



# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 3-11  
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ  
XII МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
Г. БЕЛГОРОД, 31 МАРТА 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

**2016 • № 3-11**

**Периодический научный сборник**

*по материалам  
XII Международной научно-практической конференции  
г. Белгород, 31 марта 2016 г.*

**ISSN 2413-0869**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ**

2016 • № 3-11

**Периодический научный сборник**

**Выходит 12 раз в год**

**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 XII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 марта 2016 г.).*

**Редакционная коллегия**

*Духно Николай Алексеевич*, директор юридического института МИИТ, доктор юридических наук, профессор

*Васильев Федор Петрович*, профессор МИИТ, доктор юридических наук, доцент, чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

*Тихомирова Евгения Ивановна*, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ  
*Алиев Закир Гусейн оглы*, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доцент

*Стариков Никита Витальевич*, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат социологических наук

*Ткачев Александр Анатольевич*, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

*Шаповал Жанна Александровна*, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

*Трапезников Сергей Викторович*, начальник отдела аналитики и прогнозирования Института региональной кадровой политики (г. Белгород)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>	<b>5</b>
<i>Азаренкова М.И.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	5
<i>Амирджанова И.Ю., Розанова А.В.</i> КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРО- ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА .....	8
<i>Антиперович Е.Г.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ И СТАЖА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЮРИСТОВ .....	10
<i>Асланова С.Н., Ягушевская Л.А.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ.....	15
<i>Атоманенко О.В., Калашикова Н.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЁЖИ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	18
<i>Белова Н.А.</i> К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГА.....	21
<i>Бойко И.Н.</i> РАЗВИТИЕ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК .....	23
<i>Борзова З.В., Абдулаева Р.М.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ ДАГЕСТАНА .....	27
<i>Бочарникова С.В., Каротовская Л.В.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	30
<i>Бузлукова М.В., Филиппова Н.Ф., Унда С.И.</i> ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ ПОСРЕДСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ.....	33
<i>Воронин В.М., Свердлов С.А.</i> ПАРАМЕТРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ РАСПОЗНАВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ И СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ.....	39
<i>Высоцкая Е.В., Янишевская М.А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ОПЕРИРОВАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНЫМИ ВЕЛИЧИНАМИ УЧАЩИМИСЯ 5-8 КЛАССОВ .....	43
<i>Газина О.М.</i> ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ .....	48
<i>Долгова В.В.</i> ВЕКТОРЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ....	53
<i>Жыргалбекова Г.К.</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	56
<i>Казанцева В.А., Погосян А.Ю.</i> СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	61
<i>Козлова Н.Ю.</i> УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОМ И УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ...	64
<i>Кондратьев Ю.М., Расходчикова М.Н.</i> О РОЛИ ПЕРВИЧНОГО И ВТОРИЧНОГО ПОЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛЕКТИВА.....	67
<i>Котова К.Д., Пепеляев М.Н., Фирсова А.А.</i> ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	70
<i>Курбатова Ю.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ЛИЧНОСТИ .....	72
<i>Лысенко Н.Е., Кабанова Т.Н.</i> РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	74
<i>Машина С.Ф.</i> РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	78

<b>Меркулов Э.В., Орешкин А.С.</b> О ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	82
<b>Морева Е.В.</b> ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РАБОТНИКА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ОБЛАСТИ СМЕЖНЫХ АВТОРСКИХ ПРАВ .....	84
<b>Наседкина З.А.</b> ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ОЦЕНИВАНИЯ СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ .....	86
<b>Никитина Т.Г.</b> СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ.....	89
<b>Никифорова Т.Г., Бородина Т.Л., Савицкий С.К.</b> ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ МАШИНОСТРОЕНИЯ.....	92
<b>Овод В.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ .....	95
<b>Петрикова Н.В.</b> РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ .....	98
<b>Петрова А.С.</b> ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЗАКОННОСТЬ И ПРАВОПОРЯДОК .....	100
<b>Плетникова О.В., Медведева Е.Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСКА КАК ОДНОГО ИЗ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	102
<b>Романчук Т.Ю., Горбатюк М.А.</b> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	106
<b>Рябинина Е.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	110
<b>Ряйсянен Т.Н., Уленгова Т.Г.</b> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ.....	112
<b>Собакина Е.С.</b> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	114
<b>Сулаймоншоева С.Ш.</b> ПУТИ ВВЕДЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	117
<b>Сычева О.Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	120
<b>Танцура Т.А., Дигтяр О.Ю.</b> КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	124
<b>Тацкий А.А., Гребенникова О.А.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	127
<b>Тормышова Т.Ю.</b> ВЛИЯНИЕ ОБСУЖДЕНИЯ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭКСПРЕССИВНОСТЬ РЕЧИ ОБУЧАЕМЫХ .....	130
<b>Фомина А.С.</b> СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ «ВКОНТАКТЕ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....	132
<b>Фролова О.С.</b> УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА....	138
<b>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</b> К ВОПРОСУ ПРОВЕДЕНИЯ И ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА .....	142
<b>Яковлева Н.В., Пешкова Г.В.</b> ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ДОУ НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	150

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ТЕОРИИ И  
МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Азаренкова М.И.*

доцент кафедры иностранных и русского языков, канд. ист. наук,  
доцент, Военный институт железнодорожных войск и военных сообщений,  
Россия, г. Санкт-Петербург

В данной статье рассматривается обучение в современном техническом вузе как процесс интеграции развития профессиональных компетенций через педагогические аспекты формирования информационной и коммуникативной грамотности в многонациональной среде.

*Ключевые слова:* полиэтничность, педагогические аспекты, образовательные среды, культуросообразность образования, организационная педагогическая культура, информационная грамотность.

Основанное на информации современное общество предъявляет все новые требования к выпускникам технических и гуманитарных вузов. При их специфической дифференциации общим постоянно остается обязательное соответствие уровня технической квалификации заданным обстоятельствам адаптации. Далее логически предполагается лидерство в коммуникативной практике общения с профессионалами своей рабочей группы, социума, страны, мира. В данных условиях и при заявленном компетентностном подходе формируется своего рода организационная педагогическая культура, которая лежит в основе всех интеграционных взаимосвязей в теории и методике преподавания гуманитарных и технических дисциплин. Именно такая культура является одним из главных инструментов в достижении обучающих и воспитательных целей современного вуза [1, с. 383]. С позиции организации педагогического процесса организационная культура как интеллектуальная и информационная грамотность наряду с психологически комфортной коммуникативной средой предполагает соответствие нескольким параметрам, каждый из которых является компетентностно-значимым по сути. В сумме это система трех значимых возможностей для преподавателей и курсантов, которая делает процесс их совместного интеллектуального и личностного общения поистине интересным и значимым. Они таковы:

1) доступ обучающихся и обучающихся к высококачественным сетевым образовательным информационным ресурсам; постоянное взаимодействие преподавателей технических и гуманитарных дисциплин с целью отбора и обсуждения необходимых печатных и электронных материалов, соответствующих квалификационным требованиям вуза. Так, переведенные преподавателями иностранного языка вуза на иностранные языки специальные тексты по содержанию технических образовательных программ данного вуза

(о технических достижениях и их авторах, основных производственных процессах, физических законах, используемых в конкретном производстве материалов и т.д.) получают первичное осмысление и базовую информацию (лексику, схемы, графики и т.д.) на занятиях по иностранному языку, философии, социологии и т.д.;

2) возможность проведения разноуровневого и поэтапного тестирования содержания и оценки качества получаемой курсантами технической информации при изучении иностранного языка реализуется в ходе совместной работы преподавателей точных и гуманитарных дисциплин;

3) возможность непрерывного повышения уровня квалификации преподавателей гуманитарных дисциплин в процессе общения с коллегами технических кафедр. На практике это совместное использование электронных информационных ресурсов, проведение видеоконференций и презентаций, организуемых для обучающихся по мере изучения совместно выбранных тем в системе и последовательности. Назовем это общение профессионалов сугубо техническим термином «Объединение распределенных систем», что, в случае взаимодействия профессионалов технического и гуманитарного профиля является содержательно точным.

Высшая школа сегодня – едва ли не единственная экологическая ниша для интеллектуального, профессионально-ценностного и нравственного развития поколения, которое необходимо учить уважать нравственные ценности, культуру, историю и достижения наций, национальных групп, национальных меньшинств. Процесс обучения и воспитания в техническом вузе объективно и логически превращает Гуманитарную образовательную среду в главную сферу приложения теоретических исследований и практических педагогических усилий. С этой точки зрения иностранный язык едва ли не самое благодатное поле для внедрения разнообразных педагогических технологий. Многие из них уже были с положительным результатом апробированы в российских гражданских и военных вузах, университетах Дании, Америки, Швеции, странах Европы и др., в реальной среде межкультурного общения [2. 389]. Наиболее трудным представляется первый этап, когда преподаватель начинает работать с представителями разных культур и разного уровня осведомленности по предмету, чаще всего – ну левого или чуть выше-. Ввиду разности образовательных сред необходимо найти общий принцип, объединяющий их с позиции с позиции культурного взаимодействия. В основе такого принципа – уважительное отношение и готовность к узнаванию разных культур, этнических общностей, этносов и этнических групп. Курсанты уже в процессе обучения начинают воспринимать как синонимы термины «поликультурный» как «многокультурный», что повышает их мотивацию к обучению, результативность в освоении трудных тем, практические умения личностного взаимодействия с представителями других культур в команде, объединенной одними задачами.

Второй этап взаимодействия преподавателя иностранного языка с полиэтнической аудиторией начинается с разработки и внедрения диагностического инструментария в полиэтнической образовательной среде. В основе –

дифференцированный подход к обучаемым с позиции учета их образовательного уровня и психологической готовности к участию в педагогическом эксперименте и стационарной учебной деятельности. Подготовленные командой преподавателей учебные материалы и тесты соответствуют в полной мере образовательным программам технических и гуманитарных дисциплин данного вуза. С одной стороны, такой подход гарантирует успешное усвоение обучаемыми материалов любой сложности, а с другой - предупреждает возможную депривацию [3, 138]. Эти закономерности – базовые ценности, существующие в любой национальной культуре. Информационная база обучения иностранному языку в военном техническом вузе способствует при грамотном ее предъявлении обучающимся формированию у них ориентации на общегуманистические ценности и мотивации к постижению этих ценностей. В личностном плане рассматривается уважительное отношение к техническим достижениям мировой цивилизации, и к себе, как профессионалу-инженеру, способному постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство (перевод специальной технической литературы с иностранного языка, участие в международных семинарах и конференциях, исследовательская работа по теории и практике в области науки и техники и т.д.). В дальнейшем это будет означать способность выпускников к быстрой адаптации в социуме среди будущих и уже состоявшихся профессионалов, успешное взаимодействие с самыми разными группами людей в разных сферах общества и в разных ситуациях, что, в свою очередь будет способствовать дальнейшему формированию и проявлению лидерских качеств креативного руководителя – командира и надежного высокопрофессионального исполнителя. Разноплановое согласованное взаимодействие в полиэтнической среде в условиях обучения в вузе в значительной мере формирует у курсантов Динамический стереотип осознанной необходимости воспринимать процесс обучения в военном техническом вузе как единый, информационно – и ценностно-целостный. При таком понимании личная работа курсанта при постижении технических и гуманитарных дисциплин при понимании их взаимосвязанности и единства перестает быть однообразной, иногда скучной, часто неэффективной, но превращается в источник постоянно возобновляемой энергии саморазвития и самооценности, Обучаемые научаются реально оценивать свои возможности, приобретают способность ориентироваться в сложных жизненных и профессиональных ситуациях, решая проблемы рационально (с позиции технического профессионального подхода) и нравственно (с позиции гуманитарного знания). Так полиэтническая образовательная среда вписывается в потребности, запросы и вызовы общества, когда формой его выживания и развития становится профессиональное взаимодействие представителей различных наук – практиков и ученых, непосредственно в студенческой аудитории [4. 407]. Проверенные временем эффективные традиционные методики обучения и воспитания, дополненные современными технологиями, приобретают харизматическую привлекательность, когда во главе главной задачи образования как выживания и процветания есть идея сделать мир лучше.

### Список литературы

1. Сажина К.П. Факторы развития организационной культуры организации. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург, 2015, с.382.
2. Azarenkova M.I. Education as Cultural Data-System Development through Teaching and Upbringing. Kobe., Japan, p.389.
3. Azarenkova M.I. Tolerant Education in International Cultural Communicative System as unique chance for Human Being in Present and Future. First book. European ideas in the works of famous educationalists: internationalization, globalization and their impact on education, Lodz, Poland, p.138.
4. Azarenkova M.I. School and Family in connection for Educational and Living values. Some thoughts and proposals about our daily work and future practice. Copenhagen, Denmark, p.10, 28.

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

*Амирджанова И.Ю.*

старший преподаватель кафедры «Дизайн и инженерная графика»,  
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

*Розанова А.В.*

студентка Архитектурно-строительного института,  
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Успешность образования студентов во многом зависит от объема и содержательного наполнения теоретического и практического курса начертательной геометрии как базового и от содержания курса трехмерного моделирования в системе автоматизированного проектирования. В условиях сокращения часов по традиционным дисциплинам инженерного образования необходима интеграция с общеинженерными и специальными дисциплинами.

*Ключевые слова:* интеграция, системный подход, визуально-образный геометро-графический язык, информационные технологии, 3D моделирование.

В связи с переходом проектирования на информационные технологии возникает проблема готовности будущих специалистов к пользованию средствами автоматизации, а, следовательно, существенно увеличивается значимость геометро-графической подготовки студентов.

Ведь именно начертательная геометрия формирует способности к трехмерному геометрическому воображению, соединенные со способностью решения задач конструирования.

От объема и содержательного наполнения блока теоретического и практического курса начертательной геометрии как базового и от содержания трехмерного моделирования в системе автоматизированного проектирования во многом зависит успешность дальнейшего образования [1].

В качестве интеграционного подхода к формированию содержания геометро-графического образования, позволяющего выбирать содержание

образования в соответствии с профессиональными интересами, предлагается системный подход, который позволит совершенствовать процесс обучения геометро-графическим, инженерным и специальным дисциплинам, учитывая потребности профильного специального материала выпускающих специальностей в геометро-графической теории и геометро-графическом моделировании.

Теоретическая концепция системной интеграции формирует структуру и содержание геометро-графического образования, суть которого заключается в совершенствовании процесса обучения геометро-графическим дисциплинам как целостного процесса на основе системного подхода, обеспечивающего эффективное и рациональное профессиональное становление будущего инженера [2].

Интеграционный подход характеризуется совокупностью концептуальных положений, определяющих способность системы образования предоставлять обучаемым многообразие полноценных, качественно специфичных вариантов геометро-графических образовательных траекторий, учитывающих уровни их подготовленности и специфику будущей специальности [3].

Геометро-графическое образование включает фундаментальную составляющую, которая базируется на содержании геометро-графических знаний и вариативную составляющую, которая направлена на профессионализацию выпускников по избранной специальности [4].

Содержание инженернографического образования, отражающее специфику геометро-графических знаний различных специальностей, определяется принципами, методами, педагогическими условиями реализации системного подхода.

Интеграционные функции геометро-графического образования предполагают смену вектора направления обучения в сторону развития инженерных компетенций студентов – овладение методами научного познания, развитие у них визуально-образного геометрического мышления, опыта комплексного применения геометро-графических компетенций при изучении разных дисциплин [5].

#### **Список литературы**

1. Амирджанова И.Ю. Начертательная геометрия как наука геометрического моделирования // Сборник научных трудов: Проблемы проектирования и автоматизации в машиностроении. Краматорск, 2014. С. 241-251.
2. Амирджанова И.Ю., Трёхсваякова Э.Б. Подготовка будущих специалистов на основе сквозного обще-инженерного курса // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7-4. С. 68–69.
3. Амирджанова И.Ю., Виткалов В.Г. Современное состояние развития геометро-графической культуры и компетентности будущих специалистов// Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2015. № 2-2. С. 26-31.
4. Амирджанова И.Ю., Виткалов В.Г. Инновационное мышление и графическая культура будущих инженеров России// Теплофизические и технологические аспекты повышения эффективности машиностроительного производства. Труды IV международной научно-технической конференции (Резниковские чтения). Редакционная коллегия: А.В. Гордеев, В.И. Малышев, Л.А. Резников, А.С. Селиванов. Тольятти, 2015. С. 309-315.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ И СТАЖА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЮРИСТОВ**

*Антиперович Е.Г.*

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

Статья посвящена проблеме развития профессионально-идентификационных деструкций личности юриста. Авторы проводят теоретический анализ проблемы, уточняют основные категории и понятия, раскрывающие сущность данного психологического феномена. В статье содержатся результаты эмпирического исследования особенностей поведения юристов в межличностном взаимодействии, которые рассматриваются авторами в качестве одного из факторов трансформации профессионально-идентификационных структур их личности.

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность; профессиональная деформация; профессионально-идентификационные деструкции; стили поведения в межличностном взаимодействии.

В современной психологии накоплен значительный опыт исследования профессиональной деятельности юриста. Психология юридического труда раскрывается в работах И.А. Васильева, Е. Васкэ, Е.Е. Гавриной, А.В. Клоповой, Е.Л. Косточко, Т.В. Мальцевой, А.Д. Назарова, В.А. Рогачёва, А.В. Сомова, В.А. Соснина и других исследователей. Структура и психологические особенности профессиональной деятельности юриста исследованы В.Л. Васильевым, А.П. Гладилиным, Н.Л. Гранат, М.Г. Дебольским, Н.П. Ерастовым, А.Т. Иваницким, В.Я. Кикоть, А.И. Китовым, Е.А. Климовым, М.И. Марьиным, О.Ю. Михайловой, В.А. Носковым, В.С. Олейниковым, Г.В. Суходольским, В.Д. Шадриковым, А.Г. Шестаковым, Я.Я. Юрченко и др.

Различные психологические аспекты профессиональной деятельности юристов являются объектами пристального внимания современных психологов-исследователей. Так, Л.А. Быстрякова, например, исследует проблему формирования информационно-коммуникативной компетентности сотрудников правоохранительных органов; Ж.В. Жаданова – проблему развития волевых качеств личности юриста; Е.А. Аграрова – технологии развития исследовательской компетентности судей; И.В. Шеремета – профессиональные способности специалистов юридического консалдинга. Профессионально важные качества оперативных сотрудников правоохранительных органов исследованы И.В. Бабичевым, Е.Г. Шрайбер и др., эмпатийности – Н.А. Филиной.

В современных исследованиях определены особенности и специфика профессиональной подготовки юриста (А.Э. Жалинский, В.М. Кроз, Т.А. Подружкина, А.А. Постнова, А.А. Рыбкина и др.), сущность и структура его профессиональной (К.А. Букалов, В.В. Васильев, Н.Е. Елухина, В.В. Кожевникова, В.В. Романов и др.), регулятивной (И.О. Попов) компетентности, способы и технологии развития профессионального мышления юристов (С.В. Горностаев), формирования их правовой (С.Л. Дегтярёв, В.Н. Карташов, А.А. Певцов и др.), психологической (И.В. Савельева), информационной (П.З. Абдулаева, Г.А. Азизханова, А.М. Мирзаева и др.) и коммуникативной (П.В. Столяров и др.) культуры.

В связи с особыми профессиональными рисками юридического труда определённое внимание исследователи уделяют проблемам стресса и стрессоустойчивого поведения юристов (Д.Ю. Кузнецов, О.Ю. Сальникова, А.П. Шихова и др.), профессиональным деформациям сотрудников уголовно-исполнительной системы (О.А. Рожков), противодействия злоупотреблениям в арбитражном процессе (А.В. Бедрацкая), личностных деформаций сотрудников милиции (А.А. Волков), профессиональных кризисов работников прокуратуры (Д.В. Чупшев), проблемам деструктивных изменений мотивационной сферы юристов (А.И. Дубнякова, В.А. Корчмарюк, М.Л. Кубышкина, А.М. Лафуткин, В.В. Лебедев, С.Ф. Лях, В.С. Медведев, И.И. Соколов, Е.А. Соколова, Д.В. Сочивко, А.В. Шамис и др.), трансформации морально-психологических особенностей личности юриста (Е.Н. Соколова, А.М. Столяренко и др.), деформации его профессионального правосознания (П.П. Баранов, А.А. Бондарев, В.Н. Кудрявцев, Р.А. Кузнецов, В.Р. Петров, В.П. Сальников, Н.Я. Соколов, В.М. Столовский и др.).

Проблемы профессиональной деформации субъекта юридического труда широко разработаны в юридической психологии (А.Ф. Караваев, М.И. Марьин, А.И. Папкин, В.Е. Петров, В.М. Поздняков, А.Н. Сухов, А.И. Ушатиков и др.). Причины, признаки проявления профессиональных деформаций юристов, вопросы их профилактики раскрываются в исследованиях С.В. Горностаева, В.А. Гришина, М.Г. Дебольского, О.Н. Ежовой, Р.Н. Киселёвой, В.В. Маслова, А.И. Мокрецова, О.В. Оценковой, О.В. Самофаловой, О.В. Стариковой, А.М. Сысоева, С.Д. Хачатуряна, С.А. Худоконенко и др.). В психологии труда данная проблематика получила своё отражение в работах А.В. Буданова, Д.А. Волкова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, А.Р. Фонарёва и других исследователей.

Несмотря на достаточно большой объём теоретического и эмпирического материала, накопленного современной психологической наукой в исследовании проблемы профессиональных деформаций личности юриста, в психологии труда отсутствуют системные исследования данного психологического феномена, обеспечивающие его целостное понимание, раскрытие его психологической природы, сущности и содержания, глубоких психологических закономерностей, механизмов и факторов трансформации профессионально-идентификационных структур личности субъекта юридического труда, особенностей деструктивных проявлений в зависимости от условий и

специфики самой профессиональной деятельности юриста, способов, средств и технологий профилактики и коррекции разных видов профессионально-идентификационных деструкций в современных условиях юридической практики.

Такое системное исследование должно опираться на достижения психологической науки в области изучения таких феноменов, как «профессиональная деформация» (Б.Г. Ананьев, С.Г. Геллерштейн, Р.М. Грановская, А.А. Крылов, Е.С. Кузьмин, В.Е. Орех, Е.И. Рогов и др.), «личностная деформация» (В.П. Подвойский, Е.В. Руденский, Д.Л. Трунов, И.А. Хоменко и др.), «деформация профессиональной деятельности» (А.А. Деркач, А.К. Маркова и др.), «профессиональные деструкции» (Э.Ф. Зеер), «профессиональное выгорание» (Г.С. Абрамова, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.П. Ильин, Т.В. Форманюк, Ю.А. Юдчая и др.), «профессиональная идентичность» (М.М. Абдуллаева, Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, М.С. Коданева, Ю.П. Поваренков, Ю.К. Стрелков, Л.Б. Шнейдер; Д. Сьюпер, Дж. Холланд, Ф. Вондрачек, Д. Блуштейн и др.).

