвес, 2013. С. 34
10. Новиков А.М. Методология образования. 2-е изд. – М.: «Эгвес», 2006. 488 с. (С. 204-205).
11. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: курс лекций. – 3-е изд., перераб. и дополн. – М.: Центр, 2000. С. 64.
12. Словарь для начинающего психолога. 2-е изд. / под ред. И.В. Дубровской. – СПб.: Питер, 2006. С. 90.
13. Сластёнин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 124.
14. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М. – ВЛАДОС, 1995. С. 525.
15. Философия. Основные идеи и принципы: очерк / под общ. ред. А.И. Ракитова. – 2-е изд., переработ, и доп.– М.: Политиздат, 1990.– 368 с.; В.Е. Чертихин (главы III, § 1–3, X, XVI).

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ФИЗИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ У КУРСАНТОВ

Деткова В.М.

доцент кафедры физики, кандидат физико-математических наук,
Военная академия связи им. С.М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург

Долматова О.А.

доцент кафедры физики, кандидат физико-математических наук,
Военная академия связи им. С.М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург

Юдина Е.Б.

преподаватель кафедры физики,
Военная академия связи им. С.М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются особенности формирования тестовой базы для проведения рубежного контроля по физике у курсантов 1 курса в Военной академии связи им. С.М. Буденного. Отмечается важность проведения тестирования как современного и прогрессивного метода педагогического контроля, предоставляющего возможность для объективности оценки уровня овладения курсантами необходимого минимума знаний.

Ключевые слова: военное образование, тестирование, рубежный контроль.

Курс физики в военно-техническом вузе является базовым для дальнейшего качественного усвоения знаний профильных дисциплин. Учитывая сложность предмета, особенно для курсантов 1 года обучения, требуется систематический контроль результатов обучения в ходе учебного процесса. При выборе определенной формы проверки знаний необходимо учитывать объем и степень сложности проверяемого материала, время, выделяемое на проведение рубежного контроля, и количество опрашиваемых курсантов.

Организационные формы проведения контроля в военном вузе определяются на заседании предметно-методической комиссии и утверждаются на заседании кафедры.

Исходя из сформулированных задач и особенностей преподавания в военном вузе формой проведения рубежного контроля было выбрано тестирование. Его основными достоинствами являются объективность, однозначность оценки, быстрота, технологичность, возможность контроля всех обучаемых по выделенным разделам курса [1].

Целью тестирования является оценка уровня овладения курсантами необходимого минимума знаний для дальнейшего обучения и выполнения программных требований. В случае, если курсант не получает удовлетворительную оценку по рубежной аттестации, требуется организовать доработку соответствующего материала и его повторную проверку.

Количество рубежных контролей определяется объемом курса, сложностью отдельных тем, объединенных в модули. Итоговый контроль в конце семестра проводится в два этапа: учитываются результаты промежуточных тестирований, соответствующих программному минимуму и оценке «удовлетворительно», и проводится собеседование для определения глубины овладения материалом лекционных и практических занятий с целью повышения оценки до уровня «хорошо» и «отлично».

В процессе создания тестовой базы должно учитываться требование надежности, т.е. возможности получения отражающих действительный уровень знаний результатов. В этом смысле надежность теста во многом зависит от объема тестовой базы и многообразия заданий, которые в полной мере охватывают теорию разделов курса. Создание надежного и валидного по содержанию педагогического теста – обязательное условие эффективности применения тестирования в контроле знаний обучаемых. Эта филигранная творческая работа под силу лишь опытным преподавателям, владеющим не только своим предметом, но и основными положениями педагогической тестологии [2].

Качественные тестовые задания должны удовлетворять следующим требованиям:

1. краткость изложения;
2. логическая форма высказывания;
3. наличие адекватной инструкция к выполнению;
4. однозначность восприятия и оценки;
5. минимальная вероятность «угадать» правильный ответ.

В настоящее время тестология рекомендует использовать тестовые задания нескольких типов:

1. с множественным выбором правильных ответов;
2. открытой формы;
3. на установление соответствия.

Каждый из перечисленных выше типов тестовых заданий имеет свою специфику.

Задания с множественным выбором правильных ответов содержат некоторое количество вариантов ответов, из которых несколько являются верными, остальные лишь правдоподобны.

Пример задания такого типа:

Какие утверждения являются верными для гармонических колебаний

- a) фаза колебаний является постоянной величиной
- b) частота колебаний возрастает со временем
- c) изменение значения физической величины происходит по закону синуса
- d) частота колебаний является постоянной величиной
- e) амплитуда физической величины изменяется по закону косинуса

Таким образом, задания с множественным выбором проверяют не только теоретические знания, но и понимание логических связей между рассматриваемыми понятиями, явлениями и характеристиками физических процессов.

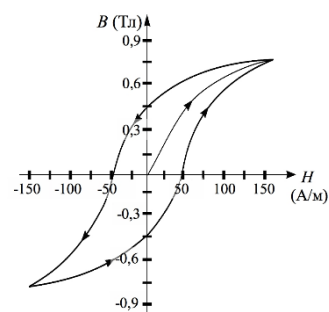
В заданиях открытой формы:

- ✓ могут отсутствовать одно или несколько слов в определении, формулировке закона,
- ✓ необходимо вписать название или единицы измерения физической величины, пропущенной в формуле,
- ✓ требуется решить типовую расчетную задачу и вписать числовой ответ,
- ✓ нужно определить параметры указанных физических процессов, используя графики зависимостей.

Пример заданий такого типа:

1) Третье уравнение Максвелла: $\oint (\vec{H}, d\vec{l}) = \int (\sigma \vec{E} + \frac{\partial \vec{D}}{\partial t}, d\vec{S})$ отражает закон _____.

2) Зависимость величины магнитной индукции ферромагнетика B от напряженности внешнего магнитного поля H представлена на рисунке. Определите величину коэрцитивной силы. Ответ округлить до целых.



3) Напишите, какая физическая величина не показана в уравнении Максвелла $\oint (\dots, d\vec{S}) = \int \rho dV$.

Ответ: _____.

Задания открытой формы используются для проверки знаний формулировок определений, законов и при решении типовых расчетных задач.

При выполнении заданий *на установление соответствия* нужно сопоставить элементы одного столбца элементам другого.

Пример заданий такого типа:

Гармоническое колебание физической величины вдоль оси Ox совершается по закону $x = A \sin(\omega t + \varphi_0)$. Установите соответствие между обозначениями и физическими величинами

1. $\omega t + \varphi_0$	1) Смещение
2. φ_0	2) Фаза колебаний
3. A	3) Амплитуда
4. x	4) Начальная фаза

Задания *на установление соответствия* также выявляют наличие базовых теоретических знаний и понимание логических связей между рассматриваемыми понятиями, явлениями и характеристиками физических процессов.

Оценивая проведенную работу по подготовке и созданию базы тестовых заданий следует отметить, что

- тестирование является современным и прогрессивным методом педагогического контроля;
- использование заданий нескольких типов позволяет определить у тестируемого наличие не только знаний, но и умений;
- предоставляется возможность контроля всех обучаемых по выделенным разделам курса;
- для объективности оценки уровня овладения курсантами необходимого минимума знаний нужно постоянно обновлять и расширять тестовую базу.

Использование тестов для проведения рубежного контроля в течение семестра не заменяет взаимодействие преподавателя с курсантами, а является одним из важных компонентов итоговой аттестации в конце семестра. Регулярная подготовка к тестированию прививает у курсантов стремление к углубленному освоению материала и чувство личной ответственности за качество подготовки к каждому занятию.

Список литературы

1. Деткова В.М., Рябоконт Д.В., Вениаминова Я.О. Автоматизированное тестирование как форма проведения зачета с оценкой по физике // Сборник научных трудов по материалам VI международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования». Под общей редакцией А.В. Туголукова. 2016. С.11-16.
2. Буйновский А.С., Медведева М.К., Молоков П.Б., Стась Н.Ф. Системный контроль как средство обучения и воспитания студентов. Ч. 1. Входной, текущий и промежуточный контроль // Известия Томского политехнического университета. 2007. Т. 310. № 3. С. 217-222.

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Дьяков А.Г.

магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия, г. Волгоград

Опфер Е.А.

кандидат педагогических наук,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Волгоград

В статье представлены результаты мониторинга развития гражданско-патриотических качеств студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета, обучающихся на программах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры направления «Педагогическое образование». Сделан вывод о сильных и слабых сторонах развития гражданско-патриотических качеств респондентов.

Ключевые слова: мониторинг, гражданско-патриотическое воспитание, мониторинг гражданско-патриотических качеств будущих педагогов.

Происходящие в Российской Федерации процессы общественно-политических и социально-экономических преобразований выдвинули ряд важных, качественно новых задач по созданию суверенного, экономически развитого, цивилизованного, демократического государства, обеспечивающего конституционные свободы, права и обязанности его граждан с полной гарантией их правовой и социальной защищенности. Развитие гражданско-патриотических качеств, становится координирующим направлением современного образования [7].

Это определяет необходимость формирования у граждан, прежде всего у молодого поколения, за которым будущее страны, высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств, среди которых важное значение имеют: патриотизм, гражданский и воинский долг, ответственность за судьбу Отечества и готовность к его защите [3].

По данным социологического исследования: «Патриотизм среди молодежи», проведенного Центром социально-политического мониторинга ИОН РАНХиГС в 2005г., лишь 7,8% опрошенных гордятся российским культурным наследием, 4,3% – великими военными достижениями, и только 2,8% гордятся тем, что являются гражданами Российской Федерации. Подтверждением этой неутешительной статистики являются результаты исследования многих авторов (А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев, К.М. Никонов и др.), заявляющих, что современные молодые люди относятся к выполнению важнейших гражданских обязанностей безответственно, проявляют социальную незрелость и бездуховность, агрессивность по отношению к согражданам [4].

Решение проблемы видится в изменении подходов к воспитанию молодого поколения, применяемых в рамках образовательных организаций.

В современной педагогической науке сохраняется интерес к разработке проблем гражданско-патриотического воспитания в условиях изменений, происходящих в российском обществе. Отражением этих изменений является появление принципиально новых подходов к пониманию различных аспектов формирования гражданско-патриотических качеств, формирование ценностных гражданских ориентации личности (Н.А. Григорьева, Ю.А. Маринкина, Г.А. Самарец и др.), исследование путей приобщения обучающихся к национальной культуре через осознание себя её субъектом, патриотом отечества (Г.Н. Волков, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Мясников, З.Т. Гасанов и др.), анализ воспитания патриотизма с нравственно-эстетических позиций (В.И. Петрова, А.И. Шемшурина и др.). Специфику гражданско-патриотических качеств будущих педагогов на различных уровнях высшего образования рассматривали такие ученые как А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев, К. М. Никонов и др.

Вместе с тем, нам не удалось выявить исследования, посвященные мониторингу развития гражданско-патриотических качеств будущих педагогов. Это позволило нам сформулировать **цель исследования**: проведение мониторинга развития гражданско-патриотических качеств у будущих педагогов на различных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

В нашем исследовании за основу взято определение гражданский патриотизм, предложенное Выршиковым А.Н., Кусмарцевым М.Б., «это любовь к Родине в ее государственном масштабе, национальное и правовое самосознание, гражданская мораль и естественная поддержка природных инстинктов: гордость за свою семью, дом, свой народ, двор, спортивный клуб, город, регион, страну» [4]. В основу гражданского патриотизма, по мнению авторов, положены такие подсознательные стремления и импульсы, которые коренятся в духе народа, национальном инстинкте, стремлении к творчеству, к активной социальной деятельности.

Мониторинг развития гражданско-патриотических качеств будущих педагогов проводился в декабре 2016г. – январе 2017 г. среди студентов направления «Педагогическое образование» Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Общее количество респондентов составило 100 человек, среди них 45 бакалавров, 40 магистрантов, 15 аспирантов.

Для проведения мониторинга нами была разработана анкета в электронной форме с использованием сервиса «Google Формы». Она представляет собой модифицированную методику диагностики личностного роста (И.В. Кулешова, П.В. Степанов, Д.В. Григорьев), «Патриотическая направленность личности» (М.И. Рожков), «Патриотическая деятельность студентов», – методика выявления уровня активности студентов в патриотической деятельности [1].

Приведем основные результаты статистической обработки данных мониторинга.

Результаты статистической обработки показали, что 63% опрошенных считают себя патриотами, 8% – патриотами не являются.

Под патриотизмом 50 % респондентов подразумевают национальное самосознание, 49% – бескорыстную любовь и служение Родине и лишь 4% затруднились с ответом.

На вопрос, знают ли студенты свои права и обязанности, мнения разделились: 46% заявили, что знают о них очень хорошо, 49% отметили, что знают, но немного. Только 4% заявили, что совершенно не знакомы со своими гражданскими правами и обязанностями.

На вопрос: «Как сегодня, по вашему мнению, можно проявить патриотизм в мирной жизни», 82% ответили – «в профессиональной деятельности», 13% – участвуя в различных акциях и митингах. Вызывает опасение тот факт, что 2% бакалавров считают возможным проявление патриотизма участием в локальных военных конфликтах.

Наглядно результаты ответов респондентов по 1 блоку представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сводные результаты ответов на вопросы 1 блока

Вопрос	Вариант ответа	Бакалавры	Магистранты	Аспиранты	В целом по вопросу
Вы считаете себя патриотом?	Да	51.1%	65%	69.2%	63%
	Нет	8.8%	10%	-	8%
Что Вы понимаете под понятием «Патриотизм»?	Национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации	37.7%	45%	46.1%	50%
	Бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради её блага и спасения	48.8%	35%	46.1%	49%
	Затрудняюсь ответить	-	7.5%	7.7%	4%
Знаете ли Вы свои права и обязанности гражданина государства?	Да, очень хорошо	37%	50%	69.2%	46%
	Знаю, но немного,	55.5%	47.5%	30.7%	49%
	Нет, затрудняюсь ответить	4.4%	2.5%	-	4%
Как сегодня, по-вашему, мнению, можно проявить патриотизм в мирной жизни?	В профессиональной деятельности на благо Родины	64,4%	82.5%	84.6%	82%
	Участвуя в различных акциях, митингах, шествиях	11.1%	5%	-	13%
	Участвуя в локальных военных конфликтах	2%	-	-	4%

Таким образом, можно говорить о достаточно высоком развитии гражданско-патриотического сознания студентов. Значительное большинство опрошенных всех уровней образования осознают важность проявления гражданско-патриотической позиции. В целом можно говорить об отсутствии значимых различий во мнениях бакалавров, магистрантов и аспирантов. Вместе с тем, аспиранты реже выбирали отрицательные варианты ответа на предложенные вопросы, что может быть связано с наличием у большинства из них опыта профессионально-педагогической деятельности.

Ответы на вопросы 2 блока «Патриотическое поведение» показали, что большая часть студентов – 79% респондентов – не участвует в политических митингах, собраниях, мероприятиях, избегает работы в общественных организациях. Лишь небольшая часть опрошенных – 21% время от времени участвует в отдельных видах патриотической деятельности. Почти половина опрошенных студентов 49% не является активными членами патриотических организаций и никогда не входили в них. Традиции и обряды народов России вызывают интерес у 39% респондентов, и лишь 13% ответили, что совершенно не интересуются данным вопросом.

Общая сводка ответов респондентов на вопросы 2 блока представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводные результаты ответов на вопросы 2 блока

Вопрос	Вариант ответа	Бакалавры	Магистранты	Аспиранты	В целом по вопросу
Я с удовольствием посещаю мероприятия патриотической направленности, активно участвую в подготовке и проведении мероприятий патриотической направленности или с удовольствием посещаю кружок (секцию, факультатив) патриотической направленности	Иногда, очень редко	37.2%	7,6%	-	21%
	Никогда	64.4%	75%	84.6%	79%
Я активный член патриотической организации	Никогда	75.5%	70%	61.2%	49%
Я с большим интересом изучаю традиции, обряды, культуру и историю России	Всегда	44.4%	32.5%	46.1%	39%
	Никогда	15.5%	12.5%	7,7%	13%

Анализ показал, что патриотическое поведение студентов направления «Педагогическое образование» проявляется недостаточно активно. Абсолютное большинство представителей всех групп респондентов занимают пассивную гражданскую позицию. Однако наибольшую активность здесь проявили бакалавры, что можно объяснить их большей вовлеченностью во внеучебную жизнь вуза вследствие меньшей трудовой занятости.

В последнем вопросе в анкете респондентам предлагалось в открытой форме описать специфику патриотизма педагога. Отметим, что только 33%

респондентов ответили на данный вопрос. Активнее всего свое мнение высказывали аспиранты (53.8%). Приведем наиболее содержательные ответы:

- «Понимание значимости профессии в обществе, ответственность за результаты своего труда, способность достойно представлять и защищать свою профессию и позицию».

- «Суметь привить нужную государству степень патриотизма детям».

- «Педагог должен воспитывать патриотические качества не теоретически, а на деле: организовывать патриотические мероприятия, встречи с людьми разными встречами, экскурсиями и др.».

- «Специфика патриотизма педагога заключается в том, что он должен учитывать многоконфессиональный, многонациональный характер общества, обладать здравым отношением к истории и культуре страны, случить примером для учащихся».

Подводя итог, отметим, что в целом гражданско-патриотические качества у студентов направления «Педагогическое образование» ВГСПУ развиты на приемлемом уровне. Наивысший уровень развития гражданско-патриотического сознания проявили аспиранты, в то время как бакалавры показали самый низкий результат. Противоположная ситуация наблюдается в проявлении гражданско-патриотической позиции. Наиболее активное участие в мероприятиях принимают бакалавры. Результаты ответов магистрантов на вопросы анкеты занимают промежуточное значение, как по первому, так и по второму блоку вопросов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что гражданско-патриотическое сознание студентов педагогического вуза развивается по мере их перехода на последующую ступень образования. При этом активность студентов имеет обратный вектор, снижаясь при переходе на каждую последующую ступень.

Список литературы

1. Адаева Н.В. Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики дис. ... канд. пед. наук. – Тверь, 2014. – 270 с.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие // М. Борытко; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 290 с.
3. Возрождение и будущее Отечества – в патриотизме молодежи. – М.: МПА, 2008. – 208 с.
4. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 102 с.
5. Герасимова А.А. Формирование патриотизма современной молодежи как условие политической стабилизации российского общества [Электронный ресурс]: Авт. дис...канд. полит. наук: 23.00.02/ А.А. Герасимова. – М., 2007. – 25 с.
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» (Постановление Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 795) [Электронный ресурс] URL: <http://www.garant.ru/>. (дата обращения: 10.12.2016).
7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (Постановление Правительства Российской Федерации от

30 декабря 2015 г. № 1493). – 42с. [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения 10.12.2016).

8. Деникин В.И., Лутовинов В.И., Радионов Е.Г. Возрождение и будущее Отечества – в патриотизме молодежи. Монография // под ред. Б. К. Тебиева. – М.: МПА, 2000. – 206 с.

9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва, – 14 с.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Железнёва Р.Г.

ст. преподаватель, Московский областной казачий институт технологий и управления (филиал) ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»,
Россия, г. Волоколамск

В условиях глобализации наиболее остро встает вопрос о духовно-нравственном воспитании, формировании мировоззрения, системы ценностей и идеологии современных молодых людей. Наибольшая ответственность по решению данного вопроса ложится на плечи педагогов в системе образования. Поэтому важным аспектом является сформированность мировоззрения и системы ценностей самих педагогов.

Ключевые слова: глобализация, глобальные проблемы, система ценностей, ценностные ориентиры, мировоззрение, мировосприятие, мироощущение, миропонимание, идеология.

В реальности современной жизни одним из основных условий развития личности является цивилизация и прогресс. Формирование основных параметров изменчивости личности и ее индивидуальной творческой деятельность происходит в условиях глобализации.

Глобализация – процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации [3, с. 98].

Другими словами, глобализация – это процессы объединения или сближения экономических, социальных и культурных норм и принципов в странах, где прежде экономика и общество имели ярко выраженные национальные черты. В то время как цивилизация достигает апогея своего развития, она сталкивается с возникновением глобальных проблем.

Глобальные проблемы (фр. *global* – всеобщий, от лат. *globus (terrae)* – земной шар) представляют собой совокупность проблем человечества, от решения которых зависит социальный прогресс и сохранение цивилизации. К одной из основных глобальных проблем современности можно отнести ду-

ховно-нравственный кризис человечества, последствия которого мы наблюдаем на протяжении последних десятилетий [3, с. 98].

Разрушение социалистической системы управления государством повлекло за собой разрушение организационной системы в духовно-нравственном аспекте образовательного процесса «Октябренок–Пионер–Комсомолец–Коммунист». Возникла всеобщая проблема патриотического воспитания детей в нашей стране. Возможно, именно это стало предпосылкой формирования субкультур (антисоциальных группировок молодежи), таких как скинхеды или нацисты. Поскольку всеобщие проблемы – это те, которые носят повсеместный характер и могут перерасти в глобальные, они требуют не только пристального внимания к себе, но и скорейшего разрешения основных вопросов.

Духовно и нравственно развитый человек стремится не применять насилия по отношению к другому человеку или по отношению к природе, поэтому, развивая духовно-нравственное сознание человека, мы можем надеяться изменить окружающий нас мир и отношения людей друг к другу. Основным институтом духовно-нравственного воспитания человека является образовательная система. Именно система образования связана с системой воспитания и формирования духовно-нравственной личности. Поэтому основная задача педагогов заключается не только в том, чтобы дать академические знания ребенку, но и приложить все силы для формирования адекватной системы ценностей ребенка.

Система ценностей – это система сложившихся представлений (социальных установок) человека о значении в его жизни предметов и явлений из мира природы и общества, служащая критерием при оценке и выборе решения. Система ценностей – это то, без чего практически любая культура теряет свой смысл [1, с. 102].

При выборе решений человек в жизни опирается на сформированную у него систему ценностей. Процесс ориентации на ценность связан с оценкой. Оценка складывается из акта сравнения (собственно оценки) и рекомендаций к отбору (выбору) того, что признается за ценность. Тот, кто оценивает, формирует суждения о полезности или вредности, правильности или неправильности, необходимости или ненужности того, что оценивается.

Оценка означает решение по выбору, а выбор ведет к действию. Оценка организует практическую деятельность. Именно поэтому большая ответственность лежит на педагогах и воспитателях в системе образования, на мнение которых опирается ребенок в своем развитии, составляет мнение об окружающем мире и формирует свою систему ценностей. Система ценностей – это потребности человека, расположенные в иерархическом порядке. Отметим, что ценность – это не вещь, а скорее личное отношение к ней. Многие ценности зависят от познавательной и практической деятельности, обуславливаются ею.

Динамичность ценностных ориентиров, постоянное преобразование системы ценностей развивающегося ребенка не дает возможности педагогу

остановиться в своем развитии. Ориентиром практической и теоретической деятельности современного педагога является его мировоззрение, которое дает возможность определять истинные ценности жизни и культуры.

Мировоззрение – система взглядов человека на окружающий мир и его место в нем. Проблема мировоззрения человека – одна из наиболее сложных философских проблем [3, с. 427].

Чаще всего под мировоззрением понимается система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Можно сказать, что с помощью мировоззрения человек приобретает общую ориентировку в окружающем его мире [4, с. 42].

Мировоззрение не является постоянным и неизменным. Оно определяется исторической эпохой, в которой живет человек. Роль мировоззрения в жизни человека состоит в том, что оно дает ему ориентиры и цели для практической и теоретической деятельности, позволяет понять пути достижения намеченных целей и дает возможность определять истинные ценности жизни [2, с. 49].

Формирование мировоззрения ребенка через мировосприятие, мироощущение и миропонимание является одной из сложнейших задач в воспитании ребенка. Только адекватно сформированное мировоззрение самого педагога может позволить ему решить данную задачу.

Современная социокультурная ситуация в России носит специфический характер, который определяется не только ее промежуточным положением между двумя типами культур (Востока и Запада), но и в сочетании различных модернизационных программ. Эти явления привели к утверждению конфликтного варианта модернизации общества. Поэтому в ситуации социально-экономического кризиса, переживаемого российским обществом, человек должен научиться самостоятельно адаптироваться в меняющихся условиях. При этом одним из главных механизмов адаптации является культура. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют в конечном счете психологические качества, модели поведения, виды деятельности. Трансформация социальной структуры российского общества, зачастую отсутствие объективной информации не позволяют осмыслить индивиду, на что необходимо ориентироваться, каких социальных норм придерживаться, как реагировать на происходящие в стране изменения. Нахождение ориентиров в современной социокультурной составляющей жизни общества – это вторая важная задача, встающая перед педагогом в процессе работы его с подрастающим поколением. В качестве одного из самых важных ориентиров выступает сформированная система ценностей личности ребенка, которая напрямую зависит от того, какая система ценностей превалирует у самого педагога, его знания, убеждения, нормы, практический опыт.

Проведенное исследование системы ценностей педагогического состава современной российской школы на базе средних школ г. Волоколамска

показало, что из 20 педагогов самый высокий уровень в иерархии системы ценностей занимают духовные ориентиры, в противовес материальным, которые занимают одну из последних позиций в системе ценностей. В данном случае иерархия ценностей большинства педагогов выглядит следующим образом (табл. 1, рисунок).

Таблица 1

Иерархия ценностей педагогов

Ранг	Ценности
1	Интересная, соответствующая жизненному предназначению и призванию работа, ведущая к осуществлению своей миссии.
2	Самоактуализация и самореализация личности.
3	Уважение и признание.
4	Добрые и верные друзья.
5	Психическое и физическое здоровье.
6	Счастливая семейная жизнь.
7	Духовная и физическая близость с любимым человеком.
8	Свобода и независимость в суждениях и поступках.
9	Материально обеспеченная жизнь.
10	Уверенность в себе.



Рис. Иерархия ценностей педагогов

Это свидетельствует о том, что мировоззрение педагогов сформировано соответственно парадигме развития человека в системе нравственно-духовных ориентиров. Стремление к самоактуализации и самореализации через профессиональный аспект будет вести педагогов в направлении развития нравственных позиций учеников, формирования у них духовно-патриотических качеств личности. В этом преподавателям помогает не только система воспитания, но и направленность самого вуза, как первого института казачества в регионе. Патриархальность и самобытность исторических аспектов казачества, которые студенты начинают изучать с первого курса, помогает им лучше сформировать систему ценностей, а значит, скорректировать потребностную и мотивационную сферу. Следовательно, можно предположить, что сформированность мировоззрения педагогов может помочь

формированию мировоззрения их учеников. Поскольку с понятием «мировоззрение» связано понятие «идеология», педагог, формируя структуру мировоззрения ребенка, формирует духовные ценности, идеалы, убеждения, идеи подрастающего поколения. Все, что до встречи с педагогом было недоступно сознанию ребенка, обретает очертания современной идеологии толерантности. В результате приобретения и накопления ребенком знаний происходит формирование ценностных ориентаций, направленных в будущее и формирующих личность ребенка.

Исследования ценностных ориентиров студентов первого курса ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)» в г. Волоколамске, проведенный в начале первого и второго семестра, показал, что система ценностей молодых людей имеет значительные различия по их направленности.

Таблица 2

Иерархия ценностей студентов ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»

Исследование, проводимое в начале первого семестра		Исследование, проводимое в начале второго семестра	
ранг	ценности	ранг	ценности
1	Материально обеспеченная жизнь.	1	Уважение и признание.
2	Свобода и независимость в суждениях и поступках.	2	Добрые и верные друзья.
3	Уверенность в себе.	3	Самоактуализация и самореализация личности.
4	Психическое и физическое здоровье.	4	Интересная соответствующая жизненному предназначению и призванию работа, ведущая к осуществлению своей миссии.
5	Добрые и верные друзья.	5	Духовная и физическая близость с любимым человеком.
6	Уважение и признание.	6	Уверенность в себе.
7	Интересная соответствующая жизненному предназначению и призванию работа, ведущая к осуществлению своей миссии.	7	Свобода и независимость в суждениях и поступках.
8	Счастливая семейная жизнь.	8	Материально обеспеченная жизнь.
9	Самоактуализация и самореализация личности.	9	Психическое и физическое здоровье.
10	Духовная и физическая близость с любимым человеком.	10	Счастливая семейная жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что результатом работы педагогов в направлении развития духовно-нравственных позиций детей является перераспределение системы ценностей и формирование нового мировоззрения студентов, которое будет способствовать развитию их толерантности в отношении мировосприятия, мироощущения, миропонимания и идео-

логии. А значит попытка преодолеть духовно-нравственный кризис может принести положительный результат.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., исп. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Кокорин А.А. Философия и мировоззрение. – М.: Издательство МГОУ: 2009. 224 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс, 2016.
4. Слостенин В., Исаев И. Педагогика. Философско-мировоззренческая подготовка школьников. – М.: Издательский центр "Академия", 2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Зверева С.А.

старший воспитатель,

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 352 г. Челябинска», Россия, г. Челябинск

В статье рассматривается значение конструктивно-модельной деятельности для развития ребенка, возрастные особенности детей младшего дошкольного возраста, влияющие на этот вид деятельности, а также образовательные задачи, которые решаются в процессе организации конструктивно-модельной деятельности с детьми второй младшей группы в ДОУ.

Ключевые слова: конструктивно-модельная деятельность, конструирование, дошкольный возраст, возрастные особенности, образовательный процесс.

Согласно ФГОС дошкольного образования в содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включена конструктивно-модельная деятельность детей дошкольного возраста. В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» выделена задача реализации самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной). Конструирование – означает создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов.

Конструктивно-модельная деятельность позволяет ребенку с легкостью начинать ориентировочную деятельность, которая постепенно становится более целенаправленной и осмысленной, увлекает ребенка возможностью поэкспериментировать.

Общеразвивающая направленность конструктивно-модельной деятельности детей дошкольного возраста (развитие высших психических функций, мелкой моторики руки, воображения) является первичной по отношению к формированию специальных способностей детей, поэтому содержание обра-

зования по развитию конструктивно-модельной деятельности может быть раскрыто на основе интеграции с содержанием других образовательных областей:

– «Социально-коммуникативное» и «Речевое развитие» (развитие свободного общения со взрослыми и сверстниками по поводу процесса и результатов конструктивно-модельной деятельности);

– «Познавательное развитие» (формирование целостной картины мира и расширение кругозора в части элементарных математических представлений).

В дошкольном детстве (от 3 до 7 лет) складывается потенциал для дальнейшего развития конструктивно-модельной деятельности ребенка.

Знание возрастных особенностей развития детей дошкольного возраста необходимо для правильной организации образовательного процесса.

В три года или чуть раньше любимым выражением ребенка становится «я сам». Ребенок хочет стать «как взрослый», но, понятно, быть им не может. Отделение себя от взрослого – характерная черта кризиса трех лет.

Интерес к продуктивной деятельности неустойчив. Замысел управляется изображением и меняется по ходу работы, происходит овладение изображением предметов. Конструирование носит процессуальный характер. Ребенок может конструировать по образцу, по словесной инструкции и по замыслу.

Таким образом, в младшем дошкольном возрасте в ходе организации конструктивно-модельной деятельности решаются следующие образовательные задачи:

– Учить различать и называть основные сенсорные эталоны и осязаемые свойства предметов.

– Развивать сенсорно-аналитическую деятельность – группировать предметы по сенсорным признакам.

– Создавать условия для элементарной поисковой деятельности и экспериментирования. Содействовать экспериментированию и созданию простейших конструкций.

– Развивать эстетическое восприятие; обращать внимание детей на красоту окружающих предметов, объектов, вызывать чувство радости.

– Помогать пользоваться простыми способами конструирования: конструированию по образцу, по заданию взрослого, по замыслу.

– Развивать умения анализировать созданные и будущие постройки, выполнять действия замещения недостающих деталей другими.

– Способствовать созданию как индивидуальных, так и коллективных построек, моделей.

Организуя конструктивно-модельную деятельность с детьми младшего дошкольного возраста педагогам следует предоставить возможность самим знакомиться с деталями конструктора путём практического экспериментирования с ним. Особое внимание педагога должно направлено на:

– изучение деталей конструктора;

– «бескорыстное» экспериментирование (свободное манипулирование).

Таким образом, в периоде дошкольного детства закладываются основы дальнейшего развития конструктивно-модельной деятельности ребенка. Очень важно еще в период младшего дошкольного возраста проводить образовательную работу в этом направлении, учитывать возрастные особенности.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (режим доступа) http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html
2. Обухова С.Н., Рябова Г.А., Матюшина И.Ю., Симонова В.Г. Развитие конструктивно-модельной деятельности детей дошкольного возраста: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации. Челябинск: Цицеро, 2014. – 82 с.

ОВЛАДЕНИЕ ЛЕКСИКОЙ И СИНТАКСИСОМ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Ионова Н.А.

старший преподаватель кафедры русского языка,
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,
Россия, г. Москва

Давыдова Э.В.

старший преподаватель кафедры русского языка,
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,
Россия, г. Москва

В статье дается понимание необходимости освоения иностранными учащимися лексики и синтаксиса, свойственных научному стилю речи, еще на начальном этапе обучения. Даются примеры, в частности, синтаксических конструкций, встречающихся в научной литературе, с параллельным объяснением проблемных грамматических форм.