Необходимо отметить, что в современной науке профессиональная идентичность личности исследована недостаточно. До сих пор нет общепризнанного определения этого понятия. Результаты теоретического анализа позволяют говорить о том, что профессиональная идентичность рассматривается и как один из компонентов структуры личности (Д.Н. Завалишина), и как показатель профессиональной пригодности (В.А. Бодров), и как определенная Я-концепция субъекта личностно-профессионального развития (Л.Б. Шнейдер), и как критерий успешности процесса профессионализации (Ю.П. Поваренков), и как один из компонентов социальной идентичности личности (Н.Л. Иванова).

Разрозненность взглядов исследователей на сущность, содержание, структурно-статические и процессуально-динамические характеристики феномена профессиональной идентичности по многом обуславливают и трудности, связанные с использованием теоретического и исследовательского материала в психологической практике.

Несмотря на столь противоречивые трактовки сущности профессиональной идентичности, обусловленные различными методологическими подходами к изучению данного психологического феномена, исследователи едины в признании того факта, что психологическая природа идентичности раскрывается через понятия тождественности, целостности и соответствия самому себе [1, с. 124; 4, с. 97-101; 7, с. 103]. Г.М. Андреева при этом отмечает, что для личностной идентичности важно описание Я-концепции, социальная же идентичность предполагает раскрытие взаимосвязи личности с определенной группой [1, с. 124]. Н.Л. Иванова, Е.В. Конева в связи с этим подчеркивают, что профессиональная идентичность как определенный вид социальной идентичности фактически сводится к принятию личностью членства определённой профессиональной группы [7, с. 103; 9, с. 32].

Именно здесь и кроются основные противоречия, детерминированные динамикой представлений о той или иной профессиональной группе. Поми-

мо этого, у человека определённой профессии могут складываться свои субъективные представления как о профессиональной деятельности или ее субъекте, так и о профессиональном сообществе в целом. И такие представления не всегда адекватны. С одной стороны, восприятие себя как члена профессиональной группы, оценка соответствия или несоответствия своих особенностей с её нормами и ценностями и, с другой стороны, особенности представлений о самой группе, о её ценностях и идеалах обуславливают вариативность проявления их сочетания, которое может быть как конструктивным (или целостным, неискажённым и неразрушенным), так и деструктивным.

В психологии труда весьма распространённым является понятие «профессиональные деструкции», под которым Э.Ф. Зеер понимает изменения сложившейся структуры личности и деятельности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [6, с. 112]. Многие исследователи (В.Г. Артамонова, С.П. Безносков, Ф.М. Грановская, В.Н. Козлов, А.К. Маркова, Н.Н. Шаталов и др.) профессиональные деструкции отождествляют с профессиональными деформациями личности [2, с. 92; 3, с. 17; 5, с. 44; 7, с. 103; 8, с. 74]. Э.Ф. Зеер, напротив, разводит эти два феномена, понимая под последним такие деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности [6, с. 112].

Само понятие «деструкция» означает нарушение, разрушение нормальной структуры чего-либо. В связи с этим под профессионально-идентификационными деструкциями личности в самом общем виде можно понимать разрушение структуры профессиональной идентичности.

Однако структура профессиональной идентичности разными авторами трактуется по-разному в зависимости от особенностей представления о сущности данного психологического феномена.

Вместе с тем, если взять за основу общее представление о профессиональной идентичности как о профессиональном образе «Я», то профессионально-идентификационные деструкции по сути сводятся к разрушению структуры как связи и взаимосвязи входящих в нее компонентов и элементов профессионального образа «Я», которая, в свою очередь, включает в себя устойчивые и переменные характеристики личности, самоотношение и самоопределение.

В связи с вышеизложенным было предпринято эмпирическое исследование, ориентированное на выявление особенностей стиля поведения в межличностном взаимодействии юристов, имеющих разный опыт профессиональной деятельности.

Основным методическим инструментом исследования стала методика диагностики типа отношения к людям Т. Лири.

В исследовании приняли участие 334 студента 2-х курсов юридических факультетов вузов Москвы, 334 молодых юриста, чей стаж трудовой деятельности не превышает 10 лет (среди них адвокаты по уголовным и гражданским делам, юрисконсульты, работники правовых отделов различных ор-

ганизаций) и 334 юриста, стаж профессиональной деятельности которых превышает 15 лет.

Провели сравнительный анализ представлений респондентов всех трех исследовательских групп об «идеальном» юристе и о себе самом.

Было выявлено, что в группе будущих юристов большинство респондентов характеризуются сближением представлений об «идеальном» юристе и о себе самом. Если признать, что профессиональная идентичность так или иначе связана с восприятием профессионального образа «Я» как члена определённого профессионального сообщества, то результаты проведённого сравнительного анализа позволяют сделать два вариативных вывода: либо профессиональная идентификация на начальном этапе личностно-профессионального развития характеризуется своей успешностью и, по сравнению с юристами, осуществляющими свою профессиональную деятельность в течение достаточно длительного времени, имеет позитивные характеристики, либо представления об «идеальном» юристе еще не сформированы и отличаются своим «мифическим», стереотипно-примитивным содержанием.

Профили стилей поведения себя, «идеального» и типичного, или «реального» юриста в межличностном взаимодействии в представлениях юристов со стажем трудовой деятельности менее 10 лет отличаются от соответствующих профилей как первой, так и третьей исследовательских групп.

Расхождения между представлениями молодых юристов о своём поведении в межличностном взаимодействии и поведении «идеального» юриста становятся более значимыми.

С ростом стажа профессиональной деятельности происходит сближение представлений юристов о себе самом, о своем отношении к людям и стилю своего поведения в межличностном взаимодействии с представлением о собирательном образе типичного, реального юриста.

#### **Список литературы**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Артамонова В.Г., Шаталов Н.Н. Профессиональные болезни. – М., 1988.
3. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности / Под ред. А.А. Крылова. – Л., 1989.
4. Варавина Л.В., Бонкало Т.И. Личностные и функционально-ролевые риски в профессиональной деятельности сотрудников миграционной службы // Человеческий капитал. – 2014. – № 2 (62). – С. 97-101.
5. Грановская Ф.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., 2006.
7. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: монография. – Ярославль, 2003.
8. Козлов В.Н. Физиология и психология труда. – Саратов, 1984.
9. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 1991.

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ**

***Асланова С.Н.***

доцент кафедры «Сервис и дизайн», канд. пед. наук,  
Институт сервиса и технологий (филиал) ДГТУ в г. Пятигорске,  
Россия, г. Пятигорск

***Ягушевская Л.А.***

доцент кафедры дизайна,  
Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске,  
Россия, г. Пятигорск

В статье обоснована необходимость приобщения студентов к изучению культурно-исторического наследия среды обитания. Для каждого образованного человека должен стать важным процесс познания и прочтения непрерывности культурно-исторического течения времени. Бережное отношение к традициям прошлого, памятникам истории и культуры являются неперемными условиями сохранения национального стиля жизни.

*Ключевые слова:* образование, культура, социально-культурная среда обитания, городская среда, национальный стиль.

Образование необходимо рассматривать как способ воспроизводства культурных норм, ценностей, подготовки молодого человека к существованию в социуме. При этом педагогу отводится роль носителя лучших культурных традиций, способного на фундаменте прошлого создать здание будущего, основанное на принципе развития и самосовершенствования. Основная функция ВУЗа – образовательная, предполагающая, что наряду с обучением студента профессионально необходимым знаниям и компетенциям перед педагогическим коллективом стоит задача воспитать личность, интеллигента, патриота, гражданина. Воспитание и обучение должны осуществляться в контексте культуры; сохранять, поддерживать и развивать культуру, с одной стороны, с другой – обеспечивать формирование самодостаточной духовной личности через приобщение к истинным ценностям.

В наш век информационных технологий, когда в мониторе компьютера можно увидеть весь мир, существует опасение не заметить того, что находится рядом. Поэтому важнейшей задачей образовательного учреждения является приобщение студентов к изучению культурно-исторического наследия среды обитания. Воспитанию у студентов чувства сопричастности к культурному наследию родного края находится место не только в учебных программах при изучении дисциплин гуманитарного блока – культурологии, отечественной истории, социологии. Осознавая важность приобщения молодежи к бережному отношению к традициям прошлого, сохранению бесценных памятников истории и культуры, каждый педагог должен считать своим долгом воспитать студентов истинными патриотами своего края.

Мы живем в уникальном регионе. Город Пятигорск, как и весь регион Кавминвод, чудесным образом сочетает в себе прошлое и настоящее. Для каждого образованного человека должен стать важен не только фешенебельный комфорт, но и процесс познания и прочтения непрерывности культурно-исторического течения времени. Городская среда хранит дух времени и гармонично сочетает в себе различные стили разных времен и народов.

Современная культура сегодня представляет смешение разнообразных стилей, культур, традиций. Дизайнеры, художники, музыканты воплощают в своих проектах самые смелые, фантастические идеи, что приводит к созданию новых направлений в искусстве. С одной стороны, перемены, происходящие в современном мире, необходимы. Они являются двигателями прогресса. Но с другой – современный стиль жизни, его ритм и культура (которую, преимущественно, мы черпаем из западных стран) способствует тому, что меркнет облик нашего собственного, национального стиля жизни. Современный русский человек, как правило, в какой-то степени отчужден от своих истоков. Это проявляется во многих аспектах: музыке, кухне, литературе и кино, в национальной архитектуре. Однако и сегодня, когда мы негодуем по поводу варварской политики прошлого, уцелевшее продолжает гибнуть, только теперь уже на наших глазах. А ведь эти потери невосполнимы, и они будут расти, пока на всех уровнях не изменится отношение к этому пласту национальной культуры. Проблема сохранения памятников истории и культуры сближается с проблемой экологии культуры, сформулированной академиком Д.С. Лихачевым: «Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной дисциплины и социальности» [1].

Наверное, никогда не был так обострен вопрос о сохранении самой среды обитания. Мы привыкли, что все старое и несовременное надо уничтожить, подвергнуть разрушению. Очень важно донести до сознания молодых людей, что иногда необходимо оставить что-то нетронутым, сохранить при этом уникальность и самобытность. Традиционная среда города Пятигорска чрезвычайно богата и разнообразна. Пятигорск очень «многослойный» по жилищному типу. Сохранилась чисто городская (неокультуренная) архитектура «кирпичного» стиля. Она, к сожалению, ветшает, фактически уничтожается, ее восстановлением не занимается никто: формально она не имеет статуса памятника архитектуры. Исчезает характеристика Пятигорска как южного города; вырубаются пирамидальные тополя, а посадки не возобновляются. Если исключить временную составляющую городской среды, то лицо города исчезнет за новостройками. Средовые памятники прошлого все больше с течением времени требуют сохранения. В этом можно убедиться, пройдясь по любой из улиц «старого» Пятигорска.

Каменная кладка – неотъемлемая черта кавказского колорита. В XIX веке архитекторы Бернардацци широко использовали пиленый машукский камень травертин, светлый, как мрамор, что позволяло в духе классицизма

отделывать им здания, беседки, гроты. Позднее из травертина в духе английской готики строил архитектор Уптон. Особый колорит Пятигорску придает широкое использование в начале XX века почти необработанного травертина в кладке оград, фундаментов, глухих стен домов и подпорных стен. На примере использования местного материала – камня можно говорить о наличии в нашем регионе сложившихся кавказских архитектурно-культурных традиций.

Но не только кавказские традиции отразились в облике Пятигорска. В XIX – нач. XX века на всем Кавказе начался бурный социально-экономический подъем. В район КМВ была проведена железная дорога, на реке Подкумок построена первая в России гидроэлектростанция, по городу пошли трамваи. В это время, эпоху поздней эклектики и начала модерна, в Пятигорске процветал так называемый кирпичный стиль, получивший название от широкого использования эстетичного и дешевого материала – светло-обожженного охристого кирпича. Он легко обрабатывался, позволял выполнять различные типы кладок и декоративных элементов, вплоть до картушей на фасадах с инициалами владельцев и датой постройки. В одном сооружении зачастую соединялись стили средневековья, в другом – русская готика и народное деревянное зодчество. Жилая архитектура – одно-, двухэтажные дома с четырехскатной кровлей, распространенные во всей России, использовала как элементы средневековья, так и русского деревянного зодчества – наличники, кокошники. Поскольку кирпичная архитектура долгое время считалась упадочно-эклектичной, она безжалостно уничтожалась, и по Пятигорску остались редкие разбросанные дома, реже образующие группы, еще реже – улицы. Поэтому необходимы меры по сохранению архитектуры начала XX века и реставрации, например, улиц Гоголя, Теплосерной, небольших сохранившихся уголков провинциальной России.

Еще более провинциальный вид с южно-русским, казачьим бытом имели окраины Пятигорска в XIX – нач. XX века, застроенные белыми саманными хатками с камышовыми крышами, наличниками со ставенками. Южную картину дополняли растущие по улицам пирамидальные тополя.

С течением времени появились дома, украшенные деревянной резьбой. Крыши стали покрывать черепицей, а саманные стены обкладывать кирпичом, хотя саман до середины XX века оставался основным строительным материалом. Каждый из саманных домиков по-своему прекрасен и неповторим. Их характерной чертой являются небольшие размеры, маленькие окна с частым стеклением. В любом можно прочесть сочетание русского южного и северного национальных стилей: это и яркие синие или зеленые ставни, деревянные балкончики на фронтонах, украшенные резьбой, фонари для освещения входа в дом, дверные ручки, резные подзоры. Дома окружались невысоким забором, сквозь который можно наблюдать маленький уютный дворик. Это так несвойственно современному стилю жизни, где каждый пытается отгородиться от окружающего мира, возвести высокий забор, олицетворяющий безразличие.

К сожалению, в городе практически не осталось улиц, которые могут паразитить нас своим стилевым единством, гармонией форм. Панорама ломает-

ся, когда над черепичными крышами вдруг вырастает гигант современного здания.

Во многих странах мира сейчас возрастает интерес к национальному стилю: в Скандинавских странах, Англии, Франции, Японии, и только в России черты его меркнут с каждым годом. Чтобы сберечь памятники нашей культуры, необходимо активное участие не только специалистов, но и общественности, молодежи, которой предстоит строить будущее: это выступления в печати; выявление и учёт памятных мест и объектов; создание системы поощрения и помощь владельцам старых домиков; грамотная модернизация отдельных объектов. И этим должны заниматься люди, искренне заинтересованные в сохранении самобытности своей малой родины.

Для педагога ВУЗа не менее важно воспитать патриота, гражданина, интеллигента, чем специалиста-профессионала. Независимо от рода избранной студентами будущей профессиональной деятельности им предстоит жить и работать в едином социуме и культурной среде, сохранять и приумножать ее богатства. Изучение исторических мест и старых районов нашего города имеет большое значение для формирования нравственно полноценной личности. Педагоги должны ориентировать студенческую молодежь на правильное отношение к тому, что создано предыдущими поколениями, воспитывать чувство ответственности за то, что происходит с родным городом, с уникальными памятниками прошлого.

#### **Список литературы**

1. Памятники Отечества. Альманах. 1980. № 2(2). Серия: Памятники Отечества. 1980.
2. Штурба В.А. Образование как социально-культурный феномен //Историческая и социально-образовательная мысль. – № 1. – 2009. – С. 32-38.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЁЖИ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

***Атоманенко О.В.***

студентка кафедры социально-культурной деятельности,  
Белгородский государственный институт искусств и культуры,  
Россия, г. Белгород

***Калашиникова Н.Н.***

доцент кафедры социально-культурной деятельности, канд. пед. наук,  
доцент, Белгородский государственный институт искусств и культуры,  
Россия, г. Белгород

В статье обосновывается необходимость формирования досуговой культуры современной молодёжи, как внутренней культуры личности, обуславливающей развитие навыков рационального использования свободного времени. Определяются этапы формирования досуговой культуры молодежи.

*Ключевые слова:* досуг, культура, досуговая культура, молодёжь, формирование.

В современном обществе, которое представляет собой изменчивый противоречивый организм, возникает необходимость нового осмысления происходящих в нем социокультурных процессов. Не являются исключением такие важные его аспекты как досуг, досуговая деятельность, досуговая культура. Применительно к разным возрастным группам населения эти явления имеют специфические характеристики и отличительные особенности.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет молодёжь как самая динамичная, мобильная и перспективная возрастная группа. Реформирование всех сторон жизни российского общества, безусловно, наложило отпечаток на сферу досуга, который для молодёжи имеет особое значение. Молодёжь как социальная группа, наиболее подвержена любым социальным изменениям и инновациям.

В сфере досуга осуществляются самые разные потребности молодых людей: самореализация, творчество, коммуникация, духовно-творческое развитие и другое. Привлекательность сферы досуга обуславливается свободой выбора различных форм и способов досуговых занятий, их неназидательностью, активностью, вариативностью мест и времени проведения. Здесь для молодого человека имеются все условия для реализации и позиционирования своих индивидуально-личностных качеств. От степени удовлетворения досуговых запросов и потребностей у молодёжи напрямую зависит восприятие образа жизни, благополучие и комфортность. Можно с уверенностью утверждать, что досуг для молодых людей является частью всего жизненного процесса, которым человек свободно располагает и который может быть использован им для свободной деятельности и развития.

Общество кровно заинтересовано в эффективном использовании свободного времени людей. Сегодня досуг становится все более широкой сферой культурного досуга, где происходит самореализация творческого и духовного потенциала молодежи и общества в целом, отмечает И.В. Бестужев-Лада [1, с. 26]. Учитывая тот факт, что досуговое время и досуговые занятия могут рассматриваться как созидательный и деструктивный фактор, формирование культуры досуга молодёжи выступает как приоритетная задача современного общества.

Культура в целом, является определяющим фактором для любой деятельности, в том числе и для выбора досуговых форм и занятий. Культура досуга, по мнению А.И. Вишняк и В.И. Тарасенко – это, прежде всего, внутренняя культура человека, предполагающая наличие у него определенных личностных свойств (склад ума, характер, организованность, потребности и интересы, умения, вкусы, желания, жизненные цели), которые позволяют содержательно и с пользой проводить свободное время [2, с. 53]. Важно заметить, что досуг имеет не только личностное значение, и, с точки зрения культуры его организации, это явление имеет глубокую социальную сущность. Это обусловлено тем, что культура досуга зависит не только от потребностей личности в выборе досуговых форм и занятий, но и от уровня развития субъектов социально-культурной сферы, непосредственно занятых в организации досугового процесса.

В диссертационном исследовании А.Н. Погореловой досуговая культура молодежи рассматривается как развитие навыков рационального использования свободного времени через удовлетворение потребности в творческом самовыражении, духовно-культурном росте, интеллектуальном и физическом самосовершенствовании посредством целесообразно организованных досуговых форм, позволяющих осваивать различные социальные роли и реализовывать социальную активность личности [3].

На основании вышеизложенного можно сказать, что сущность культуры досуга молодёжи имеет глубокую личностную, социальную значимость и заключается в ее созидательном, развивающем, творчески активном характере.

Формирование культуры досуга молодёжи в современных условиях – процесс достаточно сложный и противоречивый. И объясняется это изменением досуговых предпочтений и ориентаций молодых людей, а также многообразием досуговых практик, к сожалению, не всегда имеющих положительную направленность, но высокую востребованность у молодых людей.

В.Я. Суртаев, исследуя особенности формирования досуговой культуры молодёжи, отмечает его поэтапность. Автор выделяет следующие этапы:

– первый этап – стимулирование у молодежи установок на участие в социально-культурном творчестве в условиях досуга;

– второй этап – непосредственное вовлечение молодежи в различные социально-значимые виды досуговой деятельности, исходя из ее мотивов и интересов;

– третий этап – материально-техническое, организационно-методическое и кадровое обеспечение деятельности в сфере досуга молодежи [4, с. 87].

На наш взгляд, для совершенствования культууроформирующего процесса в сфере досуга молодёжи, важно опираться, прежде всего, на досуговые потребности и социокультурные интересы молодёжи; осуществлять систематическую информационно-разъяснительную работу по вопросам негативных досуговых практик и проявлений; активно вовлекать молодое поколение в различные формы сознательного, творческого досуга; создавать благоприятные социально-педагогические условия на базе всех учреждений досуга для работы с молодёжью; предоставлять больше возможностей молодым людям для развития и продвижения их инициативы и творчества.

Сегодня необходимо решение актуальных проблем, касающихся свободного времени молодежи. Именно в связи с появлением новых и эволюцией существовавших ранее форм досугового времяпрепровождения молодежи, становится вполне очевидной необходимость разработки инновационных методов работы, формирования новых подходов к решению данной проблемы.

#### **Список литературы**

1. Бестужев-Лада, И.В. Какая ты молодежь? / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1988. – 109 с.
2. Вишняк, А.И. Культура молодежного досуга / А.И. Вишняк, В.И. Тарасенко. – Киев: Высшая школа, 2008. – 194 с.

3. Погорелова, А.Н. Формирование досуговой культуры современной студенческой молодежи в процессе декоративно-прикладного творчества: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Погорелова. – Казань 2009. – Электрон. текст дан. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika> (дата обращения 10.03.2016).

4. Суртаев, В.Я. Социокультурное пространство молодежи: методология, теория, практика. СПб.: Издание Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, 2006. – 272 с.

## **К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГА**

*Белова Н.А.*

преподаватель компьютерных дисциплин, канд. экон. наук,  
Чебоксарский экономико-технологический колледж, Россия, г. Чебоксары

В статье описываются проблемы оценки профессионального уровня педагога при переходе его из одной сферы профессионального образования в другую.

*Ключевые слова:* профессиональный уровень педагога, критерии оценки, карта результативности, аттестация, квалификационная категория.

Система профессионального образования в Российской Федерации в современных условиях находится в сложнейшей ситуации. Объединение вузов, массовый отзыв лицензий, низкий уровень заработной платы, ужесточение требований к образовательным учреждениям и другие подобные негативные процессы не дают возможности повысить эффективность деятельности учебных заведений высшего и среднего профессионального образования.

Сегодня, ни для кого не секрет, перед высшим профессиональным образованием поставлена задача все филиалы вузов страны закрыть, отдельные вузы объединить, готовить специалистов по непрофильным направлениям в вузах запретить. Невозможно не согласиться с тем, что неэффективные, мелкие, готовящие невостребованных специалистов образовательные учреждения закрывать надо. Невозможно не согласиться с тем, что нужно повышать качественный уровень подготовки специалистов, бакалавров, магистров и других, кого готовят образовательные учреждения. Невозможно не согласиться с тем, что происходящие преобразования (если их так можно назвать) должны стать мощным толчком для коренных изменений с системе профессионального образования.

Беда не в этом. Массовое закрытие образовательных учреждений высшего профессионального образования повлекло за собой массовый поиск работы ставших безработными преподавателей вузов с учеными степенями и званиями и без них. Кто-то их них чудом находит работу в выжившем пока вузе, кто-то уходит в бизнес, третьи находят себя в качестве ...

Опрос, проведенный среди бывших преподавателей закрытых филиалов вузов, функционировавших в г. Чебоксары до 2016 г., показал, что:

- 35,7 % из них перешли на работу в другие вузы города (25,3 % уже работали в них по совместительству);

- 26,0 % работают преподавателями в системе НПО и СПО;

- 7,7 % преподают в школах города;

- 11,3 % занялись частной практикой, чаще неофициальной (репетиторство, консультирование по написанию курсовых, выпускных квалификационных, магистерских работ);

- 19,3 % опрошенных ушли из системы профессионального образования (работают экономистами, бухгалтерами, юристами, менеджерами по продажам, кадрам и др., открыли торговые точки, нанялись в воспитатели, гувернантки и т.п.).

Больше всего хочется описать участь тех, кто плавно перешел из системы ВПО в СПО. Таковые встречаются со следующими особенностями педагогической деятельности и ее оценки в колледжах и техникумах:

1. Заслуги, достижения, труды, в которые преподаватель вуза вложил чуть ли не половину своей жизни, здесь не учитываются. «Молодой преподаватель», так здесь называют вновь прибывшего несмотря на возраст и педагогический опыт, начинает получать заработную плату наравне с по-настоящему молодым преподавателем, ставшим им после техникума или вуза.

2. Несмотря на то, что в связи с последними изменениями наличие в учебном заведении среднего профессионального образования преподавателей с учеными степенями особо приветствуется, доплата за ученую степень и звание могут не осуществляться или осуществляться не в тех размерах и только на 1,0 ставку.

3. Чтобы повысить уровень заработной платы, преподавателю необходимо получить сначала хотя бы первую квалификационную категорию (пройти аттестацию). Получение квалификационной категории требует достижения определенных результатов профессиональной, внеурочной, методической и других видов деятельности, которые оцениваются по бальной системе и заносятся в карту результативности педагога. Большинство критериев оценки профессионального уровня преподавателя те же, что и в высшем учебном заведении. Но в карту можно занести только те баллы, которые наработаны в системе СПО. И, как правило, их нарабатывают 5 лет [1].

Таким образом, пребывая в полной неизвестности от того, где, на каком рабочем месте окажется завтра бывший преподаватель вуза, он кропотливо «набирает баллы» в колледже (техникуме) в течение пяти лет, надеясь, что через эти пять лет он будет получать заработную плату на 1,5-2,0 тыс. руб. больше, чем сегодня. А пока минимальный оклад, очень близкий к прожиточному минимуму, и пару сотен за проверку тетрадей.

По оценкам экспертов, через 2-3 года постепенно начнет изменяться ситуация в системе профессионального образования. Как говорится, просто так дальше нельзя. Расширят свою деятельность имеющиеся вузы, появятся новые рабочие места в них, откроются другие альтернативы и предложения образовательных услуг. Возникает очень серьезный вопрос: бывший преподаватель вуза, обратно переходя из СПО в ВПО, тоже должен будет пять лет

нарабатывать баллы? Ведь до этого он наработал их только будучи преподавателем СПО. Мало ли, научные и методические разработки велись по тем же направлениям.

#### Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/eb84e97586cd7e921f895ddee474c032a8f47a5c](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/eb84e97586cd7e921f895ddee474c032a8f47a5c) (дата обращения: 09.10.2015).

## РАЗВИТИЕ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

*Бойко И.Н.*

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

В статье исследуется важность развития устной связной речи младших школьников посредством изучения русских народных сказок. На основании анализа соответствующей научной литературы автор приходит к выводу, что ни у кого не возникает сомнения в том, что младшие школьники должны быть готовы к творческой деятельности, обладать поисковым мышлением, иметь высокий уровень интеллектуального развития. Школа обязана научить ребят мыслить нестандартно, нестереотипно. Большую роль в этом играет работа по развитию устной речи, посредством изучения русских народных сказок. Именно поэтому проблема обучения технике пересказа актуальна для начальной школы с точки зрения обеспечения коммуникации в учебном процессе.

*Ключевые слова:* развитие речи, младшие школьники, сказка.

Сказка – неотъемлемая часть детства. Навряд ли найдется человек, который, будучи маленьким, не выслушал множество самых различных историй. Повзрослев, он пересказывает их собственным детям, которые понимают их по-своему, вырисовывая в воображении образы действующих персонажей и переживая эмоции, которые сказка передает [4].

На сегодняшний день принята следующая классификация русских народных сказок:

1. Сказки о животных;
2. Волшебные сказки;
3. Бытовые сказки.

Народные сказки несут чрезвычайно значимые для нас идеи:

1. Находящийся вокруг нас мир – живой. В любой момент все может заговорить с нами. Данная мысль принципиальна для формирования бережного и осмысленного отношения к тому, что нас окружает. Начиная от людей, и заканчивая растениями и рукотворными вещами.

2. Ожившие объекты окружающего мира способны действовать независимо, они имеют право на свою собственную жизнь. Данная мысль важна для формирования чувства принятия другого.

3. Деление добра и зла, победа добра. Данная мысль важна для поддержания свежести духа и совершенствования стремления к лучшему.

4. Наиболее важное достается через проверку, а то, что далось даром, может быстро уйти. Эта идея значима для формирования механизма целеполагания и терпения.

5. Вокруг нас очень много помощников. Однако они прибывают на содействие только в том случае, если мы не можем совладать с обстановкой или поручением сами. Данная мысль значима для формирования ощущения самостоятельности, а ещё доверия окружающему миру.

Наша жизнь многогранна, поэтому сюжеты народных сказок многообразны:

– бытовые сказки. Те, кто молвят, что в сказках все заканчивается женитьбой и никто не произносит, что станет позже, ошибаются. Бытовые сказки говорят о превратностях семейной жизни, демонстрируют способы разрешения конфликтных обстановок, сформировывают позицию здорового смысла и здорового чувства юмора по отношению к невзгодам, говорят о маленьких семейных хитростях. Поэтому бытовые сказки незаменимы в семейном консультировании и при работе с детьми, направленной на

формирование образа семейных отношений;

– сказки о животных, отношениях людей и животных. Дети до пяти лет идентифицируют себя с животными, пытаются быть похожими на них. Поэтому сказки о животных лучше всего передадут маленьким детям жизненный опыт;

– волшебные сказки. Благодаря волшебным сказкам в бессознательное человека поступает «концентрат» жизненной мудрости и информации о духовном развитии человека;

– страшные сказки. Сказки про нечистую силу: ведьм, упырей, вурдалаков и прочих. В современной детской субкультуре распознают ещё и сказки-страшилки. По-видимому, тут мы имеем дело с экспериментом детской самотерапии: неоднократно моделируя и проживая беспокойную ситуацию в сказке, дети избавляются от напряжения и получают новые методы реагирования [3].

Русские народные сказки содействуют развитию речи, предоставляют эталоны русского литературного языка. Средствами художественного слова ещё до школы, до усвоения грамматических правил ребенок усваивает фактически грамматические нормы языка в согласии с его лексикой.

Трудно отвергать роль сказок на воспитание правильной, грамотной, устной речи у младших школьников. Если говорить традиционно, то тексты расширяют словарный запас, воздействуют на формирование связной речи, помогают правильно построить диалоги, воздействуют на логичность речи. Но не считая всех данных, пусть и узловых, задач не менее принципиально сделать устную и письменную речь детей эмоциональной, образной, прекрасной. Какие же способы и приемы содействуют обучению красивой речи [6].

### Приемы обучения пересказу.

Множество разных способов носят установочный характер – они готовят младших школьников к последующему выразительному пересказу. Начальным способом является эталон чтения произведения. Он сопровождается выборочным чтением более важных либо тяжелых отрывков, фраз. Огромную часть данных приемов употребляют при разборе произведения в предварительной беседе, по мере надобности они имеют место и по ходу занятия, между детскими пересказами. В процессе разговора употребляются к детям вопросы, в том числе о выразительности речи. Существенное место занимают упражнения – личные и хоровые возобновления слов и фраз, варианты произнесения, отбор более пригодной интонации и др. Вероятны обращения к собственному опыту детей, показ наглядного материала – все это формирует эмоциональный фон для грядущего пересказа уточняет идею произведения [3].

Читая текст сказки, учитель старается вызвать у детей соответствующий эмоциональный отклик, осмыслить познавательный материал, помогает им понять замысел.

После анализа произведения и постановки программных задач учитель приступает к методической разработке самого занятия. Намечает вопросы для обсуждения прочитанного, обдумывает место и меру использования иллюстраций и других средств наглядности, способы объяснения новых слов и выражений и другие методические аспекты.

Успех занятия по чтению художественного произведения во многом зависит от его организации, четкой структуры.

Подчеркнём: структура занятия это совокупность его элементов, частей, обеспечивающих целостность занятия и достижение дидактических целей. Структура определяется также целью, содержанием, методами и средствами обучения, уровнем подготовки обучающихся, и тот факт, что учитель сегодня свободен в выборе структуры занятия, главное – чтобы она обеспечивала высокую результативность обучения, воспитания и развития. И надо учесть, что занятие с использованием художественного произведения оценивается по конечному результату, а не по структурному совершенству.

В своей практике автор использует следующий вариант, в котором занятие условно разделено на четыре части:

- 1) вводная беседа;
- 2) чтение произведения;
- 3) работа с текстом;
- 4) заключение выполняет определенную функцию в решении поставленных задач.

Главная цель первой части занятия (вводной) – познакомить детей с произведением, обеспечить первоначальное восприятие текста. На данном этапе занятия чтению чаще всего предшествует небольшая вводная беседа с детьми, которая готовит их к предстоящей встрече с произведением, вызывает активный интерес к нему, помогает войти в мир, созданный художни-

ком. Для этого педагог использует загадки, иллюстрации, чтение отрывков из знакомых детям произведений, близких по жанру и идее и тому, с которым предполагается познакомить их на занятии, викторины, ребусы, кроссворды др. Пояснения педагога перед чтением произведения нацеливают детей на восприятие определенного содержания [5, с. 18].

Подготовив детей к восприятию, педагог выразительно читает или рассказывает текст произведения. После чтения не следует сразу переходить к работе с текстом, ведь дети некоторое время находятся под впечатлением прочитанного: сначала сидят притихшие, затем начинают активно выражать свои эмоции в высказываниях.

Второй этап – чтение художественного произведения. На данном этапе педагог обязан соблюдать все средства художественной выразительности.

Следующий этап – беседа о прочитанном произведении. Ставится задача: вызвать у детей эмоциональный отклик, повысить интерес к изображенным событиям и героям. Работа с текстом – наиболее длительная часть занятия. Для того чтобы дети не утомлялись, их внимание не рассеивалось, а эмоциональный настрой, который возник в процессе чтения произведения, сохранился, беседу по прочитанному произведению следует вести с использованием разнообразных приемов. К ним относятся: вопросы педагога, показ иллюстраций, ситуативные задачи, эксперименты, опыты, фрагменты исследовательской работы, повторное чтение отдельных отрывков, а также объяснение трудных слов и пр.

Эффективным средством, облегчающим усвоение сказки, обогащающим речь детей, является включение в занятие продуктивных видов деятельности (изготовление поделок, рисование отдельных фрагментов сюжета), а также использование приемов исследовательской работы, кратковременных опытов и др.

Заключительная часть занятия – это подведение итогов. В ходе этой части педагог ещё раз обращает внимание детей на название произведения, его жанровые особенности, показывает репродукции к нему [5, с.19].

Формы работы со сказкой могут быть самыми разными. Они могут реализовываться в ходе разговора о сказке, в виде вопросов, обращенных к детям, в качестве заданий, предлагаемых ребенку после знакомства со сказкой.

Все это несомненно позволяет развивать речь ребенка, и в дальнейшей его судьбе сыграет несравненную пользу. Убеждена, что познавая сказку, ребенок испытывает положительные эмоции, на которых возникают более глубокие чувства радости, восхищения, восторга, формируются образные представления, развивается мышление, воображение и речь [2].

#### **Список литературы**

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М.Бородич. – М.: Просвещение, 1981.
2. Бойко И.Н. Устное народное творчество как средство формирования развитие речи у детей старшего дошкольного возраста. Journal “Humanity space” international alma-

пас) пространство (Том 4, № 1) М: Высшая школа Консалтинга Журнал “Гуманитарное пространство” международный альманах.

3. Крулехт М.В. Гаценко Л.Ю. Сказка как средство формирования у ребенка внутренней позиции школьника. / Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: Тольяттинский гос. университет, 2-3 апреля 2014. /Отв. ред. А.Ю. Нагорная. – Ульяновск: SIMJET, 2014.

4. Какие бывают сказки? Виды и жанры сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/134107/kakie-byivayut-skazki-vidyi-i-janryi-skazok> (Дата обращения: 09.03.2016).

5. Рыжова Л. В. Методика работы со сказкой: методическое пособие. – СПб.: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2012. – 160 с.

6. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 464 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ ДАГЕСТАНА**

***Борзова З.В.***

доцент кафедры естественного образования, канд. биол. наук, доцент,  
Дагестанский институт развития образования, Россия, г. Махачкала

***Абдулаева Р.М.***

методист центра инновационных педагогических технологий,  
канд. пед. наук, доцент, Дагестанский институт развития образования,  
Россия, г. Махачкала

В статье рассматриваются неудовлетворительные результаты ЕГЭ в сельских школах Дагестана, что связано, по мнению авторов, с отсутствием профильного обучения. Поднимается вопрос о подготовке кадров для республики и необходимости профориентационной работы в сельской школе. Предлагается программа агробιологического профиля для 7-11 классов, которая позволит подготовить учащихся для организации собственного фермерского хозяйства и сдаче ЕГЭ по биологии.

*Ключевые слова:* профильное обучение, сельская школа, профориентационная работа.

Основной задачей школы во все времена была и остается – подготовка ребенка к будущей самостоятельной жизни. А, чтобы прожить достойно и счастливо, нужно иметь профессию; выстраивать отношения с окружающими, в т.ч. и в семье; уметь самостоятельно принимать решения и быть ответственным за их выполнение.

И, наконец, поскольку мир изменчив, а наука и техника все время идут вперед, понять, что завет В.И.Ленина «Учиться, учиться и учиться» должен быть актуален в течение всей жизни.

На формирование перечисленных умений (компетенций) нацеливает ФГОС, который устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам [5]. Первые выпускники, обученные в соответствии

с ФГОС, будут только в 2022 году. Но и сейчас ученики заканчивают школу и пытаются совместно с родителями устроить свою дальнейшую судьбу. На пути к судьбе стоит ЕГЭ, без которого в вуз не попадешь. Однако, результаты ЕГЭ последних лет вызывают большую тревогу: от 40% учащихся по биологии до 72% по информатике получили неудовлетворительные оценки в 2015 году.

С чем связаны столь низкие результаты? Причин – несколько [4]:

- не всегда подготовленный и мотивированный на результат учитель;
- отсутствие или недостаток необходимых материальных ресурсов;
- недостаточно ответственное отношение учащихся и их родителей;
- во многом завышенные требования КИМов, что особенно актуально для сельских школ.

Проблема усугубляется тем, что в сельских школах, как правило, нет профильного обучения и предмет (биология, химия) изучается в 10-11 классах 1 час в неделю, вместо 3-х, и без положенных элективных курсов.

В городских школах проблема решается при помощи репетиторов. Если в прошлые годы репетитора искали 11-классники, то теперь – это учащиеся 10-х, 9-х и даже 8-х классов. То есть надежды на школу – никакой.

Еще одна проблема – выбор учащимися предметов для сдачи ЕГЭ.

В основном выбирается гуманитарный профиль с перспективой поступления на юридический и экономический факультеты. А что потом? Не сумевшие реализовать себя по этим специальностям, идут в строители (неквалифицированные), менеджеры по продажам и т.д. Неудовлетворенные амбиции, как правило, ведут к расстройству здоровья и психического и физического.

Обучая в школе, вузе, республика должна заботиться о подготовке кадров, прежде всего, для своего региона.

Еще одна проблема: окончившие школу, стремятся поступить в вуз за пределами Дагестана, а закончив его, только единицы возвращаются обратно. Почему? Что их не устраивает на родине?

Эти вопросы необходимо изучать и минимизировать активной и правильной профориентационной работой. Для организации профильного обучения в муниципальном образовании можно сформировать Центр по профориентационной работе с обучающимися, в задачи которого будет входить методическое, организационное сопровождение процесса [2].

В республике более 60 % – сельские жители и развитие сельскохозяйственной отрасли имеет для республики первостепенное значение, о чем свидетельствует принятая по инициативе главы республики – Абдулатипова Р.Г. «Государственная программа развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции на 2013-2020 гг.» [2] с подпрограммами по развитию плодоводства, виноградарства, виноделия, пчеловодства. В планах – снабжать дагестанской продукцией армию и северные реги-

оны. Для амбициозных планов нужны кадры, которые на наш взгляд, можно начинать готовить в школе.

Одним из путей нам видится во введении в части сельских школ профиля агробиологической направленности, который поможет обучить грамотному отношению к земле, выращиванию наиболее продуктивных сортов, первичной переработке и хранению сельскохозяйственной продукции, основам права и предпринимательской деятельности для организации в будущем собственного фермерского хозяйства.

Для реализации этих целей нами разработаны и опубликованы в местной и всероссийской печати в 2011-2015 годах цикл программ агробиологической направленности для 7-11-х классов, который включает разделы: основы почвоведения и овощеводства; основы виноградарства (плодоводства, пчеловодства, рыбоводства – на выбор школе); основы предпринимательской деятельности и права; рациональное природопользование; фитодизайн [1].

Разработанные программы позволят не только обучить рациональному ведению хозяйства, но и подготовить учащегося к экзамену по биологии для поступления в аграрный университет.

#### **Выводы.**

1. Профессиональная ориентация сельских школьников Дагестана является пока нерешенной проблемой.

2. В Дагестане имеются противоречия:

а) между потребностями рынка труда, в том числе и сельскохозяйственной направленности и отсутствием профильного обучения в большинстве сельских школ;

б) между необходимостью самоопределения сельского школьника в выборе профессии и отсутствием программ для социально-профессиональной ориентации, в том числе и в области сельского хозяйства.

3. Цикл программ агробиологического профиля может стать основой для дальнейшей профессиональной ориентации выпускника или организации собственного фермерского хозяйства и социально защитить детей из малообеспеченных семей.

#### **Список литературы**

1. Борзова З.В., Пашаева М.Э. и др. Перспективное направление профилизации сельской школы // Биология в школе. 2013. № 2. С. 23-27.

2. Вербичева Е.А. Организационно-педагогические условия перехода сельских школ на профильное обучение. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Кузбас, 2006. 24 с.

3. Государственная программа РД «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2014-2020 годы». – Махачкала, 2013.

4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: 2000. 573 с.

5. ФГОС ООО. – М.: Просвещение, 2011.

## АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Бочарникова С.В.**

ст. преподаватель кафедры филологии, к.п.н.,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Старый Оскол

**Каротовская Л.В.**

ст. преподаватель кафедры педагогики, к.п.н.,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматривается проблема развития творческих навыков младших школьников. Авторы выделяют элементы творческого преобразования действительности, способы обогащения учебных программ, методы и приемы активизации творческой деятельности. Особое внимание акцентируют на коммуникативных играх в процессе обучения иностранному языку.

*Ключевые слова:* активизация, коммуникативные игры, творческая познавательная деятельность, младшие школьники.

Проблема активизации творческой познавательной деятельности младших школьников является актуальной, что подтверждено статьями Нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ). Одна из целей нового закона – выявление одаренных детей в раннем возрасте, создание условий для их художественного образования и эстетического воспитания, опыта творческой деятельности и осуществления их подготовки к получению профессионального образования [3, С. 102].

Рассматривая этапы усвоения знаний, Мандель Б.Р., Лернер И.Я., Скаткин М.Н. особо выделяют творческий уровень, предполагающий «наличие самостоятельного критического оценивания информации, умение решать нестандартные задания, владение элементами исследовательской деятельности» [2, С. 40].

Творческое преобразование действительности включает в себя:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности и новых;
- альтернативное мышление, т.е. видение возможных решений данной проблемы [2, С. 61].

Для решения большинства творческих познавательных задач можно использовать обогащение учебной программы, используя рекомендации проекта Рензулли [4, С. 226-232].

Модель Рензулли предлагает три вида обогащения учебных программ.

Вид первый направлен на общую познавательную активность, расширяющую область познавательных интересов. Этот вид предполагает знакомство учащихся с самыми различными познавательными задачами, которые их могут заинтересовать. Функция учителя на этой стадии включает, в частности, стимулирование детей к расширению круга своих интересов и к исследованию новых для себя направлений познания. Важным качеством учителя, работающего в рамках обогащенной учебной программы, построенной на этом виде модели, является умение разбудить в детях исследовательский интерес. Необходимо ориентировать детей на поиск всё новых форм творческой деятельности.

Второй вид обогащения учебной программы призван развивать у детей способности к творческому мышлению и восприятию, без которых познавательный интерес снижается и затухает.

Во время занятий учащимся предлагаются учебные упражнения и задания на тренировку наблюдательности, способности соизмерять, оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать. Приобретенные таким образом знания, умения и навыки будут необходимы для решения широкого круга проблем из самых различных областей и послужат надежной основой для перехода к более сложным учебным задачам.

Третий вид обогащения учебной программы направлен на исследование и решение творческих задач индивидуально и в малых группах.

Занятия в рамках этого вида предполагают активное участие каждого обучающегося как в личной постановке творческой задачи, так и в определении методов её решения. Учитель подчеркивает, что не существует ни стандартного способа решения проблемы самовыражения в творческой композиции, ни однозначного правильного варианта. Выбранный вариант решения отражает круг интересов учащихся. Познавательный интерес детей к творческой целенаправленной деятельности поддерживается предоставлением им возможности распоряжаться результатами своего труда.

В процессе обучения учащихся можно менять методы и приёмы активизации познавательного интереса, чередовать занимательные упражнения и задания для отдельных детей, с учётом их индивидуальных особенностей, выявленных в процессе творческой познавательной деятельности.

Младший школьный возраст – наиболее благоприятное время для использования различных игр в обучении. В этом возрасте дети весьма эмоциональны и подвижны, их внимание отличается произвольностью и неустойчивостью. Младшие школьники нуждаются в ярком, заинтересованном учителе. Ему нужно постоянно поддерживать свои профессиональные знания «на максимуме», чтобы сохранить и развить высокую мотивацию у детей.

Игра – это прием смены деятельности после трудного письменного упражнения. Игры помогают снять скованность, особенно если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму. Игры помогают запоминать глубоко и надолго, так как учащиеся обычно запоминают то, что им было приятно делать.

По мнению А.А. Леонтьева, «игра не только учит, изменяет, воспитывает, но и ведет за собой развитие. Где игра – там эмоции, а где эмоции, там активность, внимание, воображение и, конечно, работает мышление» [1].

Рассмотрим несколько грамматических игр, которые могут повысить мотивацию у детей младшего школьного возраста к изучению английского языка.