Ключевые слова: научный стиль речи, лексика, синтаксические конструкции, язык специальности, падежные формы.

Главная цель иностранных учащихся, приезжающих для обучения в технические вузы (бакалавриат, магистратуру), – получение профессиональных знаний на неродном языке. При этом они сталкиваются с проблемой понимания преподавания предметов специальности. Поэтому все большее значение приобретает обучение на материале текстов научного стиля речи [3, с. 3]. Для решения данной задачи им необходимы знания языка научного стиля речи, так как в противном случае обучение на кафедрах технического вуза становится фактически невозможным.

Процесс овладения языком специальности можно разделить на два этапа:

1. Изучение общенаучного языка.

2. Изучение собственно языка специальности.

Если второй этап обычно проходят непосредственно на кафедрах в процессе обучения в бакалавриате или магистратуре, то первый этап необходим уже на начальной стадии обучения, то есть на подготовительном отделении. О нем мы хотели бы поговорить подробнее.

Процесс овладения общенаучным стилем речи можно также разделить на два этапа:

1. Изучение лексики, принадлежащей данному стилю, часто используемой в учебниках, методических пособиях при изучении технических предметов: физики, математики, информатики, химии и так далее.

2. Изучение синтаксических и грамматических конструкций, свойственных общенаучному стилю речи, восприятие их на слух и применение на практике.

Остановимся на этих двух этапах.

В начале обучения на подготовительном отделении иностранные слушатели параллельно с общеупотребительной лексикой русского языка изучают лексику научного стиля речи. Это различные термины (*гипотеза, диагональ, вектор, скаляр, кинематика*), технические инструменты (*угольник, рейсшина, лекало, транспортёр*), слова, частотные для разных областей науки (*вещество, движение, свойство, активность*). Знание и употребление данной лексики необходимо для последующего введения в технические науки.

На втором этапе иностранные учащиеся, уже имеющие основную базу общенаучной лексики, начинают изучение частотных синтаксических конструкций, свойственных научному стилю речи. Это необходимо для понимания научных текстов, лекций по специальности, последующего написания научных работ. Конструкции преподносятся учащимся по нарастанию сложности и сопровождаются повторением грамматических правил.

Приведем примеры данных конструкций:

1. *Что? состоит из чего?* [1, с. 29].

Многие вещества состоят из молекул.

2. *Что? зависит от чего?*

При равномерном движении путь зависит от времени.

3. *Имя существительное + имя существительное (Родительный падеж)* [2, с. 76].

Свойства вещества, температура плавления железа.

Изучение данных конструкции сопровождается повторением окончаний и предлогов Родительного падежа существительных и прилагательных.

4. *Что? является чем?* [2, с. 66].

Сила является векторной величиной.

5. *Чем? Называется что?* [2, с. 67].

Суммой называется результат сложения.

6. *Что? обладает чем?* [2, с. 103].

Алюминий обладает твердостью и легкостью.

Изучение данных конструкций сопровождается повторением окончаний Творительного падежа существительных и прилагательных и существительных с суффиксом *-ОСТЬ* (конструкция №6).

7. *Что? движется где? как? относительно чего?* [2, с. 58].

Тело движется в пространстве по прямой относительно дороги.

В данном случае повторяется управление глагола *двигаться* и формы *движется, движутся*, свойственные научному стилю речи.

8. *Что? равен, равна, равно, равны чему?* [2, с. 109].

Валентность водорода равна единице.

Объем тела равен пяти кубическим метрам.

Здесь мы повторяем род и число краткой формы имен прилагательных, а также склонение числительных, в частности форму Дательного падежа).

9. *При каком условии? что? разрушается.*

При плавлении льда его структура разрушается.

10. *При каком условии? что? разлагается на что?*

При нагревании карбонат кальция разлагается на оксид кальция и оксид углерода [2, с. 142].

Кроме повторения окончаний Предложного падежа существительных, в данном случае необходимо донести до учащихся смысловое различие между глаголами *разрушаться* и *разлагаться*.

Кроме того, необходимо постоянно проводить параллель между использованием данных конструкций в научном стиле и в литературном русском языке. Например, словосочетания, построенные по схеме: *имя существительное + имя существительное (Родительный падеж)* – встречаются довольно часто в любых стилях русского языка и вызывают затруднение при употреблении, так как при изменении падежа первого слова часто пытаются изменить падеж второго, в то время как оно должно сохранять форму Родительного падежа:

Причина (Им. пад.) изменения скорости движения.

Говорим о причине (Предл. пад.) изменения скорости движения.

Объясняем причину (Вин. пад.) изменения скорости движения.

Является причиной (Творит. пад.) изменения скорости движения.

Разумеется, изучение синтаксических конструкций невозможно без дальнейшего расширения лексического запаса, необходимого для дальнейшего обучения специальности. Причем лексика вводится на синтаксической основе, через речевые образцы, что обеспечивает комплексную подачу языкового материала и его коммуникативность [1, с. 2].

В заключение еще раз хотелось бы подчеркнуть важность изучения лексики и синтаксиса научного стиля речи иностранными учащимися еще на начальном этапе, так как без этих базовых знаний невозможно дальнейшее обучение языку специальности уже на кафедрах технических вузов.

Список литературы

1. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов. / Т.Е. Аросева. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 312 с.
2. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента / Е.В. Дубинская. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 400 с.
3. Пиневиц Е.В. Грамматика научного стиля речи: учебное пособие / Е.В. Пиневиц. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015. – 77 с.

**ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА
КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ**

Камнева С.Ю.

заведующая кафедрой «Художественная вышивка», канд. пед. наук,
Московский филиал Высшей школы народных искусств (институт),
Россия, г. Москва

В статье представлены способы формирования проектной культуры студентов в области художественной вышивки. Проектная культура представлена как форма интеллектуального обеспечения творчества художников. Систематизированы разрозненные представления о проектно-творческой деятельности будущих художников в традиционном прикладном искусстве.

Ключевые слова: художественная вышивка, проектная культура, дизайн, проектно-творческая деятельность.

Художественная вышивка основана на исторических художественных традициях и в настоящее время требует возрождения, сохранения и развития, что возможно только при соответствующем высшем образовании художников в этой области.

Проектно-творческая деятельность студентов в области декоративно-прикладного искусства способствует возрождению вышивальных центров, восстановлению забытых техник, включение в проектную деятельность современных изделий, декорированных вышивкой, способствует совершенствованию творческой личности и творческого мышления студентов, формированию проектной культуры. В связи, с чем необходимо введение учебных заданий по разработке современного ассортимента изделий с включением уникальных техник художественной вышивки. Длительный период материализации является характерной особенностью художественной вышивки.

«Проблема содержания учебного материала того или иного учебного курса – важнейшая дидактическая проблема, и в связи с этим необходимо определить систему положений, выполняющих роль принципов, требований

и критериев, учет которых позволяет определенным образом структурировать и отбирать учебный материал» [8, с. 54].

Отбор содержания профессионального образования заключается, прежде всего, в опоре на принципы формирования содержания, дидактические и частнометодические принципы: «...общие принципы содержания образования, к которым относятся:

- принцип соответствия содержания образования потребностям общественного развития – из него, в частности, вытекает необходимость включать в содержание образования не только знания, но и фрагменты, обеспечивающие отражение опыта творческой деятельности человечества и опыта личностного отношения к системе выработанных человечеством ценностей;

- принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения, который, в частности, означает тесное единство предметного содержания, а также способов усвоения обучаемыми этого содержания;

- принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях» [7, с. 55].

Таким образом, по нашему мнению, междисциплинарная связь очень важна для формирования проектной культуры студентов в области художественной вышивки. Без теоретических знаний по технологии выполнения той или иной техники вышивки, без знания материаловедения, навыков технического рисования, основ композиции, получения первичных профессиональных навыков нельзя сформировать проектную культуру.

Согласно теории В.Ф. Максимович о важности взаимосвязи специальных дисциплин, в результате исследования был определен ряд профилирующих дисциплин (комплекс), особенно значимых для профессионального образования в сфере художественной вышивки [5]. Одним из фундаментально значимых предметов является «Проектирование», как основа формирования проектной культуры и сохранения традиций.

Учебный процесс можно назвать оптимальным, если он будет соответствовать таким критериям:

- структура и содержание учебного процесса будут обеспечены эффективным решением задач обучения студентов в соответствии с программами, с учетом максимальных возможностей;

- достижение цели происходит с утвержденными учебными планами нормами времени [1, с. 188].

Построение оптимальной структуры процесса обучения связывается с выбором педагогом задач, содержания, форм и методов обучения. Им вводится комплекс требований, которым должен удовлетворять выбор оптимальной структуры процесса обучения. Эти требования выводятся из принципов обучения. Согласно им, избираемый вариант процесса обучения должен обеспечивать максимально возможную целостную реализацию целей всестороннего, гармонического развития личности, учитывать возможности системы, в которой функционирует процесс, то есть возможности учащихся, учителей и внешних условий» [6, с. 192].

В профессиональной педагогике широкое распространение получила предложенная И.Я. Лернером теоретическая концепция о четырехкомпонентной структуре содержания образования. Содержание образования предполагает следующие компоненты:

- систему знаний, обеспечивающую усвоение верного диалектико-материалистического понимания мира и вооружающую правильным методическим подходом в познавательной и практической деятельности в целом;
- систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков, лежащих в основе множества конкретных деятельностей;
- основные черты творческой деятельности, обеспечивающие готовность к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности;
- систему мировоззренческих и поведенческих качеств личности.

Согласно данной концепции, под содержанием профессионального образования следует понимать систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества к рабочим соответствующей квалификации и профиля и к достижению которых должны быть направлены усилия как педагогов, так и учащихся учебных заведений, обеспечивающих получение профессионального образования заданного уровня [9].

Творческие задания, выполняемые студентами вузов, должны быть комплексными и иметь достаточный объем, должны вызывать интерес и в то же время, чувство ответственности за качество их выполнения, охватывать максимальное количество тем курса и служить дидактической основой изучения учебной информации; по своему содержанию должны быть направлены на развитие воображения, формирование основных компонентов структуры системного мышления; обеспечивать непрерывность творческого процесса, способствовать продвижению студента на более высокий уровень творческой деятельности. Творческие задания должны различаться по уровню сложности и учитывать личностные особенности студентов, учитывать склонности и интересы. Что позволит наилучшим образом адаптировать задания к индивидуальным способностям, обеспечивая максимальное умственное напряжение каждого студента и оптимальный темп его продвижения на более высокий уровень творческой деятельности; предусматривать результативность, т. е. практическую реализацию творческих идей; требовать многовариативности решения творческой задачи; предусматривать необходимость введения студентом (по личному усмотрению) дополнительных исходных данных для решения творческих задач [2].

Непрерывный учебный процесс дает возможность студентам уже с первого курса изучать технологию проектирования, начиная с простых проектов (проектирование плоскостных изделий) и заканчивая сложными проектами ансамблей и коллекций современной одежды.

Студенты, выполняющие художественные, проектные задания в процессе обучения и занимающиеся творческой деятельностью, умеют приме-

нять полученные художественные и проектные знания в жизнь и оценивать художественные достоинства окружающих предметов.

Условиями, которые определяют формирование проектной культуры студентов, следует считать такие положения, как новаторский, творческий подход к деятельности, наличие художественного и эстетического видения, гуманитарных, практических и проектно-художественных умений.

Изучение достижений проектного искусства как экспериментальной сферы в области разработки художественных методов и средств создания художественных образов позволяет формировать у студентов креативное мышление.

Дизайн, как и абстрактное искусство, является самостоятельным видом творческой деятельности. В основе проектного искусства лежит художественное творчество, связанное с художественным методом. «Концептуальная проработка многоуровневых междисциплинарных систем с позиций дизайна является стержнем теории проектной культуры. Она не стремится к расширению числа проектируемых объектов. В ее задачи входит прежде всего повышение интеллектуального, информационного, методологического и организационного уровней обеспечения проектной деятельности. Их качество определяет уровень развития последней.

Совмещение понятийной, образной, конструктивной и символической форм рефлексии составляет основу проектной методологии, имеющей дело со всем пространством ее временных состояний» [5, с. 97].

Для решения проблемы выстраивания проектно-творческой деятельности будущего художника, нацеленной на интеграцию исторической сущности и особенностей искусства художественной вышивки и современных требований высокой моды в этой области, был выбран деятельностный подход.

Проектная культура студентов в области традиционно-прикладного искусства по различным профилям определяется её необходимостью и развитием как профессионально значимой для их будущей проектно-творческой деятельности.

Формирование проектной культуры будущих художников связана, в первую очередь, со спецификой и сущностью различных профилей традиционного прикладного искусства и особенностями профессиональной подготовки в этой области.

Проектная культура в области художественной вышивки представляет собой степень овладения проектно-творческой системой ведущих деятельностей (художественной, конструктивной, технологической, проектной) на основе знаний базовых дисциплин (материаловедения, технологии и производственного обучения; основ композиции; технического рисунка; моделирования и конструирования), выражающаяся в сформированности мотивационно-ценностного отношения к искусству художественной вышивки и реализации творческого замысла в проектировании изделий, соотнесённых с мировой высокой модой.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. 192 с.

2. Зиновкина М.М. Инженерное мышление: Теория и инновационные педагогические технологии. Монография / М. М. Зиновкина. – М.: МГИУ, 1996. – 283 с.
3. Камнева С.Ю. Роль художественной идеи в создании оригинальной композиции при проектировании художественной вышивки // Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития: Материалы XV Междунар. науч.- практ. конф. – СПб.: ВШНИ (ин-т), 2009. С. 116-121.
4. Камнева С. Ю. Формирование проектной культуры будущих художников в области художественной вышивки: монография / С.Ю. Камнева; Московский филиал Высшей школы народных искусств (институт). – СПб.: ВШНИ 2013. 136 с.: ил.
5. Каукина О.В. Формирование проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Каукина. – Магнитогорск, 2010. 158 с.
6. Максимович В.Ф. Теория и практика подготовки учащихся по художественно-промышленным видам труда в условиях непрерывного образования (на примере учебных заведений традиционного декоративно-прикладного искусства): дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/В.Ф. Максимович; РАО ин-т худож. образования – М., 2000. 293 с.
7. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. 192 с.
8. Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской школы. К 90-летию со дня рождения А.И. Бурова: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. Л.П. Печко / Ред.-сост.: Е.Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2009. 336 с.
9. Шамрай Н.Н. Механизм адаптации учащихся в начальном профессиональном образовании к условиям рынка труда. – М.: ИОСО, 1997. 761 с.

ОБУЧЕНИЕ ОБРАТНЫМ ЗАДАЧАМ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Корнилов В.С.

профессор кафедры информатизации образования, д.п.н., профессор,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье обращается внимание на то, что при обучении обратным задачам для дифференциальных уравнений студенты формируют фундаментальные знания в области математического моделирования процессов и явлений.

Ключевые слова: обучение обратным задачам для дифференциальных уравнений, математическое моделирование, прикладная математика, студент.

Математическое моделирование с использованием дифференциальных уравнений является эффективным инструментом исследования различных процессов и явлений, происходящих в водной и земной среде, воздушном и космическом пространстве. Развитие математических методов мировой науки усиливает научно-познавательный потенциал таких дифференциальных математических моделей.

Уже более полувека в России и за рубежом активно развивается теория обратных задач для дифференциальных уравнений (см., например, [2-4; 6]),

являющаяся одной из научных областей прикладной математики. Большой вклад в ее развитие вносят работы А.В. Баева, П.Н. Вабишевича, А.О. Ватульяна, В.В. Васина, А.М. Денисова, С.И. Кабанихина, М.М. Лаврентьева, Д.Г. Орловского, А.И. Прилепко, В.Г. Романова, А.Н. Тихонова, В.А. Чеверды, В.Г. Чередниченко, В.А. Юрко, А.Г. Яголы и других авторов (см., например, [1-9]). С использованием методов теории обратных задач для дифференциальных уравнений успешно исследуются разнообразные процессы и явления, выявляются их причинно-следственные связи. Учитывая это обстоятельство в некоторых российских вузах преподаются специальные курсы, посвященные обратным задачам для дифференциальных уравнений. Среди таких вузов – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Сибирский федеральный университет, Уральский государственный университет, Ростовский государственный университет и другие вузы России (см., например, [1-3; 6-9]).

В процессе обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений рассматриваются обратные задачи определения коэффициентов, правых частей линейных и нелинейных обыкновенных дифференциальных уравнений; коэффициентные, граничные и эволюционные обратные задачи для дифференциальных уравнений в частных производных (одномерные и многомерные обратные задачи для гиперболических, параболических, эллиптических, интегро-дифференциальных уравнений и других типов дифференциальных уравнений в частных производных, рассматриваемые в различных функциональных пространствах); рассматриваются приближенные методы решения обратных задач для обыкновенных дифференциальных уравнений и уравнений в частных производных.

Обучение студентов глубоким знаниям в области обратных задач для дифференциальных уравнений является сейчас одной из актуальных задач системы высшего математического образования. Необходимость эта связана прежде всего с потребностями практики. С каждым годом обнаруживается все большее количество приложений обратных задач. Такие задачи сейчас возникают практически во всех областях естествознания: геофизике, астрономии, ядерной физике, химии, биологии и т. д. К необходимости решения обратных задач для дифференциальных уравнений приводят проблемы неразрушающего контроля промышленных изделий, медицинской диагностики, изучения новых свойств материалов.

При обучении студентов обратным задачам для дифференциальных уравнений большое внимание уделяется не только математическим методам решения обратных задач, но и построению и качественному анализу самих математических моделей обратных задач, приведению их к виду, удобному для исследования. Проводя анализ физических аспектов прикладных задач, исследуемых с помощью математических моделей обратных задач, студенты формируют фундаментальные знания как в области теории и методологии обратных задач для дифференциальных уравнений, так и в области математического моделирования процессов и явлений.

Список литературы

1. Ватульян А.О., Беляк О.А., Сухов Д.Ю., Явруян О.В. Обратные и некорректные задачи: учебное пособие. Ростов на Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2011. 232 с.
2. Денисов А.М. Введение в теорию обратных задач: учебное пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1994. 207 с.
3. Кабанихин С.И. Обратные и некорректные задачи: учебник для студентов вузов. Новосибирск: Сибирское научное издательство, 2009. 458 с.
4. Корнилов В.С. Некоторые обратные задачи для волновых уравнений: монография. Новосибирск: СибУПК, 2000. 252 с.
5. Корнилов В.С. Некоторые обратные задачи идентификации параметров математических моделей: учебное пособие. М.: МГПУ, 2005. 359 с.
6. Корнилов В.С. Обучение обратным задачам для дифференциальных уравнений как фактор гуманитаризации математического образования: монография. М.: МГПУ, 2006. 320 с.
7. Корнилов В.С. Реализация научно-образовательного потенциала обучения студентов вузов обратным задачам для дифференциальных уравнений // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 55-59.
8. Корнилов В.С. Теория и методика обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений: монография. М.: Изд-во «ОнтоПринт», 2017. 500 с.
9. Романов В.Г. Обратные задачи для дифференциальных уравнений: спецкурс для студентов НГУ. Новосибирск: НГУ, 1973. 252 с.

**О РАБОТЕ С РУКОПИСНЫМИ ТЕКСТАМИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Кочетова Л.В.

доцент кафедры русского и других славянских языков,
Дипломатическая академия МИД РФ, Россия, г. Москва

В статье автор рассматривает вопрос целесообразности использования рукописных текстов на занятиях по иностранному языку, а также обучения их декодированию. В статье изложены основные методические указания по данному виду работы. Методика была апробирована при обучении польскому языку студентов бакалавриата Дипломатической академии МИД России.

Ключевые слова: изучение иностранных языков, рукописные тексты, индивидуальный почерк, декодирование текста.

Многим студентам, изучающим иностранный язык, по роду деятельности в будущем придется иметь дело с рукописными текстами (и не только переводчикам). В связи с этим даже в век всеобщей компьютеризации умение работать с такими материалами имеет большое практическое значение и диктует необходимость развития соответствующих навыков в процессе изучения иностранного языка.

Развитие навыков работы с рукописным текстом предполагает умение декодировать, т.е. прочитать и понять текст, написанный от руки и характеризующийся определенной степенью трудности (читаемости) в силу:

- а) неразборчивости почерка его автора;
- б) специфики лексического, грамматического или синтаксического наполнения текста;
- в) структуры, построения или стиля содержащейся в нем информации;
- г) возможных орфографических, грамматических, лексических или стилистических ошибок.

Представляется важным, чтобы используемые для учебных целей рукописные тексты отвечали основному требованию – оригинальности, т.е. их авторами должны являться только носители языка.

Для успешной работы с рукописными текстами преподаватель должен учитывать их специфику.

Методические указания при работе с рукописным текстом

Грамматическое оформление текста (трудности графического порядка)

При чтении рукописных текстов основная трудность заключается в «дешифровке» конкретного почерка. Каждому человеку свойствен определенный характерный для него почерк. У одних он крупный, у других – мелкий; достаточно разборчивый или трудночитаемый. Индивидуальность почерка проявляется также в своеобразном графическом начертании того или иного знака, усложнении или упрощении относительно прописного варианта, в характерных для данного человека способах соединения отдельных букв между собой, в написании заглавных букв и т.д.

При «дешифровке» почерка любой степени трудности целесообразно сначала отталкиваться от классических правил написания букв, их отдельных элементов, а также ориентироваться на общепринятые способы соединения букв между собой в данном языке.

Перед чтением рукописных текстов каждого нового автора необходимо проделать первичный анализ его почерка с целью: а) выявить типичные для такого почерка закономерности в элементах графического уровня; б) определить в тексте одно или два слова с такими элементами и взять их в качестве т.н. образца или опоры. При этом следует иметь в виду, что такой образец должен быть однозначно понятным как в графическом, так и в орфографическом, лексико-грамматическом или синтаксическом плане.

При анализе конкретного почерка и определении его особенностей на графическом уровне желательно обратить внимание на то, насколько последовательно соблюдается написание отдельных букв, взятых в качестве образца, т.к. в тексте может иметь место два или более вариантов написания, в частности, в зависимости от позиций буквы в слове. Целесообразно подобрать образцы слов для каждого из зафиксированных способов обозначения этой буквы.

Успешному формированию навыка чтения рукописных текстов в значительной мере может и должно способствовать сочетание графического анализа со структурным анализом текста. Так, студент сможет успешнее преодолеть трудности графического порядка, если он будет знать правила построения самого текста, а именно такого, каким, в частности, является письмо.

Структурное оформление текста

1. Каждое письмо имеет т.н. «шапку», которая размещается либо в правом, либо в левом верхнем углу.

2. Каждое письмо начинается с обращения. В зависимости от вида письма (официальное, деловое, личное) обучающийся сталкивается с соответствующей формой обращения. Зная принятые в данном языке штампы, студенту будет их легче опознать.

3. За обращением следует сам текст письма. После чего пишется последняя заключительная фраза, которая чаще всего стереотипна.

Синтаксический анализ текста

Анализ структуры текста целесообразно дополнять синтаксическим анализом текста в целом и его составных частей, т.е. предложений. В случаях трудночитаемого почерка это позволяет опознать неясно написанное слово или целое словосочетание. Так, необходимо помнить следующее:

1) в зависимости от коммуникативной цели высказывания в тексте могут присутствовать изъяснительные, вопросительные и побудительные предложения, каждое из которых характеризуется своим особым порядком слов, который выполняет важную коммуникативную функцию, а также компенсирует отсутствие на письме интонации и логического ударения;

2) по полноте высказывания предложения в тексте могут быть простыми и сложными, последние – с сочинением или подчинением;

3) простые предложения могут усложняться причастными и деепричастными оборотами, а сложноподчиненные предложения включают в себя придаточные предложения. Принятие во внимание таких моментов может успешно служить ориентиром в структуре предложения и помочь при опознании того или иного неразборчиво написанного слова и словосочетания по его роли и функции в предложении;

4) в качестве своеобразных «опор» при опознании неясно написанных букв (особенно в окончаниях) целесообразно использовать знание студентом правил согласования членов предложения между собой (определение к определенному слову, управления глаголов и т.д.), а также возможное присутствие в рамках предложения распространенных членов предложения, оформленных в виде причастных оборотов и т.д. (это поможет определять границы между распространенными членами предложения).

Лексико-грамматический анализ текста

Лексико-грамматический анализ также может быть необходим для декодирования рукописного текста. Так, студенту нужно уметь определить:

1) чем выражен тот или иной член предложения;

2) в какой временной форме употреблено сказуемое в конкретном предложении;

3) какое склонение, падеж и число имеет существительное.

Сочетание всех видов анализа служит, как правило, важной предпосылкой для успешного декодирования рукописного текста, написанного «трудным» почерком.

Использование рукописных текстов целесообразно начинать со второго семестра, т.к. студенты первого семестра не располагают достаточными компетенциями для данного вида работы.

Методические указания по подбору и оформлению рукописных текстов к уроку

Рукописные тексты для обучения чтению должны быть подобраны по принципу нарастания трудностей. Работа начинается с коротких текстов, отрывков и небольших писем. Затем предлагаются тексты большего объема и большей трудности. На первом этапе проводится работа с рукописными текстами, где почерк более разборчив, понятен.

Этапы работы на уроке

Предлагаются следующие этапы работы с рукописными текстами:

1. Перед тем как приступить к обучению чтению рукописного текста, следует ознакомить студентов с рукописным шрифтом.

2. Далее преподаватель дает характеристику особенностей рукописных текстов с целью использования данной информации при декодировании рукописных текстов.

3. Затем каждый студент получает рукописный текст, например, письмо.

4. Преподаватель просит всех ознакомиться с незнакомыми словами, грамматическими явлениями и реалиями (если они встречаются). При наличии в письме ошибок преподаватель предлагает найти эти ошибки и дать правильный вариант с объяснением.

5. Следующим этапом является поочередное чтение каждым студентом рукописного текста вслух. При затруднении преподаватель привлекает других обучающихся и иногда помогает сам.

Важно, что при данном виде работы имеется возможность знакомить студентов с реалиями, традициями и обычаями носителей данного языка, сообщать страноведческую информацию, развивать языковую догадку.

Цели урока (общие умения и навыки, к овладению которыми следует стремиться)

Работа с рукописными текстами преследует следующие цели:

- 1) снять психологический барьер при чтении рукописных текстов;
- 2) научить отдельным видам работы:
 - первоначальное прочтение и понимание всего текста;
 - определение написания отдельных трудных букв по понятным словам;
 - прогнозирование (лексическое, грамматическое, смысловое);
 - понимание имен собственных через более четко написанный адрес, а географических названий – путем использования карт и атласов городов (названий улиц, районов) и стран;
 - понимание сокращений – путем использования словаря сокращений, догадки по контексту.

На начальном этапе в качестве рукописных текстов можно использовать написанные носителями языка поздравительные открытки, открытки с

видами из путешествия (очень популярны у многих народов), анкеты, бланки, заполненные при заселении в гостиницу, короткие письма, записки личного характера. Работа с данными текстами рекомендуется во время прохождения тем «Семья», «Почта», «Банк», «Отпуск», «В гостинице», «Национальные традиции. Праздники».

Структура задания к рукописному тексту, который используется на начальном этапе обучения иностранному языку

Студентам предлагается:

- 1) прочитать текст, понять его, ответить на вопросы преподавателя;
- 2) перевести отдельные слова или предложения;
- 3) обратить внимание на формы приветствия и прощания, клише, употребляющиеся при написании писем и поздравлений;
- 4) высказать свое мнение по поводу того, в каких отношениях могут находиться пишущие друг другу люди;
- 5) самим написать письма или открытки, используя изученные образцы.

Рукописные тексты на польском языке для данного этапа обучения представлены в учебниках „Jak to napisać?” [1], „Hurra! Po polsku” [2], „Polski krok po kroku” [3]. Однако, несомненно, больший интерес у студентов вызывают оригинальные материалы, подобранные преподавателем.

В настоящее время подавляющая часть деловых бумаг и документов печатается на компьютере. Однако существует целый ряд документов, которые в большинстве стран традиционно заполняются вручную. Сегодняшний студент в своей будущей профессиональной деятельности может столкнуться с необходимостью перевода таможенной декларации и анкеты; различных справок и расписок; документа о совершенном правонарушении, составленного полицией на месте преступления; медицинских и страховых документов; летной книжки пилота или судового журнала (в случае расследования авиа или морского инцидента с участием иностранного экипажа) и т.п. Работа с различными архивными материалами на иностранном языке также подразумевает умение декодирования рукописного текста.

Поэтому целесообразно продолжить данный вид работы на старших курсах, используя более сложные и большие по объему тексты. Почерк автора может быть уже менее разборчив – студенты должны с этим справиться.

Работа с рукописными текстами уместна при изучении тем «Биография //Автобиография», «Путешествие на автомобиле, поезде, самолете», «Знаменитые люди», «Суд и прокуратура», «Государство и право» и др.

Для данного вида работы на продвинутом этапе можно использовать польский учебник „Wzorce listów polskich” [4], который предлагает фрагменты подлинных писем известных польских деятелей, в том числе написанные ими собственноручно.

Но, как и на начальном этапе, особый интерес представляют для студентов оригинальные тексты, собранные преподавателем.

При изучении иностранного языка вне языковой среды работа с подлинными материалами, написанными от руки носителями языка, несомненно,

оживляет занятия, и, вызывая всеобщий интерес и положительные эмоции, повышает учебную мотивацию.

Список литературы

1. U.Awdiejew, E.Dąbska, E.Lipińska *Jak to napisać?* Kraków 1998
2. I.Stempek, A. Stelmach *Krok po kroku. Polski* Kraków 2013
3. M.Małolepsza, A.Szymkiewicz *Hurra!!!Po polsku* Kraków 2010
4. R.Sinielnikoff, E.Prechitko *Wzorce listów polskich* Wiedza Powszechna 2005.

О МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Кузьмина Р.И.

кафедра психологии, доктор биологических наук, профессор,
Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

Османова Э.

студент, кафедра музыкального искусства,
Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

Музыкальное творчество изучается наукой «Психология творчества». Все сложности, присущие творчеству, прослеживаются и в музыке. Но есть одно обстоятельство, отличающее данное творчество от других (научное, техническое, художественное, педагогическое, искусство). Его отличают способности. Если у всех наук способности специальные, то в музыке выделяются способности общие. Уникальность этих способностей в том, что они ведают метром, ритмом и ощущением времени.

Ключевые слова: психология творчества, психология музыки, общие способности, ритм, интеллект, одаренность.

Постановка проблемы. Быстрое развитие акмеологии и психологического консультирования выдвинули на передний план проблемы индивидуальной и социальной компетенции, которые не имеют смысла без использования человеком времени своей жизни и влияния ритмов различного достоинства на человека, группы и общества. Русский физиолог И.П. Павлов утверждал, что в жизни человека нет ничего более властного, чем ритм [цит. по 9].

В этой проблеме музыкальное творчество, как носитель ритма, занимает особое место. Рассматривая его через способности, оказывается, что музыка ритмом связана с жизнедеятельностью человека.

Цель исследования. В рамках музыкального творчества представить ритмоощущение как общую способность.

Литературные источники. У понятия «творчество» есть несколько возможных значений. Для большинства людей творчество означает способность вызывать к жизни что-то новое. Для других – оно не способность, а психологический процесс, посредством которого ранее неизвестные и полезные вещи обретают форму. Для третьих – творчество не процесс, а результат.

Известный марксовед В.М. Вильчек считал творчество особым видом труда [1] и что разнообразие творчества определяется видами деятельности [2]. С этой точки зрения, музыкальное творчество – это особый вид деятельности.

Рассматривая музыкальное творчество через призму общих способностей, необходимо использовать понятие «интеллект» (от лат. *intellectus* – понимание, познание).

Принято считать, что интеллект (от лат. *intellectus* – понимание, познание) – это то же самое что ум, т.е. способ приобретения знаний. В свое время Аристотель сделал заключение о том, что ум – это не деятельность, а способность к ней. Но какая это – способность – приобретенная или Богом данная, до сих пор остается без ответа.

По-видимому, стоит учесть точку зрения Ж. Пиаже, который вкладывает в понятие «интеллект» не только все познавательные процессы человека, а понимает интеллект шире – как возможность биологической и психической адаптации. С этой точки зрения интеллект сближается с задачами творчества – находить нетривиальные решения из тупиковых жизненных ситуаций. В силу данного обстоятельства в статье уделяется особое внимание интеллекту [3, с. 109].

Однако между творчеством (от англ. *creativity*) и интеллектом непростые отношения. Валовый внутренний продукт (ВВП) в странах мира растет с ростом интеллекта, тогда как творческие достижения людей оказываются низкими. Показано, что существует асимметрия творческих достижений по сравнению с ростом интеллекта (4, с.54).

Общая одаренность человека включает общие способности – уровни интеллектуальной одаренности (по Д. Векслеру), которые по показателю IQ имеют нормальное распределение [4, с.59]. Концепция одаренности Дж. Рензулли свидетельствует, что одаренность состоит только при пересечении трех составляющих – мотивация, интеллект (способности) и креативность [цит. по 8].

Известно, что общие способности обеспечивают достижения человеком творческих высот вне зависимости от вида деятельности. Теплов Б.М. изучал психологию музыкальных способностей как врожденных. Они содержат активность и интеллект, способность к обучению и саморегуляцию, креативность как личностное качество и личностную рефлексию [7].