#### *What is it...?*

Учитель назначает водящего, который задумывает слово (название какого-либо предмета), хорошо знакомое учащимся. Ученики по очереди задают вопросы водящему: Is it a pen? Is it Mary's desk? Is it Pete's bag? Is it a flower? Тот, кто отгадал задуманное слово, занимает место водящего.

#### *Seasons*

Учитель предлагает кому-то из учеников задумать какое-либо время года и описать его, не называя. Например:

It is cold. It is white. I ski. I skate. I throw snowballs. Учащиеся пытаются отгадать: Is it spring? Is it winter? Выигрывает тот, кто правильно назвал время года.

#### *Собери портфель*

В игре участвует весь класс. Выходят к доске по желанию. Учитель говорит «поможем Буратино собраться в школу». Ученик берет находящиеся на столе предметы, складывает их в портфель, называя каждый предмет по-английски: This is a book. This is a pen (pencil, pencil-box).

Очень важно, чтобы в содержание обучения включались произведения, музыкально-поэтического фольклора, которые обладают богатым образовательным и развивающим потенциалом. Естественно, это связано с проблемой отбора таких произведений. С этой целью методистами были разработаны критерии отбора музыкально-поэтического материала, следование которым способно оказать значительную помощь при выборе той или иной аутентичной песни. В предлагаемых критериях находит отражение как музыкальный, так и текстовый компоненты произведения.

#### Музыкальный компонент:

\* соответствие физиологическим особенностям голосового аппарата учащихся;

\* яркая запоминающаяся мелодия;

\* наличие четкого ритма, облегчающего воспроизведение мелодии;

\* соответствие этапу обучения.

#### Поэтический компонент:

\* художественная ценность произведения;

\* соответствие психическим особенностям учащихся;

\* возможность использования при обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности;

\* воспитательная ценность.

Методика использования каждой песни предусматривает предварительное введение, активацию и закрепление того материала, который учитель стремится донести до детей через пение [5].

Использование на уроках и во внеклассной работе игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку. Грамматические и фонетические игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, сосредотачивают внимание на оттенках их значения.

#### **Список литературы**

1. Леонтьев, А.А. Психология общения. Гарту, 2001. 219 с.
2. Мандель Б.Р. Педагогика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2014. 288 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2016. 160 с.
4. Одарённые дети: пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. С. 226-230, 232.
5. Синькевич Г.С. Песня на уроке английского языка // ИЯШ. 2002. № 1. С. 50-53.

### **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ ПОСРЕДСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ**

*Бузлукова М.В., Филиппова Н.Ф., Унда С.И.*

старшие преподаватели кафедры русского и иностранных языков,  
Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются методы повышения мотивации изучения иностранных языков студентами неязыковых вузов посредством организации самостоятельной работы. Освещены традиционные, интерактивные и инновационные формы работы с применением дополнительных разноуровневых заданий, направленных на дальнейшее углубление знаний, полученных на аудиторных занятиях.

*Ключевые слова:* иностранный язык, мотивация, самостоятельная работа, проектная деятельность, использование ИКТ, разноуровневые задания, олимпиада.

В современном мире значение иностранного языка в системе высшего профессионального образования как важнейшего элемента общей и профессиональной культуры специалиста приобрело особую актуальность. Современный специалист – это не только профессионал в своей области, но и высокообразованный человек, способный к эффективному участию в инновационных процессах, умеющий творчески подходить к решению новых задач, успешно прогнозировать предполагаемые результаты своей деятельности, адаптироваться в изменяющемся рынке труда. Важность лингвистической подготовки современного специалиста не вызывает сомнения, поскольку, во-первых, с развитием телекоммуникационных технологий и ростом международных контактов в наши дни знание иностранного языка необходимо любому современному человеку. Во-вторых, владение иностранным языком существенно повышает конкурентоспособность специалиста на рынке труда.

Причём особенно сегодня ценятся специалисты нелингвистического (технического, юридического, экономического) профиля, практически владеющие иностранным языком. Такие сотрудники являются более «универсальными», чем люди с сугубо лингвистической направленностью.

Однако на практике преподаватели в непрофильных вузах сталкиваются с серьезной проблемой – количество аудиторных часов, уделяемых иностранному языку как общеобразовательному предмету гуманитарного цикла, недостаточно для формирования прочных языковых знаний и коммуникативных умений и навыков.

В связи с этим особую значимость приобретает самостоятельная работа студентов во внеучебное время. Однако, необходимо учесть, что заниматься языком самостоятельно будут только те студенты, которые обладают достаточно высоким уровнем мотивации. Таких в неязыковых вузах обычно очень мало. Ведь если студент не выбрал иностранный язык в качестве своей основной профессиональной деятельности, то автоматически подразумевается, что иностранный язык – не самая интересная для него дисциплина. Поэтому понятие мотивации здесь выходит на первый план.

В современной науке существует множество трактовок понятия мотивации. Е.П. Ильин понимает под мотивацией психический процесс, преобразовывающий внешние воздействия во внутреннее побуждение [8, с. 65]. Мотивация по В.К. Вилюнасу – совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [9, с. 191]. Большой вклад в разработку понятия мотивации, мотивов и проблем мотивации в области обучения иностранным языкам внесли И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым, Н.М. Симоновой и др. [4, 6, 7].

Взяв за основу работы данных авторов, мы понимаем под мотивацией изучения иностранного языка систему побуждающих импульсов, внешних и внутренних, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение языка и его совершенствование. Исходя из вышесказанного, мы разделяем учебную мотивацию на внешнюю и внутреннюю.

Внешняя мотивация вызывается внешними факторами: другими людьми или определенными событиями. Этот вид мотивации вызывается быстрее, но, как правило, быстро проходит после исчезновения или ослабления фактора, который ее вызвал. Внутренняя мотивация – это мотивация, которая возникает в человеке под воздействием собственных мыслей, раздумий, стремлений, потребностей, подкрепленных эмоциональными переживаниями, в результате которых появляется осознанная внутренняя необходимость совершения определенных действий и достижения конкретных результатов. Данный вид мотивации вызвать труднее, и еще труднее ее поддерживать длительное время.

Несмотря на то, что проблеме формирования мотивации к изучению иностранного языка в неязыковых вузах посвящены работы многих ученых, таких как А.Н. Букина, Н.А. Емельянова, Н.В. Квач [2, 3, 5], многосложность рассматриваемой проблемы предполагает постоянство обращения к ней ученых и практических работников высшей школы.

Современный уровень развития методики предлагает широчайший арсенал всевозможных форм и методов самостоятельной работы для повышения мотивированности студентов. В данной работе мы предполагаем осветить традиционные, интерактивные и инновационные формы дополнительных разноуровневых заданий направленных на дальнейшее углубление знаний полученных на аудиторных занятиях. В процессе обучения на наш взгляд целесообразно применять следующие виды работ: организация проектной деятельности, использование информационных технологий в качестве основной платформы для самостоятельной работы, традиционные формы внеучебной работы, такие как олимпиады и конкурсы переводов.

*Организация проектной деятельности* представляется нам одной из наиболее целесообразных и результативных форм самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей для формирования и укрепления положительной мотивации к изучению иностранного языка. Подбирая тематику проектов необходимо учитывать содержание каждого занятия, каждой темы для создания мотивации не с помощью сиюминутных, проходящих импульсов или ссылок на практическую значимость, а актуальность материала, его информативность, его личную значимость для студентов. Примерная тематика проектов:

Дисциплина	Тема проекта
Иностранный язык	Me, myself and I My favourite English song Generation gap If I were in London....
Деловой иностранный язык	International business protocol Non-verbal communication
Технический перевод	Correct Google while translating
Иностранный язык для специальных целей	English for survival

*Использование информационных технологий в качестве основной платформы для самостоятельной работы.*

Компьютерные технологии актуальны на сегодняшний день, так как в век информатизации и компьютеризации одной из важнейших задач, стоящих перед современным образованием, является подготовка конкурентоспособного специалиста, способного применять новые информационные и компьютерные технологии [1, с. 16].

Умение ориентироваться в современном информационном пространстве с его информационными ресурсами является неотъемлемой компетенцией современного специалиста. Компьютерная система является дополняющим и усиливающим средством преподавания иностранного языка, то есть служит главным помощником преподавателя в внеаудиторное время. Эффективность работы в Интернете зависит от того, какое количество времени затрачивается на поиск необходимой информации. Принцип «знать, где искать» позволяет оптимизировать временные затраты студента и поддержать



## II. English for Survival. "Things we say"

*Find the best answer on the right to each phrase on the left*

- |    |   |   |                         |
|----|---|---|-------------------------|
| 1  | How do you do?                              | A | I'm fine                |
| 2  | I'm off                                     | B | Sure, no problem        |
| 3  | I've passed my exam!                        | C | Just a moment. Hang on. |
| 4  | I've failed my exam                         | D | Yes, I'm starving       |
| 5  | Thank you very much                         | E | Congratulations!        |
| 6  | Are you hungry                              | F | I'd love to             |
| 7  | Come on. We're late                         | G | Oh, hard luck           |
| 8  | Can you help me?                            | H | How do you do?          |
| 9  | Do you fancy coming to the cinema to-night? | I | Not at all              |
| 10 | How are you?                                | J | Bye, see you            |

*What does the sign say?*

- |                                     |                               |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| 11. Slow down!<br>Children crossing | a) You must drive slowly      |
|                                     | b) Children must walk slowly. |

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| 12. Staff entrance<br>VISITORS Please use door at front of museum | a) Visitors can use the door.     |
|   | b) Visitors must not use the door |

*Choose the right response*

13. What should you say in English if someone sneezes?
- |                |              |
|----------------|--------------|
| a) Don't worry | b) Bless you |
| c) Thank you   | d) Forget it |

## III. How well do you know the English-speaking world

*Choose the right answer*

1. The Trooping of the Color is...
- |  |  |
|--|--|
| a) a traditional ceremony to celebrate the Queen's official birthday | b) a ceremony of the State Opening of Parliament |
| c) a tradition to celebrate Remembrance Day                          | d) a ceremony of traveling in a gold carriage    |
2. 10, Downing Street is home address of ...
- |                         |                    |
|-------------------------|--------------------|
| a) the Prime Minister   | b) Sherlock Holmes |
| c) the Queen of England | d) Paul McCartney  |
3. Wimbledon, south London, is a famous place, where the annual ... is held
- |                   |                             |
|-------------------|-----------------------------|
| a) rowing contest | b) lawn tennis championship |
| c) horse race     | d) the Cup Final            |
4. Who is the heir to the British throne?
- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| a) Prince Edward  | b) Prince Henry  |
| c) Prince Charles | d) Prince Andrew |
5. What title does Prince Charles, the oldest son of the British Queen, have?
- |                               |                      |
|-------------------------------|----------------------|
| a) Prince of Northern Ireland | b) Prince of England |
| c) Prince of Scotland         | d) Prince of Wales   |
6. A well-known name for the USA is ...
- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| a) "old empire"   | b) "melting pot" |
| c) "crazy tribes" | d) "wild world"  |
7. Native Americans called ... "the father of waters".
- |                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| a) the Mississippi | b) the Missouri       |
| c) the Colorado    | d) the Gulf of Mexico |

8. Henry Ford invented ... .

- a) a steam engine
- b) an assembly line
- c) a machine tool
- d) an electric light bulb

#### IV. Are you a good English learner?

1. Exhausted after swimming the river, Fred decided to get some sleep, but the **boolles** made it impossible, and even the smoke from his camp fire didn't keep them away.

*What is a boolle?*

- a) a wild animal
- b) a giant mosquito
- c) a kind of noise
- d) don't know

2. Here is a new language:

ek kum chuchu – the train is coming

ek namas chuchu – the train is very big

nek kum niva chuchu – the train isn't coming

ek chuchu – it's a train

How would you say "It's not a train"?

- a) nek chuchu niva
- b) ek niva chuchu
- c) nek niva chuchu
- d) don't know

3. Fill in the blank with one of the words below.

Shakucomespiteare isos wonone ovofef tehe wororolid's grematerest wririterners. Hehe wasis ..... onin Staratarafoorrd-inon-Aravont.

- a) borotone
- b) born
- c) shororit
- d) don't know

Итак, наш опыт работы на кафедре иностранных языков в неязыковом вузе показывает, что для более эффективной реализации целей обучения иностранному языку необходимо как можно активнее вовлекать студентов в различные виды внеаудиторной работы, которая помогает студентам не только увидеть истинные возможности изучаемого языка, но и вызывает положительный эмоциональный настрой, что чрезвычайно важно для формирования и укрепления положительной мотивации к изучению иностранного языка. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в соответствии с данными методическими разработками, а также аудиторная работа под руководством преподавателя призваны обеспечить уровень языковой подготовки студентов, соответствующий требованиям ФГОС 3+ при изучении иностранных языков. Необходимо отметить, что такую работу следует вести планомерно, целенаправленно и регулярно. Только в этом случае у студентов будет создаваться перспектива на дальнейшее изучение иностранного языка.

#### Список литературы

1. Альбрехт, Н.В. Применение мультимедийных технологий в организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2014. – выпуск 3. С. 14-21.

2. Букина, А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. – С. 103.

3. Емельянова, Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуз: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Емельянова. – Нижний Новгород, 1997. – 22 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-изд. доп., испр. и пере-раб. – М.: Логос, 2005.
5. Квач, Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Квач. – Калуга, 2005. – 22 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд., испр. и доп. – М., 1997.
7. Симонова Н. М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982.
8. Pyin, E.P. Motivation and motives. – SPb: «Peter», 2000. – P. 65, 68, 253.
9. Vilyunas, V.K. The theory of activity and motivation problem // A.N. Leontief and modern psychology. – Edited by MSU, 1983. – P. 191-200.

## **ПАРАМЕТРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ РАСПОЗНАВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ И СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ**

***Воронин В.М.***

профессор кафедры общей и социальной психологии, д-р психол. наук,  
Уральский федеральный университет, Россия, г. Екатеринбург

***Свердлов С.А.***

студент департамента психологии,  
Уральский федеральный университет, Россия, г. Екатеринбург

Статья посвящена рассмотрению факторов, влияющих на правильность распознавания речи слушателем. На правильность распознавания русскоязычной синтезированной речи слушателем влияет следующий ряд факторов: 1) природа слухового восприятия; 2) соотношение автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации; 3) конкретные требования и условия, связанные со спецификой решаемой задачи; 4) ограничения, присущие системе обработки информации, которой наделен человек; 5) опыт и тренировка слушателя; 6) лингвистическая структура сообщения; 7) структура и качество речевого сигнала; 8) когнитивный стиль и мотивация.

*Ключевые слова:* синтезированная речь, автоматические и контролируемые процессы, опыт и тренировка, когнитивный стиль, мотивация, речевая информация.

Перед исследователями и разработчиками промышленных систем, использующих синтезированную речь, стоит задача максимального приближения характеристик синтезированной речи к характеристикам естественной речи диктора [1]. В этой связи важное значение приобретает определение факторов, влияющих на правильность распознавания речи слушателем. Для этого воспользуемся общими концептуальными положениями когнитивной психологии, а также анализом некоторых результатов наших экспериментальных исследований и исследований американских авторов в тех аспектах, которые, на наш взгляд, важны как в целом для решения проблемы восприя-

тия синтезированной речи, так и для конкретных человеко-машинных систем, использующих синтезированную речь.

На правильность распознавания русскоязычной синтезированной речи слушателем влияет следующий ряд факторов: 1) природа слухового восприятия; 2) соотношение автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации; 3) конкретные требования и условия, связанные со спецификой решаемой задачи; 4) ограничения, присущие системе обработки информации, которой наделен человек; 5) опыт и тренировка слушателя; 6) лингвистическая структура сообщения; 7) структура и качество речевого сигнала; 8) когнитивный стиль и мотивация, определяющие индивидуальные особенности переработки информации.

Факторы 3,4,5,6,7 введены в рассмотрение D.V. Pisoni [2] для англоязычной синтезированной речи. Факторы 1,2,8 введены в рассмотрение нами.

Разберем каждый из этих факторов подробнее.

### *1. Природа слухового восприятия*

Первым ограничивающим фактором выступает *природа слухового восприятия*, которая особенно отчётливо проявляется при слушании текстов, которые, в основном, предназначаются для чтения, а не для слушания. При испытаниях на понимание читатель имеет возможность перечитать материал, чтобы ответить на некоторые вопросы. Читатель всегда имеет доступ к любому месту текста, тогда как слушатель не может снова прослушать уже прозвучавшие части текста.

*2. Соотношение автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации.*

Второй фактор, влияющий на распознавание синтезированной речи, связан с соотношением автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации. Следуя разработанной в работе [3] модели обработки информации человеком, можно предположить, что внимание опосредует восприятие речи и это опосредование, по мнению автора работы [4], очень похоже на автоматический процесс по Шифрину и Шнейдеру. Слушатель осознаёт события на лексическом уровне, т.е. в виде значений произносимых слов, но может направлять внимание и на фонематический уровень, т.е. на уровень звучания речи. Нам представляется, что при восприятии и понимании синтезированной речи слушатель в большей степени, чем при восприятии и понимании естественной речи вынужден распределять своё внимание с лексического на фонематический уровень.

### *3. Сложность задачи*

Третьим ограничивающим фактором является сложность задач, которые выполняет слушатель одновременно с восприятием речи. В ряде задач требования к реакции человека довольно просты, например, решить, какое именно слово из двух заранее известных было произнесено. Другие задачи могут быть более сложными, например, распознать некоторое неизвестное высказывание из фактически неограниченного набора, выполняя другую работу, которая тоже требует внимания. В литературе по когнитивной и инженерной психологии показано существенное влияние на человека, выполняю-

щего некоторый круг задач по восприятию и распознаванию, таких факторов, как предлагаемый для восприятия набор, характер инструкций, субъективный ожидаемый результат, требования к вниманию [5]. На правильность распознавания оказывает также значительное влияние контекст и степень неопределенности задачи [6]. Поэтому, прежде чем делать какие-то определенные выводы относительно поведения человека или того, насколько правильно он распознает предъявляемый ему материал, необходимо понять все условия и требования конкретной задачи.

#### *4. Ограничения, присущие человеку*

Четвёртый фактор, влияющий на распознавание синтезированной речи, связан со структурными ограничениями, присущими системе обработки информации, которой наделен человек, то есть с ограниченной способностью человека воспринимать, кодировать, запоминать и извлекать из памяти информацию. Поскольку нервная система не может использовать сразу все параметры сенсорного раздражения (и поэтому вынуждена интегрировать звуковую энергию по времени), способность человека декодировать (расшифровывать) и запоминать исходные сенсорные данные, как оказалось, весьма ограничена. Для преодоления этих ограничений слушатель должен быстро преобразовать сенсорные входные сигналы в более абстрактную форму – в нейронные коды для надежного хранения в памяти и последующей обработки. В результате проведенных исследований по когнитивным и перцептивным процессам выяснилось, что главное ограничение при обработке информации налагает кратковременная память человека (КВП) [7]. Количество информации, которое может обрабатываться в кратковременной памяти и передаваться на следующий уровень, в значительной мере зависит от степени внимания слушателя, его прошлого опыта, а также от «качества» входной сенсорной информации.

#### *5. Характеристика сигнала*

Пятый фактор связан с акустико-фонетической и просодической структурой, то есть со сходством звучания синтезированного речевого сигнала с естественной речью. Речевые сигналы можно рассматривать как физическую реализацию сложной иерархически организованной системы лингвистических правил, с помощью которых свойства речевого сигнала ограничиваются акустикой голосового тракта. Акустико-фонетическая структура естественной речи отражает эти физические ограничения. Синтезированные сигналы являются упрощенными сигналами, звучание которых определяется лишь ограниченным подмножеством того множества акустических параметров, которые используются для передачи фонетической информации в естественной речи. Кроме того, в сравнении с естественной речью, акустические параметры, используемые для представления текста в синтезированной речи, значительно стилизованы и не могут в полной мере передать фонетический контекст.

#### *6. Множество сообщений*

Шестой фактор связан со структурой множества (набора) сообщений. Иными словами, этот фактор связан с ограничениями на число возможных сообщений, а также на их организацию и лингвистические свойства. Набор

сообщений может состоять из слов, которые различаются только одной фонемой, или из слов и фраз, которые сильно отличаются по длине, характеру ударения и фонотактическим структурам. Использование этих особенностей слушателями зависит от их лингвистических познаний [8]. Выбор определенных звуков речи и образование из них слов ограничены и подчиняются фонологическим правилам языка, формирование предложений из отдельных слов подчиняется правилам синтаксиса и, наконец, смысл отдельных слов и общий смысл предложений в тексте определяется семантикой и прагматикой языка. Вклад этих уровней лингвистических структур в восприятие сильно меняется в зависимости от того, что воспринимается: изолированные слова, предложения или отрывки беглой речи.

#### *7. Опыт и тренировка*

Седьмой фактор связан со способностью слушателя быстро обучаться эффективным стратегиям восприятия и опознания для улучшения правильности распознавания почти в любой задаче. Если человеку обеспечить условия для обучения при наличии соответствующей обратной связи, то он может научиться классифицировать новые стимулы, запоминать сложные последовательности входных сигналов и реагировать на быстрые изменения входных сигналов в разных сенсорных модальностях. Очевидно, что способность слушателя гибко адаптироваться к требованиям конкретной задачи является важным фактором, который вносит определенные ограничения и который следует учитывать и управлять им в процессе оценки восприятия синтезированной речи.

#### *8. Когнитивный стиль и мотивация, определяющие индивидуальные особенности переработки информации*

Отметим еще одно важное обстоятельство, связанное с тем, что синтезированная речь неотделима от внедрения новых комплексных технологий, что влечет за собой не только появление новых возможностей, но и требует постановки и решения ряда психологических проблем, прежде всего учета человеческого фактора в системе «пользователь – современные информационные технологии». Для полноценного результата профессиональной деятельности необходима разработка стратегии и тактики в формировании эффективной системы мотивации, нового профессионального мировоззрения современного специалиста на основе учета психологических особенностей процессов переработки информации – когнитивных стилей.

#### **Список литературы**

1. Воронин В.М. Восприятие и понимание естественной и синтезированной речи. // Психологический вестник Уральского государственного университета. Выпуск 4. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2003.
2. Nusbaum H.C., Pisoni D.B. Perceptual evaluation of synthetic speech: Some constraints on the use of voice response systems // Proc. 3<sup>rd</sup> Voice Data Entry Systems Applications Conf. Sunnyvale, CA, Lockheed, 1983.
3. Shiffrin R.M. and Schneider W. Controlled and automatic human information processing. Psychological Review, 84(2).
4. Samuel A. G. Insights from a failure of selective adaptation: Syllable-initial and syllable-final constants are different. Perception & Psychophysics, 1989, 45, 485-493.