Музыкальные способности, как и интеллект, можно отнести к общим способностям, поскольку чувство ритма, метра, ощущение времени, лежат в основе всей жизнедеятельности человека. Отличия этих способностей от специальных музыкальных способностей (ладовое чувство, способность слышать в уме, создавать новые ритмические сочетания, музыкальная память, психомоторные способности) очевидны.

К общим способностям относится также способность к творчеству. Рабочая концепция одаренности ставила между одаренностью и творчеством знак равенства [6]. Однако музыкальное творчество при этом не выделялось.

И то, что музыкальные общие способности отличаются, так как они влияют на все стороны жизнедеятельности человека, не учитывалось.

Принципиально, что музыкальное творчество отличается от искусства. В основе музыкального творчества лежит не ладовое, а ритмическое чувство. А искусство – это творчество, способное выйти за рамки естественного, а, следовательно, не связанного с действием ритмов, а существующее им вопреки.

Естественно думать, что за все, что происходит с человеком, отвечает мозг, а также его доминанта [10].

Школа И.П. Павлова изучала все особенности физиологии рефлексов. И.А. Витохин установил, что возбуждение по замкнутым нейронным сетям обеспечивает в мозге человека память и трансформацию ритмов [7].

Главный признак ритмических процессов – их повторяемость. По степени зависимости от внешних условий биоритмы разделяют на экзогенные и эндогенные.

Ритмы экзогенные регулируются внешними факторами (зависят от ритмики геофизических и космических факторов: фотопериодизма, температуры окружающей среды, атмосферного давления, ритма космического излучения, гравитации и т.д.).

Эндогенные ритмы связаны с биологическими часами, которые находятся внутри клеток. Ученые полагают, что сама идея времени возникла тогда, когда предки учились думать, чтобы разделить два одновременных события. С веками способность измерять время стала необходимым условием выживания организмов.

Таким образом, музыкальные ритмы имеются в каждой клетке. По всей видимости, они отличаются у индивидов и зависят от интеллекта как общей способности. Можно думать, что ощущение ритма и интеллект две половинки одного целого.

Имеются данные философии ритмов. Феномены ритма и времени человек находит во внешнем мире, а возможность измерения времени характеризуется устойчивостью своего ритма.

Интересна философия Дао как субстанционально-генетическая первооснова мира, когда все исходит из постоянства и после жизненного цикла возвращается к своей первооснове. С нашей точки зрения, это тоже ритм.

Вывод. Таким образом, человек ощущает ритм, который должен быть соизмеримым и сравнительно постоянным, чтобы противостоять изменяющим его тенденциям. Прежде всего, это необходимо для выживания в современном времени.

Произошли изменения в культуре и обществе. «Поп-культура» навязывает «клиповую эстетику» подрастающему поколению, когда не связанные общим смыслом кадры мелькают и искажают картину восприятия мира. В результате отдельный человек теряет свой культурный облик, он оказывается подверженным влиянию толпы: воспринимает чужие идеи как свои, покупает товары и услуги.

Список литературы

1. Вильчек В.М. Алгоритмы истории /В.М. Вильчек // Нева. 1990. № 7.
2. Вильчек В.М. Послесловие. Воспоминания, статьи, стихи / В.М. Вильчек. – М.: Просвещение, 2007. URL: <http://www.knigo-poisk.ru/books/item/in/351545/>
3. Кузьмина Р.И. Проблемы психологии творчества / Р.И. Кузьмина //Sciences of europe. 2017. N12 (12). С. 108-111.
4. Кузьмина Р.И. Современное состояние проблемы одаренности / Р.И. Кузьмина // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Ялта, РВВ КГУ, 2012. Вип. № 35. Ч.2. С.53-64.
5. Общие способности. URL: <http://vocabulary.ru/termin/obschie-sposobnosti.html>
6. Рабочая концепция одаренности. URL: http://dt26.ru/load/odarennnye_deti/odarennnye_deti/rabochaja_koncepcija_odarennosti_bogojavleneskaja_d_b/15-1-0-28
7. «Ритмы жизнедеятельности и индивидуальности человека». URL: <https://infourok.ru/proekt-na-temu-ritmi-zhiznedejatelnosti-i-individualnosti-cheloveka-509465.html>
8. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. М.: Академия. 232 с.
9. Теплов Б.М.. – URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=527>
10. Ухтомский А. Доминанта и интегральный образ /А. Ухтомский. – 1924. URL: <http://citaty.su/kratkaya-biografiya-alekseya-uxtomskogo>

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАВНОВЕСИЯМ
В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКЕ НА ЭТАПЕ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ**

Лалаева Е.Ю.

доцент кафедры теории и методики гимнастики, канд. пед. наук, доцент,
Волгоградская государственная академия физической культуры,
Россия, г. Волгоград

Вишнякова С.В.

доцент кафедры теории и методики гимнастики, канд. пед. наук, доцент,
Волгоградская государственная академия физической культуры,
Россия, г. Волгоград

В статье изложены результаты педагогического эксперимента, направленного на обоснование методики обучения равновесиям в эстетической гимнастике. Наиболее значимая часть методики – это разработанные средства, которые сгруппированы в 5 комплексов упражнений: комплекс упражнений для развития силы мышц, комплекс упражнений для развития гибкости, комплекс упражнений для совершенствования вестибулярного аппарата, комплекс упражнений на повышенной опоре, примерный комплекс упражнений на ковре. Определено, что реализация разработанных средств, методов и приемов позволила повысить уровень равновесной подготовки гимнасток на этапе специализированной подготовки.

Ключевые слова: эстетическая гимнастика, равновесия, методика обучения.

Одной из важнейших категорий движений, широко используемых в эстетической гимнастике, являются равновесия. Соревновательные программы

сильнейших гимнасток мира показывают, что в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества групп трудностей, имеющих в своей основе движения, выполняемые относительно нескольких осей вращения, как последовательно, так и одновременно (комбинированные оси) [3, с. 63].

Одним из наиболее актуальных направлений перспективной подготовки во всех технико-эстетических видах спорта было и остается освоение базовой категории упражнений, первоочередное высококачественное разучивание которых является залогом дальнейшего успешного прогрессирувания [2, с. 41].

Уже с юных разрядов гимнастики включают в свои композиции равновесия в различных положениях, которые обучают благодаря своей интуиции и опыта работы [1, с. 77]. Научных данных по разработке методики обучения данной категории движений в научно-методической литературе нет.

Таким образом, актуальность исследования, излагаемого в данной работе, обуславливается насущными потребностями развития, как теории, методики, так и практики эстетической гимнастики, в которых равновесия занимают весьма заметное место и, таким образом, в существенной мере определяют успех исполнения упражнений.

Нами были разработана методика обучения равновесиям, включающая средства, методы и приемы, позволяющие контролировать гимнастке основные фазы упражнений, в том числе и в соединениях. Упражнения разрабатывались в соответствии с простейшими пространственно-временными характеристиками, а также биомеханически точно наводят на правильное выполнение равновесий в эстетической гимнастике.

Разработанную методику по обучению равновесиям, применяли на гимнастках экспериментальной группы три раза в неделю, в подготовительной части занятия и непосредственно на занятиях по хореографии. Продолжительность подготовительной части составляла 20-25 минут, а продолжительность занятий по хореографии по 45 минут каждое. Комплексы упражнений, чередовались в зависимости от задач занятия и степени сформированности умений выполнять те или иные задания.

После проведения педагогического эксперимента, было проведено итоговое тестирование испытуемых гимнасток.

Так, средний показатель по тестовому заданию: «переднее горизонтальное равновесие» в экспериментальной группе $9,2 \pm 0,6$ балла, контрольной: $8,5 \pm 0,5$ балла. Значение t между двумя группами составляет 3,8. Средние показатели между испытуемыми велики и статистически достоверны ($P < 0,01$).

В упражнении «турлянь» в аттитюде на 360° в экспериментальной группе составила $9,2 \pm 0,3$ балла; в контрольной: $8,4 \pm 0,3$ балла. Значение $t_{кр.} = 4,5$. Различия между средними показателями велики и статистически достоверны ($P < 0,001$).

Результат упражнения «батман с удержанием» показал среднее значение в экспериментальной группе $9,1 \pm 0,6$ балла; в контрольной: $8,4 \pm 0,2$. Значение $t_{кр.} = 3,2$. Анализ средних показателей между испытуемыми обеих групп выявил существенные различия и статистически достоверны ($P < 0,01$).

Значение тестового задания – «заднее горизонтальное равновесие», показал следующие цифровые значения: в экспериментальной группе $8,7 \pm 0,1$ балла, в контрольной – $8,2 \pm 0,1$ балла.

За пятое тестовое задание «турлян» в позе заднего вертикального равновесия с захватом ноги руками» гимнастки экспериментальной группы показали результат в $9,5 \pm 0,1$ балла, контрольной – $8,5 \pm 0,3$. Показатели велики и статистически достоверны ($t_{кр} = 3,4$, $P < 0,01$).

В «равновесии в наклоне» назад средние значения экспериментальной группы – $9,1 \pm 0,4$ балла, контрольной – $8,6 \pm 0,1$ балла.

$t_{кр}$ Стьюдента за седьмое тестовое задание («боковое вертикальное равновесие») показал значение 3,3, что означает достоверность различий при 1% уровне значимости.

В исполнении восьмого и девятого тестовых заданий («боковое горизонтальное равновесие» и «турлян» в позе бокового вертикального равновесия с захватом ноги противоположной рукой»), соответственно значения $t_{кр}$ Стьюдента 3,1 и 3,1, что соответствует также достоверности различий в $P < 0,01$.

Таким образом, результаты итоговых исследований дают нам право утверждать, что воздействие экспериментальной методики проявилось в повышении качественного уровня равновесной подготовки гимнасток на этапе специализированной подготовки.

Список литературы

1. Вишнякова С.В., Лалаева Е.Ю., Новокщенова О.И., Андреевко Т.А. Изучение структуры композиции в эстетической гимнастике // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. №1. С. 77.
2. Гавердовский Ю.К. О "золушке" спортивной науки // Теория и практика физической культуры. 2009. № 9. С. 63-65.
3. Карпенко Л.А., Румба О.Г. Теория и методика физической подготовки в художественной и эстетической гимнастике: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2014. 264 с.

СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ИГРЫ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Левина Л.Э.

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, канд. пед. наук,
доцент, Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Галкина И.С.

магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье современное понимание игры в дошкольном образовании рассматривается о природе и сущности детской игры. На современном этапе дошкольного образования, игра содержит в себе большие возможности-это воспитание и обучение дошкольников. Это и самовыражения, в игре малыш преодолевает свои внутренние конфликты, психоло-

гический дискомфорт, невротические состояния и становится способен к личностному развитию.

Ключевые слова: игры в дошкольном образовании, эмоционально-духовная сущность ребенка, учиться, самовыражение, подходы к детской игре.

Переход на федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает становление новой культуры человека, ценностями которой являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ценностью ответственности за общественное благосостояние, взаимодействие общества и природы. Задачи образования сегодня – не просто вооружить дошкольника знаниями, а сформировать у него умение и желание учиться, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации. Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: Гальперин П.Я., В.Л. Данилова, Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.

Разные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (Лисина М.И.), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Эльконин Д.Б.), либо как проявление и условие умственного развития (Пиаже Ж.) Такое добровольное подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач, составляет главную ее ценность.

На современном этапе дошкольного образования, игра содержит в себе большие возможности- это воспитание и обучение дошкольников. Она может успешно использоваться как форма образования и самостоятельная игровая деятельность, а так же как средство воспитания различных сторон личности ребенка. На современном этапе развития дошкольного образования резко повысился социальный престиж интеллекта и научного знания. Взрослые стремятся научить детей читать, писать, считать и редко обращают внимание на способность чувствовать, думать и творить. Эмоционально-духовная сущность ребенка превращается во вторичную ценность (а это чуждо российскому архетипу и ведет к увеличению количества неврозов как у детей, так и у взрослых). Наши дети много знают, но мало восхищаются и удивляются, возмущаются и соперничают, все чаще проявляют равнодушие и черствость, их интересы ограничены, а игры однообразны. Отсутствие малым количеством детей в семье, недостатком общения с родителями, увлечение компьютерными играми – все это приводит к тому, что нет возможностей для стихийной передачи игрового опыта. К тому же жизнь в современной семье характеризуется тем, что не только у взрослых, но и у детей мало свободного времени, а если оно есть, то они не умеют его организовать, так как их не научили играть. По мнению взрослых игра – пустое занятие, время препровождение. Для детей игра – *их жизнь, не выдуманная, а реальная.* В последние годы открылось много так называемых «школ развития» (в частности в г.

Краснодаре появились студии «Умники и умницы», для дошкольной подготовки старших дошкольников в детском саду, так и в школах), удовлетворяющих потребность в интеллектуальной подготовке ребенка к школе. А ведь именно в игре, ребенок проживает, принимая на себя различные роли, ребенок учится сочувствовать, сопереживать, понимать отношения между людьми, согласовывать свои действия с действиями сверстников. Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра [2, с. 308].

Игра для ребенка – это умственная созидательная деятельность, «машина времени», дающая малышу удивительную возможность пожить той жизнью, которая предстоит ему через много лет. Это и работа ребенка над самим собой – в игре он преодолевает свое несовершенство, по мнению Л.С.Выготского ребенок становится «на голову выше себя» он может все. Это и символический язык самовыражения, позволяющий понять, что пережил ребенок, как он реагирует на пережитое; в игре малыш преодолевает свои внутренние конфликты, психологический дискомфорт, невротические состояния и становится способен к личностному развитию.

Игра создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы. Двигательная активность детей во время игры развивает мозг ребенка. Особенно важны игры с игрушками, в процессе которых развивается и укрепляется мелкая мускулатура рук, что также благоприятно сказывается на умственном развитии детей, на подготовке руки ребенка к письму, к изобразительной деятельности, т.е. будущему обучению в школе. Большинство игр формирует у дошкольников культурно-гигиенические навыки. Дети ярко выражают социальные чувства, стремятся делать все сообща, укрепляет коллективные эмоции, коллективные переживания, ярко проявляются черты характера каждого ребенка, как положительные – настойчивость, целеустремленность, честность, так и отрицательные – эгоизм, упрямство, хвастливость.

Современная игра содержит условия, способствующие полноценному развитию личности: единство познавательного и эмоционального начала, внешних и внутренних действий, коллективной и индивидуальной активности ребенка. При проведении игр необходимо, чтобы все эти условия были реализованы, чтобы каждая игра несла ребенку новые эмоции, знание, умения, расширяла опыт общения, развивала совместную и индивидуальную активность. А.В. Запорожец отмечал: «Чтобы игра появилась, ребенку необходимо овладеть некоторыми способами игрового воспроизведения действительности, научиться пользоваться игрушками, приобрести умение разыгрывать известные сюжеты и подчиняться правилам игры» [1, с. 60].

С.Л.Рубинштейн говорил: «Играя, ребенок живет жизнью, исполненной непосредственности, действительности и эмоциональности, а не готовится к

тому, чтобы в дальнейшем жить. Но именно потому, что он живет, он в игре получает первую, совершенно специфическую подготовку к жизни. В игре проявляются и удовлетворяются социальные потребности ребенка; проявляясь, они вместе с тем и формируются».

Дошкольный возраст – очень важный этап формирования человека. Достаточно вспомнить слова Л.Н. Толстого «От меня до пятилетнего ребенка – один шаг, а от новорожденного до пятилетнего – целая вечность». Дошкольный возраст – этап, когда человек стремительно меняется от раннего возраста к младшему дошкольному возрасту, далее к старшему дошкольному возрасту. Необходимо обеспечить полноценное проживание этого периода и сформировать за это время готовность к школе. В. Собкин сравнивает сформированное желание учиться с персонажем рассказа Л.Н. Толстого «Филиппок» – желающим и готовым учиться, со сформированным произвольным, то есть волевым поведением. Предпосылки учебной деятельности закладываются в играх. Игра создает глубинную и предельно широкую основу для любого учения.

Написание и чтение писем напоминает игру в мяч (перебрасывание его друг другу)? Что такое письмо? В первую очередь адресация, выражение чувств и мыслей для другого, мотивированное стремлением быть понятым «на том конце» и получить «оттуда» ответ, так же как и полет мяча выражающий определенное внутреннее состояние – радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несообразность, серьезный и шаловливый настрой. Значит, на свое послание уже в момент его подготовки нужно посмотреть глазами адресата. «Подключив воображение», чтобы в воображении знать его позицию. А дошкольники при обучении письму на занятиях тренируются в прописях – учатся выводить непонятные значки. Чтобы сделать значки менее «эзотеричными», их поначалу приближают к изображению реальных предметов. Потом взрослые долго мучаются с тем, что дети вместо написания буквы Г рисуют уточек.

Таким образом, игра является существенным компонентом развития личности дошкольника, важным механизмом социализации и обладает бесспорной образовательной ценностью. Игра как проблема воспитания требует неустанных, каждодневных раздумий родителей, требует творчества и фантазии от нас, педагогов. Воспитание ребенка – это большая ответственность, большой труд и огромная творческая радость.

Список литературы

1. Атемаскина Ю.В., Богославец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ: учебно-методическое пособие. – СПб : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 112 с.
2. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. -3-е изд., испр. и доп. – М.: МАЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2015. – 368 с.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ

Ледовская Н.В.

доцент кафедры ТПНиПЭ, канд. биол. наук, доцент,
Институт нефти и газа, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Смольникова В.В.

доцент кафедры ТПНиПЭ, канд. биол. наук, доцент,
Институт нефти и газа, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

В статье анализируется необходимость подготовки инженерно-технических кадров с высоким творческим потенциалом, которые будут способствовать выходу России на передовой мировой уровень научно-технического развития. Рассматривается опыт методической школы института.

Ключевые слова: инженерно-технические кадры, квалифицированные специалисты, качество образования, методическая школа.

В рейтинге, подготовленном экспертами Организации экономического сотрудничества и развития, Россия занимает первое место в рейтинге самых образованных стран мира, однако в рейтинге эффективности национальных систем образования Россия на тринадцатом месте.

Если в 20-е годы XIX века основной задачей было создание машиностроительных производств практически с нуля, и требовались грамотные специалисты, то сегодня, в век стремительного развития высоких технологий требуются высококвалифицированные кадры. Высокие возможности социальной мобильности и карьерного роста способствовали резкому увеличению желающих получить высшее образование, и как следствие, произошло увеличение количества высших учебных заведений. Так в 1980-х годах система высшего образования насчитывала 500 вузов, 2008 г.- 1134 вуза, 2014 г. – 2,5 тыс. вузов и филиалов [2, с. 10].

Основным ограничением в развитии инновационной экономики является отсутствие квалифицированных специалистов. Ранее, получая высшее образование, выпускники практически не обладали профессиональными навыками, нацеленными на конкретное производство. Избыток специалистов, которые не находят применение в народном хозяйстве, наличие вузов, осуществляющих некачественную подготовку студентов – эти и другие причины способствовали вопросу о сокращении вузов в рамках «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.».

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации» предусматривает повышение качества высшего образования за счет постоянного обновления, преемственности, современных технологий обучения, академической мобильности учащихся, интеграции российской системы образования в мировое образование с учетом отечественного опыта и традиций.

Дефицит кадров высокой квалификации наблюдается сейчас практически во всех отраслях. Российская и региональная экономика остро нуждается в инженерах новой формации, а с ростом инвестиций в сферу высокотехнологичного и наукоемкого производства потребность в таких кадрах будет только увеличиваться. Сегодня рынком востребованы такие умения, как способность принимать решения, работать в команде, использовать информационно-коммуникационные технологии, постоянно повышать профессиональную квалификацию.

Принятая «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года» определяет основные направления государственной политики в области подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в Российской Федерации на долгосрочную перспективу. В Стратегии выделяются внешние факторы, влияющие на перспективы развития системы профессионального образования в Российской Федерации:

- глобализация экономики, сопровождающаяся усилением академической и трудовой мобильности, что требует сопоставимости квалификаций работников;

- устаревание или необходимость модернизации ряда профессий, возникновение новых профессий;

- инновации и развитие новых технологий, приводящие к быстрым изменениям в промышленном производстве, экономике и социальной сфере, в том числе повышение экологических требований к производству;

- интернационализация в сфере образования;

- экономические кризисы и угроза безработицы;

- негативные демографические тенденции и др.

К внутренним факторам, влияющим на состояние и развитие системы профессионального образования, отнесены:

- государственные программы развития приоритетных отраслей экономики и регионов страны;

- массовизация и доступность высшего образования и, как следствие, снижение престижа и востребованности среднего профессионального образования, и одновременно тенденция замещения рабочих кадров и кадров среднего звена на рабочих местах, не требующих столь высокой квалификации кадрами с высшим образованием;

В целом современная система высшего образования ставит задачу подготовки квалифицированных кадров с высоким творческим потенциалом, которые способствовали выходу России на передовой мировой уровень научно-технического развития.

В связи с этим очевидна государственная важность подготовки инженерно-технических кадров. Для реализации данной задачи используются различные варианты модернизации системы обучения в высшей школе, привлекаются внутренние резервы.

В Северо-Кавказском федеральном университете, институте нефти и газа функционирует методическая школа «Методика преподавания дисци-

плин в нефтегазовой отрасли». Основное направление научно-методических исследований: разработка эффективной стратегии подготовки будущих специалистов в изменяющихся условиях реализации ФГОС, в рамках использования компетентностного подхода, академической мобильности, передовых отечественных и зарубежных образовательных технологий. Цель работы школы: развитие методического и педагогического мастерства, способствующего профессиональному росту преподавателей и методическому совершенствованию образовательного процесса. В основу исследований положен процесс профессиональной подготовки специалистов, формированию у студентов знаний, умений, навыков в соответствии с современными требованиями к уровню подготовки выпускников. В связи с чем, определены следующие задачи:

- ежегодное обновление образовательных программ в соответствии с требованиями рынка труда;
- освоение и внедрение прогрессивных образовательных технологий, обмен опытом между преподавателями;
- создание условий для творческого развития и использования педагогического потенциала в учебно-научном процессе.

Коллективом школы ведется работа по развитию творческого потенциала сотрудников и студентов института. В рамках работы школы проводятся научные семинары, позволяющие углубить профессиональные знания по актуальным вопросам разработки нефтяных и газовых месторождений. Например: «О возможных механизмах восполнения извлекаемых запасов при разработке месторождений углеводородов», «Некоторые особенности вытеснения нефти рабочим агентом», «Проблемы выноса пропана в месторождениях Западной Сибири» и др. На научные семинары приходят ведущие ученые института, аспиранты, магистранты и студенты старших курсов. В процессе обсуждения темы семинара, все погружаются в дружескую атмосферу делового сотрудничества.

Проведение круглого стола («Экологичность компримированного природного газа как альтернативного вида топлива» совместно с представителями ОАО «Газпром», ООО «Газпром трансгаз Ставрополь») способствует закреплению полученных знаний, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить профессиональные позиции будущих специалистов.

Одной из форм совершенствования профессиональной подготовки являются мастер-классы. Форма взаимодействия на мастер-классе – сотрудничество. Оно позволяет в полной мере раскрыть творческий потенциал его участников. В рамках проводимых в институте мастер-классов представители промышленности и отраслевых НИИ делятся опытом проектирования объектов добычи, подготовки и транспорта углеводородов, рассматриваются современные технологии бурения.

В рамках внедрения инновационных и передовых образовательных технологий в учебный процесс, ведущими преподавателями проводятся открытые лекции с применением интерактивных средств обучения. Например,

«Сжатие и транспортирование газов. Объемные и динамические компрессоры», «Основы поиска, добычи и разработки месторождений, подготовки и переработки».

Список литературы

1. Васильев Ю.С. Задачи высшей школы в современной России // Межотраслевой альманах. 2016. №53. <http://www.slaviza.ru/2149-zadachi-vysshey-shkoly-v-sovremennoy-grossii.html> (дата обращения: 20.03.2017).
2. Джурицкий А.Н. Актуальные проблемы развития и качества высшего образования в России // Преподаватель XXI век. 2016. Т.1, № 1. С. 9-18.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015гг. 7.02. 2011г. № 163-р // Гарант. www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/ (дата обращения: 20.03.2017).
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. 4.10.2000 г. №751 // Российская газета <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 18.03.2017).
5. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года 18.07.2013 N ПК-5вн //Электронный фонд правовой и научно-технической документации <http://docs.cntd.ru/document/456016920> (дата обращения: 18.03.2017).

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Лях Т.И.

доцент кафедры специальной психологии, канд. психол. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Толоконникова О.И.

студентка кафедры специальной психологии,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье рассматриваются особенности невербальных средств общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На основе диагностического исследования представлена характеристика особенностей владения невербальными средствами языка.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, невербальные средства общения.

В настоящее время дошкольники с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития речи. Проблема речевого развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) не раз подвергалась специальному изучению. К исследованию данной проблемы обращались следующие ученые: Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и другие.

В специальной литературе указывается, что общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

У детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных навыков. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, сложности формирования диалогической и монологической речи [1].

Также у этих детей с общим недоразвитием речи имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за нарушения речи ребенок попадает в условия социальной депривации, в результате чего усвоение социального опыта затрудняется, специфичным путем идет усвоение эмоционального словаря. У детей с ОНР эмоциональная лексика формируется с отставанием или с нарушением в сроках. Они не способны осознавать свои и чужие эмоции, это приводит к тому, что не происходит дифференциации сходных эмоций, наблюдаются затруднения в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния, что вызывает трудности в процессе коммуникации. В целом при общем недоразвитии речи наблюдаются незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. Поэтому в данном исследовании мы обратились к изучению невербальных средств общения в процессе развития коммуникативных навыков.

Исследование невербальных средств общения проходило на базе Клуба развития и обучения детей «Озорник» (г. Тула). Диагностическую программу составили следующие методики: «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; «Обследование восприятия интонации» и «Обследование воспроизведения интонации» Шевцова Е.Е.

Применение указанной диагностической программы позволило выявить следующие результаты. Согласно методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькина «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», было установлено, что 40% детей имеют высокий уровень понимания эмоционального состояния, дети успешно справились с заданием, смогли понять и воспроизвести предложенные эмоциональные состояния; ещё 40% детей показали средний уровень, что говорит о затруднениях в понимании или воспроизведении некоторых эмоций; 20% детей испытывали затруднение при выполнении данного задания; дети способны к пониманию ярких эмоциональных проявлений (радость, злость), но затрудняются с дифференциацией более сложных эмоций (страх).

При исследовании интонационной стороны речи с использованием методик Шевцовой Е.Е. «Обследование восприятия интонации»; «Обследование воспроизведения интонации» были получены следующие результаты: при исследовании восприятия интонации было выявлено, что 80% детей понимают разнообразные интонационные структуры, 20% детей допустили ошибки в выполнении данного задания; при исследовании воспроизведения интонации: у 40% детей отмечается понимание и воспроизведения разных интонационных компонентов, речь эмоционально окрашена, у некоторых детей отмечается ускоренный темп с неравномерными перепадами. У 60% детей наблюдаются сложности в воспроизведении разных интонационных структур (проявление удивления, радости), высказывания характеризуются монотонностью в голосе, речь невнятна.

На основе полученных результатов можно констатировать, что дети с общим недоразвитием речи имеют ряд особенностей при использовании невербальных средств общения. Дети не всегда правильно могут понять эмоциональное состояние своего собеседника и как следствие неправильно строят модель своего поведения, что ведет к конфликтам и проявлениям негативизма в общении. Эти дети в дальнейшем, затрудняются в воспроизведении собственных эмоций и их вербальном выражении. Таким образом, развитие невербальных языковых средств является важным аспектом при формировании коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Волкова Л.С. «Логопедия» «ВЛАДОС», 2007 – 514 с.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004 – 104 с.
3. Палавьяева М.А., Рутер О.А. Невербальные средства общения. Ростов н/Д: Феникс, 2004 – 352 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Майер Е.И.

студентка института физико-математического образования,
Алтайский государственный педагогический университет,
Россия, г. Барнаул

Бронникова Л.М.

доцент кафедры математического анализа и прикладной математики, к.п.н.,
Алтайский государственный педагогический университет,
Россия, г. Барнаул

В статье обоснована целесообразность использования технологий дистанционного обучения в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья. Выделены преимущества дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, некоторые из которых проиллюстрированы примерами.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, дистанционное обучение, технологии дистанционного обучения.

В наше время обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стало одним из насущных вопросов современного образования. Во время учебного процесса они довольно часто сталкиваются с препятствиями, каким-либо образом обусловленными неравенством инвалидов в обществе. Дети с ОВЗ – это дети от 0 до 18 лет и молодежь старше 18 лет, имеющие временные или постоянные отклонения в физиологическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для полноценной жизнедеятельности [2].

С существующей на сегодняшний день системой специализированных учебных заведений для детей с ОВЗ сейчас происходят значительные изменения, и, вполне возможно, что в ближайшем будущем она будет сильно сокращена. Скорее всего, предпочтение будет отдано тенденции ликвидации различий между общеобразовательной и специализированной школой. Поэтому постепенно возрастает роль инклюзивного образования, которое позволяет обеспечить таких детей наиболее подходящими условиями для их полноценной социализации. Однако, сегодня в школах можно наблюдать возрастание дифференциации учеников по уровню их интеллектуальных способностей и психическому развитию в целом. Этот факт значительно усложняет социализацию, как «обычных» детей, так и детей с ОВЗ [1]. Главной задачей инклюзивного образования стала разработка для детей удобной образовательной среды без барьеров. Существование у детей с ОВЗ трудностей при контактировании с окружающим миром, малоподвижный образ жизни, расстройства психоэмоционального состояния и сильная зависимость от взрослых людей требуют проведения определенной работы с детьми для проявления своего «Я» при осуществлении разнообразных видов деятельности. Вспомогательные технологии играют при этом особую роль. Одной из таких вспомогательных технологий, на наш взгляд, является дистанционное обучение.

В процессе обучения детей с ОВЗ целесообразно использовать следующие виды дистанционного обучения: видеоконференции, аудиоконференции, компьютерная телеконференция, видеолекции, занятия в чате, веб-уроки и др. Применение технологии дистанционного обучения (ДО) заметно помогает детям с ОВЗ получить образование, позволяет им освоить основную образовательную программу среднего (полного) общего или высшего образования в полной мере. Причиной тому является то, что ДО имеет большие преимущества перед традиционным обучением, т.к. позволяет:

- практически мгновенно передавать сколь угодно большой объем информации на различные расстояния и в различном виде (картинка, звук, видео или текст);

- длительно хранить необходимую информацию на компьютере или других носителях, а также корректировать ее, дорабатывать или распечатывать;
- внедрять разные источники информации: базы данных, электронные библиотеки, множественные конференции, интернет-ресурсы и др.;
- максимально эффективно наладить контакт обучающегося с преподавателем, оптимизирует обратную связь, ученики получают подтверждение правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию, имеют возможность создавать вместе с педагогом и остальными обучающимися общие проекты, аудио- и видеоконференции и т.д.;
- организовать учебный процесс в любое время и в любом темпе;
- получать образование удаленно из любой точки страны, где есть интернет-соединение;
- сделать учебный процесс более гибким: ДО позволяет педагогу уделить больше внимания сложным разделам;
- обучающемуся самому устанавливать удобные конкретно для него характеристики представления изучаемого материала: выбрать кегль и начертание шрифта при чтении материала, удалить или передвинуть картинки, поменять цвет текста, регулировать степень яркости и контраста и др. (хотя это требует от них владения необходимыми пользовательскими навыками);
- автоматизировать процесс обучения;
- повысить интерес обучающихся к предмету благодаря мультимедийности методического обеспечения: использование анимации, видео, звука и цвета, что увеличивает наглядность изучаемого материала. Кроме того, электронные технологии обучения больше соответствуют менталитету современной молодежи, для которой сеть интернет практически стала «второй реальностью».

Таким образом, с помощью технологий ДО дети с ОЗВ имеют возможность достижения таких целей как: получить знания, сформировать умения и навыки в рамках определенной образовательной программы, получить аттестат об образовании или квалификационной степени и др. Кроме того, внедрение ДО в учебный процесс детей с ОВЗ облегчает осуществление проблемно-поисковой и проектной деятельности, что позволяет убрать барьеры в учебной, профессиональной и бытовых сферах у детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Лапп Е.А. Образование обучающихся с ОВЗ в вопросах и ответах. Направления, формы и особенности обучения и воспитания. Инструктивно-методические материалы. – Волгоград: Учитель. 2016. 200 с.
2. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: Владос. 2014. 108 с.

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ДЛЯ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Маркова М.И.

доцент кафедры «Технология машиностроения», канд. техн. наук, доцент,
Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,
Россия, г. Барнаул

Марков А.М.

зав. кафедрой «Технология машиностроения», д-р техн. наук, профессор,
Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,
Россия, г. Барнаул

В статье рассмотрена возможность подготовки научно-технических кадров для промышленных предприятий. Сформулированы требования к специалисту-магистру; знания, умения и практический опыт, которыми он должен обладать, закончив обучение. Приведена составная часть образовательной программы, основные этапы выполнения магистерской работы.