5. Wickens CD. The structure of attentional resources // R.S. Nickerson, Ed., Attention and Performance VIII. Hillsdale, Nj: Erlbaum, 1984.
6. Kantiwitz B.H., Sorkin R.D. Human Factors: Understanding People-Systems Relationships. New York. Wiley, 1983.
7. Shiffrin R.M. Capacity limitations in information processing attention, and memory // W. K. Estes, Ed., Handbook of Learning and Cognitive Processes, vol. 4, Hillsdale, Nj: Erlbaum, 1976.
8. Ingemann F. Speech synthesis by rule using the FOVE program // Haskins Lab. Status Rep. On Speech Research SR-54, pp. 165-173, 1978.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОПЕРИРОВАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНЫМИ ВЕЛИЧИНАМИ УЧАЩИМИСЯ 5-8 КЛАССОВ**

***Высоцкая Е.В.***

ведущий научный сотрудник, канд. психол. наук,  
Психологический институт Российской академии образования,  
Россия, г. Москва

***Янишевская М.А.***

старший научный сотрудник, канд. психол. наук,  
Психологический институт Российской академии образования,  
Россия, г. Москва

В принятых образовательных стандартах акцент переносится с усвоения знаний, умений, навыков на умение применять полученные знания в различных ситуациях. Исследовано влияние «традиционного» обучения естественнонаучным предметам на качество усвоения и умения оперировать относительными величинами. Показано, что не организованное определенным образом обучение не обеспечивает необходимого уровня формирования относительных понятий у школьников.

*Ключевые слова:* психологические условия формирования, учебная деятельность, когнитивные метапредметные результаты.

Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении естественнонаучных дисциплин, является освоение понятий, определяемых через отношения величин. Уверенное владение ими требуется как при освоении основ наук, так и при разрешении многих сложных ситуаций в повседневной жизни. Это такие понятия как плотность, концентрация, скорость, мощность и соответствующие им величины, которые требуют особых приемов обращения с ними. Оперирование ими в первую очередь требует понимания и адекватного вычисления прямых и обратных пропорций, владения процедурами установления равенства отношений двух связываемых таким понятием величин и в особенности их изменений [2, 3, 4, 6, 7, 8], и попытки применить к ним «обычные» вычисления приводят учеников к множественным ошибкам.

На наш взгляд, возникновение таких ошибок связано с тем, что бытовой опыт, хотя и требует использования отношений величин (например, в

оценке плавучести предметов или материалов, вкуса растворов (солености, сладости), оттенка цвета при смешивании красок и т.п.), сам собой не обеспечивает использования понятийных ориентиров решения встающих в этой связи задач. Реальные основания необходимости введения новой – относительной – величины, не приобретаются учащимися и при простом наблюдении или выполнении физических опытов как иллюстраций к формулам и определениям в обычном школьном курсе. Введение же понятий о плотности (и формулы для ее вычисления, как «деления массы на объем»), о концентрации, и т.п., вообще не опирается на целенаправленное изменение этих величин и поэтому в известной степени противоречит обыденному опыту действия в ситуациях, требующих этих понятий [1, 5, 7, 8]. Поэтому вынужденное самостоятельное «увязывание» независимых изменений величин, например, объема и массы тела, в понятии «плотность», даже при использовании формулы, не приводит большинство школьников к новому способу решения задач, связанных с употреблением этого понятия.

Ошибки, допускаемые испытуемым в решении таких задач, красноречиво свидетельствуют о несостоятельности стихийно приобретаемой ориентировки в ситуациях взаимодействия сонаправленных и разнонаправленных физических факторов, требующих учета отношений их значений и сохранения этих отношений в определенных ситуациях действия. Тем самым становится очевидно, что формирование данных понятий опирается, с одной стороны, на введение особой меры согласования изменений независимых параметров объектов, вносящих свой вклад в изменение их результирующего состояния, а с другой – на формирование особой системы учебных действий, связанных как с определением нового средства действия в таких ситуациях, так и перехода к его использованию при решении задач вопреки наглядной, или – «очевидной» – ситуации происходящих изменений «относительных» величин.

Разработка подхода к диагностике ориентировочных составляющих как способов решения предметных задач, связанных с пропорциями и отношениями, так и постановки и решения собственно учебной задачи определения и применения средств их решения в процессе изучения естественнонаучных дисциплин и составила задачу проведенного нами исследования.

Задания, входящие в диагностический комплект, объективно требовали применения относительных понятий при решении задач и позволяли различить ориентировку на содержательные (понятийные) признаки предметной ситуации и формальную ориентировку на численные условия задачи, «напоминающие» о необходимости их использования в решении и поэтому провоцирующие в ряде сложных ситуаций характерные неверные ответы. Составление заданий преследовало, в частности, цель качественно квалифицировать сделанные ошибки как отсутствие усвоения тех или компонентов, связываемых с приобретением соответствующей предметной и метапредметной компетентностей. Задачи были сформулированы на материале понятий о концентрации растворов, плотности тел, условии плавания тел и критериев их плавучести, условию равновесия рычага. Решение их предполагало адекватное

приложение известных им способов вычисления отношений (дробей) и пропорций к анализу знакомых из курсов физики или из бытового опыта предметных ситуаций.

В общей рамке такой работы было проведено диагностическое обследование учащихся пятых и седьмых классов московских школ. Учащиеся пятых классов не изучали соответствующих тем, а семиклассники – «прошли» их на уроках физики (диагностика проводилась в конце учебного года).

Результаты выполнения диагностических заданий приведены на рисунке.

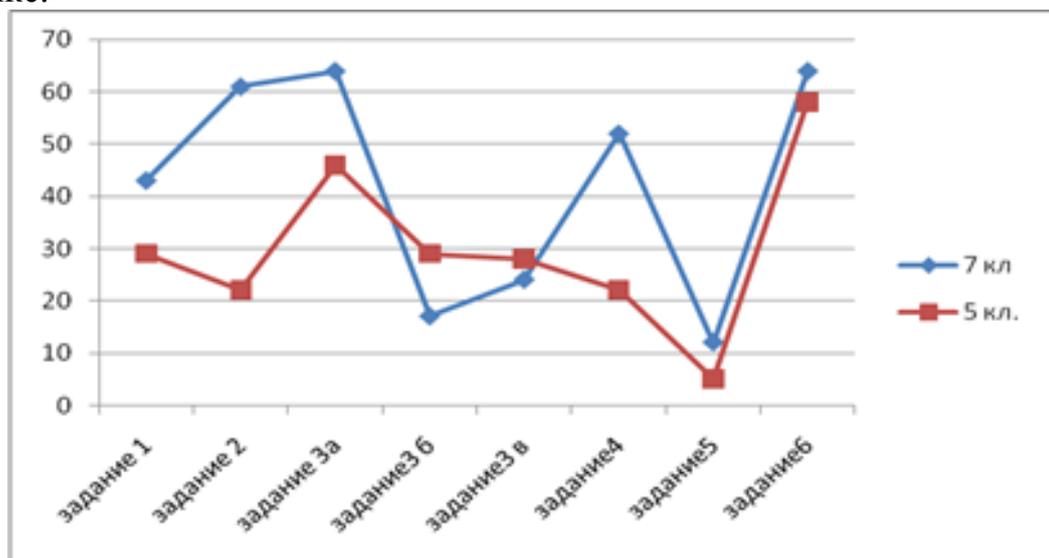


Рис. Сравнительный анализ результатов решения задач учащимися 5 и 7 классов

Результаты проведенного обследования в целом показали, что массовое обучение (семиклассников по обычным школьным программам по физике) слабо сказывается на характере рассуждений и подходах к решению задач «на отношения». Те же, что и у пятиклассников, задачи вызывают относительный «всплеск» и «провал» числа правильных решений. Приведенные учащимися решения и их аргументация анализировались нами на предмет представленности в рассуждении и решении вспомогательных величин, связывающих между собой данные задачи. Эти величины, конституирующие относительные понятия (плотность, концентрация, обратная пропорция весов и удаленности грузов и пр.) специально изучаются во всех школьных курсах физики. Тем не менее, как только постановка задач отличается от стереотипной «из учебника», у учеников возникают характерные ошибки, в общем случае демонстрирующие отказ от привлечения усвоенных понятий и переход на «житейские» представления.

Сопоставление решений разных задач, выполненных одними и теми же учащимися, показывает характерный «разброс» правильных и неправильных ответов. Такую картину, на наш взгляд, можно интерпретировать, предположив, что у многих семиклассников складывается определенная стратегия «обходного» пути решения, «апробированная» на удачно решаемых задачах, в которых присутствуют два изменяющихся параметра.

В целом анализ решений и аргументации показывает, что некритичное использование житейских представлений и наряду с ними различных усвоенной в школе информации, явно спровоцированные формулировками условий, является наиболее вероятной интерпретацией наблюдаемого достаточно значительного разброса числа правильных и неправильных ответов.

Решение таких задач, собственно, и обнаруживает недостаток «понятийных» средств ориентировки решения задач о связи двух параметров, или беспомощность в их употреблении для решения качественной задачи с отсутствием конкретных цифр, возможно, облегчающих проведение какого-то знакомого подсчета. Содержание школьных предметов (математика, предметы естественнонаучного цикла), изученное нашими испытуемыми в пятом классе, и добавленный в седьмом классе материал физики (правило рычага, понятия момента силы, плотности твердых тел и жидкостей, закон Архимеда и пр.) в его «операциональной» части (возможность оперирования величинами) у значительной части учеников оказывается никак не востребовано при встрече с задачами, предполагающими действия с величинами, выражаемыми отношениями. Новые величины, определяемые через отношение (произведение) их составляющих (плотность и момент силы) не используются в качестве средств построения расчета или качественной оценки как самих этих величин, так и их компонентов. Как и у пятиклассников, не изучавших физики, решение задач опирается у семиклассников на формальные приемы, некритично заимствованные из решения других задач, бытовые обобщения (и соответствующие им псевдопонятия), и картина распределения ответов этих двух групп учащихся по предложенным задачам оказывается весьма схожей.

Основания для решения задач никак не связаны с приобретением за счет усвоения понятий особого строения новой общепредметной компетенции. Среди тех, что привели наших испытуемых к ошибкам, доминируют такие, как:

- примитивно-эмпирическое обобщение бытового опыта;
- некритичное воспроизведение элементов усвоенных образцов решения задач (например, при решении пропорции сначала делим, потом умножаем), применение неподходящих способов оценки отношения (равенство или преобладание значений составляющих).

Среди показателей стихийно складывающегося адекватного способа обращения с такими величинами мы отметили следующие:

- источником способа действия является образец или алгоритм сопоставления между собой отдельных составляющих отношения, при этом ученик демонстрирует осознанность;
- ответ дается на основании информации, полученной на уроках физики или из собственного опыта, преобразованной для конкретных условий задачи.

Анализ подходов к решению, соответственно, позволил описать стратегии поиска ответа к задаче, представленные у наших испытуемых наиболее отчетливо:

- используются абстрактно-общие «законы» и правила, привлекаются конкретно-эмпирические сведения;
- используются формулы и алгоритмы типовых решений безотносительно к ситуации задачи, или же произвольно видоизменяются;
- способ решения опирается на данные условия, соотносящиеся с составляющими понятийной ориентировки.

Результат сравнения данных о правильных и неправильных решениях задач, содержание которых максимально приближено к бытовой практической ситуации, и поэтому предполагающих реализацию специальных процедур соотнесения образцов и приемов решений задач, появляющихся при обучении в школе, позволяет сделать некоторые заключения о природе этих процедур и необходимых условиях появления обще- и метапредметных компетентностей как составляющих образовательного результата.

Результаты решения задач учениками как пятых, так и седьмых классов, в целом подтверждают наше предположение о распространенности «обходных» путей их решения, частично пригодных для некоторых случаев и некритично используемых. Появление относительно большого числа правильных решений некоторой части задач «о соотношении двух параметров», при грубых ошибках в «критических» задачах, поэтому закономерно, и свидетельствует, на наш взгляд, лишь о наличии возможности решить их «обходным путем», ориентируясь на внешний вид условия, без вовлечения собственно представлений о связи этих величин в составе соответствующего относительного понятия. Как показывает анализ аргументов, приводимых детьми, при решении именно задач с провоцирующей бытовой формулировкой условия упоминания о понятийных составляющих соответствующих знаний, исчезают, сменяясь далекими от физического содержания полученных в школе знаний объяснениями и утверждениями.

Но тем самым такие условия задач провоцируют и использование известных приемов «обхода» понятийного опосредствования. Они дают возможность апеллировать как к эмпирически найденным простейшим, частным «законам» поведения предметов окружающего мира, так и к оформляющим их стереотипам умозаключений. Иногда они позволяют уверенно давать формально правильные ответы, но, как только требуется обоснование с помощью правильных расчетов или получение вывода, не входящего в узкую рамку такого сопоставления (чем..., тем...), те же ученики переходят на позиции, далекие от как бы верных предыдущих умозаключений.

Традиционные формулировки условий, «понятные» ученику, скорее всего, уже нашли свое отражение в известном ему компендиуме решений «на эти случаи». Состав их может быть скуден, – тогда ученик скорее всего будет просто «угадывать» ответ, – или богат и разнообразен, и тогда лишь единичные «промахи» будут указывать на то, что реально понятийное опосредствование действия все равно отсутствует. Задачи, внешне имеющие схожие формулировки и оформление, оказываются тем самым содержательно неравноценными и «средние» показатели их решения оказываются в зависимости как от случайных факторов, так и от количества «критических» задач в серии.

Это дает нам основания для существенного пересмотра результатов решения отдельных задач такого и подобных комплектов в отношении их диагностической ценности как напрямую свидетельствующих о приобретении необходимой компетенции. Мы позволим себе поставить в дальнейшем цель, используя данные о различной «решаемости» задач разного типа, апробировать гипотезы о диагностической ценности «критических» задач на сравнение и уравнивание отношений в оценке познавательного продвижения учащихся в экспериментальных программах, ориентированных на иные, по сравнению с традиционными, способами формирования у учащихся соответствующих понятий.

#### **Список литературы**

1. Высоцкая Е.В. Условия деятельностного опосредствования содержания начальных естественнонаучных понятий в учебной среде школьного предмета // Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В.В.Рубцова, Н.И.Поливановой. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007.
2. Высоцкая Е.В., Янишевская М.А., Лобанова А.Д. Деятельностная пропедевтика математики: пропорции и дроби // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б.. 2015. С. 215-217.
3. Гальперин П.Я., Обухова Л.Ф. Процесс решения задач и проблема формирования полноценного действия в уме//Доклады АПН РСФСР, 1961, N 2.
4. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. I.
5. Обухова Л.Ф. Два пути формирования простой системы научных понятий/Управляемое формирование психических процессов. М., 1977.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
7. Hecht, S.A., Vagi, K.J., & Torgesen, J.K. (2007). Fraction skills and proportional reasoning. Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities. By D.B. Berch, & M.M.M. Mazzocco (Eds.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
8. Vysotskaya, H., Rekhtman, I., Yanishevskaya, M., Tisovskaya, O. Object-oriented actions as a basis of proportional reasoning and the concept of ratio. ISCAR International Conference, 2011. Rome September 5 to 10, 2011, Abstract of papers.

## **ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ**

*Газина О.М.*

профессор кафедры теории и методики дошкольного образования,  
канд. пед. наук, доцент, Московский педагогический государствен-  
ный университет, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются содержание и особенности организации эколого-педагогической подготовки магистров, способных к проектированию, прогнозированию, конструированию, использованию оздоровительных технологий в дошкольном образовании.

*Ключевые слова:* эколого-педагогическая подготовка, программа дисциплины, формы организации учебного процесса, формирование профессиональных компетенций.

Подготовка магистров по программе «Оздоровительные технологии в дошкольном образовании» осуществляется на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ с 2008 года. Объектами профессиональной деятельности выпускников программы являются: обучение; воспитание; социализация; индивидуально-личностное развитие и здоровье детей; здоровьесберегающие технологии образования; психолого-педагогическое сопровождение детей, в том числе испытывающих трудности в освоении образовательных программ, развитии, социальной адаптации, детей с особыми нуждами, педагогов и родителей в образовательных организациях различного типа.

За годы реализации данной программы преподавателями факультета накоплен большой опыт обучения с магистрантов, позволивший разработать учебный план и рабочие программы дисциплин, ориентированные на подготовку кадров, способных к проектированию, прогнозированию, конструированию, использованию оздоровительных технологий в дошкольном образовании.

Особое место в плане занимают дисциплины, которые определяются требованиями специализации магистра. Среди них: интегрированные циклы дисциплин медико-биологического, психолого-педагогического и специальных направлений. Вопросы физического и психического здоровья тесно связаны с проблемами наследственности детей, особенностями их соматического и физиологического состояния, индивидуальными качествами и спецификой социальной ситуации развития. Помимо дисциплин, предусматривающих формирование соответствующих компетенций по детской психологии, медицине, основам безопасности жизнедеятельности, методике физического воспитания и развития детей дошкольного возраста, в учебный план включены дисциплины, связанные с экологическим образованием, игровым обучением, художественным воспитанием, благодаря которым взрослые могут создать наиболее благоприятные условия жизни для каждого ребенка.

Например, дисциплина «Формирование основ экологической культуры у дошкольников» решает задачу подготовки педагога, компетентного в области экологического образования детей дошкольного возраста; способствует углублению знаний по проблеме обеспечения всестороннего развития человека, его склонностей и творческих способностей, благополучия его здоровья в условиях оптимизации системы «природа – человек», формирования готовности ребенка к безопасному взаимодействию с природой, освоению современных технологий и инновационных методов организации эколого-педагогического процесса.

Программа дисциплины включает несколько разделов.

В первом разделе «Теоретические основы воспитания у детей разумного взаимодействия с природой» рассматриваются вопросы: философские и психолого-педагогические положения о сущности экологической культуры и

необходимости воспитания ее у всех членов общества; содержание понятия «экологическая культура»; экологическое сознание как основа экологической культуры, его исторические корни, основные типы и компоненты; отношение – одна из форм отражения человеком социо-природной среды; экологическая деятельность (внешняя, практическая и внутренняя, духовная); принцип единства познавательной и практической деятельности детей; экологическая безопасность как сущностная характеристика способов взаимодействия человека и природы, принципы ее обеспечения.

Второй раздел «Воспитание экологической культуры у детей дошкольного возраста» предполагает освоение технологии формирования у дошкольников экологического сознания и субъектно-этического отношения к окружающему миру; особенностей руководства экологической деятельностью детей, формирования у них экологически правильного и безопасного поведения в природе; условий формирования экологической культуры в дошкольном детстве и показателей ее сформированности.

Если изучение приведенных выше разделов программы связано с совершенствованием уровней теоретической и практической готовности к эколого-педагогической деятельности выпускников бакалавриата, то информационная составляющая третьего раздела «Условия совершенствования эколого-образовательной работы с детьми дошкольного возраста» – принципиально новый для магистрантов материал.

Одним из них является мониторинг экологической ситуации ДОО. Включение данного вопроса в программу обусловлено двумя причинами. Во-первых, экологическая ситуация, критериями оценки которой служат показатели здоровья населения, проживающего на данной территории, уровни предельно-допустимых концентраций веществ, загрязняющих среду, а также современное состояние экономики и предполагаемое развитие территории с учетом влияния рекреационной и иной нагрузки на природный ландшафт, может выступать в качестве интегрированной основы при обновлении содержания экологического образования [3]. Во-вторых, перспективы и направления деятельности детского учреждения в области экологического образования определяются на основе анализа информации «Экологического паспорта ДОО» – документа, отражающего данные мониторинга экологической ситуации; первоочередные задачи и обеспеченность эколого-педагогического процесса; систему работы с семьей, образовательными и общественными организациями [4].

Рассмотрев со студентами сущностную характеристику понятия «экологическая ситуация», технологии мониторинга экологической ситуации Москвы (региональный уровень), района, где расположена детская образовательная организация (локальный уровень) и ее самой (местный уровень), преподаватель ставит перед ними задачу: собрать данные, на основе которых можно сделать вывод о комплексном воздействии природных и антропогенных факторов, их роли в формировании специфики окружающей среды, составить общее представление о своеобразии экосистемы определенного микрорайона города. Собранная студентами информация оформляется в виде

презентации, с которой в дальнейшем они знакомят воспитателей и родителей дошкольников своего ДОО. Приложением к ней служат методические рекомендации по улучшению эколого-образовательной работы, составленные с учетом результатов проведенного мониторинга.

Диагностика уровня экологической культуры дошкольников – второе важное условие. Исследование, проведенное Л.Р. Ахметшиной [1], доказывает, что обеспечение качества экологического образования детей дошкольного возраста предполагает совершенствование процесса отбора содержания последнего, что, в свою очередь, связано с анализом изменений уровней экологической образованности и воспитанности детей, реальных достижений в интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой сферах детской личности. Поэтому студенты изучают виды, цели, содержание, принципы диагностической работы, методики обследования дошкольников (по материалам современных исследований), особенности проведения диагностики уровня экологической культуры, характера знаний и отношения ребенка к природе, критерии их оценки. К моменту выполнения практических заданий они способны сделать вывод: для выявления степени освоения детьми эколого-образовательной программы нужно иметь диагностическую программу, позволяющую определить уровень сформированности биоэкологических знаний, отношения к природе, взаимодействия с живыми существами, умений и навыков правильного поведения в природной среде. Получить нужную информацию можно при длительном наблюдении за дошкольниками в условиях образовательной организации, а также при кратком обследовании с применением ряда методик, например, беседы, игровых заданий, теста и т.д. Из-за ограниченности сроков самостоятельной работы, магистранты, как правило, выбирают одну из авторских диагностических методик и, опираясь на рекомендации к ней, создают или подбирают наглядный материал для ее реализации (мультимедийные презентации, карточки, наборы картинок и др.), определяют перечень вопросов и заданий для беседы с детьми.

Третье условие, способствующее совершенствованию экологического образования детей дошкольного возраста, – постоянное взаимодействие педагогического коллектива и семьи, обеспечивающее единство влияния на личность ребенка. Реализация данного условия предусматривает определение студентами основных направлений, традиционных и инновационных форм работы с родителями, подготовку конспектов консультаций («Туристические прогулки с детьми в парк, к водоему, в лес», «Создание эколого-развивающей среды в ДОО и семье» и др.), семинаров-практикумов («Правила экологически-безопасного поведения в зимний период», «Грибы и ягоды: съедобные и ядовитые» и др.), презентаций («Красивые и опасные животные/растения», «Книги о природе для детей», «Красота родного края» и др.), разработку проекта информационно-методического блока для сайта ДОО, рекомендаций по применению дифференцированного подхода к организации работы с родителями разного уровня эколого-педагогической подготовки.

В качестве основных форм организации учебного процесса при изучении дисциплины «Формирование основ экологической культуры у дошколь-

ников» применяются: лекции (пояснительно-иллюстративная, проблемного характера, лекция визуализация, лекция с ошибками и др.); практические занятия с использованием наиболее эффективных методов обучения (мультимедийные презентации, репродуктивный диалог, исследовательский метод, эвристический диалог, анализ производственных ситуаций, методы прямого и обратного мозгового штурма и др.); групповые дискуссии, круглые столы, деловые игры; экскурсии в дошкольные учреждения, уделяющие внимание вопросам экологической безопасности, формированию экологически правильных и безопасных взаимоотношений детей с окружающей средой [2].