Ключевые слова: подготовка кадров для промышленных предприятий, конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, магистратура, образовательная программа.

Машиностроительные предприятия Алтайского края находят на стадии модернизации производства. Широкий ассортимент продукции, новые технологии обработки материалов потребовали замены старого оборудования на новые современные станки с ЧПУ. Это привело к потребности предприятий в высококвалифицированных кадрах, обладающих знаниями, умениями и навыками не только в области проектно-конструкторской и производственно-технологической, но и в области научно-исследовательской деятельности. Сейчас предприятиям требуются научно-технические кадры, которые могут ставить и решать прикладные исследовательские задачи, проводить эксперименты, обрабатывать данные и моделировать производственные процессы, разрабатывать и внедрять инновационную продукцию [1, с. 512].

Кафедра «Технология машиностроения» ежегодно выпускает около пятидесяти специалистов – бакалавров и магистров по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». Из них большая часть это бакалавры, получившие первую ступень высшего образования. Для приобретения достаточного багажа знаний в области проектирования изделий и технологий их обработки, проведения контроля качества изготавливаемой продукции и испытаний готовой продукции на технологические параметры требуется дополнительная подготовка. Такой подготовкой может быть академическая магистратура по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств».

Кафедра «Технология машиностроения» уже имеет опыт работы по специализированным программам. В 2013 году АО «Барнаульский патрон-

ный завод», выпускающий спортивно-охотничьи и боевые патроны обратился в Алтайский государственный технический университет (АлтГТУ) с просьбой о подготовке научно-технических кадров для их предприятия. Была разработана магистерская программа «Конструкторско-технологическое обеспечение высокоэффективных процессов обработки материалов». Подготовка по программе продолжается и по настоящее время.

Сейчас эта проблема возникла на таких крупных предприятиях как ОАО АПЗ «Ротор» и ООО «Завод механических прессов». Ассортимент данных предприятий существенно отличается от предприятия АО «Барнаульский патронный завод». Это послужило основой для обращения в АлтГТУ с просьбой о возможности подготовки высококвалифицированных кадров для них. Руководством ВУЗа принято решение в рамках направления магистратуры 15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», разработать и внедрить новую магистерскую программу «Конструкторско-технологическое обеспечение изготовления приборов и специальных изделий».

Анализ выпускаемой продукции и требования к качеству продукции позволили сформулировать требования к специалисту-магистру, который будет заниматься выпуском этой продукции и решать все производственные и научно-технические задачи.

Помимо компетенций отраженных во ФГОС ВО по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», выпускник должен обладать следующими компетенциями, знаниями, умениями и практическим опытом:

- знать новые конструкционные материалы и уметь делать их выбор при проектировании новых изделий;
- уметь проектировать, обосновывать и внедрять новые технологические процессы производства изделий специального назначения;
- уметь проектировать формообразующую оснастку;
- умением выполнять контроль и проводить испытания электромеханических приборов оборонного назначения;
- знать современные CAD/CAM/CAE-системы и применять их в своей профессиональной деятельности;
- владеть методикой планирования эксперимента;
- владеть методами оценки экономических и трудовых затрат [3, с. 15] на проведение необходимых исследований, разработок, освоение и производство образцов изделий;
- владеть методами оценки и способами повышения качества выпускаемой продукции.

Определив цели и задачи магистерской программы, знания, умения и навыки, которыми должен обладать выпускник программы разработан учебный план [2, с. 204], где приведена последовательность освоения блоков (дисциплины, практики, государственная итоговая аттестация), обеспечивающих формирование компетенций, указана общая трудоемкость дисциплин,

практик и государственной итоговой аттестации в зачетных единицах, общая и аудиторная трудоемкость в часах.

Для успешной реализации программы планируется разработка образовательной программы, которая регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению.

Составной частью образовательной программы являются рабочие программы дисциплин, программы практик, программа научно-исследовательской работы обучающихся, программа государственной итоговой аттестации, методические материалы по реализации соответствующих образовательных технологий и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся.

При разработке рабочих программ дисциплин учитывается место дисциплины в структуре образовательной программы, определяется перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, приводится содержательная часть дисциплины с ее литературным и методическим обеспечением, указывается материально-техническое обеспечение дисциплины, приводятся контролирующие материалы для текущей и промежуточной аттестации по дисциплине.

Программа практик содержит цели и задачи практики. Описаны место практики в структуре образовательной программы, планируемые результаты при прохождении практики, типы, способы и формы ее проведения. В содержательной части практики приводится поэтапное ее прохождение с указанием форм текущего контроля. Индивидуальное задание по практике разрабатывается руководителем практики и выдается магистру до начала ее прохождения. Места для прохождения практики предоставляются ведущими предприятиями, имеющими все необходимое материально-техническое обеспечение. По окончании практики магистрант готовит отчет, который защищается с оценкой.

Кроме изучения дисциплин и прохождения практики магистрант на протяжении двух лет учебы должен заниматься магистерской работой. Тематику магистерских работ планируется связывать с решением производственных проблем и согласовывать с работодателями.

Основными этапами выполнения работы является:

- определение объекта и предмета исследования, формулирование проблемы;
- обоснование актуальности выбранной проблемы;
- изучение современных методов научных исследований: теоретических и экспериментальных;
- проработка литературных источников и проведение патентного поиска по разрабатываемой теме;
- обобщение научно-технической информации;
- построение физических и математических моделей процессов и явлений по теме работы;

- создание программных продуктов для получения или обработки данных;
- проведение необходимых экспериментов;
- анализ достоверности полученных результатов;
- анализ и обработка экспериментальных данных;
- технико-экономическое обоснование научных решений;
- разработка конструкций по теме работы;
- написание статей, тезисов докладов;
- выступление на конференциях и участие в грантах городского и все-русского уровня;
- по возможности заявка на изобретение или полезную модель, свидетельства об официальной регистрации программ для ЭВМ или свидетельства об официальной регистрации баз данных;
- оформление выпускной квалификационной работы магистра в виде пояснительной записки, содержащей главы и разделы выполненной работы.

Подготовка научно-технических кадров по данной магистерской программе будет осуществляться доцентами и профессорами АлтГТУ, имеющими степень кандидата или доктора наук. Кроме этого к реализации программы планируется привлекать руководящих работников и высококвалифицированных специалистов промышленных предприятий.

В связи с этим, изучение производственного процесса на всех его этапах будет проходить с инновационным подходом, изучением новых методов, экономическим обоснованием научных и технических решений. Это позволит проводить занятия в режиме теория и практика производственного процесса.

Решая конкретные задачи в процессе обучения, магистранты научатся и будут создавать интеллектуальную собственность, защищенную патентами на изобретение, полезную модель, свидетельство об официальной регистрации программ для ЭВМ, свидетельство об официальной регистрации баз данных.

Для проведения занятий планируется использовать аудиторный фонд университета: лекции проводить в специализированных аудиториях с мультимедийным оборудованием. Выполнение лабораторных работ осуществлять в специально оборудованных лабораториях: лаборатории режущего инструмента, лаборатории автоматизации технологического проектирования, лаборатории процессов резания. Компьютерные классы кафедры «Технология машиностроения» оснащены современными персональными компьютерами, с доступом в интернет и установленным лицензионным программным обеспечением (современные CAD/CAM/CAPP-системы), имитаторами систем с ЧПУ (FANUC, SIMENS, FMS-3200). На кафедре имеется учебная мастерская, оборудованная универсальными токарными, сверлильными, фрезерными станками, станками с ЧПУ. Обучение магистрантов на новейшем производственном оборудовании решается при участии ведущих машиностроительных предприятий ООО «Завод механических прессов», ОАО АПЗ «Ротор», предоставляющих учебные площадки для проведения занятий. Для проведе-

ния научных исследований магистранты имеют доступ в лаборатории кафедры и университета.

Для обеспечения учебного процесса литературой и ведения научной деятельности имеется библиотечный фонд университета: научно-техническая библиотека, электронная библиотечная система «Издательство Лань», базовая online версия электронной библиотечной системы IPR books. Составной частью информационного обеспечения является электронно-библиотечная система АлтГТУ, в которой размещаются электронные издания, разработанные преподавателями и сотрудниками вуза. Библиотекой по заказу кафедры выписываются научно-технические журналы: «Вестник машиностроения», «Заготовительные производства в машиностроении», «Металловедение и термическая обработка», «Обработка металлов (технология, оборудование, инструменты)», «Стин», «Технология машиностроения».

Таким образом, разработка и внедрение магистерской программы «Конструкторско-технологическое обеспечение изготовления приборов и специальных изделий» предполагает готовить для предприятий квалифицированные кадры, которые будут иметь достаточный багаж знаний в области проектирования изделий и технологий их обработки, проведения испытаний готовой продукции на технологические параметры, кадры умеющие разрабатывать инновационную продукцию и внедрять ее на производстве.

Список литературы

1. Марков А.М., Маркова М.И., Дронова О.Б. Управление технологической подготовкой механической обработки // Актуальные проблемы в машиностроении. 2016. № 3. С. 511-516.
2. Маркова М.И., Марков А.М., Хоменко В.А. Проектирование рабочего учебного плана по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» // Гарантии качества профессионального образования. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. 2012. С. 204-205.
3. Марков А.М., Маркова М.И., Дронова О.Б. Методика квалиметрического анализа деталей при прогнозировании временных затрат на производство широкой номенклатуры изделий предприятия // Инновации в машиностроении: сборник трудов VII Международной научно-практической конференции / под ред. В.Ю. Блюменштейна. – Кемерово: КузГТУ. 2015. С. 14-17.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ-РТВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мастяева О.В., Кузнецова Е.М.

воспитатели, Детский сад № 122 «Красное солнышко», Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются некоторые методы ТРИЗ-РТВ, с помощью которых задачи познавательного развития дошкольников решаются в оптимальном режиме.

Ключевые слова: прямая аналогия, морфологический анализ, системный оператор, структурный подход.

В настоящее время развитие познавательных способностей дошкольника является одним из приоритетных направлений, так как дети сейчас получают информацию в огромном количестве из окружающей среды и им необходимо научиться применять полученные знания в жизни.

Кроме этого дети имеют много знаний, о каком-либо объекте, но не могут правильно классифицировать и обобщать эти знания, сопоставляя с другими объектами. Достаточно успешно решить эту задачу нам помогает технология ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) и РТВ (развития творческого воображения).

Для развития познавательных способностей детей мы используем следующие методы ТРИЗ-РТВ: структурный подход, морфологический анализ, прямую и символическую аналогию, решение проблемных ситуаций. Эти методы способствуют формированию основ системного мышления, установлению взаимосвязи между частями системы, и её изменениями во времени. Например, в ходе проекта по изучению ткани, мы использовали методы ТРИЗ-РТВ для формирования умения систематизировать полученную информацию о тканях.

Используя метод морфологического анализа, мы можем сформировать у детей умение обобщать знания о любом объекте. Так, с помощью морфологической таблицы, дети рассматривают различные виды ткани и свойства, которыми они обладают: плотность, прозрачность, упругость, эластичность и т.д. Кольцо Луллия помогает определить область применения ткани в зависимости от её свойств и качеств (первый круг) для изготовления различных вещей (второй круг): одежды, мебели, белья, интерьера, в предметах быта, в украшениях, в мебели, в технике, униформы и т.п.).

Системный оператор помогает проследить генетическую линию развития ткани в древнее время (500 лет назад), в недавнем прошлом (200 лет назад), в настоящее время (21 век), в будущем.

Структурный подход помогает систематизировать и обобщить знания детей о различных видах, структуре и функциях объекта. Например, мы можем рассмотреть виды сырья для изготовления нити:

1. Животного происхождения: домашние животные (козья, овечья, верблюжья шерсть);
2. Растительного происхождения: лён, хлопок, конопля;
3. Искусственного происхождения: химические вещества – синтетическая нить, нейлоновая нить.

Проблемные ситуации помогают сформировать у детей навык разрешения противоречий и повысить познавательную компетентность и уверенность: например, зимой одежда должна быть тёплой и толстой, чтобы не замерзнуть, и должна быть легкой, чтобы легко в ней двигаться. Что сделать, чтобы тяжелая ткань, стала легкой? (одеть термобельё, которое сохраняет тепло, одеть несколько слоев легкой одежды, ткань которая сама нагревается).

Метод «Фокальных объектов» помогает детям с легкостью определять, что общего и различного в сравниваемых объектах. Дети сравнивают кусок

резины (шарик лопнувший) и кусок ткани из лайкры. Общее: резина и лайкра (эластан) – растягиваются, возвращаются в исходную форму, гладкая и плотная поверхность, принимают форму предмета (мяча, кубика, конуса), хорошо обтягивают.

Отличия свойств: резина – не пропускает воду и воздух, лайкра плохо, но пропускает воду и воздух, и эластан с хлопком пропускает.

Вывод: эти материалы имеют общие свойства, они растягиваются – что обусловлено эластичностью материала и его упругостью – возвращаются, принимают исходную форму. Мы видим, что свойства резины, люди применили в тканях, чтобы было удобнее одевать одежду.

Метод прямой аналогии помогает учить детей переносить свойства одного материала на другой, сравнивая их между собой. Например, в ходе игры «Бюро находок» мы ищем ткани с похожими свойствами стекла. Так, прозрачная ткань (капрон, тюль) имеет свойство стекла – прозрачность, серебристый кусочек ткани – свойство железа – металлический блеск, эластичная ткань (трикотаж, лайкра, ткань с эластаном) – свойство резины – растягиваться. С помощью символической аналогии построена модель – схема какого-либо процесса, например, изготовления ткани. Дети с легкостью воспроизводят алгоритм производства ткани.

Мы считаем, что технология ТРИЗ-РТВ наиболее эффективна для познавательного развития детей старшего дошкольного возраста, так как формирует умение рассуждать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и помогает повысить познавательную активность детей.

Список литературы

1. Железнова С.В. ТРИЗ-РТВ для реализации ФГОС и образовательной программы дошкольников. Тольятти, 2015. С.27-35.
2. Страунинг А.М. Методы активизации мышления. Обнинск, 1994. С.14-19.
3. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника, под редакцией Л.А. Венгера, Киев, 1985. С.25-29.

О КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Морозова Ю.А.

Ульяновский государственный педагогический университет,
Россия, г. Ульяновск

Статья посвящена проблеме коммуникативной культуры современного педагога и некоторым особенностям стратегий речевого взаимодействия на уроке.

Ключевые слова: культура, коммуникация, педагог, этика.

Соблюдение этических, коммуникативных (речевых, языковых) норм в сфере профессионального общения зачастую воспринимается как нечто естественное, само собой разумеющееся. Не случайно сферу профессионального общения (педагогического, социально-политического, юридического, меди-

цинского и др.) называют «зоной повышенной речевой ответственности». Но современный человек, живущий в век быстрой коммуникации, нередко нарушает правила общения и в бытовой, и в профессиональной сфере: сказываются низкий уровень воспитания, профессиональной культуры, низкая стрессоустойчивость.

Автору статьи как будущему учителю-словеснику хотелось бы обратиться к проблеме коммуникативной культуры современного педагога. Именно на учителя возлагается особая ответственность в процессе коммуникации: своим примером он показывает общий уровень культуры современного общества, формирует у подрастающих поколений модели поведения. Коммуникативная культура педагога – важная составляющая всего процесса обучения и воспитания. Ни для кого не секрет, что учителя, общающиеся со своими учениками на повышенных тонах, отталкивают их от изучения предмета, провоцируют негативное отношение к нему и ко всему процессу обучения. К типичным ошибкам таких преподавателей можно отнести различные проявления речевой агрессии: использование слов со сниженной стилистической окраской при личном общении, навешивание ярлыков, излишнюю категоричность в высказываниях в адрес учащихся, неумение следовать правилам общего речевого этикета и речевого этикета педагога.

В то время как преподаватели, следующие этике профессионального общения, способствуют пробуждению интереса к изучаемому предмету: учитель, уважаемый, любимый учениками, мотивирует к обучению.

Начинающим учителям-словесникам важно помнить о собственном речевом образе и о тех образцах красноречия, которые представлены в важнейшем средстве наглядности – тексте. Оригинальный художественный текст обладает огромным речевым потенциалом, служит средством морально-нравственного воспитания, формирует эстетический вкус. Но если к уроку русского языка начинающий учитель может самостоятельно подобрать тексты, не содержащие слов со сниженной окраской, то избежать столкновения с ними на уроках литературы просто невозможно.

Многие классические произведения русских писателей XIX-XX вв. и особенно современная проза содержат не только жаргонизмы и просторечия, но и ненормативную лексику.

Например, в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» во втором томе четвёртой части четвёртой главы граф ругает охотников за то, что они упустили волка. Хотя половина букв в словах спрятана многоточиями, читатели прекрасно понимают, что имеется в виду. В школьной программе предусматривается полное прочтение этого произведения, поэтому учитель перед его изучением должен обязательно пояснить, что употребление подобных слов в речи великих писателей обусловлено реалистическим методом написания, без которого невозможно правдоподобное изображение охоты, но никак не низким уровнем культуры речи писателя, как могли бы предположить ученики. Торжественный возвышенный слог характерен для творчества, например, Н.М. Карамзина и В.А. Жуковского, в их произведениях герои любого сосло-

вия и в любой ситуации говорят слаженно и поэтично. Хотя это и выглядит более эстетично, чем речь героя Л.Н. Толстого, но это далеко от реальности.

Ещё одно произведение, которое входит в список обязательных для прочтения в школе и содержит ненормативную лексику, – рассказ «Один День Ивана Денисовича» А. И. Солженицына. Здесь ненормативная лексика встречается в речи заключённых. Для данной социальной группы общение с помощью таких средств – естественный процесс. Анализируя рассказ А. И. Солженицына в школе, нужно обратить внимание учеников на то, что разговаривают подобным образом:

- 1) люди, закинутые «на дно» жизни;
- 2) люди, живущие в неволе.

Если объяснять употребление ненормативной лексики с такого ракурса, то в сознании ученика сложится мнение о том, что ненормативная лексика как средство общения может быть лишь у несчастных людей и, таким образом, сформируется неприязнь к бранным словам.

И у Л. Н. Толстого, и у А. И. Солженицына ненормативная лексика – средство создания реалистического образа. Необходимо объяснить ученикам, что у каждого литературного метода своя установка, у реализма, например, на правдоподобность описываемого. Учитель должен провести беседу о речевой норме, об употреблении слов со сниженной лексикой в художественном тексте и их назначении, а самое главное – не употреблять такие слова в собственной речи, подавая правильный пример своим ученикам. Следует помнить о том, что слово – «средство передачи знаний и воспитания человека» [2, с. 43].

Безусловно, вузовские курсы методики преподавания русского языка и литературы, педагогики и психологии, такие дисциплины, как «Русский язык и культура речи», «Педагогическая риторика», «Культура речи педагога» формируют коммуникативную культуру будущего педагога, моделируют его поведение в различных ситуациях общения.

Однако следует отметить, что правила коммуникации в образовательных учреждениях (как внутри педагогического состава, так и между педагогами и учениками и их родителями) не регламентированы на государственном уровне. В 2008 году в рамках Всероссийского конкурса «Учитель года» в РГПУ им. Герцена проходил круглый стол «Профессиональный стандарт учителя», на котором было предложено создать кодекс педагога. В проекте этого кодекса были прописаны принципы этики учителя, обязательные для исполнения, но «Профессиональный кодекс учителя» [1] так и остался в состоянии проекта. Других документов, содержащих подобную информацию, не было, поэтому проблема педагогической этики остаётся не до конца решённой.

Список литературы

1. Профессиональный кодекс учителя (проект). [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ug.ru/archive/34928> (дата обращения 1.03.2017).

2. Этикет в профессиональной культуре педагога // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и Психология». М., 2010. № 3 (26).

ПСИХИКА И МОЗГ: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ЯЗЫКОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Решетников М.М.

ректор, Восточно-Европейский институт психоанализа,
доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются традиционные представления о связи психической деятельности и мозговой активности, развивается предложенная автором ранее (2008) гипотеза о мозге, как биологическом интерфейсе. Анализируются и обобщаются подходы к исследованиям психики в физиологии, психологии и психиатрии, а также то, как эти подходы проецируются в педагогическую практику и воспитательную работу. В качестве двух основных моделей психических расстройств автором предлагается более четкое разделение органической (мозговой) патологии и психических расстройств, возникающих на основе информационного (нематериального) воздействия не на мозг, а на психику. Приводится обоснование различий в нервном и психическом функционировании организма и личности, где разумная деятельность рассматривается как приобретаемая (программируемая) функция, формирующаяся в социальной информационной среде. Проводится критическое сравнение генетически заданных и социально опосредованных форм поведения у человека и животных, а также специфика их проявления в процессе воспитания и обучения.

Ключевые слова: биологический интерфейс, информация, мозг, нервы, психика, психосоматика, психофармакология, обучение, воспитание, символизация, «софт» и «железо», структуры мозга, структуры психики.

Важнейшая гносеологическая проблема о взаимоотношениях и взаимосвязях головного мозга и психики на протяжении двух тысячелетий является одной из основных, наиболее загадочных и, в целом – нерешенных. Нужно признать, что в отличие от философии, физиологии и психологии, где до настоящего времени идет то острая, то затухающая дискуссия по этим вопросам, в современной педагогике эта проблема если и обозначается, то исключительно где-то «на полях», как не имеющая особого значения или весьма отдаленно связанная с проблемами обучения и воспитания. Попробуем усомниться в этом и попытаемся обосновать, что это не совсем так. Но прежде чем обозначить иные гипотезы и подходы, следует обратиться к некоторым историческим фактам и устоявшимся научным теориям, а также рассмотреть основные стадии социализации ребенка на различных этапах его развития, воспитания и обучения.

Еще до Гиппократов была сформулирована (не вызывающая возражений) идея о том, что **все психические явления тесно связаны с работой мозга**, но затем Гиппократ модифицирует эту идею, и на все последующие века постулирует, что **вместилищем всех психических процессов является головной мозг**. Далее будет показано, что различие этих двух формулиро-

вок, которое не всегда замечается, является принципиальным. Несмотря на огромный прогресс науки, гипотеза Гиппократов на протяжении двух тысячелетий остается основной и главенствующей, как в физиологии, так и в психиатрии и психологии. И хотя она лишь косвенно представлена в педагогике, но и здесь она также главенствует. Исключение составляют разве что некоторые направления в философии и некоторые модальности психотерапии, где психика рассматривается как эпифеномен.

Прежде чем перейти к тезису о психике, как эпифеномене, напомним некоторые ключевые этапы в формировании современных научных представлений. На стыке психологии и физиологии, благодаря теориям И.М. Сеченова и И.П. Павлова, сформировались две новые области знания: физиология высшей нервной деятельности (ВНД) и психофизиология, которые вначале изучали **мозговые структуры психики**, а сейчас чаще говорят о **мозговых структурах, на основе которых реализуется психическая деятельность**. Подчеркнем еще раз – не структуры психики, а структуры, на основе которых реализуется психическая деятельность. Это небольшое уточнение следовало бы оценивать как серьезный парадигмальный сдвиг, то есть – как изменение или даже как смену фундаментальных научных установок и представлений о психике.

Однако в психиатрии и психофармакологии, а также в преподавании психологии в педагогических вузах, по сути – все подходы к нормально функционирующей психике и к психопатологии до настоящего времени базируются преимущественно на ортодоксальной теории высшей нервной деятельности и рефлекторной теории И.П. Павлова. Напомним, что эти теории **идентифицируют психику и мозговые механизмы**, напрямую апеллируя к анатомическому строению нервной системы, локализации функций в коре головного мозга, проводящим путям и биохимическим реакциям, связанным с нейромедиаторами. Именно этот тезис (идентификация психики и мозга) лежит в основе традиционных методов терапии психических расстройств, которая в большинстве психиатрических клиник осуществляется путем химического (психофармакологического) воздействия на мозговую ткань и обмен нейромедиаторов в синаптической щели.

Напомним также, что на основании положений рефлекторной теории И.М. Сеченова – И.П. Павлова сформировалось новое направление в психологической науке, получившее название бихевиоризм (Дж. Уотсон), основным предметом исследования которого стало изучение связей между внешними стимулами (S) и возникшими на их основе психическими и поведенческими реакциями (R). Позднее, уже на основе бихевиоризма возникло новое (в настоящее время – чрезвычайно популярное) направление психотерапии, а именно – поведенческая психотерапия, принципы которой во многом аналогичны педагогическим подходам к обучению и воспитанию. В частности, имеется в виду формирование или переформирование сложившихся у личности психологических установок и паттернов поведения с помощью положительного и отрицательного подкрепления (поощрения и «наказания»). Тера-

певт по отношению к пациенту в поведенческой терапии, как и педагог, занимает активную и директивную позицию, а пациенты отвечают на вопросы, которые им задают и выполняют упражнения или участвуют в ролевых тренингах, которые рекомендуются и/или проводятся терапевтом. Также как в педагогике, в поведенческой терапии допускается привлекать к терапевтическому процессу членов семьи пациентов, практикуется система «домашних заданий» и т.д. В отличие, например, от психоанализа, поведенческая психотерапия, как правило, не предполагает проведение глубинного исследования истории развития и проблем личности; ее основная цель – изменение поведения в желательную сторону, как уже было отмечено, на основе теории научения, позитивного и негативного подкрепления, и целенаправленных изменений в мотивационной сфере личности. В целом, и клинический, и педагогический опыт свидетельствуют, что эти принципы работают и работают достаточно эффективно, и в принципе – было бы наивно отрицать имеющую солидное научное обоснование рефлекторную теорию и применение принципов поощрения и «наказания», которые демонстрируют высокую эффективность. Тем не менее, этот метод, апеллирующий к общим для всех живых существ (генетически заданным) функциям нервной системы и реакциям на поощрение и наказание, следовало бы отнести к варианту дрессировки, и признать, что применительно к человеческой психике, существенно отличающейся от психики животных, он мог бы быть существенно расширен и дополнен. К этому тезису мы еще вернемся.

В 2008 году мной была выдвинута гипотеза о мозге, как биологическом интерфейсе [2, 4]. Кратко напомню, что в рамках этой гипотезы проводится аналогия между мозгом и компьютером, который обычно характеризуется как аппаратная часть или «железо» ("Hardware"), и между психикой и программным обеспечением, обычно именуемым как «софт» ("Software"), а процесс воспитания и обучения рассматривается как вариант языкового (знакового) программирования. Психическая деятельность в данном случае представляется как вариант информационного обмена и взаимодействия, а физиологические (в том числе – электрофизиологические мозговые) феномены – как телесные симптомы душевной жизни, не несущие никакой прагматической информации об идеях, эмоциях и переживаниях, и о психических содержаниях в целом.

Дополнительно нужно отметить, что **информация** современной наукой общепризнанно характеризуется как **нематериальный фактор**; материальны только ее носители (биологические, бумажные, электронные и т.д.). Тем не менее, являясь нематериальной, информация имеет ряд количественных и качественных характеристик. Она может быть нейтральной, эмоционально насыщенной, устрашающей, правдивой, ложной и т.д., но все эти характеристики глубоко субъективны и появляются только при наличии субъекта восприятия информации. Само по себе **наличие информации** на каком-либо носителе (**вне субъекта** или при отсутствии субъекта) – фактически **не существует**. Лишь живые существа, и в самой высокой степени – человек мо-

гут являться одновременно и субъектами восприятия, и производителями, и носителями, и верификаторами информации.

Укоренившиеся представления о мозге, как вместительнице всех психических функций породили массу заблуждений, которые давно вошли в обывательскую речь, а в науке привели к известному феномену «нагруженности теорией» (когда все, что лежит за пределами главенствующей теории исходно отбрасывается). Совершенно привычными стали фразы о том, что «у кого-то не все в порядке с нервами», хотя нервы – это просто проводники; другой вариант «мне пришло в голову», но приходит не в голову, а «на ум» и т.д. В целом, идентификация нервного и психического на уровне обывательского сознания и даже научного знания – за пределами.

Эта же «нагруженность теорией» длительно не позволяла найти коренные отличия нервной системы от психики. Их несколько, но главное: психика способна отличать воображаемые стимулы от реальных. Нервная система и на те, и на другие может реагировать практически одинаково. На этом основаны все техники внушения и самовнушения, когда например, представление о том, что рука погружена в горячую воду, тут же сопровождается повышением температуры кожных покровов кисти, а представление спринтерского бега на 100 метров, тотчас сказывается на частоте пульса.

Чтобы наше обоснование было более последовательным и убедительным, обратимся к психопатологии и ее проекции в социальную патологию. Как представляется, мы до настоящего времени не совсем точно выделили два ее принципиально различающихся типа. А именно:

1. психопатология, которая развивается как следствие органических поражений головного мозга: вследствие родовой или иной травмы, инфекционных процессов, склеротических изменений, опухолей, аневризм и т.п. То есть речь идет о тех случаях, когда повреждается носитель информации – мозг (возвращаясь к аналогии с компьютером – аппаратная часть или «железо»). В этом случае даже по внешним (поведенческим и психическим) проявлениям локализация поврежденной части мозга легко опознаваема и прогнозируема. А подходы биологической медицины абсолютно адекватны: нужно лечить мозг, используя соответствующие препараты, с помощью оперативного вмешательства, с применением облучения или лазера и т.д.

2. психопатология, которая развивается как следствие информационного поражения самой психики, то есть – когда один нематериальный фактор (например, индивидуально значимая психическая травма) повреждает другой нематериальный фактор (нормально функционирующую психику), точно также как компьютерный вирус (информация) повреждает до этого стабильно функционирующее программное обеспечение («Software») – другую информационную систему.

Наиболее демонстративный пример предоставляет история с отравлением девочек «нервнопаралитическим газом» в одной из чеченских школ в декабре 2005, когда вначале в клинику поступила одна девушка, потом еще 19 девушек, а затем (после появления информации в СМИ) аналогичное

«отравление» проявилось в другой школе, удаленной на десятки километров. Уже по этим признакам было легко установить, что в данном случае речь идет об истерической реакции и типичном психическом заражении. Никаких газов, никакого отравления и никакой мозговой патологии у этих девочек, естественно, не было. Но были внешние, также внутренние – сугубо психологические (информационные) предпосылки, спровоцировавшие такие реакции.

Здесь уместно напомнить, что в социальной психиатрии уже давно укоренились представления, что межнациональные конфликты и террористическое поведение при определенных сопутствующих предпосылках и условиях могут стимулироваться извне. Рядом ученых было установлено, что развитие такое социальной патологии формируется по «сценарию» паранойи [15], точно также как и представления о «болезнях», которые передаются информационным путем, начиная от индивидуальных реакций, и кончая массовыми помешательствами, завершающимися кровавыми революциями, наподобие Октябрьского переворота 1917 года.

В отличие от первой группы психические нарушения в этом случае (в зависимости от индивидуальных особенностей того или иного субъекта или того или иного социума) исходно могут реализоваться в самых различных вариантах: от легкой дисфории и приступов истерии до тяжелого аутизма или устойчивой паранойи. А терапия, соответственно должна осуществляться информационным воздействием на поврежденные не мозговые, а на **поврежденные психические структуры**. Еще раз проведем некоторые аналогии: совершенно бессмысленно пытаться избежать человеконенавистнической или скабрешной информации, поступающей из Интернета, путем замены тех или иных блоков в своем компьютере. В этом случае противодействие может осуществляться только в информационном варианте, но почему-то на обыденном уровне чаще всего термин «психическое заражение» упоминается только в негативном варианте, хотя можно и нужно заражать и отдельных людей, и социум в целом позитивными идеями, эмоциями и психическими содержаниями.

Приведем еще одно веское обоснование предложенной автором гипотезы. Изучение ферральных детей (более известных как «Маугли») показывает, что при отсутствии раннего погружения в социальную среду (или, как уже отмечалось – при отсутствии языкового программирования мозга ребенка социальным окружением) нормальная человеческая психика не формируется, впрочем, как и прямохождение. Это позволяет сделать еще один вывод, что **наличие здорового мозга является необходимым, но недостаточным условием формирования человеческой психики**. При этом все инстинкты и рефлексy, которые как уже отмечалось, имеют генетическую обусловленность, у ферральных детей функционируют, в отличие от разумной деятельности, которая является функцией приобретаемой, формируемой и развивающейся только в социальной информационной среде. Добавим, что ферральные дети усваивают программы поведения и язык (систему информационно-

го обмена) того животного сообщества, в котором им удалось выжить, что еще раз подтверждает выдвинутые автором положения. Были описаны достоверные случаи, когда дети могли общаться только по-волчьи или по-собачьи, и даже только на птичьем языке (описан и такой казуистический случай, когда лишенной нормального общения ребенок провел раннее детство в изоляции, но в окружении попугаев).