Теоретическая часть дисциплины излагается преподавателем на лекциях, закрепляется, уточняется и углубляется в процессе проведения семинаров и выполнения самостоятельной работы. Перед занятиями студентам дается перечень литературных источников, тематика и задания для самостоятельной работы. Цель педагога – сформировать определенный круг представлений об изучаемой проблеме, организация восприятия готовой информации в соответствии с ведущими принципами доступности, наглядности, систематичности и последовательности. В качестве основных средств выступают мультимедийные презентации, схемы, модели и т.д. Результат обучения – сформированность круга знаний и представлений, позволяющих магистранту ориентироваться в дальнейшей деятельности.

На семинарах важную роль играет формирование компетенций, необходимых для ведения работы по воспитанию экологической культуры у детей дошкольного возраста. Цель студента – усвоить разнообразные способы решения типовых профессиональных задач, предварительно овладев отдельными действиями и операциями, для чего ему надо выполнить задания на воспроизведение, задания проблемного, исследовательского характера. Результат обучения – овладение элементами организационно-воспитательной, коррекционно-развивающей, социально-педагогической, консультационной деятельности. Преподаватель же проводит инструктаж аудитории. Его целью является также формирование у обучающихся познавательных способностей, профессионального интереса, мировоззрения, развития педагогического творчества. Для этого используются проблемные тексты и ситуации, дополнительная литература, отражающая имеющиеся в науке парадоксы, обращение к реальной жизни, соотнесение ее с научными фактами и т.д.

Специфика вузовской подготовки заключается в сочетании и взаимосвязи аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов, которая планируется, контролируется и осуществляется под руководством преподавателя. Применительно к дисциплине «Формирование основ экологической культуры у дошкольников» рекомендуется содержание самостоятельной деятельности, включающей: анализ и профессиональную оценку программ экологического образования дошкольников, позволяющие сделать выводы о степени отражения в них вопросов здоровьесбережения; изучение современных методик диагностики экологической образованности детей, экологических особенностей города как сложной динамической экосистемы, влияния деятельности человека на природу мегаполиса и здоровье людей; оценку со-

стояния развивающей природной среды ДОО, оформление рекомендаций по ее улучшению с учетом результатов мониторинга экологической ситуации (местный уровень), задач экологического образования дошкольников, итогов контроля за процессом становления экологически ориентированной личности в период дошкольного детства; разработку консультаций для родителей по вопросам экологически безопасного взаимодействия детей с природой и др.

Практика показывает, что включение дисциплины «Формирование основ экологической культуры у дошкольников» в комплекс специальных дисциплин программы «Оздоровительные технологии в дошкольном образовании» позволяет повысить эффективность формирования компетентности магистров в вопросах здоровьесбережения детей дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Ахметшина Л.Р. Педагогические условия повышения качества экологической образованности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. Казань, 2002. 23 с.
2. Газина О.М. Подготовка студентов к эколого-педагогической работе с детьми дошкольного возраста. Монография. М.: факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ, 2015. 122 с.
3. Голов В.П., Воробьев А.Н. Современная модель экологического образования // Проблемы региональной экологии. 2003. №6. С. 105-110.
4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: автореферат дис. докт. пед. наук. М., 2000. 49 с.

## ВЕКТОРЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

*Долгова В.В.*

магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания»,  
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются возможные пути решения проблемы подготовки учителей к работе с одаренными детьми.

*Ключевые слова:* подготовка учителя к работе с одаренными детьми, курсы повышения квалификации, вузовская подготовка.

В современное время технического и информационного прогресса одной из первостепенных задач государства в сфере образования является выявления, поддержка и развития одаренных детей. Интеллектуальная одаренность была и остается главным источником идей, которые оказывают плодотворное влияние на развитие государства.

По заказу Министерства образования РФ в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети» была создана «Рабочая концепция одаренности», которая отражает результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, а также опыт (как позитивный, так и негативный) работы с одаренными детьми [3, с. 3]. Но, несмотря на это,

на сегодняшний день, остается открытым вопрос о качественной подготовке учителей к работе с одаренными детьми. Ведь такие дети больше всего нуждаются в своем педагоге, от его профессиональных и личностных качеств, в большей степени зависит успешность развития одаренного ребенка.

Еще со времен Френсиса Гальтона (XIX век), который утверждал, что гениальный человек – продукт гениального рода и под одаренностью понимал генетически обусловленный компонент способностей, существовали сторонники другой позиции, которые утверждали, что одаренным может быть каждый, все зависит от его воспитания, т.е. от среды в которой он развивается. Но уже в начале XX века экспериментальные исследования показали, что и наследственность, и среда являются ведущими факторами становления одаренности и не могут рассматриваться изолированно друг от друга. Но если на наследственные факторы мы не в силах повлиять, то создать благоприятную среду для развития одаренных детей мы можем. Для этого необходимо подготовить квалифицированные кадры, которые смогут создавать условия для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования.

Как показывает анализ статей, в нашей стране остается нерешенной проблема подготовки учителей к работе с одаренными детьми. Зачастую, с одаренными детьми работают учителя, подготовленные для среднего ученика. Но если посмотреть на опыт США, то учителя, не прошедшие специальные курсы, не получившие свидетельства, не допускаются к работе с такими детьми. Но, к сожалению, в России таких специальных курсов, дающих полноценную и всестороннюю подготовку учителя практически нет. По результатам опроса, проводимого в 2012 году, на вопрос: «Нужны ли курсы по повышению квалификации по теме: «Одаренный ребенок в массовой школе» 78% учителей ответили, что нужны [4]. Конечно, нельзя утверждать, что такие курсы не проводятся, но либо они проводятся не систематично, либо не эффективны. Говоря о современной системе повышения квалификации, Ахметжанова Г.В. в своей работе выделяет ряд существенных недостатков, одним из которых является «преобладание устаревших типовых программ повышения квалификации и традиционных форм и методов их освоения» [1].

Проанализировав статьи по данной проблеме, можно выделить ряд положений которые, по мнению авторов, могут являться решением возникшей проблемы. Так автор статьи «Подготовка учителей к работе с одаренными детьми» Бадоева С.А. видит решение проблемы в организации работы администрации учебного учреждения. Администрация должна создавать условия для подготовки учителей и раскрытия их способностей к работе с одаренными детьми и регулярно заботиться о: повышении их профессиональной компетенции; создании атмосферы творчества и поддержки, материальном стимулировании творческих педагогов и т.д. [2].

Автор статьи «Подготовка учителя к работе с одаренными детьми» Ушатикова И.И. отмечает следующее: первая ступень подготовки квалифицированного учителя для одаренных детей – вузовское обучение, которое имеет свою специфику, закладывая теоретическую базу знаний об одаренных

детях, приоритетных приемах и способах работы с ними; далее учитель должен направляться на дополнительное обучение при специальных факультетах педагогических вузов или в учреждения повышения квалификации, ориентированные на специфику работы с одаренными детьми. Ушатикова И.И. предлагает начинать подготовку учителя к работе с одаренными детьми в условиях педагогического вуза [5].

Шаяхметова Р.И. автор статьи «Некоторые проблемы и особенности работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях» отмечает, что для решения поставленной проблемы, необходима целенаправленная систематическая работа в следующих направлениях: 1) организация целевых курсов повышения квалификации; 2) проведение психолого-педагогических проблемных семинаров; 3) целенаправленное проведение научно-практических семинаров; 4) осуществление научного руководства экспериментальных площадок; 5) консультации по запросам образовательных учреждений, отделов Управления образования для педагогов, работающих с одаренными детьми [6].

В данной статье представлены результаты анкетирования, проводимого в МБУ «Гимназия №77» г.о. Тольятти. На вопросы анкеты «Работа с одаренными детьми» отвечали 60 учителей гимназии, которые имеют опыт работы с одаренными детьми от 1 года до 36 лет, а также педагоги, которые не имеют такого опыта. Вопросы анкетирования были составлены таким образом, чтобы определить, что знают педагоги об одаренных детях, какими особенностями, по их мнению, они обладают; в чем заключаются трудности работы с одаренными детьми; что недостает педагогам для успешной работы в этой области, а также познакомиться с предложениями педагогов по данной проблеме.

83% респондентов дали положительный ответ на вопрос анкеты: «Нужна ли специальная подготовка педагога к работе с одаренными детьми?». Исходя из этого, можно сделать вывод, что вузовской подготовки учителя-предметника не достаточно для работы с одаренными детьми.

На вопрос: «Чего не хватает педагогу для успешной работы с одаренными детьми?» 75% опрошенных отмечают, что учителю необходимо обладать учебно-методической базой, 50% – научной базой и 45% опрошенных отмечают, что успех работы с одаренными зависит от профессионально-личностных качества педагога (так как можно было выбрать некоторое количество ответов, поэтому сумма баллов превышает 100%). Исходя из полученных данных, остается неоспоримым тот факт, что учитель, работающий с одаренными детьми должен обладать знаниями о направлениях и формах работы с ними, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей; умениями и навыками в области разработки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности, дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных условий обучения.

Несмотря на то, что многие из педагогов, участвующих в анкетировании, имеют большой опыт работы с одаренными детьми, имеют хорошие результаты, их ученики занимают призовые места на олимпиадах, участвуют в научных конференциях, на вопрос: «Нужны ли курсы повышения квалификации по подготовке учителей к работе с одаренными детьми?» 97% учителей ответили «да». Отмечая при этом, что за последние три года посещали различные семинары, вебинары, мастер-классы, конференции, курсы по вопросам одаренных детей.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод, что проблема подготовки учителей к работе с одаренными детьми имеет пути решения, но для этого необходимо, либо реформировать образование педагогических вузов, включая в программы подготовку учителей для работы с одаренными; или создавать эффективные курсы повышения квалификации при учебных центрах и педагогических вузах.

### Список литературы

1. Ахметжанова, Г.В. Проектирование сетевой системы повышения квалификации специалистов на основе корпоративно-академического партнерства/ Г.В. Ахметжанова, О.А. Захарова// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Изд-во ТГУ, 2013. – № 4(26). – С. 207-211.

2. Бадоева, С.А. Подготовка учителя к работе с одаренными детьми. URL: [http://yspu.org/conferences/Realizaciya\\_standartov\\_2-go\\_pokoleniya\\_v\\_shkole/Podgotovka\\_uchitelya\\_k\\_rabote\\_s\\_odarennymi\\_det'mi.pdf](http://yspu.org/conferences/Realizaciya_standartov_2-go_pokoleniya_v_shkole/Podgotovka_uchitelya_k_rabote_s_odarennymi_det'mi.pdf) (дата обращения 29.03.2016).

3. Рабочая концепция одаренности. / Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Холодная М.А., Шадриков В.Д. и др., М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.

4. Результаты опроса по теме «Одаренный ребенок в массовой школе»/ Директор школы //Журнал для руководителей учебных заведений и органов образования URL: <http://direktor.ru/opinion.htm> (дата обращения 29.03.2016).

5. Ушатикова, И.И. Подготовка учителя к работе с одаренными детьми. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253536610781250/Default.aspx> (дата обращения 29.03.2016).

6. Шаяхметова, Р.И. Некоторые проблемы и особенности работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях. URL: <http://www.kpfu.ru/docs/F1792778497/%F1%F2%E0%F2%FC%FF%20%D8%E0%FF%F5%EC%E5%F2%EE%E2%EE%E9.doc> (дата обращения 29.03.2016).

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Жыргалбекова Г.К.*

доцент кафедры всеобщей истории и социально-правовых дисциплин,  
канд. ист. наук, Институт истории и социально-правового образования,  
Кыргызский Государственный университет им. И. Арабаева,  
Кыргызстан, г.Бишкек

В статье рассматриваются теоретико-методологические вопросы подготовки будущего учителя социально-экономического образования педагогического направления, ана-

лизируются проблемы создания учебно-методической среды в период прохождения педагогической практики в базовых школах, которая формирует и развивает компетенции будущего учителя социально-экономического образования.

*Ключевые слова:* социально-экономическое образование, стандарт, программа, компетентности, “школьный день”, информационная, социально-коммуникативные, социум.

2016 год был объявлен Президентом Кыргызской республики Годом истории и культуры, что налагает на специалистов всех ступеней сферы образования особую ответственность, ставит перед ними дополнительные цели и задачи.

Известно, что сфера образования республики в конце XX – в начале XXI в.в. подверглась коренным изменениям, процессы реформирования продолжаются и по сей день. В ходе его осуществления изменились как его суть, мышление, так и цели, задачи, в связи с чем произошла смена стандартов, структуры программ, их содержание. Существенные изменения претерпели также принципы, методика обучения.

В условиях вхождения Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство в КГУ им. И.Арабаева осуществляются процессы подготовки бакалавров высшего, социально-экономического образования педагогического направления. В соответствии с утвержденным государственным стандартом, учебным планом, в рамках введенных нормативов кредитной технологии, были утверждены соответствующие ей часы по предметам.

В соответствии с требованиями времени, сегодня особенно актуальной является необходимость подготовки бакалавра социально-экономического образования, обладающего компетенциями, соответствующими общеобразовательной, школьной системе обучения.

Термин “компетентность” является далеко не новым: как известно, он характеризуется, как “соответствующий”, “сопутствующий”. Понятие «компетентность» включает в себя личностную характеристику индивида, отражающую его способность использовать универсальные способы деятельности, основанной на совокупности научных знаний в конкретных жизненных ситуациях.

Иначе говоря, речь идет о воспитании обучении гуманной, творчески развитой личности, способной в условиях глобализации, не оставшись позади, идти в ногу с прогрессом, с развитием общества.

Компетенции для ученика-это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие “взрослых” компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения [2, с. 42].

Если рассматривать теоретически, выпускник школы, обладающий необходимыми компетентностями (социально-коммуникативными, способствующими его самоорганизации, решению различных проблем, анализу информации и др.), вполне способен на должном уровне, в соответствии с тре-

бованиями образовательных стандартов, успешно обучаться в вузе по избранной специальности.

Если бы выпускник школы обладал необходимыми компетентностями, то в впоследствии, в процессе обучения его в системе бакалавриата социально-экономического направления высшего педагогического образования, он был бы более качественно подготовлен как компетентный педагог будущего, соответствующий требованиям и уровню мировой образовательной системы.

Бакалавр социально-экономического образования сегодня – это специалист, который: обладает умениями и навыками обучения предметам социального профиля, в том числе и истории, организации интегративных курсов по ним, педагог, умеющий представлять учебный материал с использованием современных технологий. Это педагог, который постоянно совершенствует свои духовные, личностные качества, что находит отражение в его педагогической деятельности.

*Бакалавр социально-экономического образования педагогического профиля – это, в первую очередь, специалист, обладающий высокими профессиональными знаниями (по всеобщей истории, истории Кыргызстана, граждановедению, экономике), верно оценивающий интегративную сущность курсов, способный на основе полученных знаний определять, осмысливать закономерности, тенденции общественного развития, понимать роль учащегося в становлении его личностного роста [4, 17].*

Бакалавр социально-экономического образования – это, во-первых, педагог-практик, способный на уровне современных требований преподавать предметы социального профиля. В процессе обучения он имеет все возможности стать высокопрофессиональным специалистом. Связано это с тем, что в сочетании с соответствующими образовательными стандартами, в процесс подготовки бакалавров включен в качестве педагогической практики “школьный день”, в то время, как согласно предыдущему стандарту, подобная практика проводилась только в течение 6-7 недель.

Теперь же “школьный день” – это педагогическая практика, которая осуществляется непрерывно, когда он ставится в расписание, и студенты в течение всего семестра, еженедельно бывают в школе.

Раздел основной образовательной программы бакалавриата “Практики” является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально педагогическую подготовку обучающихся [3, 66].

Она проводится в базовых школах, на основе заключенных договоров. Кроме этого, уже со второго курса, с третьего-четвертого семестров, студенты проходят адаптационную педагогическую практику. Так как “школьный день” является новой формой практики студентов, то в целях ее организации учебный отдел нашего института разрабатывает и рассылает через методистов соответствующие информационные письма.

Как следует из названия этой практики, ее целью является непосредственное ознакомление со сложностями и особенностями педагогической

профессии, а также в качестве помощника классного руководителя – обретение навыков и умений по организации работы в классном коллективе.

Адаптационная педагогическая практика длится 30-32 недели. Так как в соответствии с учебной нагрузкой, она проводится после изучения педагогических, психологических предметов, то она направлена на формирование у них основных компетенций психолога – педагогического направления. В связи с этим, в результате того, что студенты бывают в школе 32 раза по 5 часов в день, то процессы взаимодействия учащихся с практикантом осуществляются систематически. В соответствии с этим будущему педагогу предоставляется немало времени для осознания проблем, которые он в будущем должен будет решать. В течение недели студент, наряду с подготовкой к аудиторным занятиям в вузе, должен успевать планировать также и школьные мероприятия, а также уроки.

Замечено, что с течением времени, когда студенты работают в школе в качестве учителей, у них формируются такие позитивные качества, как ответственность, собранность, воспитанность, стремление в аудитории повысить уровень своих теоретических знаний, появляется мотивация их расширения, углубления и т.д.

На третьем курсе, в 5-6 семестрах, “школьный день” как базовая практика, продолжается, в ходе которой студентам предоставляются возможности проведения в выделенных им классах уроков по всемирной истории, истории Кыргызстана, граждановедению, а также по интегративным курсам. “Посредством изучения предметов социального образования формируется социальная, гражданская позиция по отношению к основным, важным проблемам современного общества” [4, 10].

Необходимо особо отметить, что в Институте истории и социально-правового образования важное значение в процессе подготовки педагогических кадров придается сотрудничеству со школами, так как именно школа является методической лабораторией, являющейся основой при подготовке педагогических кадров.

Мы испытываем истинное удовлетворение, когда выпускник впоследствии выбирает профессию, связанную с той специальностью, которой он обучался в нашем институте. Когда же мы слышим, что несмотря на отличные теоретические знания и практическую подготовку, соответствующие компетенции, в связи с трудностями времени, наш выпускник трудится в сфере, не связанной с освоенной профессией, мы очень сокрушаемся, отмечая, что если бы он стал педагогом, он мог бы дать хорошие знания ученикам.

Мы считаем, что “школьный день” – это хорошая практика, позволяющая углубить теоретические и практические знания студентов, организовать их педагогическую деятельность, а также в будущем значительно облегчить их адаптацию в педагогическом коллективе.

По окончанию практики администрации школ, учителя проводят мероприятия по подведению их итогов, а студенты оказывают посильную помощь в решении ряда организационных вопросов.

Сотрудничество школы с вузом крайне важно в процессе подготовки будущих педагогов. Мы стремимся развивать взаимосвязи с ними для того, чтобы по-возможности, обеспечить своих выпускников работой. Односторонне решить эту проблему невозможно, ее нужно решать комплексно. В связи с этим мы хотели бы поделиться своими предложениями:

1. Как известно, по сравнению с выпускниками региональных школ, результаты ОРТ у выпускников городских школ, вследствие ряда социально-экономических факторов, значительно выше. Сегодня настало время для того, чтобы особый упор при подготовке педагогических кадров делать не на тех абитуриентов, которые, вследствие слабой подготовки, случайно оказались в педагогическом вузе, а на отличных выпускников, целенаправленно избравших педагогическую профессию.

2. Необходимо широко распространять, делать достоянием общественности опыт, достижения молодых педагогов, которые успешно трудятся в передовых школах страны, так как немаловажное значение имеют, наряду с материальными и моральные стимулы в их деятельности, которые могли бы способствовать повышению престижа педагогической профессии.

3. В последние годы в стране наблюдается острая нехватка учителей-предметников в школах с русским языком обучения, что несомненно, актуализирует, повышает необходимость подготовки двуязычных (если возможно и многоязычных) кадров в педагогических вузах.

4. Необходимо понимать, что значимость, роль учителя в обществе чрезвычайно высока. Об этом нужно помнить не только в день профессионального праздника, но и всегда, постоянно, так как в жизни человека он стоит на втором месте после родителей. Государство должно предпринимать меры по повышению престижа педагогической профессии. “На земле нет никого выше, чем учитель”.

5. К сожалению, сегодня, в условиях рыночной экономики, ошибается тот молодой специалист, который, избрав профессию педагога, надеется повысить свой материальный досток. Настоящий учитель, несмотря на небольшую заработную плату – это специалист с богатым внутренним миром, который искренне, от чистого сердца стремится дать ученикам истинные знания. В обществе должно формироваться мнение об учителе как о личности, обладающей, высокими человеческими качествами.

6. Насущной потребностью дня, государственной стратегией нашего государства сегодня должна стать организация всевозможных мер по поддержке, повышению статуса, престижа педагогической профессии, для чего необходимо пересмотреть критерии оценки, материального стимулирования его деятельности.

7. Нужно помнить, что миссия педагога, как главной движущей силы, играющей неопределимую роль в подготовке достойных кадров, обладающих необходимыми знаниями и компетенциями, является вечной и незаменимой.

#### **Список литературы**

1. Абдырахманов Т.А. Кыргызстандын жана дүйнөнүн билим берүү системалары XXI кылымда: реформалар., тенденциялар, проблемалар –Б.: 2013.

2. Абдырахманов Т.А., Ногаев М.А. Компетентностный подход в современном образовании: Учебное пособие. – Б.: 2011.113.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (бакалавр). – Бишкек, 2013. 175.
4. Национальный рамочный curriculum школьного образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. С. 17.

## **СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Казанцева В.А.*

преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования,  
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

*Погосян А.Ю.*

студентка 3 курса, Институт среднего профессионального образования,  
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Статья посвящена анализу различных подходов по изучению особенностей межличностных взаимоотношений учителя и младших школьников, а так же выявлению условий, влияющих на эффективность педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* взаимодействие, младший школьник, коллектив, педагог, учитель.

Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Оно представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий. Педагогические взаимодействия – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком.

Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние учителя на ребенка, восприятие ребенком учителя и его собственную активность. Активность ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и в совершенствовании самого себя (самовоспитании) [3].

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в

свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно развивающие задачи, называют педагогическим общением.

Выделяют два вида общения: 1) социально ориентированное (лекция, доклад, ораторская речь, и т.д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие; 2) личностно ориентированное, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности. В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель объясняет новый материал, он включен в социально ориентированное общение, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение личностно ориентировано.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии). Однако, кроме знаний, педагог в процессе общения проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский [4].

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация.

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями, эффектами или феноменами. Они могут носить конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Конструктивные феномены задают содержание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы, коллективы, изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны. В целом все конструктивные феномены являются личностно порождающими.

Характер отношения учителя к детям во многом определяет и систему взаимоотношений среди детей. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися.

1. Устойчиво-положительный. Учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях.