Это еще раз подтверждает гипотезу автора, согласно которой процесс воспитания и обучения рассматривается как вариант программирования и импринтинга. Напомним, что импринтинг определяется как психофизиологический механизм, при котором воспринимаемые анализаторами (зрительным, слуховым, обонятельным и т.д.) образы или определенные паттерны поведения жестко фиксируются в памяти при минимуме предъявлений. Этот механизм действует как у человека, так и у животных, но его особенность состоит в том, что он возникает и функционирует только в самом раннем детстве, и естественно, является неосознаваемым. А теперь подчеркнем некоторые чрезвычайно важные особенности импринтинга, которые ранее ускользали от внимания большинства исследователей. Во-первых, неосознанное запечатление и последующие копирование тех или иных паттернов поведения (из ближайшего окружения младенца), осуществляется независимо от того являются ли они созидательными или ведут к разрушению. То есть, копироваться могут как позитивные, так и негативные паттерны поведения, в том числе, например, агрессивного или депрессивного регистра. Во-вторых, то, что ферральные дети оказываются способными не только адаптироваться к тому или иному животному сообществу, но и идентифицируются с ним, позволяет сделать вывод, что, рождаясь, человеческие индивиды не относят себя к какому-либо конкретному виду живых существ. То есть – адекватная или ложная идентификация с тем или иным видом формируется именно на основе импринтинга («первичного запечатления» ближайшего окружения, в первую очередь того, которое заботиться о поддержании жизни младенца). И как свидетельствуют невольные опыты воспитания человеческих детенышей в сообществах животных, эта идентификация после (чаще всего – насильственного) возвращения ферральных детей в нормальный социум может сохраняться на протяжении всей жизни.

Как отмечалось практически всеми исследователями, которые занимались проблемой ферральных детей, при длительном нахождении в животном сообществе они полностью перенимали повадки своих «приемных родителей», и эти сформировавшиеся паттерны поведения, фактически, не поддавались коррекции даже несмотря на все усилия психологов и врачей-реабилитологов. Такие дети демонстрировали хорошую приспособленность к передвижению на четырех конечностях; принимая пищу, они вначале ее обнюхивали, отдавая предпочтение сырому мясу и потрохам, которые добывали охотясь на кур и мелких грызунов; испытывая жажду, облизывали губы, а воду не пили, а лакали; плохо переносили дневной свет, убегали от огня, принимали угрожающие позы и рычали при появлении других опасностей;

справляли естественные надобности так, как это делают животные, а также мастурбировали не испытывая при этом чувства стыда. Относительно поведения – все, в принципе естественно. Но особенно следовало бы выделить отсутствие способности улыбаться и смеяться, при наличии всей нормальной иннервации и всех мимических мышц. К понятию «социальной улыбки» мы также еще вернемся, а сейчас сделаем еще один вывод: вне социума человеческий индивид, по сути – перестает быть человеком разумным. И одновременно в нем пробуждаются дремлющие в каждом из нас природные (животные) инстинкты, готовые ре-активироваться всякий раз, как только исчезает культурное обрамление. Этому тезису не так много подтверждений, но они есть. Например, история девочки с Украины (обнаружена в 1991), которая вначале развивалась нормально, а затем в результате «решения» явно несохранных родителей с 3 до 8 лет жила в будке с собакой, и в результате (уже после обретения навыков прямохождения и речи) стала бегать на четырех конечностях, лаять, выть, есть и пить так, как это делала ее «приемная мать».

Исходя из этого тезиса (о реактивации животных инстинктов), наметившаяся еще в начале XX века тенденция «более толерантного» отношения к различным проявлениям неформального и отклоняющегося поведения требует серьезного переосмысления. Здесь уместно вспомнить не так уж часто цитируемое определение культуры, как того, что налагает запреты (З. Фрейд), и заметить, что чем меньше становится таких запретов, тем меньше оснований для трансляции высокой культуры, стабильного и безопасного функционирования социума. Примеров именно такого вектора развития нашей цивилизации в современном мире более чем достаточно.

Сделаем еще один вывод: степень генетически заданной социализации человека потенциально чрезвычайно высока. Но при рождении ребенка она присутствует лишь потенциально, и ее не стоит переоценивать, уповая лишь на будущее воспитание (или перевоспитание) и образование. А влияние факторов импринтинга следовало бы существенно расширить и уточнить, включая такие ранее мало учитываемые психологические категории как любовь и привязанность, к которым мы еще вернемся.

С чего начинается социализация? Нахождение материнской груди, как источника пищи и как реализация инстинкта выживания, происходит в самый ранний период после рождения, когда ребенок еще не способен фиксировать взгляд. Таким образом «первичная ориентировка» осуществляется, скорее всего, с помощью функции обоняния (предположительно – преобладающей в этот период над всеми другими). Но затем ведущим анализатором (и на этом этапе – вторым органом, которым ребенок управляет самостоятельно) становится зрение. Ребенок вначале рассматривает отдельные фрагменты лица матери (или другого лица, или даже облика животного осуществляющего заботу о нем), и уже на этом этапе начинается импринтинг и закладывается его будущая идентификация. Он также демонстрирует зрительные реакции на звуки и свет. Позднее ребенок обретает способность к установлению устойчивого зрительного контакта, и уже в этот период ин-

стинктивно различает эмоциональную окраску этого зрительного контакта – доброжелательную, нейтральную или угрожающую. Только в ответ на доброжелательный и любящий взгляд матери (или повторим – другого лица, осуществляющего кормление и уход за ребенком) вслед за способностью фиксировать зрительный контакт появляется способность к социальной улыбке. С учетом отсутствия этого феномена у ферральных детей, эту улыбку следовало бы характеризовать как «отраженную».

Подчеркнем: взгляд, обращенный к младенцу, обязательно должен быть наполнен любовью, которая является не просто сопутствующим, а главным катализатором социализации. Проведенный в свое время психологический эксперимент, когда младенцам обеспечивали всю необходимую заботу и кормление, но не вступали с ними в эмоциональный контакт, показал, что у «испытуемых» резко замедлялось психическое развитие. Эксперимент был прекращен. Естественно, что опыты с негативным контактом никогда не проводились, но они уже упоминались выше, когда говорилось о трагических примерах из обыденной жизни (имеется в виду девочка отвергнутая родителями и «переданная» на воспитание собаке). Широко известен и другой психологический эксперимент, когда один человек осуществлял заботу о ребенке, а второй только периодически подходил к его колыбели, улыбался ему и вступал в зрительный и речевой контакт с ребенком. Ребенок формировал чувство привязанности именно ко второму. Это позволяет сделать вывод, что **формирование привязанности осуществляется не по каким-то физиологическим механизмам, а на основе именно информационного взаимодействия.**

Проводилось множество наблюдений по сравнению психического развития младенцев в семьях, где ребенок окружен заботой и любовью всех окружающих, и в детских учреждениях, где 2-3 сотрудника обеспечивают уход за несколькими детьми, и проявлений любви на всех явно не хватает. У детей, воспитывавшихся в семьях, социальная улыбка появлялась на 6-10 неделе, а в детских учреждениях – на 9 – 14; у них же менее интенсивно проявлялся детский лепет (как первая фаза развития способности к формированию активного речевого контакта). Особая роль зрительного анализатора в процессе социализации подтверждается также тем, что у детей, слепых от рождения, социальная улыбка обычно проявляется только на 6 месяце развития, когда начинает формироваться эмоциональная привязанность, реализуемая на основе тактильных контактов и компенсаторного обострения слуха ребенка.

Именно улыбка и речь со стороны взрослого (предъявляемые дистантно), и ответная улыбка и лепет со стороны младенца становятся пусковыми механизмами реального социального взаимодействия. На 5-6 месяце развития эти зрительные и слуховые сигналы объединяются, и на их основе начинает формироваться первичная знаковая (языковая) система общения – главное условие социализации. Таким образом, именно благодаря заботе, любви и импринтингу, **ребенок как бы «соглашается» с тем, что он тоже человек и входит в мир знаковых систем.** По мере развития его словарный запас

постоянно обогащается, но **именно формирования знаковой системы общения составляет основу усвоения всех последующих знаний** и опыта, более того – всего прогресса Человечества. Только по мере развития языковой (знаковой) системы общения (и затем запечатленной речи – письменности) появилась реальная возможность сохранять, накапливать и передавать информацию и все культурное и научное наследие последующим поколениям, а также принимать, верифицировать или отвергать устаревшие представления и гипотезы. Мы не часто акцентируем внимание на том, что язык является не только способом межличностного и межпоколенческого общения, но именно на его основе формируется и осуществляется человеческое мышление и вся интеллектуальная деятельность. Мы мыслим исключительно языковыми конструкциями. И даже наше бессознательное структурировано как язык (Ж. Лакан).

В период от рождения до года у ребенка формируется еще одно важнейшее социальное чувство – **базисное доверие** (Э. Эриксон). Но оно развивается только в том случае, если мать или другой человек, заботящийся о ребенке, постоянно демонстрирует любовь, заботу, отзывчивость, узнаваемость, надежность и предсказуемость своего поведения в отношении ребенка. То есть – мать адекватно реагирует на «напоминания» ребенка о кормлении, на все его призывы и его беспокойство, и сама находится в стабильном (позитивном) психоэмоциональном состоянии. Качественно иная исходная матрица формируется, если мать поглощена какими-то своими проблемами, эмоционально холодна, молчалива, невнимательна, раздражительна, имеет функционально неразвитый сосок или у нее мало молока и т.п.

Символизируя собой весь мир, мать – по сути – закладывает основы всех будущих межличностных отношений ребенка со сверстниками, родными и друзьями, с мужчинами и женщинами, и со всем миром. Именно в этот период при наличии **достаточно хорошей матери** (термин Д. Винникота) в подсознании ребенка закладывается представление о том – каков этот мир? В одном случае это будут представления, что мир добр, в нем всегда много еды и тепла и т.д., и такое же отношение ребенок, а затем взрослый, будет демонстрировать к окружающим и всему миру. Однако, могут быть и иные – качественно иные варианты будущих объектных отношений (З. Фрейд, М. Кляйн). Например, если мать демонстрирует негативное отношение к ребенку (типа: «поорет и перестанет») вполне закономерно формирование бессознательных установок качественно иного содержания: мир холоден и жесток, за каждую каплю «молока» в нем придется сражаться, а в тяжелой ситуации – выживать самостоятельно, не надеясь, что кто-то тебе поможет. Одновременно страдает и ощущение своей ценности для матери, как основа будущей самооценки. Поскольку генетический фактор в данном случае отсутствует, можно высказать предположение, что **отношение ребенка к себе, к окружающим и ко всему внешнему миру также является функцией программируемой.**

Рассматривая вопросы развития психики ребенка, мы не можем не вспомнить о совсем недавнем (по историческим меркам) открытии «стадии

зеркала» (Ж. Лакан). В отличие от всех видов животных, пресмыкающихся и птиц, которые, видя свое отображение в зеркале, воспринимают его как «другого», пугаются или нападают на него, или пытаются играть с этим «другим», но через какое-то время утрачивают интерес к своему отражению, человеческий детеныш демонстрирует принципиально иное отношение. Встреча с зеркальным «двойником» приводит ребенка в восторг (а кроме того, он получает первый опыт «удвоения реальности» и входит в мир воображаемого и символического). Наиболее ярко эта стадия развития ребенка проявляется в возрасте от 6 до 18 месяцев. Ребенок проявляет явную заинтересованность к собственному образу, которая стимулируется матерью или другими людьми из ближайшего окружения, подсказывающих и показывающих, что и тот, кто перед зеркалом, и тот, кого он наблюдает в зеркале – это он. Это, естественно – вначале непонятное впечатление, побуждает ребенка прилагать особые усилия для исследования связи между собственным лицом и телом и их отражением, и затем именно в результате этих многочисленных опытов начинает развиваться чувство собственной идентичности или того, что в психоанализе получило наименование Я (Эго). До этого ребенок имел только внутренние ощущения, идущие от собственного тела, а также уже запечатлел некоторые внешние образы окружающих (в первую очередь матери). На стадии зеркала ребенок впервые обретает образ себя, более того, принимая различные позы и гримасничая, он начинает активно изучать и целенаправленно формировать этот образ, и этот интерес к образу себя (любимого) уже никогда не ослабнет до конца жизни (подтверждением чего является постоянно растущее благосостояние косметологов, визажистов, модельеров и т.д.). Начинается синтез внутреннего мира и внешнего образа, и формируется единство личности. Не вдаваясь с глубокий анализ, добавим, что многие авторы характеризуют это единство как иллюзорное (существующее исключительно на психологическом уровне). В подтверждение этого тезиса приводятся наблюдения различных нарушений восприятия схемы тела и распада личности, в том числе – не узнавание себя в зеркале или полное отрицание наличия собственного тела при тяжелых психических расстройствах. Учитывая, что зеркала отсутствуют в природных условиях, а также то, что животные не способны формировать такие отношения с собственными образами, можно еще раз сделать вывод, что единство внутреннего и внешнего является отчасти иллюзорным, а отчасти искусственным образованием. **А формирование представлений о себе, собственном образе и единстве личности является функцией исключительно человеческой и программируемой.** Думаю, никто не будет отрицать, что образ в зеркале – это тоже информация (или отраженная информация), которая не имеет признаков материальности и не существует при отсутствии субъекта восприятия.

В целом, стадия зеркала, как и многие другие психические феномены, это приобретение сравнительно недавнего времени. Не будем апеллировать к мифу о Нарциссе, любующимся своим отражением в водной глади. Первые зеркала могли появиться лишь в бронзовом веке (3 – 4-е тысячелетие до н.э.),

и, судя по найденным артефактам, были размером с ладонь и требовали практически ежедневной полировки. Вряд ли перед ними красовались с младенцами на руках. По имеющимся данным, первый цех по производству зеркал открылся только в 1773 г. в Нюрнберге. Несколько забегаая вперед, отметим, что в процессе развития науки, техники и культуры (а зеркало – это тоже продукт технического прогресса), не только приобретались новые психические феномены, но и утрачивались некоторые уже сформировавшиеся, о чем еще будет сказано ниже.

Из детской психологии хорошо известно, что маленьким детям свойственен эгоцентризм. Это естественно: родители любят его, восторгаются им, кормят, пеленают, носят на руках и стараются по максимуму обеспечить его комфортным существованием. Более того, ему все можно. Бегать голышом, справлять свои естественные надобности по мере их возникновения и т.д. Малыш еще не думает ни о чем, в том числе, что так будет не всегда. Но он растёт, и вдруг обнаруживает, что к нему предъявляются какие-то требования. Но еще до этого у нормально социализирующегося ребенка появляется (также – программируемое социальным окружением) чувство сопереживания другим (эмпатия). Однако вначале он еще не отделяет себя от окружающих и как бы присоединяется к их реакциям. Например, если кто-то плачет, он тоже начинает плакать, как если бы какое-то печальное событие (упал, отобрали игрушку и т.п.) случилось с ним самим. Но на втором году жизни ребенок уже начинает отделять свои и чужие эмоциональные реакции и понимать, что когда кто-то плачет, нечто неприятное или болезненное случилось с другим. На третьем году жизни ребенок научается не только воспринимать чужую боль, как собственную, но, копируя поведение своего ближайшего окружения, проявляет способность сопереживать и утешать плачущего сверстника или даже взрослого.

Качественно иные поведенческие паттерны демонстрируются в большинстве животных сообщества. Например, антилопы, видя нападающего льва или тигра, все одновременно испытывают чувство страха и пытаются спастись бегством. Но увидев, что хищник уже настиг и терзает свою добычу, начинают мирно щипать травку, не обращая внимания на страдания несчастного «сородича». Никаких переживаний или сопереживания особи, которую постигла такая печальная участь. Исключение составляют не так уж много видов; в частности, известно, что у слонов и высших приматов есть некие ритуалы, которые можно было бы оценить как оплакивание погибшего или умершего сородича. Учитывая это, следовало бы признать, что эмпатия – это психическая функция, которая развивается только у социальных животных, к которым относится и человек, и она не является однозначно генетически заданной, а, следовательно – также программируется социальным окружением.

То же самое следует сказать о чувствах гордости, вины стыда. Первым программируется **чувство гордости**. Родители эмоционально поощряют любые достижения ребенка – первую улыбку, первый шаг, первое слово, первый раз – в горшок и т.д., и демонстрируют переживание чувства гордости.

Затем, уже на основе родительского порицания, формируется **чувство вины**, и лишь позднее – **стыда**, при этом чаще всего формирования этого чувства связано с запретом на наготу и **усвоением первых отвлеченных понятий**, таких как «нельзя», «некрасиво», «стыдно» (с соответствующим эмоциональным подкреплением). В процессе усвоения этих понятий значительно усиливается внутренне чувство самоидентификации. Не вдаваясь в глубокое изложение этих психических феноменов, только отметим, что именно в этот период закладываются основы многовариантности поведения и представлений о собственной личности. У ребенка постепенно формируются представления о «множественном Я»: «Я – хороший»; «Я – плохой»; «не Я». К последнему варианту дети обычно прибегают, когда хотят избежать порицания за совершение чего-то, уже известного им, как запретного. «Кто это сделал?» – удивленно и с негативной эмоциональной окраской вопрошает родитель или воспитатель, и ребенок тут же демонстрирует защитную реакцию: «Не я!». Но если тот же вопрос и по другому поводу задается с позитивной эмоциональной окраской и чувством восхищения: «Кто же это сделал такое?!», – ребенок с гордостью подтверждает, что это именно он, и таким образом у него формируется (опять же – программируется) чувство самоуважения и собственного достоинства.

К двум-трем годам ребенок уже осознает себя в качестве самостоятельной личности, желания которой могут не совпадать с желаниями окружающих взрослых, и (независимо от того, осознается это последними или нет) к ребенку начинают предъявляться уже иные требования, и он впервые начинает получать относительно полновесные реакции взрослых на его неподобающее поведение. Теперь обижается не только он, но обижаются и на него, требуя учитывать и понимать интересы других и следовать моральным нормам поведения. Фактически, начинается самый сложный период воспитания, а в некотором смысле – перевоспитания (перепрограммирования) – от ранее стандартной для ребенка ситуации, когда «можно все» к настойчивому обозначению, а в последующем и разъяснению, что существуют запреты.

В педагогике и психологии существует множество тестов для определения биологического и психологического возраста детей, которые базируются на словарном запасе, простейших знаниях и мыслительных операциях. Но мало кто задумывается, что именно в этот период ребенок усваивает множество социальных и моральных норм и запретов – что можно и чего нельзя, что красиво, а что – некрасиво, что постыдно, а что достойно похвалы. Следует признать, что не упомянутые выше простейшие (и все последующие) знания формируют социальную личность; а именно процесс интериоризации моральных запретов и социальных установок, существующих в социуме (в первую очередь – в ближайшем окружении), в результате которых развивается особая структура психики, именуемая совестью. Думаю, никто не будет отрицать, что исходно ребенок не обладает этой структурой, и она вообще отсутствует у животных и ферральных детей.

Теперь об одном, на первый взгляд, не таком уж значимом факторе. В предшествующие столетия ребенок достаточно длительно (до 6 лет и более)

практически постоянно находился под наблюдением ближайшего социального окружения, которым тысячекратно транслировались любовь и те или иные языковые конструкции, а также демонстрировались нормы высокой (как правило, религиозной) морали и нравственности. Еще в XIX веке постоянный родительский контроль с самого раннего детства дополнялся всевидящим оком Бога, и ребенок искренне верил родительским, а затем и пасторским установкам, что за любым нарушением установленных правил последует неизбежное наказание. Понятия совести и греха были, фактически, неразрывны. А ежедневное обращение к Богу перед трапезой и сном, включая покаяние о совершенном за прошедший день, было обязательным и играло неопределимую воспитательную роль, формируя внутреннюю дисциплину поведения и чувств.

Независимо от того, считать Библию божественным откровением или сводом накопленной в веках мудрости, нельзя не признать, что утрата веры и представлений о всевидящем оке, как интроецированной психологической структуры, оказала фатальное влияние на мораль и нравственность современного общества. Современный человек еще не достиг низшей точки морального разложения, но явно последовательно движется в этом направлении. С сожалением позволю себе высказать предположение, что возврат к высокой (религиозной) морали XIX века вряд ли возможен. Также как в процессе развития ребенка существуют периоды манифестации различных способностей (интеллектуальных, художественных, вокальных и т.д.), которые при отсутствии адекватного подкрепления и развития (по истечении определенного возраста) утрачиваются навсегда, точно также могут утрачиваться манифестации некоторых социальных феноменов.

Оставаясь искренним приверженцем православной культуры, автор – хотя и не относит себя к глубоко верующим в догматы церкви, но и учение Дарвина не воспринимается им как убедительное. В излагаемых положениях нет призыва к возврату к религиозному воспитанию. Существуют и другие варианты, как это было, например, в советский период, когда вопреки расхожему мнению, большинство граждан страны воспитывались и жили в достаточно строгом соответствии с коммунистическим моральным кодексом, исполнение которого контролировалось не столько правящей партией и КГБ, сколько самим обществом. Фактически, этот кодекс в модифицированном варианте повторял библейские принципы и заповеди. В настоящее время роль нравственных ограничений минимизирована. Поэтому многое из того, что раньше регулировалось моральными запретами, сейчас переключалось в законодательное русло (например, понадобились специальные законы о запрете неформальной и скабрезной лексики, порнографии, семейного насилия и т.д.). А мораль всегда была выше закона, и, по моим представлениям, связана не с генетикой или психикой, а с возвышенным – духовным началом в человека.

Мы не будем касаться темы души, наличие которой и качественное отличие от всего, что определяется терминами «психическое» или «психологическое», считаю нелепым отрицать. Тех, кого эта проблема интересует, отсы-

лаю к работам двух наших выдающихся соотечественников – «Душа человека» Семена Людвиговича Франка (1916) и «Психология – наука о психике или учение о душе?» Бориса Сергеевича Братуся (2000). Более убедительного изложения этой проблемы мне пока не встречалось.

Излагая проблему социального программирования и обращаясь к педагогической аудитории, не могу не упомянуть («на полях») еще недавно сверхпопулярное нейролингвистическое программирование (НЛП), которое вначале (в 1970-х) выдавалось за новое направление в психотерапии, а в настоящее время активно используется в тренингах продаж и политической пропаганде. Большинство коллег психотерапевтов и психологов оценивают эту методику как манипулятивную и паранаучную, что совершенно справедливо. Тем не менее, нельзя не признать, что в ее основе лежат те же естественные (психологические) механизмы программирования, апеллирующие к любви и чувству базисного доверия, которые обеспечивают развитие личности и уже приводились выше. Однако в НЛП эти механизмы с помощью специальных процедур активируются и используются с неблагоприятными целями. А именно – для массивного воздействия на психику (в том числе с использованием внушения) для снижения критического контроля и навязывания мотивации к определенным поступкам и действиям, не имеющим никакого отношения к собственным планам личности, более того – чуждых ей и способных наносить ей огромный ущерб. Приведу пример из собственных наблюдений, как это осуществлялось еще совсем недавно в некоторых компаниях (якобы) по продаже зарубежной недвижимости.

На улице, чаще всего – к семейным парам, демонстрирующим своим видом средний достаток, обращаются молодые люди приятной и располагающей к себе внешностью. Они расточают вам и вашим спутникам массу комплиментов и выражают уверенность в ваших высоких личных качествах и успешности. Они приглашают вас на презентацию фирмы, что, по их словам, вас ни к чему не обязывает – вам предлагают просто выпить шампанского, послушать информацию и провести время с такими же приятными людьми, как вы (примечательно – всегда во вне рабочее время).

В специально оборудованном и празднично оформленном (арендованном) помещении вас встречают с улыбками и окружают всяческой заботой такие же молодые энергичные люди, как правило, по двое на каждую пару. Они рассаживают вас в удобные кресла, угощают шампанским и демонстрируют свою любовь к вам в самом (казалось бы) искреннем варианте, которого вы, возможно, никогда не встречали, даже в детстве. В нарастающем темпе, сменяя друг друга, и не давая вставить вам ни слова, они демонстрируют каталоги квартир и вилл на Лазурном берегу, в Испании и Португалии, и т.д. И бесконечно говорят о преимуществах, которые вы получите от приобретения и последующей сдачи своей собственности в аренду: «Прибыль будет буквально сыпаться на вас со всех сторон. Вам просто повезло, что вы оказались именно здесь и именно вам выпал такой счастливый билет, прямо сегодня подписать договор о намерениях, который вас ни к чему не обязывает» и т.п.

Нужно только подписать этот договор, и внести первоначальный взнос, каких-то 10, 50 или 100 тысяч – только сегодня до 24.00 («потому что это специальная акция»). Все остальное уже потом, в течение многих лет – вообще мелочи, которые сейчас даже не стоит обсуждать.

Мне приходилось реально наблюдать, как подписываются такие договоры, как люди приносят свои последние 10, 50 или 100 тысяч, а затем, опомнившись, требуют их вернуть уже через пару часов. Но им показывают договор о намерениях, в котором указано, что первоначальный взнос не возвращается. А придя в «офис» фирмы на следующий день (уже с адвокатами и/или полицией), люди обнаруживали, что его уже не существует.

Аналогичные методы применяются в системе агрессивных продаж, при рекламе в сети Интернет и по телефону, брачными и прочими аферистами, а также различными сектами, педофилами и вербовщиками запрещенной в России ИГИЛ. Какие-либо этические принципы в НЛП полностью отсутствуют, это в чистом виде манипуляции на чувстве любви, механизмах базисного доверия и привязанности с использованием прямого и косвенного внушения, вызывающего трансово-подобные состояния и психологический регресс к самому раннему детскому возрасту с оживлением паттернов восприятия особой роли заботливого взрослого пользующегося безграничным доверием ребенка.

В заключение попытаюсь ответить на вопросы, которые естественно возникнут у представителей нейробиологических наук, а именно: какова же роль мозга, гормонов и нейромедиаторов? Мозг контролирует генетически заданные физиологические функции организма: деятельность сердца, сосудов, легких, желудка, печени, почек и весь гомеостаз. Эта регуляция осуществляется на основе принципов обратной связи с помощью импульсов определенной силы, амплитуды и частоты (то есть – действует в рамках генетически строго ограниченного и относительно узкого диапазона, и практически инвариантна). Психика не контролирует, а управляет всем поведением и даже внутренним миром личности, включая самое себя. При этом диапазон такой регуляции, с одной стороны ограничивается социальными установками и требованиями определенной культуры и ближайшего окружения (референтной группы), а с другой – взрывы эмоций и полет мысли не ограничены ничем. Например, то, что является адекватным для культурного сообщества, может быть абсолютно неприемлемым для преступного, и наоборот. Но даже в рамках одной субкультуры психические реакции могут существенно и даже кардинально различаться. Это главное, что отличает нас от любых машин или компьютерных управляющих систем, параметры деятельности которых исходно строго заданы и неизменны. В философии эта проблема именуется как «свобода воли», что предполагает возможность человека делать выбор того или иного решения или образа действий **вне зависимости** от определённых обстоятельств, исходя из своих моральных и прочих психологических установок. Здесь уместно напомнить хрестоматийный тезис В. Даля: «Кроме нравственной поруки другой нет». Это предполагает качественно

иные подходы к формированию нравственного социума. И эта задача является на порядок более сложной и настолько же более важной, чем забота об образованном, технически грамотном или экономически благополучном социуме.

Гормоны, ферменты и нейромедиаторы в рамках излагаемой гипотезы рассматриваются как источники энергии, «шестеренки» и «приводные ремни» того сложнейшего механизма, который именуется мозгом и на основе которого реализуется все психические функции и весь информационный обмен.

Завершая этот материал, автор сознает, что далеко не все в нем убедительно, некоторые положения скорее предчувствуются, нежели имеют какое-то глубокое обоснование. Единственное, в чем автор убежден – проблема соотношений психики и мозга нуждается в критическом переосмыслении, как в физиологии и психологии, так и применительно к воспитательной и педагогической, а также социальной науке и практике.

Список литературы

1. Бехтерев В.М. Будущее психиатрии: Введение в патологическую рефлексологию. – СПб.: Наука, 1997. – С. 23.
2. Решетников М.М. Психическое расстройство. – СПб.: Восточно-Европейский Института Психоанализа, 2008. – 272 с.
3. Решетников М.М. Современные тенденции развития психотерапии и психиатрии. – М.: Журн. Психотерапия, № 9. – 2012. – С. 7-15.
4. Решетников М.М. Критический постматериализм в психологии и психиатрии. Неврологический вестник, 2011. – Т. XLIII, Вып. 2. – С. 66-69.
5. Решетников М.М. Фобии: от гипотезы о бессмысленности к содержательному анализу // В кн. Фрейд З. Собрание соч. в 26 томах. Т. 5. – СПб.: Восточно-Европейский Института Психоанализа, 2012. – С. 5-16.
6. Решетников М.М. Психическое здоровье населения в свете современных тенденций – Журн. Неврологический вестник – 2013. – Т. XLV, вып. 3. – С. 71-77.
7. Решетников М.М. Социальные эпидемии. // В кн. Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества. – Казань: «Синяев», 2014. – С. 143-148.
8. Решетников М.М. История психопатологии. – М.: Юрайт, 2016. – 270 с.
9. Смирнова Е.О. Детская психология. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
10. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. 5-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
11. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / Пер. с нем. М. В. Вульф, А. А. Спектор. – М.: АСТ, 2006. – 400 с.
12. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 336 с.
13. Ярошевский М.Г. Зигмунд Фрейд – выдающийся исследователь психической жизни человека // Фрейд, Зигмунд. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2002. – 400 с.
14. Fox J. A. – Catching a Coming Crime Wave – Scientific American, 1996, 274 (6), С. 40-44.
15. Volkan V. Traumatized Societies // In: Violence and Dialogue? Psychoanalytic Insight on Terror and Terrorism. – London, International Psychoanalytic Association, 2003/ – P/ 2017-237.

СОБЛЮДЕНИЕ ОСНОВНЫХ НОРМ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ КОМАНДИРОМ – ОСНОВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

Рябуха Е.В.

старший преподаватель кафедры военной педагогики и психологии,
канд. пед. наук, Новосибирский военный институт имени генерала
армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются понятие, основные составляющие норм военно-педагогической этики командира, факторы и аспекты профессиональной деятельности военного руководителя, а также раскрыты сущность, специфика и нормы военно-педагогической этики в ее функциях, проанализирована структура данного понятия, состоящая из трех основных групп морально-нравственных норм, соблюдение командиром которых и является основой предупреждения конфликтов между военнослужащими.

Ключевые слова: военно-педагогическая этика, военно-педагогическая деятельность, профессионально-этические аспекты, нравственно-педагогические нормы, моральное сознание, нравственно-педагогические отношения, поведение военного руководителя, педагогический такт офицера.

Подчинение одних людей другим, в военной среде связано с единоначалием и приказами командиров (начальников), что нередко ведет к трудностям во взаимоотношениях, а иногда к конфликтным ситуациям и даже к конфликтам среди определенных категорий военнослужащих. Изучение войсковой практики показывает, что напряженные ситуации возникают чаще всего между командиром и подчиненным. И не всегда командиру удается предупредить конфликт с военнослужащим, особенно в современных условиях жизни войск, которые можно назвать благоприятными те так часто, как того бы хотелось [1, с. 42]. И именно соблюдение командиром основных норм военно-педагогической этики руководителя и может являться основой предупреждения конфликтов между различными категориями военнослужащих в воинском коллективе, как по «горизонтали», так и по «вертикали» [5]. Рассмотрим понятие и основные составляющие военно-педагогической этики военного руководителя, соблюдение норм которых и будет основой профилактики предупреждения конфликтных ситуаций и конфликтов между военнослужащими в воинском коллективе.

Понятие «военно-педагогическая этика командира» связано с особенностью и спецификой военно-педагогической деятельности как разновидностью общественно полезного труда, необходимого в современной действительности нашего общества и силовых структур государства.

Профессионально-этические составляющие военно-педагогической деятельности заключены в содержании и структурных элементов данного труда, в целях и задач данного процесса [2, с. 161].

Одной главной особенностью профессионального труда командира является то, что моральные требования к его деятельности отражены и закреплены в законах, уставах, приказах и распоряжениях вышестоящих органов управления [4, с. 30].

Профессионально-этические составляющие деятельности военного руководителя делятся на:

- личностно-должностные нормы (конкретные профессионально-этические качества);
- нормы нравственно-правового регулирования системы взаимоотношений начальник-подчиненный;
- нормы использования дисциплинарных прав (применение поощрений, наложение взысканий).

На профессиональную деятельность командира влияют многие факторы, а также многочисленные и разнообразные военно-этические и нравственно-педагогические аспекты, требующие в интересах военной службы более обстоятельного морального регулирования и учета в повседневной жизни.

Рассмотрение профессионально-этических аспектов деятельности командира определяет специфические моральные требования и нормы, предъявляемые к нему как обучающему и воспитывающему своих подчиненных. Так как профессиональный труд по своей сущности и структуре представляет собой сложный интеллектуально-нравственный вид деятельности, то явление «военно-педагогическая этика» также относится к числу сложных по содержанию и структуре. Исходя из сказанного, военно-педагогическую этику командира можно определить, как сложную систему моральных связей и отношений, нравственно-педагогических требований, принципов, норм, вытекающих из специфики военно-педагогической деятельности и определяющих морально-педагогические убеждения военного руководителя, его взгляды, установки, чувства в области обучения и воспитания подчиненных. Данное понятие позволяет регулировать свое отношение к профессиональной деятельности, к подчиненным военнослужащим и к самому себе.

Нравственно-педагогические нормы командира проявляются в его моральном выборе, практических действиях и поступках, в конкретных положительных характеристиках служебной деятельности, высокий уровень развития которых позволяет эффективно решать задачи обучения, воспитания, развития и психологической подготовки своих подчиненных.

Сущность, специфика и нормы военно-педагогической этики раскрываются в ее функций:

- регулятивная функция (регулирует сферы нравственного сознания, этику взаимоотношений во всех направлениях военно-педагогической деятельности, морально-нравственное поведение и этические действия);
- формирующе-воспитательная функция (раскрывает то, что нравственные установки, моральные нормы являются важной основой, влияющей на формирование и развитие этического потенциала у военнослужащих);

– познавательная (гносеологическая) функция (отражает в общественном и индивидуальном сознании морально-этические взгляды, оценки, требования, нравственные ценности, накопленные обществом в процессе многолетнего взаимодействия и общения людей, включая и военную сферу).

В структурном плане военно-педагогическая этика состоит из трех основных групп морально-нравственных норм [2, с. 164].

Первая группа – сфера *морального сознания* офицера: общеморальные и профессионально-этические знания, моральные взгляды, убеждения, установки, мотивы профессиональной педагогической деятельности; чувства любви, уважения, долга, чести, совести, ответственности за подготовку, действия и поступки своих подчиненных.

Вторая группа – система *нравственно-педагогических отношений* и *взаимоотношений*, в которые включен военный руководитель в процессе обучения и воспитания своих подчиненных, его отношение к своей профессии.

Взаимоотношения командира с подчиненными – основной элемент в системе его профессионально-нравственных отношений. Морально-нравственные взаимоотношения в системе «командир-подчиненный» с точки зрения военно-педагогической этики выполняют несколько ролей: выступают как условия нормального развития военно-педагогического процесса и как основное средство воздействия на конкретного военнослужащего и явление, происходящее в воинском коллективе (взаимоотношения между военнослужащими, коллективное настроение, коллективное мнение, традиции и т.д.).

Соблюдение основных норм профессионально-этических взаимоотношений командира с начальниками также оказывает педагогическое влияние на их подчиненных.

Специфической сферой норм и требований педагогической этики руководителя являются и его профессионально-нравственные взаимоотношения с коллегами по службе, с местными органами и населением в местах дислокации, с членами семей военнослужащих, отношения в собственной семье.

Моральное сознание и нравственное поведение командира играют основную роль в регулировании его отношений с подчиненными, при решении служебных и педагогических задач.

Третья группа морально-нравственных норм в структурном плане военно-педагогической этики командира представлена в *поведении военного руководителя*, в его конкретных действиях при решении различных профессиональных задач. И именно нравственное поведение является выражением уровня профессионально-этической и психолого-педагогической подготовки офицера, уровня развития педагогических качеств и особенностей характера его личности как командира и педагога своих подчиненных.

Для воспитательного воздействия и профилактики конфликтов между военнослужащими особое значение имеет профессионально-этическое поведение командира, проявляющееся при решении всех военно-педагогических задачи и выраженное в различных качественных характеристиках. Особенно это проявляется в умении командира соблюдать педагогический такт и уровне развития данного умения у военного руководителя.

Педагогический такт офицера рассматривается как высоконравственная категория, предполагающая в процессе разрешения конфликта организацию позитивного педагогического взаимодействия с конфликтующими сторонами на основе уважения к личностям конфликтующих, а также и умением демонстрировать адекватный стиль поведения в процессе разрешения конфликта, с другой стороны. Следовательно, педагогический такт, как регулирующая составляющая их педагогических взаимоотношений, выступает мерой педагогически целесообразного взаимодействия командира с военнослужащими в конфликтной ситуации или конфликте.

В заключении хотелось бы сделать вывод и еще раз отметить, что соблюдение и следование требованиям основных норм военно-педагогической этики командиром в повседневной педагогической действительности позволит офицеру своевременно предупреждать конфликтные ситуации, разрешать конфликты на начальной стадии их развития, контролировать дальнейшее развитие на поведенческом этапе и конструктивно завершать на стадии после конфликта.

Список литературы

1. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.Ф., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2011. – 489 с.
2. Военная педагогика. Учебник / Под. ред. В.Н. Герасимова. – М.: ВУ, 1989.
3. Военная педагогика. Учебник для вузов / Под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2015. – 640 с.
4. Калягин В.Н. Социально-педагогическое прогнозирование в обеспечении безопасности военной службы в частях внутренних войск// Мир образования – образование в мире. 2014. – № 2. – С. 30-34.
5. Конфликтология: Учебник для вузов/ В.П. Ратников, В.Ф. Голубь и др.; под. Ред. Проф. В.П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.
6. Психология. Педагогика. Этика: Учебник для вузов /И.И. Аминов и др.; Под ред. Проф. Ю.В. Наумкина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2002. – 551 с.

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ «ЦВЕТОВЕДЕНИЕ И КОЛОРИСТИКА»

Салтанова Ю.С.

заведующая кафедрой художественной росписи, канд. пед. наук,
Московский филиал Высшей школы народных искусств, Россия, г. Москва

Включение цветоведения в образовательную практику художественной подготовки берет своё начало в эпохе Возрождения. Сегодня возникла необходимость создания инновационной программы и разработки её содержания, определение методов проблемного обучения предмету «Цветоведение и колористика». На занятиях методика проблемного обучения реализуется различными способами: постановка вопросов, предложение различных тем заданий, выбор техники исполнения, поиск цветового образа и средств его выражения, поиск цветовой гармонии и т.д.

Ключевые слова: культура цвета, методы проблемного обучения, проблемная задача, творчество, творческая деятельность.

Педагогическая практика в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов поставила принципиальный вопрос о разработке курса цветоведения в процессе подготовки художника традиционного прикладного искусства, учитывающего традиции академического образования, современные достижения в области науки о цвете и традиции использования цвета в прикладном искусстве.

Анализируя становление цветоведения как учебной дисциплины в системе профессионального художественного образования, стоит отметить, что ещё в эпоху древности и средневековья обучение строилось на основе заучивания правил, канонов и использования строго определённых цветов, методом механического копирования действий мастера и многократного повторения технических приёмов. Включение цветоведения в образовательную практику художественной подготовки берет своё начало в эпохе Возрождения, когда наметилось сближение науки и искусства. В это время оформляются основные педагогические принципы обучения цвету и изобразительной деятельности: принцип движения от общего к частному, от простого к сложному, поэтапного ведения работы, обобщения формы, метод анализа и т.д. Основы современного образования в области цвета были заложены художниками-педагогами БАУХАУЗа (Германия) и ВХУТЕМАСа (Россия), разработавшими пропедевтические курсы, среди которых был курс по цвету, адресованные всем студентам, независимо от их специализации. Однако, хотя в подготовке живописцев, архитекторов, с XX в. – дизайнеров, цветоведению уделяется всё большее внимание, в профессиональном образовании художников декоративно-прикладного искусства эта дисциплина долгое время не рассматривалась как базисная [6]. Положение изменилось благодаря открытию многоуровневого учебного заведения непрерывного профессионального образования «Высшей школы народных искусств (институт)», и богатейшим традициям и многолетнему опыту работы в данной области Московской школы художественных ремёсел (1938), ставшей методической базой вновь образованного вуза. В связи с этим возникла необходимость создания инновационной программы и разработки её содержания, определения новых методов обучения предмету «Цветоведение и колористика» для данного института. Целью является не только расширение кругозора теоретической осведомлённости студентов о цвете, но и воспитание у них осознанного и обоснованного понимания эстетической и духовной ценности цвета в произведениях народных мастеров, уважения к этнокультурным традициям и убежденности в стремлении быть их продолжателями. Инновационная концепция обучения цветоведению, основанная на приоритете образной выразительности над изобразительной, на понимании философского отношения к цвету, на углублении и пробуждении генетической памяти о символике и семантике цвета, позволит сформировать культуру цвета – важную основу профессионального мастерства современных художников традиционного прикладного искусства.

Средством развития культуры цвета выступает индивидуально-творческая деятельность студентов. Творчество – это особый характер дея-

тельности, отличающийся от шаблонной, механической, стереотипной деятельности человека. Важным и необходимым для творческого акта являются такие факторы, как интеллектуальный и эмоциональный. Именно они играют важную роль в формировании культуры цвета, которую мы рассматриваем как творческую деятельность.

Формированию творческих потенций студентов и, в частности, культуры цвета способствуют методы проблемного обучения. Их мировая педагогика разрабатывает в течение многих веков: Сократ, А. Дистервег [3], И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский; современные исследователи – В.И. Андреев [1], В.В. Давыдов [2], Л.А. Казанцева, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер [9], И.М. Матюшкин и др. Еще А. Дистервег утверждал, что плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить [3].

В настоящее время сформулированы основные понятия концепции проблемного обучения: проблемная ситуация, проблема, проблемная задача. Проблему обычно рассматривают как форму творческого поиска, в ситуациях которого интегрируются все виды активности личности, мобилизуются все его возможности, происходит духовный, творческий и личностный рост обучаемого. С постановки проблемы начинается любой творческий процесс, нацеленный на созидание чего-либо нового.

В процессе проблемного обучения студент активно овладевает приемами, способами, характерными именно для творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить, – подчеркивал И.Я. Лернер, – есть только один путь – научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые составляют сущность творческой деятельности» [9, с. 14].

Для нового содержания предмета «Цветоведение и колористика» были предложены активные методы обучения (проблемный метод, поисковый, эвристический, творческий поиск, исследовательский метод), побуждающие студентов к самостоятельному добыванию знаний, активизирующих их познавательную деятельность, развитие мышления, самостоятельное решение творческих учебных задач. Новая образовательная практика по формированию культуры цвета ориентирована на развитие природных способностей и творческих задатков личности обучающегося, повышение активности, формирование способностей к саморазвитию и самоконтролю. На занятиях методика проблемного обучения реализуется различными способами: постановка вопросов, предложение различных тем заданий, выбор техники исполнения, поиск цветового образа и средств его выражения, поиск цветовой гармонии и т.д.

Поэтому помимо учебных упражнений на постановку руки и глаза, курс «Цветоведение и колористика» включает творческие задания по освоению колористических гармоний и символике цвета, созданию цветового образа. Обучающиеся научаются самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению одной и той же задачи, критически оценивать решения, предлагаемые сокурсниками; убедительно обосновывать собственные предложения.

Изменения, предлагаемые в организации обучения, охватывают внедрение основных компонентов проблемного обучения; использование в обу-

чении обыденного и познавательного опыта студентов; внесение элемента исследования (эвристики); создание эмоционального фона занятий с помощью художественных, наглядных и технических средств.

Разница между распространенной и предлагаемой методикой обучения заключается в том, что первая ставит задачу передать обучающимся определенную сумму знаний и навыков, конечная цель второй – развить самостоятельность, инициативу, творческие способности личности и как итог – культуру цвета.

Активизировать этот процесс можно посредством вовлечения студента в выполнение специально организованной творческой работы с цветом. При этом изобразительная деятельность должна быть оптимальной степени трудности и предполагать постепенное увеличение доли самостоятельности студента в выполнении учебных заданий и его поэтапный переход от уровня репродуктивной деятельности к уровню творческой активности.

Типология цветовых гармоний и работа по «девизам» выводят студентов на более высокий качественный уровень творческой деятельности.

Изучая раздел курса «Типология цветовых гармоний», студенты знакомятся с понятиями «гамма», «гармония». Цветовая гамма – это совокупность созвучных цветов, близких между собой по цветовому тону, насыщенности и светлоте. Колористическое богатство достигается посредством нюансировки цвета или контраста. Нюансировка цвета, обогащение его оттенками создаёт ощущение вибрации цвета, что является его выразительным средством. Цветовая гармония – важнейшее средство художественной выразительности наряду с композицией, рисунком, фактурой. Цветовая гармония имеет содержательную обоснованность, выявляет творческий замысел автора. В ходе изучения темы студенты выполняют цветные эскизы для каждого вида гармоний – это и является проблемной задачей создать разнообразные гармоничные сочетания цветов, обладающие эмоциональной выразительностью, используя различные светлоты и насыщенности и разные соотношения площадей, занятых этими цветами. Студент, создавая гармоничные сочетания цветов, выбирает нужные оттенки из объёмной цветовой системы. Выполняя эскизы, студенты творчески осмысливают каждую работу, добиваясь удачного (гармоничного) сочетания цветов и убедительных их пропорциональных отношений.

Данное задание не только развивает чувство цвета, умение соподчинять цветовые тона, но и обогащает художественный вкус будущего художника декоративно-прикладного искусства.

В следующем разделе «Символика цвета. Цветовые ассоциации» изучается «язык цвета».

Цветовые ассоциации и символика цвета представляют наибольший интерес для будущих художников традиционного прикладного искусства, поскольку цвет не принадлежит конкретному предмету (как в живописи), а выражает и раскрывает авторскую идею. На данном этапе обучения особое значение имеют несобственные качества цвета, связанные с ассоциативным

восприятием. Занятия строятся в форме беседы, диалога, что помогает студентам разобраться в собственных чувствах и ассоциациях, вызываемых цветом. Диалог преподавателя и студента предполагает активное эмоциональное общение, стремление к сотрудничеству в решении учебно-творческих задач. Разбираются цветовые предпочтения конкретных направлений декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Прослушивание музыки так же способствует рождению эмоций и ассоциаций. Музыкальные образы являются неиссякаемым эмоциональным источником для художников, черпающих в них вдохновение, творческую энергию для своих произведений. Они дают представлению художника множество вариантов одного и того же настроения. Значение, смысл, цели, задачи, сюжеты, эмоциональный накал, чувства, образы, духовно-нравственные вопросы, поднимаемые в музыкальном и изобразительном произведении, одинаковы. Музыка, так же как цвет, повествует без слов. Задание на создание цветовых ассоциаций, возникающих при прослушивании классической и народной музыки, учит студентов с помощью цвета передавать идею, настроение, раскрывать характер, ритм музыки – это ещё одна проблемная задача, которую студент должен решить, выбирая средства из всего арсенала усвоенных знаний и умений.

Раздел «Связь цвета и рисунка» раскрывает понятие колорита как одного из главных выразительных средств, обладающих большой эмоциональной силой. Практическое задание «Разработка цветовых эскизов по девизам» – проблемная, эвристическая задача, которую студент должен решить, опираясь на знания, полученные в курсе цветоведения, эстетики, истории народных промыслов, и собственный эмоциональный опыт. Главная задача на данном этапе – цветом раскрыть и передать конкретный образ или идею. Во время работы над эскизами студенты привыкают более пристально и целенаправленно всматриваться и вдумываться в явления окружающего мира, что так свойственно работе народных мастеров. Они учатся фиксировать в памяти, наиболее запомнившиеся зрительные впечатления, тренируя тем самым художественную наблюдательность, умение не только смотреть, но и видеть. В дальнейшем, студенты смогут, рождающиеся в результате творческой переработки образы воплощать на бумаге, ткани, металле, дереве, папье-маше средствами изобразительного и прикладного искусства. Для уникальных изделий декоративно-прикладного искусства, несущих сложный образ, студенты применяют многоцветные гармонии. Красоту результата в каждом конкретном случае определяет художественный вкус, одаренность и полученные к этому времени профессиональные умения и знания. Творческая направленность учебно-воспитательного процесса формирования культуры цвета положительно влияет на развитие эмоционально-образного восприятия и индивидуально-творческой деятельности художника прикладного искусства.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития; инновационный курс, Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. 565 с.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального педагогического исследования. – М.: Педагогика. 1986. 240 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
4. Кандинский В. В. Значение теоретического обучения в живописи // Пер. Дружковой Н. И. – М.: Искусство и образование, 1998. 59 с.
5. Концепция художественного образования Российской Федерации. Культура. Искусство. Образование. – М.: Министерство Культуры России, 2002. 87 с.
6. Салтанова Ю.С. Наука о цвете и профессиональное художественное образование. Учеб. пособие // Под ред. М.Ю. Спириной. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. 82 с.
7. Салтанова Ю.С. Обучение культуре цвета в сфере декоративно-прикладного искусства // Изобразительное искусство в школе. 2009. № 6. С. 66-69.
8. Серов Н.В. Цвет культуры // Психология, культурология, физиология. – СПб., Речь, 2004. 672 с.
9. Современная дидактика: теория – практика // Под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлёва. – М.: ИТП и МИОРАО, 1993. 288 с.

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Семкин А.В.

ст. преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин,
канд. пед. наук, Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова,
Казахстан, г. Кокшетау

Пашкова А.С.

магистрант по специальности «Педагогика и психология»,
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Казахстан, г. Кокшетау

В данной статье рассматриваются возможности использования проблемного обучения в активизации и развитии творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: проблемное обучение, творческие способности, младшие школьники.

Главной целью современного образования является обучение и воспитание всесторонне развитой, активной, творческой личности, способной самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Это особенно важно в 21 веке быстро меняющихся технологий, в котором, чтобы идти в ногу со временем, приходится постоянно учиться и переучиваться. Поэтому одним из главных направлений новых стандартов обучения является ориентирование содержания учебных программ на развитие творческих способностей школьников, формирование у них умения учиться самостоятельно [1].

Известно, что значительная часть личностных качеств человека закладывается уже в начальной школе. И не только базовые навыки, такие как умения читать, писать, решать, слушать и говорить понадобятся ребенку в

жизни. Каждому человеку, вступающему в этот сложный и противоречивый мир, необходимы определенные навыки мышления и качества личности, такие как умения анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию и умение дать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать. Эти умения не развиваются через объяснение учителя – педагог может лишь подсказать и направить ученика, привить навыки практическо-исследовательских действий, т.е. так построить процесс обучения, чтобы помочь раскрыться творческим способностям ребенка. Этому может способствовать использование проблемного обучения уже в младшей школе [2].

Итак, сегодня под проблемным обучением понимается, такая форма организации педагогического процесса, когда ученик включается учителем в поиск решения новых для него проблем.

Целью проблемного обучения является формирование и развитие интеллектуальной, творческой, мотивационной сферы школьника. Творческое развитие – неотъемлемая часть проблемного обучения. В процессе творчества вырабатываются такие ценные качества как самостоятельность, любознательность, целеустремленность, настойчивость, инициативность умение выбрать наилучший способ и метод выполнения работы, т. е. те качества, без которых невозможен сам процесс творчества [3].

Проблемное обучение направлено на самостоятельное субъективное открытие знаний учащимися. Организация проблемного урока отличается от традиционного и базируется на принципе проблемности. Методы проблемного обучения можно применять на уроках, создавая проблемную ситуацию на любом его этапе.

Проблемное обучение связано с исследованием и поэтому предполагает растянутое во времени решение задачи. Ученик попадает в ситуацию, подобную той, в которой находится деятель, решающий творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения.

При использовании технологии проблемного обучения в начальной школе, у младших школьников воспитывается способность самостоятельно увидеть проблему, самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ [5].

Если учитель чувствует, что при выполнении того или иного задания обучающиеся испытывают затруднения, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести обучающихся на более низкий уровень проблемно-эвристического обучения.

В проблемном обучении учитель подобен опытному дирижеру, организующему этот исследовательский поиск. В одном случае учитель может сам с помощью обучающихся вести этот поиск. Поставив проблему, он вскрывает

путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, высказывает предположения, обсуждает их вместе с учениками, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует обучающимся путь научного мышления, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска [4].

В другом случае роль учителя может быть минимальной – он предоставляет школьникам возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут учитель не занимает пассивную позицию, а при необходимости незаметно направляет мысль обучающихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени. Именно поэтому метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытиями школьниками тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим, или исследовательским методом [6].

Таким образом, в условиях проблемного обучения развитие активности умственной деятельности младших школьников можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше – к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их.

Достоинства проблемного обучения очевидны. Это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности учеников; он развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность.

Кроме того, что очень важно, проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, т.к. они добываются в самостоятельной деятельности и служат примером показа значения изучаемой теории на практике.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». Петропавловск: Северный Казахстан, 2013. № 5 ЗРК.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 304 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Просвещение, 1972. – 105с.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
5. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. – М.: Баласс, 1999. – 205 с.
6. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. –М.: Знание, 1974. – 164 с.

ПРАКТИКИ ОСОЗНАННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ: НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДЕЙСТВИЯ

Слонова А.И.

аспирант кафедры общей и организационной психологии,
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка,
Республика Беларусь, г. Минск

Целью данной работы является анализ исследований, описывающих нейрофизиологические механизмы практик осознанности (Mindfulness). Обобщены терапевтические возможности использования методов, основанных на осознанности, в целях развития отдельных когнитивных функций.

Ключевые слова: практика осознанности, Mindfulness, саморегулирование внимания, нейрофизиологические механизмы.

Терапевтические методы, основанные на осознанности (Mindfulness), получили широкое распространение, эмпирическую аргументацию и популярность в западной психологии и психотерапии после включения в методологическое ложе когнитивно-поведенческой терапии [16, 20], выделившись в центральное направление ее «третьей волны» [3, 4, 11]. Mindfulness определяется как безоценочная фокусировка внимания на текущем моменте с полным сосредоточением на нем и регистрацией различных аспектов реальности без попытки их интерпретации [2, 5, 6, 17]. Программы, основанные на концепте Mindfulness, конкретизируются посредством сочетания медитативных и когнитивных техник, которые используются в психотерапевтических, релаксационных, развивающих (в том числе формирующих когнитивную сферу субъекта) целях [2]. Главным образом подобные программы находят применение в сферах работы со стрессовыми, тревожными, депрессивными расстройствами [7, 22].

Основываясь на данных исследований западноевропейских и американских ученых, можно выделить в качестве ключевого механизма воздействия Mindfulness саморегулирование внимания [5, 13, 14]. Практики осознанности способствуют развитию когнитивной гибкости и концентрации [1, 19]. Внимание имеет ограниченный объем, а в процессе практикования Mindfulness оно сосредотачивается на восприятии реальности через органы чувств, на отслеживании собственных ощущений, оказываясь не вовлеченным в связанные с предыдущим опытом, поиском причин или прогнозированием результатов руминации и ассоциативные мысленные потоки, получая больше ресурсов для обработки связанной с текущими впечатлениями информации [1]. Данные механизмы имеют нейрофизиологическую природу, определенной динамике которой способствует практика осознанности. Результаты исследований, полученные с использованием аппарата фМРТ, позволяют представить доказательства эффективности Mindfulness [10, 13, 14, 18]. Основываясь на анализе более 20-ти исследований, группа ученых (К.С. Фох, S. Nijboer, M.L. Dixon и др.) определяет по меньшей мере восемь обла-

стей головного мозга, испытывающих на себе положительное влияние Mindfulness-практик, среди которых передняя часть поясной извилины, префронтальная кора, гиппокамп, миндалевидное тело, островковая доля и др. [10]. Долгосрочные исследования людей, практикующих медитацию осознанности, осуществленные В. Hölzel, S. Lazar и др., позволяют выявить несколько основных физиологических изменений структуры мозга, имеющих место при регулярных занятиях [13, 14, 18]. У людей с опытом медитирования наблюдается увеличение серого вещества (толщины коры) в участках мозга, отвечающих за внимание и обработку сенсорной информации [18]. Обнаруженное у участников исследования, практиковавших осознанность, значительное усиление миелинизации нервных волокон влияет на улучшение памяти, скорости обучения, а также усиление эмпатии. Процессы саморегуляции, обеспечение функционирования которых осуществляется в передней части поясной извилины, испытывают на себе положительное воздействие Mindfulness [10, 21]. Увеличение серого вещества в этой области головного мозга способствует развитию возможностей целенаправленного удерживания внимания на объекте, выработке эффективных стратегий реагирования на стимулы окружающей среды и нахождению оптимальных решений на основе анализа прошлого опыта. Результаты исследований позволяют сделать вывод, что изменения в области передней части поясной извилины вследствие регулярных практик осознанности обуславливают развитие когнитивной гибкости, абстрагирования от излишней сенсорной информации, переключения внимания [10, 21]. Влияние на эмоционально-волевую сферу и мнемические процессы оказывается в процессе практики осознанности благодаря увеличению серого вещества в области гиппокампа, который является частью лимбической системы. Согласно исследованиям В. Hölzel и др. [13, 14, 18], люди, имеющие меньший по объему гиппокамп, более подвержены влиянию стресса и возникновению различных связанных с ним расстройств (депрессии, посттравматического стрессового расстройства и т.д.). Регулярные Mindfulness-медитации обуславливают увеличение гиппокампа и, как следствие, эффективное противостояние расстройствам, вызванным стрессами [13, 14, 18].

Практика осознанности способствует уменьшению объема миндалевидного тела, которое как часть лимбической системы играет ключевую роль в формировании эмоций, участвует в формировании как отрицательных, так и положительных эмоций. Такие состояния, как тревожность, депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство, фобии, связаны с нарушенным функционированием миндалина. У практикующих участников исследований наблюдается активизация островковой доли [8], осуществляющей обработку болевого и температурного восприятия и выполняющей интегрирующую функцию в отношении сенсорных и вегетативных импульсов, поступающих от внутренних органов [8, 9]. В процессе осознанных медитаций снижается активность в медиальной префронтальной коре, изменяется функциональность в определенных нейронных сетях, ослабляются функциональные связи между миндалевидным телом и префронтальной корой лобных долей мозга,

что способствует уменьшению реактивности, укрепляет связи между областями мозга, связанными с высшими психическими функциями [13, 14, 18]. Исследователи делают выводы об ингибирующем эффекте медитативных практик на работу нейронной сети ненаправленной активности, которая играет важную роль в самосознании, обеспечивая процессы самоанализа, и, одновременно, участвует в навязчивом мышлепродукции [12]. Ограничение подобной нейронной активности предохраняет сознание от центрирования на «Я», глубокого погружения в собственные мысли, от высокой тревожности, низкой результативности. Зарубежные коллеги полагают, что практика осознанности уравнивает самоаналитическую активность сознания, удерживая его в настоящем моменте и связывая при этом с внешним миром [12, 15].

Список литературы

1. Голубев А.М. Природа полноты осознанности. Адаптация опросника внимательности и осознанности MAAS // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. С. 44-51.
2. Дьяков Д.Г., Слонова А.И. Практики осознанности в развитии самосознания, коррекции и профилактике его нарушений // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2016. № 3 (25). С. 377-387.
3. Нойфельд В. Mindfulness и Acceptance and Commitment Therapy – направление третьей волны когнитивно-поведенческой терапии // Вестник Ассоциации психиатров Украины. 2013. Т. 4. С. 43-44.
4. Романчук О.І. Майндфулнес-орієнтована КПТ – новий ефективний метод попередження рецидиву депресії // НейроNews. 2012. № 3. С. 40-45.
5. Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., Segal Z.V., Abbey S., Speca M., Velting D., Devins G. Mindfulness: A Proposed Operational Definition // *Clinical Psychology: Science & Practice*. 2004. № 11 (3). P. 230-241.
6. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. № 84 (4). P. 822-848.
7. Davidson R. et al. Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation // *Psychosomatic Medicine*. 2003. № 65. P. 564-570.
8. Farb N., Segal Z.V., Mayberg H. et al. Attending to the present: Mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2007. № 2. P. 3-22.
9. Farb N. et al. Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness // *Emotion*. 2010. № 10. P. 25-33.
10. Fox K.C., Nijeboer S., Dixon M.L., Floman J.L., Ellamil M., Rumak S.P., Sedlmeier P., Christoff K. Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners // *Neurosci Biobehav Rev*. 2014. № 43. P. 48-73.
11. Garay C.J., Korman G.P., Keegan E.G. Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) and the «third wave» of cognitive-behavioral therapies (CBT) // *Vertex*. 2015. № 26. P. 49-56.
12. Garrison K.M. et al. Real-time fMRI links subjective experience with brain activity during focused attention // *NeuroImage*. 2013. № 81. P. 110-118.
13. Hölzel B.K., Lazar S.W., Gard T., Schuman-Olivier Z., Vago D.R., Ulrich Otto How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective // *Perspectives on Psychological Science*. 2011. № 6. P. 537-559.

14. Hölzel B.K., Carmody J., Vangel M., Congleton C., Yerramsetti S.M., Gard T., Lazar S.W. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density // *Psychiatry Research: Neuroimaging*. 2011. № 1. P. 36-43.
15. Josipovic Z. et al. Influence of meditation on anti-correlated networks in the brain // *Front. Hum. Neurosci.* 2012. № 5. P. 183-194.
16. Kabat-Zinn J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. N.Y.: Delacourt, 1990.
17. Kabat-Zinn J. An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results // *General Hospital Psychiatry*. 1982. № 4. P. 33-47.
18. Lazar S. et al. Meditation experience is associated with increased cortical thickness // *NeuroReport*. 2005. № 16 (17). P. 93-97.
19. MacLean K.A. et al. Intensive Meditation Training Improves Perceptual Discrimination and Sustained Attention // *Psychological Science*. 2010. № 21 (6). P. 29-39.
20. Segal Z.V., Williams J.M.G., Teasdale J.D. *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Depression: a new approach to preventing relapse*. NY: Guilford Press, 2002.
21. Tang Y. et al. Short-term meditation training improves attention and self-regulation // *PNAS*. 2007. № 43. P. 52-56.
22. Teasdale J.D., Segal Z., Williams J.M. How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? // *Behavior Research and Therapy*. 1995. № 33. P. 25-39.

ЭТНОКУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Сошенко Л.Н., Кузьмина Ю.А.

педагоги дополнительного образования, Муниципальное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества Белгородского района Белгородской области», Россия, г. Белгород

В статье рассматривается этнокультура как основа духовного развития подрастающего поколения. Народность и национальный характер образования – главные принципы его развития.

Ключевые слова: этнокультура, развитие, воспитание, подрастающее поколение.

Этнокультура – от слов «этнос», что значит «народ», и культура (лат.) - совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень развития общества. Различают материальную и духовную культуру: в более узком смысле термин «культура» относят к сфере духовной жизни людей.

Этнокультура состоит из ее истории, традиций, символов, значений, способов коллективного проживания, совместных планов на будущее – словом, видения мира, внутренне наполненного ценностями. Каждая этническая культура имеет свои особенности, свою собственную логику, и только, исходя из этой логики, можно объяснить, что имеет для данной культуры принципиальное значение (либо никогда не изменяется, либо меняется лишь в особых случаях), а что – второстепенное (может легко модифицироваться).

Без глубокого осмысления культуры народа невозможно понять его духовно-нравственные ценности, обеспечивающие устойчивое, гармоническое развитие человека, включающее в себя воспитание долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека.

«Общечеловеческой культуры, одинаковой для всех, не бывает. Поскольку все этносы имеют разный ландшафт и различное прошлое, у каждого – свое особое видение мира. Это влечет за собой особенности в обучении и воспитании, а значит, требует создания своей национальной философии образования» [1, с. 39].

Любое общество заинтересовано в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания и образования. Духовное становление подрастающего поколения, его подготовка к самостоятельной жизни – важнейшие условия развития России.

К. Д. Ушинский писал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным...». «Воспитание, созданное самим народом, основанное на народных началах, – писал он, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [3, с. 160].

Президент РФ издал Указ по сохранению, развитию культуры и искусства, который предусматривает государственную поддержку развития культурных ценностей и традиций нашего народа. В качестве поощрения деятельности по приобщению населения к народной культуре разработаны и присуждаются гранты Президента Российской Федерации, лучшим творческим этнокультурным проектам национального значения. Приобщение к традиционной народной культуре молодого поколения является одним из наиболее острых вопросов нашего времени. В связи с этим в наше сегодняшнее время нельзя не забывать о народности и национальном характере образования, который является одним из главных принципов его развития.

Интерес к традиционной культуре народа, а также борьба за сохранение лучшего ее достояния стали очень актуальными. Сохранение наиболее ценного (при критическом отношении к негативным явлениям) из традиционной культуры народов мира справедливо воспринимается не только как бережное отношение к истокам, но и как забота о настоящем и будущем любого этноса, а также человечества в целом. И даже сама память должна стать более активной и выражать не только идею сохранения, «удержания», но и идею «передачи», связи времен и поколений [2, с. 108].

Сохранившая до наших дней свое основополагающее значение, традиционная народная культура, объединила в себе важнейшие свойства и качества этнического, выразившего исторический путь каждого народа.

В настоящее время большое внимание стало уделяться воспитанию на народных традициях, распространению идей этнопедагогики, приобщению детей к сокровищам народных культур с целью возрождения, сохранения и

развития неиссякаемого источника мудрости и исторического опыта народа, формирования национального самосознания подрастающего поколения – достойных представителей своего этноса, носителей своей национальной культуры. Многие даже не подозревают о своих этнокультурных потребностях, не знают, какие национально-культурные и языковые услуги могут оказать государственные образовательные структуры, неформальные организации. Механизм потребностей настолько силен, что если они не удовлетворяются в положительной, прогрессивной сфере развития, то обращаются к отрицательной сфере (правда – ложь, любовь – эгоизм, терпение – раздражительность, трудолюбие – лень). Сегодня общество не предоставляет достаточного пространства для удовлетворения всего диапазона потребностей ребенка в положительной сфере, более того, некоторые актуальнейшие потребности детей игнорируются. Именно поэтому в центре внимания в процессе обучения и воспитания должны быть факты и явления не взрослой, а детской культуры. Народное воспитание – это общественное воспитание. На протяжении всей истории человек был и остается объектом и субъектом воспитания. Сам процесс воспитания, повседневный педагогический контакт с детьми не всегда был осознанным. В этих условиях поражает умение народа по крупицам отобрать все лучшее, разумное, отвечающее народному идеалу в воспитании настоящего человека.