2. Неустойчиво-положительный. Педагогу свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным.

3. Пассивно-положительный. Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм.

4. Открыто отрицательный. Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности.

5. Пассивно-отрицательный. Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками [1].

Пути улучшения межличностных отношений. Улучшению межличностных отношений способствуют следующие условия:

- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- организация совместной деятельности, укрепляющей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания [2].

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Недисциплинированность, расхлябанность, несерьезное отношение к

учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины острых межличностных столкновений [5]. Многообразии возможных конфликтных ситуаций в классе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Разрешение конфликта может быть продуктивным только в том случае, если педагог подвергает тщательному анализу причины, цели, вероятные исходы конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался [6].

#### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский – М., 2012.
2. Давыдов В. Психология развития в младшем школьном возрасте. Возрастная и педагогическая психология / Давыдов В. – М., 1997.
3. Кон И.С. Открытия «Я» / Кон И.С. – М., 2011.
4. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношения в детском коллективе. / Коломинский Я.Л. – М., 2009.
5. Маклаков А.Г. Общая психология / Маклаков А.Г. – М., 2010.
6. Немов Р.С. Психология / Немов Р.С. – М., 2003.

## **УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОМ И УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ**

*Козлова Н.Ю.*

аспирант, Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье рассматриваются особенности представления устойчивых сравнений в академическом и учебном словарях. Представлены материалы из различных типов словарей: двуязычных, одноязычных, синонимических, фразеологических, толковых.

*Ключевые слова:* устойчивые сравнения, словарь, академический словарь, фразеологический словарь.

Словари устойчивых сравнений – относительно молодой тип аспектных словарей. Компаративные фразеологизмы в современной лексикографии включаются во многие словари: общие, толковые, переводные. Устойчивые сравнения составляют в языке значительную по объему группу фразеологизмов.

В ряде работ отечественных авторов решаются проблемы репрезентации УС в учебных и толковых словарях [1; 10]. Представлены и авторские концепции словарей сравнений [3; 5, с. 35-41].

Первый круг проблем, решаемых составителем фразеологического словаря, связан с проблемой отбора материала, подвергаемого словарной обработке. Еще одна актуальная проблема лексикографического представления компаративных фразеологизмов связана с подбором для них иноязычных соответствий.

Будучи весьма распространенным языковым явлением, устойчивые сравнения всегда включаются в словники не только фразеологических, но и толковых словарей – как одноязычных, так и переводных. Однако количество

УС в составе словников обычно очень незначительно и включает лишь наиболее часто употребляемые единицы. Показательно, что из почти 7000 ФЕ в «Русско-английском фразеологическом словаре» Д.И. Квеселевича только 240 являются сравнениями, а в одноименном словаре С.И. Лубенской – 200 из 13000 ФЕ.

«Фразеологический словарь русского языка» содержит в своем составе около 70 УС, дополняющий его «Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX вв.» – около 80. Таким образом, компаративная фразеология в этих словарях представлена крайне скупо, и составителям специальных словарей устойчивых сравнений приходится дополнять список заголовочных единиц, полагаясь на собственную картотеку и на собственное понимание объекта словарного описания.

Как в славянской, так и в зарубежной лексикографической практике УС традиционно включаются в общие и фразеологические словари. «Словарь русского языка» (МАС) включает 233 УС [7].

Удельный вес (относительный объем) устойчивых сравнений во фразеологии характеризуют следующие цифры: 133 УС (3,3% словника данного словаря) во «Фразеологическом словаре русского языка» под редакцией А.И. Молоткова [9], 260 УС (2,2% словника) во «Фразеологическом словаре русского литературного языка» А.И. Федорова [8].

В славянской фразеологии известны проекты (которые в дальнейшем были опубликованы в виде словарей) по составлению одноязычных словарей фразеологических сравнений. В 1965 г. был издан словарь французских УС А.Г. Назаряна, в 1966 г. – словарь украинских УС И. Гурина, в 1973 г. – словарь белорусских сравнений Ф.М. Янковского, в 1975 г. – первый словарь русских УС Л.А. Лебедевой. Это свидетельствует о том, что с этого времени УС приобретают статус особого класса как в славянской фразеологии, так и в славянской фразеологии.

Наиболее полным словарем узуальных русских сравнений является «Словарь устойчивых сравнений русского языка (синоним-антонимический)» В.М. Огольцева, который включает около 2000 единиц и базируется на картотеке, насчитывающей более 60000 цитат, извлеченных из художественных, мемуарных, эпистолярных и публицистических произведений от А.С.Пушкина до наших дней) [6]. В словарь вошли УС, имеющие синонимы и/или антонимы, а также широко известные и употребительные обороты. В свой «Словарь устойчивых сравнений русского языка» автор включал только те УС, которые в его картотеке представлены не менее чем тремя авторами: «Описание каждого значения и созначения устойчивого сравнения в словаре сопровождается, как правило, тремя оправдательными цитатами» [6, с. 22].

## **КАК (СЛОВНО, ТОЧНО) РЫБА**

**1. Молчать** – совершенно, не произносить не слова.

**Син.:** *Молчать как воды в рот набрал, как глухой, как зарезанный, как могила, как немой, как пень, словно язык отнялся, словно язык отрезали, словно язык проглотил, словно языка лишился.*

**Ант.:** *Болтать как балаболка, строчить как пулемет, стрекотать как сорока, трещать как трещотка.*

В.М. Огольцев в предисловии к словарю отмечает, что примерное количество УС в системе русского языка составляет 4000 оборотов.

В «Большом словаре русских народных сравнений» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной представлены как устойчивые, так и окказиональные сравнения. Этот самый объемный в русской лексикографии словарь, содержащий около 45 тысяч русских сравнительных оборотов, не ограничивается только нормативным словоупотреблением, но включает народные, диалектные, сленговые, архаичные и другие сравнения [4].

Алфавитно-гнездовой принцип представления фразеологизмов используется в общих фразеологических словарях и в словарях сравнений. В «Словаре устойчивых сравнений русского языка» В.М. Огольцева используется алфавитно-гнездовой способ размещения УС по алфавиту семантически опорного слова (субстантива) эталонной части. Если в состав правой части входит несколько существительных или ни одного, то «место УС в словаре определяется по первому знаменательному слову» [6, с. 10].

Такой способ расположения УС обеспечивает быстрый поиск нужного сравнения; в одно гнездо под одним и тем же опорным словом правой части объединяются УС с одинаковыми образами. В словаре «Устойчивые сравнения русского языка» Л.А. Лебедевой [2] используется алфавитно-гнездовой тематический способ лексикографирования УС по слову левой части.

Сравнения в словаре разделены на 22 тематические группы (поля): внешность человека, черты характера, умственные способности и др. Объединение УС в тематические поля проводилось на основе левой части, в которой назван признак сравнения и которая определяет категориально-грамматическую семантику УС. В учебном тематическом словаре «Устойчивые сравнения русского языка» Л.А. Лебедевой для каждого сравнения приводится в среднем по 2 цитаты.

## **V. ДВИЖЕНИЕ, ПЕРЕМЕЩЕНИЕ**

~ **бежать, разбежаться** и т.п.:

**как зайцы.** *Ед. Презр.* О людях, в панике убегающих от опасности. ...

**как крысы с тонущего корабля.** *Презр.* О людях, в панике убегающих от опасности и заботящихся лишь о собственном спасении или благополучии.

Задача двуязычного словаря – обеспечить пользователю понимание смысла того или иного слова или выражения в контексте с наименьшими затратами труда и времени и дать ему набор эквивалентов, подставимых в текст перевода, то есть подходящие средства выражения этого смысла на родном языке.

«Современный русско-английский фразеологический словарь» Квеселевич Д.И. содержит свыше 5 000 фразеологических единиц современного русского языка с их английскими эквивалентами. Значения фразеологизмов проиллюстрированы примерами из художественной литературы и периодической печати.

Двуязычный словарь дает возможность пользователю не только получить сведения о лексике и грамматике другого языка, но и через систему по-

нятий приобщиться к иной культуре, иному видению мира, а значит, к результатам отражения языком объективной действительности, результатам познавательной деятельности человека в данном культурном сообществе.

#### Список литературы

1. Гогисванидзе Л.Н. Научные основы описания компаративной фразеологии в двуязычном словаре учебного типа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: АПН СССР, 1987. 17 с.
2. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: кратк. темат. словарь. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003. 300 с.
3. Мокиенко В. М. Принципы этимологического анализа фразеологии // К 70-летию академика Н. И.Толстого. М.: Наука, 1993. 384 с.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений: около 45 тыс. сравнений. М.: ОлмаМедиаГрупп, 2008. 800 с.
5. Никитина Т.Г. Проблемы изучения этнокультурной специфики фразеологии. Псков: ПГПИ, 1998. 198 с.
6. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический): около 1500 единиц. М.: Русские словари; Астрель; АСТ, 2001. 800 с.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / ред.кол.: А.П. Евгеньева [и др.]. М.: Русский язык, 1985–1988. 2964 с.
8. Федоров А.И. Лексикографическая характеристика фразеологизмов, помещенных в словаре // Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX вв. М., 1995. С. 6 – 10.
9. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М.: Русский язык, 1986. 456 с.
10. Шукурова М.Н. Компаративная фразеология в толковом словаре (на материале русского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Баку, 1992. 15 с.

### О РОЛИ ПЕРВИЧНОГО И ВТОРИЧНОГО ПОЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛЕКТИВА

*Кондратьев Ю.М.*

доцент кафедры рекламы и связи с общественностью, канд. псих. наук,  
Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

*Расходчикова М.Н.*

доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, канд. псих. наук,  
Московский городской психолого-педагогический университет,  
Россия, г. Москва

В статье рассматривается роль первичного и вторичного поля деятельности в формировании коллектива. Коллектив, являясь высшей формой организации деятельности, учитывает механизмы, усвоенные на низших формах групповых отношений и групповой деятельности.

*Ключевые слова:* малая группа, коллектив, первичное поле деятельности, вторичное поле деятельности, индивид, личность.

Традиционно изучение социальных групп показывает человека, включенного в социальные отношения с позиции двух понятий: индивида и лич-

ности. В этом случае индивид, являясь психофизиологической величиной, дает основание к понятию личности как социальной величины. Кроме того в этом контексте индивид не раскрывается во временной протяженности, а обусловлен конкретной точкой своего развития и сознания. Не представляя собой историческую величину, он присутствует в действительности как динамичная и развивающаяся структура сознания [1]. И как для индивида всякий психический процесс, орган и средство взаимодействия с миром, так и личность есть средство индивида к взаимодействию с миром социальным [1]. Социальная же единица измерения располагается в пространственно-временной протяженности и является социально-психологическим явлением, всегда включенным в общественную деятельность. И именно через такую социально-психологическую призму анализа мы можем говорить о личности, существование которой в первую очередь опосредованно существованием индивида.

Нужно отметить, что понятия «индивида» и «личности» сохраняют нетождественность при своем единстве [2]. Кроме того условия их существования сохраняются во временной (исторической) протяженности, преломление которой в сознании индивида приводит к видоизменению условий самой действительности личностью [3].

При этом следует обратить внимание на то, что коллектив, являясь высшей формой организации деятельности, учитывает те механизмы, которые должны быть усвоены на низших формах групповых отношений и групповой деятельности. Аналогично процессу социализации и развитию личности [2] опыт межличностного взаимодействия переносится на более сложную и самостоятельную, в широком смысле слова, форму существования. Так, при формировании коллектива, актуализируется сфера значимости, однако в более развитой форме эмоционально-волевой сферы, от личностных и до, по сути дела, ценностных ориентаций, единством целей которых коллектив и будет качественно отличаться от малой социальной группы.

Поскольку вхождение в группу – это всегда вхождение в сферу и область значимости, характеризующую не только межличностное отношение, но и в принципе величину социально-психологического опосредования (в первую очередь это ореол группы, перспектива межгрупповых отношений, результат и процесс самой деятельности), то эмоциональная основа как структурное ядро социальной группы выступает в свою очередь первичным полем деятельности. Кроме того немаловажным является тот факт, что формирование коллектива не может получить единства целей и представлений только в силу ведущей групповой деятельностью.

Так, к примеру, первичное поле деятельности является процессом формирующим структуру коллектива в логике соответствия эмоционально-волевой сфере коллективного взаимодействия. Другими словами, процессом направленным во внутрь (групповой имманентностью), учитывающим формирующее действие и деятельность (в широком смысле, с учетом мотивов,

задач, целей и пр.) каждого из членов группы. Вторичным же полем, в свою очередь, является коллективная деятельность как таковая, обращенная «на вне» и дающая продукт коллективного труда согласно поставленным целям.

Следует отметить, что формирование коллектива, возможно только при реализации первичного поля деятельности, где продуктом коллективной деятельности и труда явится налаженная эмоционально-волевая сферы. При этом каждый включенный в коллектив индивид не является ее содержанием, до момента, когда сам коллектив (со всеми групповыми качествами, нормами и пр.) перестает отражаться в индивиде, и индивид становится отражением для коллектива как личность.

Достижением целей первичного поля деятельности будет строго структурированный и регламентированный состав и ориентация норм и правил, подкрепленный эмоциональным единством (содержанием группы), куда входит сфера идентичности, создание групповых норм, ценностей, определение состава группы, ее лидеров, среднего уровня группы и пр. Кроме того, так как группа всегда является включенной в контекст общественной деятельности, перед ней возникает новый ряд целей иного качественного уровня. Помимо этого коллектив, являясь самоорганизованной группой, способен без контроля извне выбирать свою цель и, следовательно, характер своей внешней деятельности. Именно в этом ключе обычно затрагивается вопрос изучения коллективной воли. Принято считать, что можно говорить о наличие коллективной воли только лишь при наличии развитой воли личности.

Следует отметить, что социализация на всех предшествующих коллективному этапам существования становится подспорьем к существованию в человека в мире социальной зрелости [2]. Именно здесь огромную, если не основную, роль играет развитие осознанной мотивированности, предопределяющей в том числе характер деятельности, самоорганизацию труда как коллективную, так и личностную. В подтверждении этому, согласно А.В. Петровскому, возрастная периодизация развития личности описывает собой про-социальное успешное развитие, которую можно понимать как социализацию [3]. Соответственно можно утверждать, что группа и система социальных отношений рассматривает надличностное существование человека, социального бытия.

#### **Список литературы**

1. Кондратьев Ю.М. Ученические группы как одна из разновидностей первичных или вторичных малых сообществ// Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 8. М., 2010.
2. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1997.
3. Расходчикова М.Н. К проблеме соотносительности интрагруппового статуса развивающейся личности и этапа ее вхождения в учебную группу// Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 6. М., 2008.

## **ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

***Котова К.Д.***

студент, Институт безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России», Россия, г. Санкт-Петербург

***Пепеляев М.Н.***

начальник, ОАП УНПР ГУ МЧС России по Пермскому краю, Россия, г. Пермь

***Фирсова А.А.***

студент, Институт безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России», Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается один из видов психолого-педагогических барьеров, возникающих в учебном процессе. Раскрываются причины формирования индивидуально-психологических барьеров, учет и коррекция влияния которых способствует повышению эффективности высшего образования.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические барьеры, процесс обучения в вузе, высшее образование.

Реализация целей высшего образования сегодня невозможна без интенсивного использования достижений психолого-педагогических наук, учета в образовательной практике индивидуально-психологических особенностей обучающегося контингента. Одно из направлений повышения эффективности обучения в вузе связано с проблемой барьеров, возникающих в учебной деятельности [6, с. 18]. Как показывают психолого-педагогические исследования, в процессе обучения могут формироваться барьеры различных видов. Существенное влияние на осуществление учебного процесса оказывают индивидуально-психологические барьеры [3, с. 171].

Возникновение индивидуально-психологических барьеров является результатом взаимодействия, по крайней мере, трех компонентов, к которым относятся индивидуально-психологические особенности обучающегося и преподавателя, а также принятие их друг другом [5, с. 108]. Индивидуально-психологические особенности субъектов педагогического взаимодействия влияют на формирование индивидуальных стилей деятельности. Исследования показывают, что одним из основных условий эффективного взаимодействия субъектов обучения является совпадение индивидуальных стилей деятельности. Возникновение барьеров в педагогическом общении можно объяснить также отсутствием целенаправленного регулирования участниками образовательного процесса негативно влияющих на общение личных индивидуально-психологических особенностей. К таким качествам относятся, например, раздражительность, критичность, излишняя эмоциональность.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров взаимодействия выделим качества, которые оказывают наиболее существенное влияние на процесс обучения и в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей приводят к возникновению барьеров в обучении. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что к таким особенностям относятся коммуникативность, эмоциональная устойчивость, импульсивность, реактивность, экстра- или интровертированность, особенности когнитивного стиля субъектов обучения [2, с. 128].

Отметим, что к индивидуально-психологическим факторам, приводящим к возникновению барьеров в обучении, относятся когнитивные стили деятельности. Когнитивный стиль, как и всякий другой индивидуальный стиль, есть устойчиво проявляемая в меняющихся ситуациях особенность познавательной деятельности. Он представляет целостную систему особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической деятельности, включая особенности организации семантической памяти, отбора стратегий поиска способов действий и принятия решений.

Как утверждает Г. А. Берулава, одной из основных характеристик когнитивного стиля является степень дифференцированности когнитивных структур, картины мира [1, с. 6]. В психологии выделены два полярных когнитивных стиля, отличающиеся крайне низкой или высокой дифференциацией. Наблюдения показывают, что субъекты с низкой психологической дифференциацией предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении. В то же время, обучающиеся с высокой дифференциацией когнитивных структур лучше понимают других, обладают выраженной эмпатией.

Значительная доля барьеров, возникающих в обучении, связана с низким уровнем эмоциональной регуляции, что проявляется в неконтролируемой реакции партнеров взаимодействия друг на друга, и влияет на весь процесс обучения. Можно утверждать, что индивидуально-психологические особенности, включающие интеллектуальные, эмоциональные, волевые, поведенческие, личностные проявления, могут затруднять процесс обучения или повышать его эффективность [6, с. 15].

Для обучающихся осознание причин возникновения барьеров учебной деятельности становится источником усиления мотивации обучения [4, с. 185]. Анализируя причины затруднений, студенты приобретают опыт систематического осуществления рефлексии выполняемой учебной деятельности, что способствует повышению эффективности обучения в вузе.

#### **Список литературы**

1. Берулава Г.А. и др. Роль стереотипов психической активности в развитии личности. М.: Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. 157 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2008. 368 с.
3. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.
4. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.

5. Худобина О.Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов: дис...канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 242 с.

6. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3-18.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ЛИЧНОСТИ**

*Курбатова Ю.В.*

аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Современная действительность в качественном отношении достаточно основательно изменила имеющиеся стереотипы полоролевой идентификации развивающегося общества. Важнейшими феноменами происходящих в современном нам обществе изменений становится глубокое переосмысление места и роли женщин в различных сферах общественной деятельности, новый подход к оценке гармонии во взаимодействии полов.

*Ключевые слова:* гендер, гендерные стереотипы, образовательное пространство, гендерное взаимодействие.

Достаточно большое количество научных деятелей обращает внимание на постоянно увеличивающуюся роль женщин в государственном управлении, в науке, в медицине, в процессах воспитания, в культуре и искусстве.

Интересна точка зрения С.Л. Рыкова на то, что женская часть населения в настоящее время становится достаточно существенным структурным компонентом трудовых ресурсов, причем в составе наиболее экономически активного населения большинства развитых индустриальных стран женщины в настоящее время составляют от 40 до 50%.

Профессиональная деятельность женщин в современном мире оказывает достаточно важное воздействие на рост национального дохода ведущих стран мирового сообщества, во многом осуществляя процесс замены основных моделей взаимодействия в профессиональной среде и определяя достаточно большое количество различных направлений социальных парадигм развития человечества.

Эгалитаризм становится одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике современных государств. Анализы электорального поведения населения ведущих стран мира указывают на особенность того, что именно их женская часть, как правило, определяет результаты осуществляемого голосования при процессе выбора в национальные парламенты и глав государств [1, с. 215].

Имеющиеся основные значимые педагогические аспекты гендерного взаимодействия в различных сферах деятельности при организации процессов обучения и воспитания подрастающего поколения в условиях меняющегося миропорядка выходят с периферии научных исследований, формируя при этом абсолютно новый научный дискурс, который нуждается в собственном психолого-педагогическом понятийно-категориальном аппарате.

Различные науки, которые в настоящее время получили свое активное развитие (антропология, педагогика, психология, этика, медицина, биология) достаточно длительное время ориентировались на маскулинный подход в исследовании личности, подразумевая под «разумным человеком» преимущественно мужчину.

В настоящее время данный подход изменяется, уделяя вопросам социального взаимодействия полов в различных сферах деятельности гораздо больше своего внимания [2, с. 150].

В условиях имеющихся достаточно выраженных изменений в полоролевой стратификации современного общества фактор пола постепенно становится важной составляющей многих исследований в области социально-гуманитарных наук, которые претендуют на объективность и научность при осуществлении детального исследования.

Мужчина и женщина – два основных человеческих типа, и отношения между ними необходимо рассматривать как базовую модель человеческих отношений. Данная особенность касается также и восприятия девочки – мальчика при организации образовательного пространства при обучении в рамках современной школы.

Категория «гендер» (от англ., gender – род, пол) с научной точки зрения отражает особенности взаимодействия мужчин и женщин (мальчиков и девочек) как социально организованных групп в отличие от биологической (sex) детерминанты при различных аспектах осуществления их социализации [4, с. 114].

Объектом гендерных исследований при организации образовательного пространства является полный спектр имеющихся социальных взаимодействий между полами, основанных на межполовой стратификации социума.

Является достаточно интересной позиция В. Вдовюка и С. Рыковой, что основополагающее место в области осуществления различных гендерных исследований занимает изучение представленных различий и имеющегося сходства в социальном поведении полов.

Предметом осуществляемого гендерного анализа при этом являются оба пола (мальчики и девочки), их различные отношения между собой, их взаимосвязи и взаимодетерминации с актуализированными социальными системами различных уровней.

Гендерный подход становится возможно использовать при изучении как женских, так и мужских моделей половой идентификации и самореализации в воспитании и обучении в процессе осуществления образовательного пространства, что представляет большой интерес для педагогики.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления гендерной идентичности. Воспитание и обучение детей младшего школьного возраста с учетом гендерных особенностей позволит формировать адекватное восприятие детьми смысла собственного и противоположного пола, и предотвратить унификацию полов, притупление чувства гендерной принадлежности, рост неадекватных форм поведения молодежи [2, с. 156].

Грамотно организованная обучающая и воспитательная деятельность и предметно-развивающее пространство, обусловленное дифференцированным подходом, произвольно формирует у детей тонкости общения, жизненные стили природосообразного статуса психического поведения, адекватного своему полу, что, безусловно, влечёт за собой улучшение качества образования и мотивирует участников образовательного процесса.