Мы призваны воспитывать у подрастающего поколения национальное достоинство русского человека, которое, в большинстве своем, утрачено сегодня. Если принять воспитание как целенаправленную организацию процесса вхождения ребенка в современное общество с учетом знаний русской культуры, становится ясным, что главным результатом воспитания будет личность, способная строить жизнь, достойную человека, имеющего свои корни.

Опыт прошлого века красноречиво показывает, как потеря народных традиций, их забвение грозит распадом важнейших этнокультурных связей между поколениями, потерей национального иммунитета, появлением чуждых природе этноса аномалий в жизни общества [4, с. 29].

Преодоление разрыва посредством приобщения юных поколений россиян к культурно-историческому наследию – это актуальная политическая и образовательная задача. Её решение должно отвлечь Россию от бездны бездуховности, бескультурья, цинизма нынешних и будущих поколений россиян.

Список литературы

1. Гумилев Л. Н. Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации / Предисл. С. Б. Лаврова. М., 1993.
2. Захаров А.М. Традиционная культура в современном обществе // Социологические исследования. 2004. № 7.
3. Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII, М. 1960.
4. Токарев С.А. Обычаи и обряды как объект этнографического исследования // Советская этнография. 1980. № 3.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РИСКОВ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ

Таранова Т.Н.

профессор кафедры педагогики и образовательных технологий,
д-р пед. наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Ортман И.В.

магистрант 2 года обучения направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается проблема формирования совладающего поведения у подростков в условиях рисков киберсоциализации.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-поведение, подросток, киберсоциализация.

В настоящее время в рамках активно изучается поведение человека в экстремальных или стрессовых ситуациях, процесс адаптации к стрессорам, механизмы преодоления стрессовых, раздражающих ситуациях. В связи с этим изучается копинг – поведение. Под копингом подразумевается процесс, опосредующий приспособление, следующее за стрессовым событием.

Впервые термин был использован Л. Мерфи (1962) в исследовании способов преодоления детьми трудностей, связанных с возрастными кризисами. Сейчас копинг рассматривается как важный процесс социальной адаптации. Приспособляемость определяется тремя компонентами: 1) способность и умение организма адекватно реагировать на внешние воздействия; 2) мотивацией-желанием приспособляться к условиям окружающей среды; 3) способностью поддерживать психическое равновесие. Копинг-поведение понимается как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций, осуществляющие с бессознательными механизмами психологической защиты.

Копинг-поведение рассматривают как результат становления сознания и самосознания личности, оно помогает адаптироваться в обществе, занять определённое положение в обществе, а также получить положительный отклик от микро- и макро- социума, и данный процесс в существенной мере обусловлен социокультурными традициями. В центре внимания отечественных исследователей психологии совладания находится человек «совладающий», т.е. самостоятельный, справляющийся с жизненными трудностями. При этом совладающие усилия детерминированы жизненными ценностями и смыслами, нравственностью, свободой выбора, интеллектуально-творческими и психоэмоциональными ресурсами. В случаях сужения субъектного пространства, адекватности и ответственности человека за благополучие свое и/или других людей, включенных в ситуации, человек начинает

прибегать к самодеструктивным или самопоражающим стратегиям, губительным для его или окружающих благополучия (злоупотребление алкоголем, деструктивные формы поведения, различные формы зависимостей). Поэтому проблематика совладающего поведения неразрывно связана с психологией субъекта (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко и др.). С этой точки зрения, копинг – есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Психологическое предназначение копинг состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации. Поэтому главная задача копинг – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями (С.К. Нартова-Бочавер, 1997) [2].

Наиболее частыми, являются проблемы адаптации, совладания, которые встречаются в пубертатном периоде. Подросток, как не вполне сформировавшаяся личность, имеет проблемы во взаимодействии с внешним миром, со своим внутренним миром, а также, при развитии неблагоприятного сценария социокультурного развития подростка, предпосылок и развития девиаций. Так, Е.В. Змановская выделяет группы факторов, детерминирующих отклоняющееся поведение: внешние условия физической среды; внешние социальные условия; внутренние наследственно-биологические и конституциональные предпосылки; внутриличностные причины и механизмы и механизмы отклоняющегося поведения [1].

Одним из актуальных направлений исследований аддикций у подростков и юношей, является проблема виртуальной аддикции, обусловленной киберсоциализацией общества.

Имеется ряд исследований, в которых анализируются особенности отношения подростков к компьютерным играм и факторы компьютерной зависимости. В качестве основного фактора возникновения компьютерной зависимости подростков рассматриваются психологические особенности пубертатного периода: высокая сензитивность к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социальных установок (А.Ю. Акопов, Е.В. Змановская, И.С. Кон, Ц.П. Короленко, А.Е. Личко и др.). Данные особенности выступают как объективные предпосылки для появления такой формы демонстративного неповиновения, как «уход» в виртуальную реальность (в мир компьютерной игры).

Проблемой интернет-зависимости занимались такие ученые как К. Янг, Я.Л. Морено, Н.Н. Алексенко, М.А. Шаталина, Е. В. Шумакова и др.

В качестве причин компьютерной зависимости в психологической литературе изучается содержание игры, позволяющей удовлетворять определённые потребности в творчестве, в исследовательской деятельности, в достижении, в «зрелищности» (А.Г. Макалатия), в эффекте «вживания» в реалистичную компьютерную игру (П. Мунтян), личностные качества (В.Д. Менделевич, В.В. Шабалина) и др. Тем не менее, вопрос о причинах компьютерной зависимости до конца еще не изучен, и в качестве ее причин не рассматривается совладающее поведение.

Роль компьютерной зависимости в развитии совладающего поведения подростков достаточно не изучена, но актуальна. Как мы отмечали выше, одним из факторов успешного функционирования человека является способность правильно понимать и прогнозировать поведение людей, возникающие трудные жизненные ситуации, принимать социальную поддержку, что является свидетельством реализации эффективного совладающего поведения (Л.И. Анцыферова, И.В. Воеводин, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, Р.С. Лазарус, Л. Мерфи, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, М. Перре, Т.М. Попова, С. Фолкман и др.). Однако в подростковом возрасте наблюдается недостаточное развитие социальных навыков и личностных ресурсов, которое ведет к уходу от решения проблем, стрессовых ситуаций и способствует развитию неэффективного совладающего поведения, но, однако, положительную, эффективную поддержку подросток может получить в социальных сетях, сетевых играх и др.

С появлением и развитием компьютерных технологий, особенно благодаря динамичной киберэволюции всемирной глобальной сети Интернет современный человек, фактически, превращается в уникальный новый вид – «Номо Cyberus» (человек киберсоциализирующийся), а психолого педагогическая наука обогатилась появлением инновационного социально педагогического феномена – процесса киберсоциализации человека.

Особенно явно включены в процесс социализации в киберпространстве – киберсоциализацию вообще, медиасоциализацию и интернет социализацию, дети, подростки и молодежь. У современной молодежи, подростков – активных пользователей социальных сетей и других ресурсов интернет среды – иначе, чем у «киберстерильных» представителей населения, организуется жизнедеятельность, развиваются интеллектуальные способности, они по-другому воспринимают внешний мир и составляющее его окружение, в ином, социально временном сетевом измерении. Речь идет не только о навыках владения современными информационно-коммуникационными технологиями и компьютерной техникой, но и об изменениях фундаментальных духовно-культурных структур, понятийного поля и многообразных представлений, мировоззрения.

Но на ряду с отрицательным эффектом киберсоциализации, в настоящее время существует ряд исследований, доказывающих положительный

эффект компьютерных игр. Компьютерные игры выступают как средство активной эмоциональной разрядки (Е.Е. Лысенко, О.К. Тихомиров, Ю.В. Фомичева); компенсации речевых нарушений, развития навыков письменной речи, сенсомоторики и оперативной памяти у пожилых людей (Н. Бадинант-Хуберт, Е. Хирч); творческого мышления (Ю.В. Фомичева); овладения новыми знаниями, логическими операциями, способами манипулирования с предметами и символами (О.К. Тихомиров) [3].

Однако, все чаще исследователи сходятся на мнении о том, что компьютерные игры могут приводить и к негативным последствиям, затрагивающим все уровни психической структуры личности подростка (А.Е. Войскунский, Л.И. Шакирова). В исследованиях отмечается их отрицательное влияние на физическое здоровье подростка (Д.Д. Бушман, Дж.Б. Фанк, Л.И. Шакирова), на отношение к школе и успеваемость (А.Г. Шмелёв, С.А. Шапкин), на поведение (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, Ю.М. Евстигнеева), на отношение к деньгам (М.С. Иванов).

Итак, ключевые вопросы, в затронутой нами тематике являются: эмоционально-волевые качества личности, субъективная сущность личности, готовая к индивидуальным попыткам совладания в какой-либо специфической ситуации, в ситуации киберсоциализации. Использование личностью функции проблемно-ориентированного совладания более адаптивно, эффективно в контролируемых ситуациях, при которой имеется больше возможностей к изменению обстоятельств. В то же время, функция совладания, ориентированного на эмоции, будет более полезна в менее контролируемых ситуациях, которые предусматривают меньше возможностей для изменения обстоятельств (Conway, Terry, 1994; Zeidner, Endler, 1996). Возможность совладания со стрессами, зависимостями снижается, если отмечается несоответствие когнитивной оценки и совладания. Выбор ориентированных на решение проблемы стратегий совладания, соответствующих оценкам способности контролировать задачу, часто приводит к более благоприятным результатам совладания.

Список литературы

1. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Е.В. Змановская – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Нартова-Бочавер, С.К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер, – М.: «Психологический журнал» – 1997. – Т. 18, №5 – С. 20-30.
3. Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2005.

РЕФЕРАТИВНОЕ СООБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ЗАЧЁТНОЙ РАБОТЫ ПО КУРСУ «КУЛЬТУРА НАУЧНОЙ И ДЕЛОВОЙ РЕЧИ»

Тум Е.А.

старший преподаватель кафедры русского языка,
Новосибирский государственный технический университет,
Россия, г. Новосибирск

Заескова С.В.

старший преподаватель кафедры русского языка,
Новосибирский государственный технический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается реферативное сообщение как форма итогового контроля по курсу «Культура научной и деловой речи». Предложена структура, этапы работы и критерии оценивания вторичного научного жанра.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, культура научной и деловой речи, коммуникативные навыки будущего специалиста, реферативное сообщение.

В современном обществе высок престиж литературного языка. Сформированные коммуникативные навыки и грамотная речь сегодня являются не только показателем культуры молодого специалиста, но и залогом его успешного трудоустройства и профессионального роста.

Об этом заявил президент РФ В.В. Путин, выступая 26.05.2016г. на пленарном заседании съезда Общества русской словесности: «Мы должны сделать все, чтобы знание классической и современной литературы, грамотная речь стали неотъемлемой частью жизни страны, по сути, правилом хорошего тона, чтобы это стало модным, чтобы об их сохранении и развитии заботилось все наше общество» [1].

Тенденция сокращения аудиторного времени на лекционные и практические часы общегуманитарных курсов за счёт увеличения часов на самостоятельную работу студентов – общее направление в учебных планах российских технических вузов.

Так, например, после перехода на стандарты ФГО 3+ в Новосибирском государственном техническом университете семестровая дисциплина по выбору «Русский язык и культура речи» для первокурсников технических факультетов сокращена по количеству часов и недель вдвое. Теперь модуль называется «Культура научной и деловой речи» (1,5 кредита) и состоит из 5 лекций и 9 практических занятий. 42 часа отведено на самостоятельную работу студентов – выполнение домашних заданий, подготовку к зачёту.

В этих условиях методически целесообразна такая форма зачётной работы как реферативное сообщение (вторичный научный жанр, предполагающий краткое воспроизведение на основе смысловой переработки содержания одного или нескольких первоисточников в письменной или устной форме) [3].

Работа над реферативным сообщением направлена на формирование коммуникативных навыков в учебно-научной и профессиональной сферах: поиск и отбор информации, анализ и обработку материала (компрессию научного текста), использование риторических приёмов для подготовки публичного выступления.

К числу коммуникативных умений, которыми должен овладеть выпускник, относятся также умения формулировать и отстаивать свою точку зрения, вести диалог, аргументировать выдвинутые положения. Именно эти умения приобретают студенты-первокурсники в процессе подготовки устного реферативного выступления. В это время происходит развитие познавательной активности студентов, их способностей в сфере продуктивной речевой деятельности. Учащиеся приобретают важные для дальнейшей учебно-научной и научно-исследовательской работы навыки самостоятельного продуцирования устного реферативного научного текста.

Выбор статьи – очень важный этап для подготовки защиты реферативного сообщения. Тема статьи должна быть актуальна, интересна студенту, лежать в поле тематики изучаемой дисциплины, технически соответствовать рамкам аудиторного времени. Поэтому объём статьи должен составлять не более 2-3 страниц, иметь точные выходные данные, оформленные в соответствии с ГОСТом; статья должна быть учебно-научной, научно-популярной или собственно научной. Как показывает практический опыт работы, преподаватель может предложить студентам готовые темы сообщений, а может дать адреса сайтов, где размещены такие статьи. В данном случае мы рекомендуем посвященный русскому языку российский образовательный портал «Грамота. ру», содержащий в разделе «Лента» (рубрика «О чём говорят и пишут») около 1000 статей на темы, соответствующие содержанию изучаемого модуля. Студенты в зависимости от наполнения учебной группы работают индивидуально или в микрогруппах по 2-4 человека. В этом случае докладчик определяется преподавателем на зачёте, поэтому готовятся к защите все участники группы. Строгий регламент защиты (3 минуты) позволяет провести зачётную работу за одно аудиторное занятие. Выступление оценивается всеми студентами группы по заранее известным критериям, при этом один из учащихся даёт развёрнутую характеристику выступления докладчика. Обязательно отмечаются объективно сильные стороны докладчиков, указываются их ошибки и недочёты. Важно, чтобы докладчики не читали с листа, а говорили свободно, демонстрировали свои способности к публичному выступлению. В оценке уровня подготовки выступления и его защиты, в выставлении итогового балла участвует вся группа. Структура выступления, приёмы, переводящие письменный текст в звучащую публичную речь, осваиваются в процессе прохождения курса.

Алгоритм подготовки реферативного сообщения включает:

1. Выбор темы для реферативного сообщения.

Например, тема: «Современная языковая ситуация. Нормативный аспект».

2. Деление студентов на микрогруппы.

3. Выбор каждым членом микрогруппы статьи по интересам.
4. Согласование статей в группе, чтобы исключить одинаковые.
5. Подготовка реферативного сообщения с соблюдением всех требований, предъявляемых к его структуре.
6. Подбор примеров, иллюстративного материала.
7. Разработка и включение творческого, риторического компонента.
8. Оформление зачётной работы.
9. Защита реферативного сообщения.
10. Оценка реферативного сообщения группой.
11. Рецензия преподавателя.

Согласно балльно-рейтинговой системе, каждый критерий выступления оценивается в 1 балл, соответственно защита реферативного сообщения оценивается в 10 баллов. Критерии оценки приведены в таблице.

Таблица

Критерии оценки реферативного сообщения

Этикетная рамка	Приветствие, объявление темы сообщения. Заключение, благодарность. Завершение доклада: «Тема сообщения исчерпана. Благодарю за внимание. Жду ваших вопросов».
Регламент	3 минуты, погрешность – 15 секунд.
Содержание	Глубина проработки темы исходного текста статьи; использование терминов; ответы на вопросы во время защиты или в конце выступления.
Логичность	Строгая, логичная подача материала от простого к сложному, наличие примеров.
Артикуляция, темп речи	Чёткая артикуляция, полный стиль произношения, средний темп речи; заминки, паузы, самоперебивы.
Акцентологические и орфоэпические нормы	Соответствие языковой норме; произношение имен собственных.
Лексика, наличие/отсутствие «слов-паразитов»	Соответствие лексическим нормам; чистая речь; отсутствие иноязычных элементов.
Грамматические нормы	Нормы согласования.
Невербальные средства	Поза, жесты; владение собственным телом. Комфортное самочувствие докладчика в роли оратора.
Творческий компонент	«Обратная связь» – понимание реферативного сообщения слушающей аудиторией.

Приобретение опыта подобных защит на 1 курсе методически оправдано, так как навыки публичного выступления оттачиваются в знакомой аудитории слушателей и ценителей. После выступления у докладчиков и группы следует этап саморефлексии. Студенты отвечают на вопросы анкеты, разработанной И.А. Стерниным [2].

Анкета для самоанализа

1. Удалось ли завоевать внимание аудитории?
2. Удалось ли удержать внимание на протяжении всего выступления?
3. Уложился ли я в регламент?
4. Всё ли я сказал, что хотел?

5. Подчеркнул ли я главное в заключение?

6. Не сбивался ли я, не отклонялся ли от темы?

7. Уверенно ли я чувствовал себя за трибуной, не дал ли повода усомниться в своей компетентности?

8. Хотелось ли бы мне ещё раз выступить перед этой аудиторией?

На каждый вопрос надо ответить по десятибалльной шкале: «да» – 10, «нет» – 1, остальные оценки в промежутке между 1 и 10.

Если докладчик набрал менее 50 баллов, то выступление должно быть признано неудачным. Стоит посмотреть, за счет чего получен низкий балл.

Такой анализ важен для любого выступающего, так как позволяет увидеть те аспекты деятельности, которые требуют дополнительной работы, совершенствования и коррекции.

Баллы, выставленные по результатам анкеты, практически всегда совпадали с баллами, поставленными одноклассниками. А дискуссии, нередко возникавшие во время защиты реферативного сообщения, показали живой интерес учащихся к русскому языку и культуре речи.

Вышеизложенное позволяет считать реферативное сообщение эффективной формой зачётной работы по модулю «Культура научной и деловой речи».

Список литературы

1. Путин, В.В. Выступление (26.05.2016г) на пленарном заседании съезда Общества русской словесности <https://rg.ru/2016/05/26/putin-nazval-sberezhenie-russkogo-iazyka-voprosom-nacbezopasnosti.html>

2. Стернин, И.А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / И.А. Стернин.-М.:Академия, 2006. – С.123-124.

3. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

РЕЛЯТИВНАЯ СИСТЕМА ВЕНГЕРСКОГО КОМПОЗИТОРА ЗОЛТОНА КОДАЯ, АДАПТИРОВАННАЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Храмченко Т.В.

музыкальный руководитель высшей квалификационной категории,
АНО ДОУ «Планета детства «Лада», детский сад №207 «Эдельвейс»,
Россия, г. Тольятти

В статье рассматривается один из видов музыкальной деятельности в дошкольном учреждении – пение, которое является залогом успешного развития музыкального вкуса и любви к музыке. В основе обучения пению лежит развитие координации голоса и слуха, постижение элементарной музыкальной грамоты, развитие чувства ритма. Все эти перечисленные задачи – основа музыкального образования дошкольника, и они успешно реализуются в различных видах деятельности ребенка в детском саду и в частности, в пении. Для решения этих задач представлена релятивная система венгерского композитора и педагога Золтана Кодая.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, хоровое пение, вокально-хоровые навыки, релятивная сольмизация.

Актуальность проблемы художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста обуславливает возрастающая потребность общества в творческих людях. Творчество – высший компонент в структуре личности и одна из наиболее содержательных форм психической активности человека.

В соответствии с целевыми ориентирами ФГОС дошкольного образования художественно – эстетическое развитие предполагает: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)

Основным путем всеобщего музыкального просвещения народа всегда было признано хоровое пение. Приобщение детей к музыкальному искусству через пение, является важным средством формирования их художественного и эстетического вкуса.

Пение способствует всестороннему развитию музыкальности, которая есть совокупность всех способностей и умений, необходимых для воспроизведения и понимания музыкальных образцов.

Научить детей петь – одна из важных задач, которая решается на музыкальных занятиях. Эта проблема (научить петь) была и будет актуальной ещё на протяжении многих лет. Прежде всего, потому, что коллективная форма певческого исполнительства обладает огромными возможностями. Это и развитие музыкальных способностей, и формирование вокально-хоровых навыков, подготовка подлинных исполнителей музыки. Люди с музыкальным воспитанием – чуткие собеседники, они более коммуникабельны, трудолюбивы, целеустремленны. Ребенок вырастает всесторонне развитым, уверенным в себе и, значит, счастливым человеком. К тому же, пение развивает дыхательную систему, укрепляет сердечно-сосудистую. Функции хорового пения разносторонни, полезны, привлекательны и эффективны практически для каждого ребенка.

Дети очень любят петь и делают это независимо от того, есть у них способности и слух или нет. И часто поют неправильно, но неправильное пение – вовсе не показатель плохого слуха, а, как правило, следствие раскодирования слуха и голоса. Правильное интонирование мелодии – эта способность есть у всех физически здоровых людей. Просто каждый требует к себе различного подхода, кто-то усваивает налету и работать с таким одно удовольствие, для достижения успеха у других надо приложить немало усилий, третьи требуют длительной, кропотливой работы без быстрых результатов. Эту проблему музыкального слуха и его координации с голосом мы решаем в

нашем детском саду. При систематических индивидуальных и групповых занятиях можно отметить, что свой музыкальный слух и голос развивают сто процентов детей.

Занятия пением включают не только развитие чистоты интонирования, они включают постановку певческого голоса. Мы стараемся привить академическую манеру пения, прежде всего – благородную мягкость звука, свободное, непринужденное пение. Выразительное художественное хоровое исполнение требует овладения каждым ребенком сложных вокальных навыков. Они являются той основой, без которой хоровое пение воспитательного значения иметь не может.

Одновременно с индивидуальным певческим развитием происходит формирование хоровых навыков. Владение вокально-хоровой техникой – главнейший элемент воспитания, который дает возможность ребенку по-настоящему понять художественный образ и проникнуть в глубины музыки.

На занятиях создается определенная положительная мотивация, педагог включает детей в работу и это деятельность приносит конкретные, положительные результаты. Ребенок испытывает ощущение комфорта, поет легко и с удовольствием. Именно в детском возрасте голос приобретает гибкость и силу, которые взрослому даются с трудом.

Многие педагоги практики – Н.А. Метлов, Е.С. Маркова, Е.М. Дубянская и другие – говорили о необходимости проведения специальной работы по постановке певческого голоса на занятии в детском саду. Методика постановки певческого голоса – сложная. Чтобы правильно показать песню детям, педагог должен сам владеть певческим голосом, максимально приблизить звучание к детскому тембру. Очень важно сформировать у детей перцептивный, слуховой эталон прекрасного пения.

Система обучения пению, на основе релятивной (ладовой) сольмизации венгерского композитора Золтана Кодая, оказывает большую помощь в развитии вокально – хоровых навыков.

Эта система состоит из наглядных, игровых упражнений, имеющих простую, доступную форму для ребенка, с соблюдением основного педагогического принципа: от конкретного к абстрактному. В упражнениях хорового сольфеджио объединены три важных компонента: зрительный, слуховой, двигательный. Например, ручные знаки: сжатый кулачок поется «раз», «но»,

Кисть вверх – «два», «ле», рука ладонью вниз – «три», «ви». Для ребенка это своеобразные музыкальные ступени, по которым видно, что «два» выше чем «раз», «три» выше, чем «два». Такие систематические упражнения с ручными знаками развивают координацию между голосом и слухом, при этом закладываются основы ладового слуха. Эти упражнения ведут от простых попевок к пению. При разучивании песен мы предусматриваем две цели: научить выразительно исполнять песню и развить навык пения по ручным знакам.

Тем самым мы развиваем общую музыкальную грамотность и постепенно готовим детей к будущему пению по нотам.

Ручные знаки устойчивых ступеней как бы выражают их характер: наиболее устойчивая I (кисть руки, сжатая в кулак), более спокойная III (рука ладонь вниз) и V (открытая ладонь, обращенная к преподавателю).

Неустойчивые ступени изображаются на направление их тяготений: II (рука с открытой ладонью под углом 45 градусов к полу), IV (кисть руки расслаблена, пальцы свободно свисают вниз), и VII (рука сжата в кулак, указательный палец направлен вверх). Это сложная система пения для детей дошкольного возраста, она может принести успех в том случае, если дети систематически занимаются. В нашем детском саду релятивная система полностью себя оправдала, вот уже на протяжении 15 лет наших ребята знакомят с пением по руке. Поэтому к концу подготовительной группы дети любят песню, умеют красиво и правильно ее исполнять.

Обучение лучше начинать со ступенек, а не с нот, так как в развитии ладового чувства именно они играют прогрессивную роль. Дети лучше начинают понимать, что такое ступени, при виде макета «лесенки» (имеется в виду муляж настоящей лестницы в уменьшенной проекции, сделанной из дерева, кубиков, спичечных коробков из 3-5-7 ступеней, используемые в детском саду).

Пение упражнений с ручными знаками не может совсем не выражать никаких эмоций, поэтому даже при пении таких упражнений мы стремимся к определенной эмоциональной окраске голоса. Пение должно ассоциироваться с радостным настроением, поэтому упражнения чаще поём в мажоре.

Именно Золтан Кодай впервые поднимал вопрос об особой важности многоголосного пения; указывал, что многоголосное пение следует начинать значительно раньше, чем это было принято. Начиная со старшей группы, мы учим детей распределять внимание на одновременное звучание двух голосов. С самых простых упражнений дети слышат красоту звучания двух голосов, большую их выразительность, новое качество по сравнению с одноголосным пением. В дальнейшем, полноценное музыкальное воспитание не может обойтись без многоголосного репертуара, и основы двухголосного пения мы закладываем уже в детском саду.

Кодай рассматривает вопросы музыкального воспитания в рамках воспитания человека, в рамках универсальной культуры. Воля к такой формирующей нацию культуре – главная движущая сила развития, и по отношению к ней все то, о чем здесь говорилось, является только средством. Культура не тождественна, конечно, сумме информации, получаемой через различные каналы коммуникации. Культура возникает в самом человеке. Человек прежних времен, кажущийся сегодня, возможно, необразованным, мог, осмыслив факты своей жизни, стать культурным; в то же время современный человек, несмотря на свою великолепную осведомленность, может остаться некультурным.

Потому что для культуры, согласно взглядам Кодая, нужны, по крайней мере, три момента: традиция, вкус, духовная цельность. Скажем о них лишь несколько слов.

“Крона дерева поднимается настолько высоко, насколько глубоко уходят его корни в почву”. Для продолжения традиций нужны постоянство и преемственность, нужно, чтобы поколения имели возможность органично перенимать, усовершенствовать и переживать основополагающие истины и ценности. “Мы и сами должны стать участниками традиций”.

Что касается вкуса, “неграмотен и тот, кто не умеет делать различия между хорошим и плохим”, – говорит Кодай. А как необходимо это умение сегодня, когда “большая часть того, что мы день ото дня слушаем в мире, – музыка повседневности, будней, человеческих слабостей – даже недостойно называться музыкой”. Вместе с тем “плохая музыка колеблет веру в законы морали”.

Итак, существенной стороной педагогики Кодая является то обстоятельство, что он придавал пению огромное значение, с одной стороны, потому, что оно должно обеспечить ведущую роль внутреннего слуха в музыкальной деятельности; с другой же стороны, еще и потому, что этот общедоступный, бесплатный инструмент способен включить всех в активную музыкальную жизнь, а только это может привести к развитию музыкальной культуры. Заметим, однако, что пение ведет к цели лишь в том случае, если благодаря ему ребенок старается сблизиться с музыкой и если путь, избранный педагогом, ведет к познанию истинных произведений, шедевров музыкальной культуры.

Таким образом, с учетом требований ФГОС, научив детей правильно и красиво исполнять песни, мы несём песенную культуру в жизнь, формируем умение создавать музыкальный образ в исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации, при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций; формируем основы музыкальной культуры, развиваем эмоциональную отзывчивость, музыкально-творческие способности детей; в процессе эмоционального восприятия и исполнения музыки воспитываем нравственные позиции ребенка.

Список литературы

1. Баренбойм Л.М. О музыкальном воспитании в Венгрии. Издательство «Советский композитор», 1983.
2. Струве Г. Хоровое сольфеджио. Издательство «Советский композитор», 1988. 72 с.
3. Кодая Золтан Избранные статьи. М., 1982.
4. Метлов Н.А., Музыка – детям: «Пособие для воспитателя и музыкального руководителя детского сада». – М., 1985.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЮБОВНОЙ АДДИКЦИИ ДОЧЕРЕЙ В СВЯЗИ С ОТЦОВСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Шалаева Е.П.

магистрант кафедры социальной, общей и клинической психологии
Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

В статье приводятся результаты социально-психологического обследования 76 девушек в возрасте от 15 лет до 31 года, показывающие связь между отцовской депривацией и любовной аддикцией дочерей. Отмечается, что девушки с отцовской депривацией в большей степени подвержены любовной аддикции, чем девушки, у которых были хорошие отношения с отцом. Сделан вывод о том, что вероятность формирования любовной аддикции у девушек более высока, если в стиле воспитания отца присутствует непоследовательность, враждебность и директивность.

Ключевые слова: дочь, любовная аддикция, отец, отцовская депривация, связь любовной аддикции дочерей с отцовской депривацией.

В современном обществе наблюдается стойкая тенденция к кризису социального института семьи, который проявляется главным образом в увеличении числа разводов среди супружеских пар и в возрастании количества незамужних матерей, а также в появлении определенной категории людей, предпочитающих семье одинокий образ жизни [8]. Все это не только отражается в демографическом спаде, но и отрицательно влияет на развитие и воспитание подрастающего поколения. Сложившаяся ситуация крайне негативно сказывается на детско-родительских отношениях, т. к. только в традиционной семье отец имеет возможность для полноценного общения с ребенком.

Исследователи [2; 4; 5; 7; 9] особо отмечают проблему недостаточного взаимодействия отца и ребенка в полной семье, когда по причине постоянной занятости или нежелания общаться отец не уделяет ему должного внимания и формально выполняет свою отцовскую роль, что обуславливает построение нездоровых отношений с другим полом (к любовной аддикции) [1]. Другая крайность (когда слишком много любви) – тоже опасна [3; 6; 10].

Согласно Н.В. Федоровой, отцовская (патернальная) депривация возникает в случае отсутствия отца или его отчужденности от ребенка [7].

Под любовной аддикцией понимаются межличностные отношения, характеризующиеся сильной страстью, плохо контролируемым поведением, а также навязчивой эмоциональной фиксацией на другом человеке. Такие отношения, как правило, возникают между двумя аддиктами; они получили название соаддиктивных или созависимых. Любовная аддикция характеризуется ненасытной потребностью в любви, непомерными требованиями по отношению к партнеру, а также патологической ревностью.

Мы предприняли попытку выявить связь между отцовской депривацией и любовной аддикцией у дочерей. Предполагалось, что девушки с отцовской депривацией в большей степени подвержены любовной аддикции, чем девушки, у которых были хорошие отношения с отцом.

В качестве методик психодиагностики использовались: 1) тест на выявление любовной аддикции Егорова А.Ю.; 2) тест «на созависимость» Б. Уайнхолда и Д. Уайнхолда; 3) тест-опросник на межличностную зависимость Р. Гиршфильда, в адаптации О.П. Макушиной; 4) тест «Семья в круге» Э.Г. Эйдемиллера; 5) методика «Подростки о родителях» («ПоР») Вассермана Л.И., Горьковой И.А., Ромицыной Е.Е. Полученные данные обрабатывались в программе SPSS Statistics 22. Уровень статистической значимости различий определялся по критерию Манна-Уитни. Корреляционный анализ выполнен с помощью непараметрического критерия ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СПО МО ВАТ «Холмогорка» и ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет». В выборку вошли 76 девушек в возрасте от 15 до 31 года (средний возраст 18 лет). Испытуемые воспитывались в семьях: полной – 39 человек (51%); неполной материнской – 24 человека (32%); в семье от повторного брака матери – 4 человека (5%); приёмной семье – 3 человека (4 %); неполной отцовской – 1 человек (1%); другое – 5 человек (7 %).

Полученные результаты сведены нами в таблицу.

Таблица

Распределение дочерей по уровням любовной аддикции (в %)

Уровни	Тест на выявление любовной аддикции (по Егорову)	Тест на созависимость (тест Уайнхолда)	Тест на межличностную зависимость (любовную, от партнера, в детско-родительских отношениях). Методика Р. Гиршфильда			
			Шкала эмоциональной опоры на других	Шкала неуверенности в себе	Шкала стремления к автономии	Шкала зависимости
низкий	21	5	18	1	17	12
средний	45	36	71	71	63	82
высокий	34	59	5	28	20	6

Интегральный показатель любовной аддикции (по трем тестам): низкий – 11 человек (15%); средний – 35 человек (46%); высокий – 30 человек (39%).

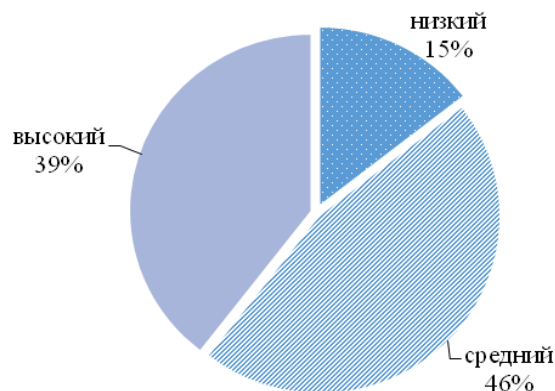


Рис. Процентное распределение дочерей по уровням любовной аддикции

Таким образом нам удалось установить, что у совсем небольшого числа испытуемых (15%) нет тенденций к выстраиванию аддиктивных отношений с партнёром. Это свидетельствует о том, что проблема любовной зависимости и созависимости достаточно распространена и социально значима.

1. С помощью теста «Семья в круге» Э.Г. Эйдемиллера было установлено, что у 39% обследованных нами девушек не сформировано понятие «Моя семья», 50% из них живут в семьях с различными нарушениями (симбиоз, коалиции, разобщенность и т.п.). Лишь у 11% из них их родительскую семью можно отнести к категории нормальной с точки зрения психолога. Интегральный показатель отношений с отцом по данной методике позволил выявить, что у 42% испытуемых хорошие отношения с отцом, в то время как у 32% наблюдается отчуждение в той или иной степени вплоть до полной отцовской депривации.

2. Данные по методике «ПоР» говорят о том, что у 50% семей слабо выражен позитивный интерес отца к дочери, т.е. между отцом и дочерью не доминируют теплые дружеские отношения. Стоит отметить высокие результаты (47%) по показателю автономности отца, свидетельствующие о том, что для дочери отец существует отдельно от остальных членов семьи, практически не участвует в семейном общении. Также достаточно большой процент (34%) непоследовательности отца, т.е. для дочери отец – человек мало предсказуемый, его действия постоянно противоречат друг другу.

3. Была обнаружена прямая корреляционная связь между интегральным показателем любовной аддикции и директивностью ($r= 0,252$, $p\leq 0,05$), враждебностью ($r= 0,245$, $p\leq 0,05$), непоследовательностью ($r= 0,328$, $p\leq 0,01$) отца по отношению к дочери. Установлено что тревога, вызываемая фигурой отца (или тем, кто его заменяет) способствует повышению уровня любовной аддикции у девушки. То есть можно сделать вывод, что враждебно настроенный, не принимающий и непоследовательный отец показывает дочке пример нездоровых отношений, построенных на доминировании, унижении и манипуляции. В таких отношениях, когда дочь находится априори в не безопасном для нее положении, ей приходится подстраиваться под настроение отца, а потом по привычке и ко всем окружающим. Она становится чувствительна к неодобрению и критике, старается заслужить одобрения со стороны значимого другого. У нее появляется потребность в эмоциональной опоре на других. Это подтверждает прямая корреляционная связь между эмоциональной опорой на других и теми же шкалами, а именно: директивностью ($r= 0,342$, $p\leq 0,01$), враждебностью ($r= 0,281$, $p\leq 0,05$), непоследовательностью ($r= 0,338$, $p\leq 0,01$) отца по отношению к дочери.

4. Выявлено, что уровень неуверенности в себе у дочери более высок, если позитивный интерес у отца к дочери низок, отношения между отцом и дочерью опосредованные, – девушки из таких семей чаще выбирали ответ «затрудняюсь ответить» на вопросы об особенностях отцовского воспитания.

5. Сравнительный анализ данных двух групп дочерей (испытуемых с высоким и низким уровнем любовной аддикции) с помощью U-критерия

Манна-Уитни позволил выявить достоверные различия по показателю «непоследовательность отца» ($U_{\text{эмп}}=91,5$, $p \leq 0,05$) и прийти к выводу о том, что у дочерей с высоким уровнем любовной аддикции непоследовательность со стороны отца проявлялась сильнее, чем у дочерей с низким уровнем.

6. Проведенный сравнительный анализ данных групп позволил выделить следующие тенденции и закономерности: а) практически все девушки (90%) с симбиозом с отцом воспитывались в полной семье, в то время как практически все девушки (90%) с отчуждением отца воспитывались только матерью; б) 50% девушек из группы с отцовской депривацией либо никогда не видели отца, либо видели настолько давно, что уже этого не помнят, т.е. в данном случае можно говорить о полной отцовской депривации; в) оставшиеся 50% девушек из группы с отцовской депривацией либо плохо помнят отца, либо им сложно признаться в плохом отношении отца к ним; г) по всем показателям, кроме шкал «ЗО», уровень признака выше у группы с симбиозом с отцом – вероятно, девушки из этой группы просто могут более четко оценить свои отношения с отцом, в то время как девушки из группы с отцовской депривацией в процессе обследования опирались, в лучшем случае, лишь на свои воспоминания.

7. В результате разностороннего анализа данных нами была выделена ещё одна группа, которая характеризуется высоким уровнем любовной аддикции и высоким уровнем по интегральному показателю «отношения с отцом» (симбиоз с отцом). Как эмоциональная депривация, так и симбиоз равно переживаются ребенком как потеря или насилие.

В целом стоит заключить, что вероятность формирования любовной аддикции у девушек более высока, если в стиле воспитания отца присутствует непоследовательность, враждебность и директивность, которые в совокупности обуславливают у дочери неуверенность в себе, стремление искать эмоциональную опору в значимом другом, а также склонность к созависимым отношениям.

Список литературы

1. Егоров А.Ю. Любовные аддикции // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. № 2. С. 64-81.
2. Каст В. Отцы-дочери, матери-сыновья. Путь от отцовского и материнского комплексов к собственной личностной идентичности. М.: Дипак, 2016. 184 с.
3. Москаленко В.Д. Когда любви слишком много: Профилактика любовной зависимости. М.: Психотерапия, 2006. 224 с.
4. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно. М.: Хорошая книга, 2015. 352 с.
5. Пастухова М.В. Психологические аспекты проблематики девиант ного отцовства // Женщина в российском обществе. 2011. № 2. С. 88-93.
6. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. М.: Класс, 2002. 224 с.
7. Федорова Н.В. Патерналистская депривация в условиях семейного воспитания // Материалы II Всерос. науч.-практич. конф. «Психологические проблемы современной российской семьи» в 3-х ч. / Под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. М., 2005. Ч. 3. С. 442-444.

8. Цветкова Н.А. Личностные особенности одиноких женщин, обращающихся за психологической помощью //Женщина в российском обществе. 2014. № 3. С. 61-72.
9. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Теоретико-методологическое обоснование материнства как социально-культурного феномена // Ученые записки РГСУ. 2015. Т. 14. № 5 (132). С. 5-14.
10. Юнг К.Г. Брак как психологическое взаимоотношение // Сознание и бессознательное. М.: Университетская книга, 1997. С. 174-189.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

Шаповалов М.В.

зав. кафедрой естественно-математического образования, канд. пед. наук,
доцент, Институт повышения квалификации работников образования,
Россия, г. Черкесск

В статье рассматриваются вопросы развития информационной культуры у обучающихся в учреждениях высшего и послевузовского образования. Позиции автора соответствуют современным взглядам ученых: многообразие видов практической деятельности человека информационного общества объединяется универсальностью его компетенций в сфере владения информационно-коммуникационными технологиями. Анализируются показатели готовности специалиста к работе с информацией, средствами ее поиска, оперативного использования и хранения. Представлено описание сущностных характеристик базового понятия информационная культура. Особое внимание уделено процессам формирования у обучающихся навыков рационального информационного поведения.

Ключевые слова: компетенции – профессиональные, общие профессиональные, общие культурные; профессиональная деятельность; работа с информацией; средства поиска, использования и хранения информации; сущностные характеристики информационной культуры; развитие информационной культуры у обучающихся в организациях высшего и послевузовского образования.

Социальный заказ на подготовку кадров в системе высшего образования определяется потребностями государства и общества в специалистах, успешно овладевающих профессиональными, общими профессиональными, общими культурными компетенциями (ПК, ОПК, ОК), актуально востребованными в сферах конкретной профессиональной деятельности. При всем многообразии видов практической деятельности современных специалистов объединяет необходимость подготовленности к работе с информацией и средствами ее поиска. Такие позиции во взглядах на специфику высшего образования разделяют многие ученые (И. А. Баева, М. В. Богуславский В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, А. А. Деркач, И. В. Дубровина, В. С. Лазарев, В. В. Лаптев, А. А. Реан, И. В. Роберт, Ю. Б. Рубин, В. В. Рубцов, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, Г. У. Солдатов, А.П. Тряпицына, А. В. Усанов, В. М. Филиппов, А. В. Хуторской, Е. А. Ямбург и др.).

Современные специалисты, справедливо пишут Н. И. Гиндина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубцева, Ю. В. Уленко, – это люди "масштабно

мыслящие, способные представить весь объем накопленных информационных ресурсов в традиционном и электронном виде, умеющие вести поиск информации в мультимедийной среде, осуществлять рациональное информационное поведение и процессы информационной деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми жизнью в информационном обществе и обществе знаний" [1, с. 7]. Убедительность позиций этих ученых подтверждается четким представлением задачи подготовки "человека умелого и мобильного", который:

- способен адаптироваться к динамичным изменениям современного информационного общества;
- успешно осваивает информационные знания и умения;
- ориентирован на ценности духовного мира человека, на мир культуры;
- осмысленно и ответственно относится к информации, информационным продуктам, информационно-коммуникационным технологиям.

Такой человек, гармонично включаясь в понимание противоречий современной жизни, учится оптимально сочетать "новое" и "старое", например, воспринимает и кино и театр, но не кино вместо театра; телевидение и кино, но не телевидение вместо кино; компьютер и книгу, но не компьютер вместо книги. Он постигает органично, в целостности культуру книжную и культуру мультимедийную, электронную.

Необходимым условием, потенциально значимым для соединения таких двух направлений в учреждениях высшего образования, считают ученые, является целенаправленная работа по формированию информационной компетентности обучающихся, что связано:

- с развитием критического, а не репродуктивного мышления;
- с признанием базовым понятия "информационная культура", а не "информационная или компьютерная грамотность".

Анализ педагогической литературы и практики обучения свидетельствует о фактах частого смешения терминов "информационная культура" и "информационная грамотность", вследствие чего очевидными становятся риски несоблюдения принципов "системности, целостности, последовательности информационной подготовки", на которых основываются процессы формирования информационной культуры, позволяющей "обогатить не только когнитивную, но и эмоционально-мотивационную, содержательно-деятельностную сферу личности" обучающегося [3, с. 8].

Понятие информационная культура, относящееся к числу базовых в теории и методике профессионального образования, сегодня рассматривается и в культурологии – как важная составляющая компонента общей культуры человека. Смысл этой сложной дефиниции дополняется такими ее характеристиками, как совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений. Таким образом, отмечается, что информационная культура человека проявляется в его готовности обеспечить самостоятельную деятельность в условиях реализации информационных технологий (традиционных и

новых). Более того, информационная культура в информационном обществе играет особую роль, являясь одним из механизмов социальной защищенности личности, механизмом информационной безопасности, мотивации продуктивной жизнедеятельности.

Принимая во внимание сложность понятия информационная культура, исследователи часто обращаются не столько к формированию точного определения, сколько к описанию его сущностных характеристик (с позиций исследователя). Анализ содержательных характеристик этого феномена (по материалам различных источников) позволяет представить их аспектно по следующим параметрам:

- владение умениями применять усвоенные знания в конкретных сферах жизнедеятельности;
- ресурсная возможность содействовать становлению творческой, духовно свободной личности, готовой самостоятельно анализировать и оценивать разнообразную информацию;
- поддержка способностей личности анализировать варианты решения задач – ординарных и новых, принимать решение и нести за них ответственность;
- мотивация потребностей в информационном общении;
- оптимизация деятельностно-целевых смыслов информационного общения для обеспечения безопасности, комфортности, коммуникативной эффективности;
- снижение рисков коммуникативных неудач в процессах информационного взаимодействия.

Реалии непрерывного образования оказывают влияние на значимость специфических задач по развитию информационной культуры обучающихся в учреждениях послевузовского образования. Так, анализ опыта институтов повышения квалификации работников образования свидетельствует о необходимости курсовой подготовки по вопросам информационной культуры с включением таких тем, как "Методы продуктивного учения", "Организационные формы обучения в школе", "Дидактические требования к современному уроку", "Разновидности нестандартных уроков", "Внеурочные формы организации обучения", "Формирование компетенций критического чтения" и др.

Содержание занятий по развитию информационной культуры учителя насыщается сведениями, обязательность или факультативность которых оценивается слушателем с позиций их актуальности для профессиональной деятельности в послекурсовой период, с позиций реальных возможностей самостоятельного изучения в условиях очного обучения на курсах повышения квалификации. Например, на занятиях по теме "Методы продуктивного учения" рассматриваются возможности составления обобщающих таблиц и схем и их презентации в электронном варианте, написание эссе с их размещением на электронной почте для дальнейшего направления на адрес школы. Организация самостоятельной работы слушателей поддерживается консультациями, изучением источников (книжных и электронных), анализом культурных образовательных практик (личных и слушателей-коллег). Аспектный

анализ ресурсов методического обеспечения обучения (по предметам) сосредоточивает внимание слушателей на характеристике методов:

- словесные, наглядные, практические;
- репродуктивные, проблемно-поисковые;
- индуктивные, дедуктивные;
- обучение под руководством учителя и в условиях самостоятельной

работы школьников;

- познавательные игры, учебные дискуссии;
- устный контроль, письменный контроль.

Анализ методов обучения осуществляется в контексте понимания специфики задач:

- формирование актуально значимых компетенций;
- развитие мышления (словесно-логического, образного, самостоятельного);
- развитие памяти, речи, познавательного интереса, воли, эмоций;
- развитие информационной культуры;
- укрепление мотивации учебной деятельности;
- регулирование темпа обучения (быстрый, средний, медленный).

В процессе классификации организационных форм обучения в школе аспектно анализируются формы:

- по количеству обучающихся (коллективные, групповые, "в паре", индивидуальные);
- по способу организации учения (классно-урочные – стандартные и нестандартные уроки; внеурочные – учебные экскурсии, предметные кружки, олимпиады, конкурсы и т.д.);
- по месту проведения (в кабинете по предмету; в компьютерном классе; в актовом зале и т.д.);
- по продолжительности учебного занятия (классический урок, спаренное занятие и т. д.);
- по степени обязательности учебных занятий (по обязательным предметам – урок по расписанию; элективные учебные курсы; факультативные занятия и т.д.);
- по типу урока, познавательной деятельности учащихся (вводный урок, урок усвоения новых знаний, урок обобщающего повторения и т.д.).

В цикле занятий "Нестандартные уроки" задания выполняются на бумажном или электронном носителе для создания таблицы "Разновидности нестандартных уроков". Таблица носит незавершенный характер, что позволяет ее корректировать, дополнять в рабочем порядке при обсуждении. В структуру итоговой аттестации включается презентация (или демонстрация) своего опыта коллегам непосредственно в аудитории.

Аналитико-синтетическая переработка источников информации эффективно актуализируется при подготовке обучающихся к созданию текста реферата и его презентации с использованием ресурсов видеоряда. В целях снижения рисков плагиата, недобросовестного использования опубликован-

ных текстов в занятия включаются рекомендации по способам введения библиографических ссылок в реферат – вторичный текст обучающегося.

В настоящее время информация о способах введения клише в текст реферата используется достаточно широко, в связи с чем приведем лишь несколько примеров по видам библиографических ссылок:

- ссылки, содержащие определение понятия, трактовку термина;
- ссылки, отражающие сходство взглядов;
- ссылки, отражающие различие взглядов.

На этапе контроля и оценки качества владения компетенциями в области "информационная культура" определяется уровень личностных достижений обучающихся по целому ряду критериев: адекватность выражения своей потребности в конкретной информации; степень освоения полученной информации; уровень мотивации к созданию новой информации; оптимизация процесса поиска актуальной информации; объективность самооценки качества полученной и вторичной, созданной информации; продуктивность информационного поведения; готовность личности к саморазвитию своей информационной культуры.

Список литературы

1. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубова Г. А., Уленко Ю. В. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. 352 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие // Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр "Академил", 1999. 224 с.
3. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование: Сборник статей международной научно-практической конференции // Под ред. С. И. Гудиминой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. СПб.: Нестор-История, 2013. 264 с.
4. Шаповалова И. А., Шаповалов М. В. Развитие функций русского языка в условиях глобализации информационного пространства // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 9-6. с. 32-39.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Арсланова А.А.

студент факультета педагогики и психологии,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Работа над текстовой задачей остается одним из важнейших аспектов обучения в начальной школе, когда закладываются основы знаний; является движущим фактором в развитии младших школьников. Развитие навыков решения текстовых задач способствует

формированию логического мышления, познавательного интереса, стимулирует внимание и воображение, развивает творческое мышление, что является основой эффективного математического развития в целом.

Ключевые слова: математика, текстовая задача, младшие школьники, решение простых и составных текстовых задач.

Начальный курс математики с её точными формулами, определениями, терминами дает богатейший материал для развития логического мышления младших школьников. Значительное место в курсе математики начальной школы занимают текстовые задачи, их разбор и решение.

Текстовая задача – это описание некоторой ситуации (ситуаций) на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между его компонентами или определить вид этого отношения. Любая текстовая задача состоит из двух частей: условия и требования (вопроса) [2, с. 43].

Текстовые задачи – это одновременно средство математического развития детей и средство формирования и развития у них познавательного интереса. Работа по формированию умения решать текстовые задачи начинается с первых дней обучения в школе. Первые шаги при решении простых задач не вызывают у учащихся затруднений. Но самостоятельное решение составных задач оказывается не по силам многим, и от класса к классу эти учащиеся испытывают всё большие трудности. Причина возникающих затруднений состоит в том, что у учащихся не сформировано в значительной степени умение анализировать текст задачи, правильно выделять известное и неизвестное, устанавливать взаимосвязь между ними, которая является основой выбора действия для решения текстовой задачи.

Хотелось бы отметить, что разбор и решение текстовых задач формируют у учащихся важные для обыденной жизни знания, а на их базе – умения и навыки, связанные с решением постоянно возникающих проблемных ситуаций. Чтобы решить проблему, нужно понять ее суть, сформулировать задачу словесно, создать математическую интерпретацию решаемой проблемы, выбрать методы и способы достижения поставленной цели. Поскольку процесс решения текстовой задачи зачастую может быть организован не единственным образом, то важным показателем математической обученности является его умение выбрать наиболее рациональный способ решения поставленной задачи. Поэтому очень важно научить школьников в широком смысле слова работать с задачей.

Учителю всячески необходимо избегать однообразия на уроке – большого объема механической и непродуктивной работы. Чтобы этого избежать и чтобы дети не уставали на уроке, с энтузиазмом принимались за работу, необходимо использование разнообразных форм и методов проведения урока

в целом и решения текстовых задач в частности. Вариативность методов обучения математике помогает учащимся глубже окунуться в тему, более осознанно усвоить учебный материал, научиться общаться с коллективом, развивать самостоятельность.

Поспешное и поверхностное отношение детей к обдумыванию решения задачи начинает складываться ещё в 1 классе. Каждый учитель из своего опыта знает, что сразу же после ознакомления с содержанием задачи ребёнок спешит назвать ответ и только по требованию учителя сообщает решение задачи

($2 + 4 = 6$). Ошибки при этом маловероятны, потому что сюжеты задач близки жизненному опыту детей, числа в условии небольшие и, следовательно, нужное арифметическое действие и число – ответ можно найти даже по представлению, не прибегая к вычислениям. Решение задач кажется первокласснику совсем не сложным. Зарождается стремление и постепенно формируется прочная привычка сводить всю работу над задачей к простой вычислительной деятельности. Но, как известно, процесс решения любой текстовой задачи состоит из нескольких этапов: восприятие и первичный анализ задачи; поиск решения и составление плана решения; выполнение решения и получение ответа на вопрос задачи; проверка решения и формулировка окончательного ответа на вопрос задачи.

В начальном курсе математики используются следующие методы решения задач: практический, графический, арифметический, алгебраический, логический, комбинированный (используется сочетание различных методов).

Хотелось бы отметить, что благодаря применению графического способа в начальной школе можно сократить сроки, в течение которых ученик научится решать различные задачи. Графический способ даёт иногда возможность ответить на вопрос такой задачи, которую дети ещё не могут решить арифметическим способом и которую можно предлагать во внеклассной работе.

Работа над решением задачи даёт учащимся возможность испытать глубокое удовлетворение, связанное с удачным решением. Кроме того, оформление решения задачи в виде краткой записи или графической иллюстрации прививает учащимся аккуратность и способствует выработке точности мышления. Поиск путей решения, обоснование выбора действий благотворно влияет на воспитание математической культуры мышления.

Список литературы

1. Каирова Л.А., Заяц Ю.С. Методика преподавания математики в начальных классах. Барнаул: АлтГПА, 2011. 111 с.
2. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики: учеб. пособие для студ. М.: Просвещение, 1988. 320 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПАТРИОТИЗМА В СТРУКТУРЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА

Щербакова В.В.

аспирант, лаборатория социальной психологии,
Институт психологии Российской академии наук, Россия, г. Москва

Патриотизм как ценностно-смысловое отношение, рассматривается нами как структура, представленная тремя компонентами: когнитивным, эмотивным, конативным. В статье представлены результаты исследования конативного компонента патриотизма и его взаимосвязи с ценностными ориентациями молодежи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, патриотизм, конативный компонент, поведение, структура отношения.

Актуальным и довольно распространённым основополагающим смыслом многих исследований является спектр вопросов, касающихся проблем трансформации российского общества, затрагивающей все сферы жизнедеятельности. В связи с выявленной проблематикой, исследуемой различными направлениями науки, встают задачи по модернизации общества, которые требуют реалистического осмысления его основных тенденций. В связи с этим, центральными исследовательскими задачами становится понимание молодежного сознания, как наиболее энергичной, дееспособной и движущей силы. Деформация стереотипов поведения, стремительная социально-экономическая, общественная трансформация и многие другие современные условия, воздействующее на молодое поколение, актуализируют вопросы о том, что представляет собой современная молодежь, каков ее потенциал.

Ценностная структура сознания молодого поколения, является составной частью общественного сознания, что позволяет при изучении ценностных ориентиров молодежи определить духовные источники развития общества, удерживающие его от саморазрушения. Многие исследования последних лет в своих выводах фиксируют общий ценностно-нормативный кризис у российской молодежи, который имеет характер переоценки культурных, этических и духовных ценностей предшествующих поколений. Полученные данные нередко трактуются как нарушение преемственности и передачи социокультурного опыта от старшего поколения к последующему [3].

Бытует мнение, что в молодежной среде забыли, а скорее не переняли у старшего поколения, что такое гражданственность и патриотизм. И становится не удивительным встречать подобного рода предположения, беря во внимание убежденность молодых людей в том, что миром правят деньги, а не знания или что-либо иное. Все то, что недостает, по мнению опрошенных в исследовании религиозной толерантности ВЦИОМ, современной молодежи, они видят в отличительных качествах старшего поколения: трудолюбие, патриотизм, духовность, благородство, честность [7].

Как отмечает А.Н. Покида, социологические опросы последних лет показывают, что в современном российском обществе существенно актуализировался массовый интерес людей к патриотическим идеям, лозунгам, символам, наблюдается рост патриотической самоидентификации россиян. [6] Однако, следует обратить внимание, что приводимые данные высокого уровня патриотизма в различных социальных группах не отражают реальный уровень патриотизма, а лишь основываются на чувстве принадлежности индивида к определенной категории людей. В системе социокультурных ценностей современного российского общества патриотизм занимает одну из ведущих позиций и можно сказать, что в современных реалиях быть патриотом становится модно и даже престижно. И, как отмечает исследователь, население понимает и принимает патриотизм как ценность, но слабо представляет его на практике. Сила патриотического чувства не ограничивается лишь глубиной и возвышенностью любви к Отечеству. Это чувство должно побуждать личность, группу, нацию к активным действиям, поступкам на благо своей Родины. Однако, по данным последних исследований, подобная активная жизненная позиция граждан во благо своей страны отмечается в два раза реже. Так, вербально выражаемому патриотизму молодых людей зачастую противостоит желание уехать из своей страны [6].

Патриотическая идея всегда занимала ведущее место в истории России, поэтому патриотизм стоит наряду с государственными приоритетами, выступает в качестве идеологического стержня. Так, в феврале 2016 года президент на встрече с активом «Клуба лидеров» года заявил, что национальная идея России – это патриотизм. «У нас нет никакой, и не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма... Никакой другой идеи мы не придумаем, и придумывать не надо» [8].

Но следует отметить, что общественное мнение россиян относительно роли и места патриотизма подверглось трансформации под влиянием многих факторов: распад СССР, возникновение СНГ, переход к рыночным отношениям, построение гражданского общества, изменение геополитического пространства и границ страны, становление поликультурности, глобализации, экономический кризис, проблемы кризиса духовности и т.д.

Несмотря на то, что на данный момент принимаются комплексные программы федерального, регионального и местного уровней по формированию и развитию патриотизма, мы все еще можем наблюдать в молодежной среде национализм, конфликты на межнациональной и межкультурной основе, аполитичность, распространение протестных настроений, нежелание служить в армии, отсутствие гордости за свою страну.

А.В. Юревич в своей статье «Патриотизм как психологическая проблема» отмечает, что по данным «Левада-Центра», в 2000 г. слово «патриотизм» вызывало положительные эмоции у 57 % респондентов, 22 % испытывали как позитивные, так и негативные эмоции, когда в очередной раз слышали с экрана телевизоров или по радио что-либо «про патриотизм» [2]. Однако с начала 2014 г. ситуация существенно изменилась: «в последние годы мы

наблюдаем всплеск патриотических настроений» [5]. Согласно опросам «Левада-центра», во время зимних Олимпийских игр в Сочи 81% россиян отметили подъем патриотических чувств. Катализатором второй волны патриотизма стало присоединение Крыма. У 88% респондентов это событие вызвало положительные эмоции – одобрение, гордость за страну, чувство торжества справедливости, радость. Однако, по мнению экспертов, «патриотический эмоциональный всплеск», вероятнее всего, продлится недолго: для долгосрочного эффекта нужны успехи внутри страны, в частности, в социальной и экономической сфере [1].

Молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет в большинстве случаев видят суть патриотизма в любви к стране и не связывают его с проявлением активной позиции: лишь для 19 % молодежи патриотизм означает работу во благо страны, а для 18 % – стремление к изменению положения дел в стране [9].

В нашем исследовании взята за основу концепция В.Н. Мясищева о трехкомпонентной структуре патриотического отношения (когнитивный, аффективный, конативный компоненты) [4]. Таким образом, патриотизм как ценностно-смысловое отношение, рассматривается нами как структура, представленная тремя вышеупомянутыми компонентами: когнитивным (восприятие, знание истории и культуры своей страны); эмотивным (патриотические чувства, эмоциональное отношение к обществу и государству); конативным (проявление личного патриотического поведения, готовность к действиям).

Научный интерес представляет исследование каждого компонента данного понятия в отдельности, однако наше внимание на данном этапе сконцентрировано на изучении конативного компонента и его взаимосвязи с ценностными ориентациями молодежи.

Проведенное нами пилотные эмпирические исследование в 2016 году на территории Крыма (г. Севастополь) по истечению двух лет после «второй волны патриотизма» обращает наше внимание на увеличение частоты встречающихся взглядов в отношении связи патриотизма с проявлением активной позиции, то есть с конативным (деятельностным) компонентом патриотизма.

По результатам диагностики было установлено, что патриотические поведение чаще всего понимается респондентами как динамическая характеристика, акцентирующая внимание на участии и включенности молодежи в разного рода мероприятия, имеющих общественную направленность. Однако выявлено, что в представлениях юношей и девушек наблюдаются некоторые различия. Девушки значительно чаще отмечали бережное отношение к собственности, к окружающей среде, службу в армии и действия, направленные на развитие себя, науки, технологий на благо государства. Молодые люди чаще девушек затруднялись с ответом, однако в равной степени наибольшее количество примеров патриотического поведения у респондентов относится к защите своей Родины, отстаиванию ее интересов и чести.

Результаты этапа описательной статистики и контент-анализа первого этапа исследования показали, что в соотношении частоты встречаемости, ко-

нативный компонент не является ведущим компонентом в структуре отношения молодого человека к своей стране. Однако предполагаемая нами гипотеза заключается в том, что именно конативный компонент патриотизма выступает одним из факторов формирования социально значимых ценностных ориентаций молодежи.

Для обоснования данного предположения и был проведен второй этап исследования, направленный на выявление взаимосвязи между ценностными ориентациями молодых людей и конативного компонента патриотизма.

Базой эмпирического исследования являлся Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе и Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова (г. Севастополь). Выборка гомогенна по возрастным и половым особенностям в количестве 93 человек в возрасте от 16 – 20 лет. Использовались такие методы исследования, как «Методика ценностные ориентации» Ш. Шварца и авторская анкета, отвечающая задачам исследования. Обработка осуществлялась с использованием компьютерной программы SPSS 19.0 и метода контент-анализа для выделения качественных характеристик конативного компонента патриотизма, определения индивидуальных частот встречаемости и степени выраженности данного компонента, а также корреляционного анализа для установления наличия или отсутствия связи исследуемых признаков.

В рамках проведенного исследования изучались особенности представлений испытуемых студенческого возраста о том, что составляет сущность категории «патриотизм», «патриотическое поведение», определялась готовность молодежи к участию в просоциальной деятельности и ее наличия на данный момент. Посредством контент-анализа были выделены блоки, означающие: 1) наличие/ отсутствие патриотического поведения; 2) желание / отсутствие желания проявлять патриотическое поведение; 3) субъективное понимание/ отсутствие понимания патриотического поведения.

В результате анализа полученных данных по «Методике ценностных ориентаций» Ш. Шварца в исследуемой выборке, ценности проранжированы в следующем порядке: первые три позиции занимает Доброта, Самостоятельность и Гедонизм, а последние – Власть, Традиции и Конформность.

При помощи критерия Манна-Уитни для пар независимых выборок, проверим наличие соответствующих значимых различий оценок ценностей у студентов с выраженным конативным компонентом патриотизма (ККП) и не выраженным (нККП).

В таблице представлены основные психометрические характеристики оценок ценностей студентов, а также представлен результат проведения анализа значимости различий между ними.

Итак, в результате проведения эмпирического исследования и анализа его результатов можно сделать выводы о том, что студенты двух ведущих севастопольских вузов, принимавшие участие в исследовании, показывают высокий уровень самооценки патриотизма и положительного к нему отношения. По полученным данным, сила патриотического чувства респондентов не

ограничивается лишь глубиной и возвышенностью любви к Отечеству, а также имеет подкрепление в виде достаточно широко представленного в ответах конативного компонента патриотизма. Выявлено, что в исследуемом регионе молодые люди демонстрируют достаточно высокий уровень интереса к истории, исторической памяти, намерения проявлять просоциальную деятельность на благо своей страны, своего места жительства. Наш научный интерес предполагает расширить выборку, дополнив исследование данными и по другим регионам РФ, предварительно скорректировав и преобразовав анкету для исследования выраженности патриотизма на основе полученных данных в пилотажном исследовании.

Таблица

**Средние и стандартные отклонения оценок ценностей у студентов;
значимость различий между ними**

Ценность	Выражен конативный компонент		Не выражен конативный компонент		Выражен /не выражен	
	среднее	ст.отк.	среднее	ст.отк.	U	p
Конформность	3,88	,866	3,76	,827	936,0	,530
Традиция	3,78	1,119	3,78	1,08	1007,0	,949
Доброта	5,41	,612	5,14	,624	731,50	,023
Универсализм	4,27	,679	4,12	,745	935,5	,528
Самостоятельность	4,97	,597	5,01	,551	972,00	,731
Возбуждение	4,72	,758	4,81	,601	961,0	,666
Гедонизм	4,75	,875	4,81	,706	1006,0	,943
Достижение	4,84	,668	4,64	,670	842,5	,170
Власть	3,83	1,33	3,71	1,07	954,5	,630
Безопасность	4,46	,871	4,47	,749	984,5	,808

Список литературы

1. Выршиков А.Н. Патриотизм XXI века: осмысление и воспитание Текст / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. Волгоград, 2003. – 209 с.
2. Двадцать лет реформ глазами россиян (опыт многолетних социологических замеров) / Под ред. М. К. Горшкова. М., 2011.
3. Карпухин О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социол. исследования. 2000. № 3. С. 124-128.
4. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности Текст. / В.Н. Мясищев // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М., 1956. С. 10.
5. Патриотизм как фактор эффективного развития российской государственности / Под ред. И. В. Бочарникова. М.: Российский государственный университет им. Г. В. Плеханова, 2015.
6. Покида А.Н. Специфика патриотических чувств россиян // Общественно-политический журнал «Власть». 2010. №12.
7. Шереги Ф. Э. Этническая и религиозная толерантность молодежи // Мониторинг общественного мнения. М.: ВЦИОМ. 2010. № 4 (98). С. 20-39.
8. Президент России: <http://kremlin.ru/events/president/news/51263>
9. Левада-центр: <http://www.levada.ru/27-05-2014/podmena-ponyatii-patriotizm-v-rossii>

Подписано в печать 10.04.2017. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,60. Тираж 500 экз. Заказ № 110
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а