Таким образом, задача педагогов и родителей – понять ребёнка и помочь раскрыть те возможности, которые даны ему полом, сформировать уважение и дружбу между мальчиками и девочками, прививать им соответствующие нормы и представления [3, с. 47].

В связи с этим в первую очередь можно обратить своё внимание на проблему организации предметно-пространственной среды при создании образовательного пространства в процессе обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.

Образовательное пространство, в котором дети проводят большую часть дня – это целый мир, оказывающий влияние на формирование их вкусов, взглядов, уверенности в себе и всего того, что связано с развитием личности маленького ребёнка.

#### **Список литературы**

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Шон Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 318 с.
2. Козлов В. В. Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – СПб.: Речь, 2010. 270 с.
3. Лопаткина О.С. Деятельность педагога-воспитателя по формированию гендерной культуры учащихся.// Проблемы выживания, 2012. № 4. С. 46-49.
4. Словарь гендерных терминов. / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация – XXI век, 2012. 256 с.

## **РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

***Лысенко Н.Е.***

медицинский психолог, ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского»,  
Россия, г. Москва

***Кабанова Т.Н.***

научный сотрудник лаборатории психологических проблем судебно-психиатрической профилактики, ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского»,  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются возможности использования индивидуально-типологических показателей для прогнозирования риска противоправного поведения. Выявлены достоверные различия между группами психически здоровых испытуемых с нормативным поведением и испытуемыми, привлеченными к уголовной ответственности.

*Ключевые слова:* индивидуально-типологические особенности, судебная комплексная психолого-психиатрическая экспертиза, риск противоправного деяния.

В зарубежной дифференциальной и отечественной судебной и юридической психологии подчеркивается необходимость изучения влияния индивидуально-типологических особенностей на склонность к противоправному поведению [6, 11, 14]. Результаты исследования типов высшей нервной деятельности И.П. Павлова нашли применение в криминалистике и криминологии. Сегодня динамические свойства человека изучаются при составлении портретов преступников [2], учитываются при проведении следственных мероприятий [7]. В области пенитенциарной психологии типологические свойства заключенных анализируются с целью оптимизации исправительных мероприятий и коррекционно-психологических воздействий [1, 8, 3]. За рубежом идеи И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности послужили фундаментом известных концепций Г.Айзенка и Дж.Грея о чертах личности. Шкалы опросников, базирующихся на этих концепциях, показали высокую способность к дифференциации риска делинквентного поведения [15], и к разведению различных типов преступников [12].

Специалисты в области судебно-психологической экспертизы также неоднократно отмечали целесообразность исследования типологических свойств для решения вопросов, связанных с индивидуализацией ответственности [4, 9]. Однако, на практике, в ходе психологической экспертизы индивидуально-типологические свойства почти не исследуются, а серьезных научных исследований, раскрывающих влияние индивидуально-типологических особенностей на предрасположенность к совершению преступлений, практически нет [10].

Целью настоящего исследования была проверка гипотезы о том, что индивидуально-типологические особенности имеют дифференциально-диагностическое значение для различения групп с нормативным и противоправным поведением. В эмпирическом исследовании участвовало 299 испытуемых мужского пола: группа I (Норма) – 38 психически здоровых испытуемых с условно нормативным поведением, группа II (Стационар) – 116 подэкспертных, в отношении которых в ходе амбулаторной психолого-психиатрической экспертизы решения вынесено не было, и они были направлены на стационарную экспертизу, и группа III – 145 подэкспертных, признанных психически здоровыми по результатам амбулаторной экспертизы (Пзподэксп). Включение группы II в исследование было обусловлено тем, что предположительно, испытуемые этой группы страдают тяжелыми психическими расстройствами, которые могли лишать их возможности руководить своими действиями в юридически значимый период, и, во всяком случае, они отличались от психически здоровых подэкспертных по своему психическому состоянию во время проведения им экспертизы.

Использовались шкалы методик: психотизма (П), экстраверсии (Э), нейротизма (Н) и лжи (Л) опросника PEN Г.Айзенка; личностной тревожности (Тр) и злости (З) опросника Спилбергера; торможения поведения (BIS), развлекательной активации (BASF), неспецифической активации (BASDr) и активации, связанной с поощрением (BASR), опросника BIS\BAS (Кавера-Уайта),

стандартизированного Г.Г. Князевым и Е.Р. Слободской [13]. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS.Statistics.20. Результаты статистической обработки представлены в таблице и на рис. 1, 2, 3.

Таблица

**Показатели средних и стандартных отклонений, дисперсионного анализа (F, p) по шкалам психотизма, экстраверсии, нейротизма, лжи (социальной желательности), злости, личностной тревожности, шкал BIS, BASFun, BASDrive, BASReward в группах испытуемых I, II, III (указаны результаты дисперсионного анализа, значимые на уровне  $p < 0,05$  (\*\*)) и  $p < 0,1$  (\*))**

	I	II	III	F(p) I, II, III	F (p) I, II	F (p) I, III	F (p) II, III
Возр	28,03 (7,86)	29,85 (11,56)	25,58 (9,58)				
П	5,55 (2,44)	6,02 (3,36)	6,08 (3,22)				
Э	14,09 (4,86)	12,52 (5,36)	13,53 (5,03)				
Н	10,09 (5,07)	12,85 (5,71)	12,22 (5,57)	3,33 (,04)**		6,13 (,02)**	
Л	9,45 (3,97)	10,95 (5,26)	12,26 (4,72)	5,48 (,01)**	10,46 (,00)**		4,57** (,03)
З	48,9 (8,15)	41,68 (7,14)	40,77 (7,94)	13,16 (,00)**	23,89 (,00)**	21,47 (,00)**	
Тр	39,03 (6,90)	44,40 (10,16)	43,01 (9,37)	4,1 (,02)**	3,69 (,05)*	7,54 (,01)**	
BIS	14,33 (0,58)	15,14 (3,42)	15,56 (4,07)				
BASF	9,67 (2,31)	8,89 (2,75)	9,59 (3,02)				
BASDr	9,67 (2,08)	9,24 (2,28)	9,00 (2,71)				
BASR	8,33 (3,06)	9,78 (2,71)	9,44 (2,84)				

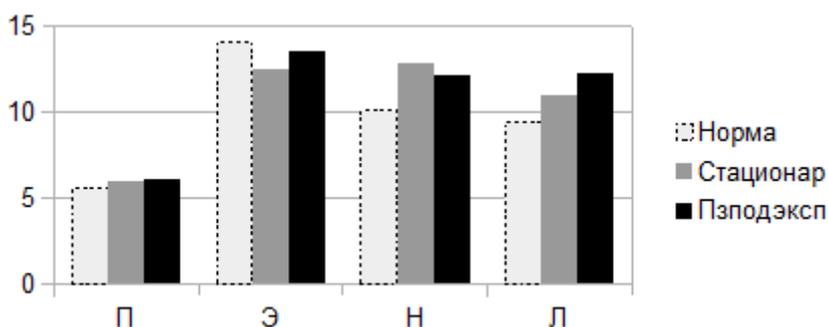


Рис. 1. Диаграмма средних показателей по шкалам психотизма (П), экстраверсии (Э), нейротизма (Н) и лжи (Л) опросника PEN Айзенка в группах нормы (Норма), подэкспертных, отправленных на стационарное обследование (Стационар), и психически здоровых подэкспертных (Пзподэксп)

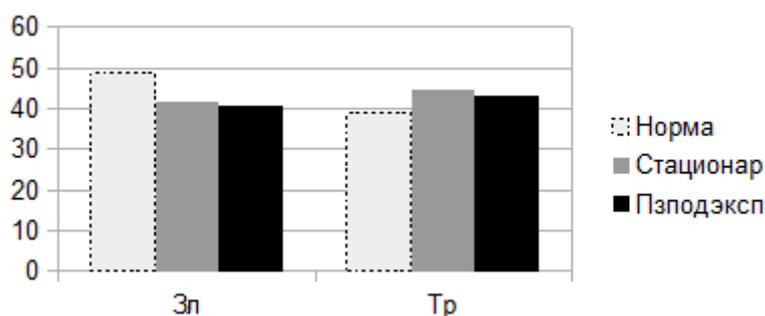


Рис. 2. Диаграмма средних показателей по шкалам злости (Зл) и личностной тревожности (Тр) опросник Спилбергера в группах нормы (Норма), подэкспертных, отправленных на стационарное обследование (Стационар), и психически здоровых подэкспертных (Пзподэксп)

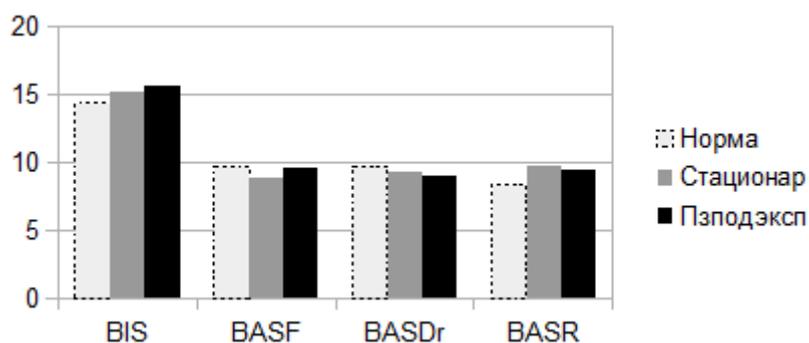


Рис. 3. Диаграмма средних показателей по шкалам торможения поведения (BIS), развлекательной активации поведения (BASF), неспецифической активации (BASDr) и активации, связанной с поощрением (BASR) опросника Кавера-Уайта в группах нормы (Норма), подэкспертных, отправленных на стационарное обследование (Стационар), и психически здоровых подэкспертных (Пзподэсп)

По результатам исследования, показатели нейротизма, лжи (социальной желательности), злости и личностной тревожности хорошо различают представленные группы испытуемых. Группа нормы характеризуется наиболее высокими показателями «злости» и наименьшим уровнем личностной тревожности, нейротизма и лжи по сравнению с остальными группами. Группы испытуемых, совершивших правонарушения, различались по показателю шкалы лжи (ниже в группе лиц, которым было рекомендовано прохождение стационарной экспертизы).

Комплекс показателей в представленных выборках позволяет предположить, что риск вовлечения в противоправную деятельность связан с сниженными возможностями регуляции негативных эмоций (шкала нейротизма опросник PEN), недостаточной искренностью по отношению к себе со стремлением казаться лучше, чем есть (шкала лжи (социальной желательности) опросника PEN), высоким уровнем личностной тревожности (шкала личностной тревожности Опросника Спилбергера – Ханина). Высокие баллы по шкале «злость» в сочетании с низкими показателями тревоги и лжи в нормативной группе, обуславливают, вероятно, формирование таких черт характера, как адекватность самооценки, стремление к самореализации, открытость критике и достаточную способность к регуляции негативных эмоций. Ранее подчеркивалась роль импульсивности в формировании противоправного поведения [14], однако, в проведенном исследовании шкала психотизма опросника PEN Г. Айзенка и шкалы опросника Кавера-Уайта, которые содержат фактор «импульсивность», не оказали влияния на разделение групп.

#### Список литературы

1. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Исправительно-трудовая психология. Под ред.: Платонов К.К. – М.: Изд-во Акад. МВД СССР, 1974. – 426 с.
2. Егоров Н.Н., Протасевич А.А. Криминалистические средства и методы поиска серийного преступника 2005.
3. Кастерина Н. В. Индивидуально-типологические особенности осужденных женщин. Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. Вып. 5. С. 94-97.
4. Кудрявцев И.А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза. – М.: Юрид.лит., 1988. – 224 с.

5. Научно-практическое руководство. М: ООО Издательство «Юрлитинформ», 2001 – 352 с.
6. Психология уголовной ответственности / Ситковская О.Д.; Науч. ред.: Миньковский Г.М. – М.: Норма, 1998. – 285 с.
7. Судебная психология для следователей / Ратинов А.Р. – М.: Юрлитинформ, 2001. – 352 с.
8. Сандомирский М.Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осуждённых. – Уфа: "Здравоохранение Башкортостана", 2001. – 88 с.
9. Сафуанов Ф. С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: Научно-практическое пособие. М.: Гардарики, Смысл, 1998.
10. Сафуанов Ф.С., Киренская А.В., Ткаченко А.А., Телешева К.Ю., Корнилова С.В., Мямлин В.В. Патохарактерологические особенности лиц с психическими расстройствами, склонных к импульсивной агрессии. Психологические исследования, 2013, Т.6, No. 29.
11. Сахаров А.Б. О личности преступника и причинах преступности в СССР. М.: Госюриздат. 1961.
12. Eysenck, S. B. G., Rust, J., & Eysenck, H. J. (1977). Personality and the classification of adult offenders. *British Journal of Criminology*, 17, 169–179.
13. Knyazev G.G., Slobodskaya H.R., Wilson G.D. Comparison of the construct validity of the Gray – Wilson Personality Questionnaire and the BIS \ BAS scales. *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol.37, 8, 1565 – 1582.
14. Miller J.D., Lynam D. Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: a meta-analytic review. *Criminology*. 2001. Vol.39, 4, 765 – 798.
15. Quay, H. C. (1993). The psychobiology of undersocialized aggressive conduct disorder: A theoretical perspective. *Development and Psychopathology*, 5, 165–180.

## **РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

*Машина С.Ф.*

ст. преподаватель кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, ПИ ФГБОУ ВО «ИГУ», Россия, г. Иркутск

В статье рассматривается роль инновационных технологий и интерактивных методов обучения в профессиональной подготовке студентов в вузе, влияние применения инновационных технологий в процессе обучения на развитие профессиональных компетенций студентов и эффективность обучения.

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, профессиональные компетенции, инновационные технологии, интерактивные методы.

Применение инновационных технологий в профессиональном образовании на современном этапе модернизации образования, вызванного социально-экономическими преобразованиями в обществе, является стремлением педагогов обеспечить качественную профессиональную подготовку специалистов, способных конкурировать на рынке труда.

Многие работодатели сегодня отдают предпочтение специалистам не просто обладающим определенным запасом знаний, умений и навыков

(ЗУН), а специалистам, обладающим такими универсальными компетенциями и личными качествами, которые обеспечивают успешность вхождения его в профессиональную деятельность и ее осуществления.

Под компетенцией мы будем понимать способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Профессиональная компетентность – результат подготовки студентов определенной специальности, выраженный в уровне освоения соответствующих универсальных и профессиональных компетенций, интегральная характеристика личности выпускника-специалиста, включающая когнитивную (знания), операционно-технологическую (умения, навыки), мотивационно-ценностную, этическую, социальную и поведенческую составляющие личности [2, с. 28-29]. Универсальные (общие) компетенции характеризуют особенности деятельности любого специалиста и подразделяются на социально-личностные, общекультурные, общенаучные, инструментальные.

Современный специалист должен хорошо разбираться в своей профессиональной области, владеть иностранными языками, информационными технологиями, иметь широкий кругозор, обладать навыками командной работы и гибким мышлением. Но главное, современный специалист должен быть легко обучаем, должен уметь находить и обрабатывать необходимую информацию, постоянно пополнять свои знания, заниматься самообразованием и самосовершенствованием уже в процессе профессиональной деятельности. Если раньше знаний, полученных в вузе, выпускнику вуза хватало практически на весь период трудовой деятельности, то сейчас быстро меняющиеся технологии и нарастающий поток необходимой в профессиональной деятельности информации побуждает к постоянному освоению новых знаний. Для этого, в процессе обучения в вузе студенту должны быть созданы такие условия и такая образовательная среда, которая обеспечит общепрофессиональную подготовку, социальную адаптацию и саморазвитие. Основоположниками методологических исследований создания комфортной гуманистически ориентированной инновационной среды и инновационного образования являются А.М. Анохин, Л.В. Волкова, Б.З. Вульф, Т.И. Смирнов, В.С. Дудченко, А.А. Симонова, В.А. Сластенин, Ю.С. Мануйлов и др.

К.Г. Кязимов выделяет основные условия формирования и функционирования инновационной образовательной среды:

1. Социально-педагогическое управление качеством образования, качеством подготовки выпускников;
2. Повышение квалификации преподавателей и внедрение инновационных технологий;
3. Комплексное учебно-методическое обеспечение учебного процесса с инновационным содержанием;
4. Обеспечение информационной инфраструктуры как технических средств для обеспечения информационно-коммуникативных технологий;
5. Социальное партнерство и взаимодействие с работодателями.

Таким образом, в образовательный процесс должны быть включены не только традиционные, но и новые средства, методы и новые образовательные

технологии, которые и обеспечат требуемые условия подготовки специалиста в вузе – инновационные технологии. Введение инноваций в учебно-воспитательный процесс требует изменения целей, содержания профессионального образования и методов управления [1, с. 82-83].

Под образовательной технологией мы будем понимать системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства учебно-воспитательного процесса.

Инновационные образовательные методы и технологии направлены на повышение качества профессиональной подготовки, активизацию познавательной деятельности, развитие креативного мышления и творческих способностей, самостоятельности и мотивации к самообразованию. Правильно организованное самообразование студентов высших учебных заведений способствует более успешному и эффективному решению образовательных и воспитательных задач: расширяет их кругозор, обогащает знаниями, стимулирует волю, целеустремленность, способствует развитию познавательных интересов и совершенствованию профессионального развития.

Возвращаясь к проблеме модернизации образования, необходимо отметить, что основными преобразованиями традиционной системы обучения являются:

- гуманизация и демократизация обучения;
- активизация и интенсификация познавательной деятельности;
- эффективность организации и управления учебным процессом;
- методическое и дидактическое преобразование учебного материала

[3, с. 46].

Эти преобразования меняют приоритеты в субъект-субъектных отношениях преподавателя и студента, когда они начинают взаимодействовать на уровне сотрудничества, «вместе, параллельно и сообща» (по Т.П. Сальниковой). Задачей студентов же становится не освоение определенного объема знаний, умений и навыков, а научиться их добывать, анализировать, отбирать необходимые, систематизировать, находить логические связи, зависимости, закономерности, интегрировать знания, то есть научиться самообразованию.

Поэтому перед преподавателем стоят задачи применения в учебном процессе таких способов, методов, технологий учебной деятельности, которые значительно смогли бы активизировать и интенсифицировать познавательную деятельность студентов – инновационных технологий. Инновационные технологии, значит принципиально отличающиеся от традиционных – лекционных, семинарских и практических занятий. В первую очередь, – это информационно-коммуникативные и интерактивные технологии, которые дают преподавателю широчайшие возможности в подборе дидактического материала, выборе метода его подачи и формы взаимодействия в субъект-субъектных отношениях студента и преподавателя. Это могут быть уже известные и широко используемые технологии проблемного обучения, деловые и ролевые игры, технологии взаимообучения, метод проектов, методы ТРИЗ и др. На инновационных занятиях преподаватель должен использовать необычные задания, занимательные упражнения, конструировать определенные

учебные ситуации. Эти ситуации могут быть максимально приближены к реальным производственным или профессиональным проблемам, решение которых способствует лучшему пониманию студентами профессиональных особенностей будущей профессиональной деятельности, формированию профессиональных компетенций. Дидактический материал должен строиться на подборе интересных научных фактов и обеспечивать организацию творческой работы обучающихся, стимулировать познавательную деятельность. Но любой метод или технология – это лишь оболочка образовательного элемента, которая должна быть наполнена определенным содержанием. Это наполнение будет зависеть от содержания дисциплины в рамках, которой она применяется, от образовательных целей и задач, стоящих перед освоением данной темы, профессионального уровня преподавателя и подготовленности аудитории.

Многие инновационные методы и технологии основаны на групповой, совместной деятельности студентов, используют совместное генерирование идей, обмен мнениями, собеседование, диалог, совместный поиск решения проблемных ситуаций и нацелены на реальный результат. Учитывая компетентностный подход к современному профессиональному образованию и то, что многие компетенции формируются в процессе изучения нескольких дисциплин, по нашему мнению, можно использовать технологии обучения и задания, которые будут представлять собой комплексное формирование, интегрирующее в себе знания этих дисциплин. Например, в ПИ ФГБОУ ВО «ИГУ» на факультете технологии и предпринимательства по направлению обучения 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль Транспорт изучаются такие дисциплины как «Основы технического творчества», «Техническая эстетика и дизайн», «Дизайн технических систем» и задание на творческий проект дается студентам комплексное на одну разработку, но включающее элементы заданий по каждой из этих дисциплин. Задания могут выдаваться как индивидуально, так и на группу студентов.

Целью таких проектных заданий является:

- активизировать навыки самостоятельной работы по сбору нужной информации из разных источников, ее переосмысления и практического использования;
- развивать навыки взаимодействия и взаимопомощи в группе при решении общих задач;
- развивать творческие и коммуникативные способности студентов;
- привить навыки сотрудничества, активизировать навыки эмоционального переживания и общения.

Комплексные задания по нескольким дисциплинам приводят студентов к пониманию целей обучения, учат рассматривать проблемы с разных точек зрения и находить общее, наиболее рациональное решение, интегрировать и структурировать учебный материал и применять его на практике.

Таким образом, использование инновационных методов и технологий в процессе преподавания различных дисциплин в вузе позволяет значительно повысить эффективность обучения, обеспечить развитие профессиональной

компетентности будущих специалистов, их конкурентноспособность, подготовить к творческому решению профессиональных задач в предстоящей профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Кязимов К.Г. Развитие инновационной образовательной среды в учреждениях НПО и СПО // Образовательная политика, 2011, № 6, С. 81-85.
2. Матвеева Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование в России. – 2007. – №7. – С. 28-32.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие [Текст] / Авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

### О ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Меркулов Э.В., Орешкин А.С.*

студенты, Институт безопасности жизнедеятельности,  
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»,  
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются особенности мотивации учебной деятельности. Выделяются проблемы мотивации обучения в вузе. Намечаются пути повышения уровня учебной мотивации в условиях реформирования высшей школы.

*Ключевые слова:* учебная деятельность, мотивация обучения, процесс обучения в вузе, высшее образование.

Одно из направлений совершенствования системы высшего образования связано с использованием результатов психолого-педагогических исследований мотивации учебной деятельности студентов, выявлением закономерностей формирования и проявления мотивационных барьеров, возникающих в процессе обучения в вузе [5, с. 186].

В современной психолого-педагогической литературе термин «мотивация» используется в качестве общего обозначения для процессов, методов, средств и форм побуждения обучающихся к познавательной деятельности, к освоению содержания образования [1, с. 96]. Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в том числе, при формировании будущего профессионала в условиях вузовского обучения. Именно наличием мотивации объясняется целенаправленность выполняемых действий, организованность и устойчивость целостной деятельности, реализуемой в соответствии с поставленной целью.

Основой для мотивации служат мотивы, которые складываются из конкретных побуждений, стимулов, потребностей, интересов, идеалов и установок, заставляющих личность действовать и совершать поступки. Следует отметить, что мотив, в отличие от мотивации, является устойчивым личностным свойством самого индивида, принадлежит субъекту поведения, изнутри по-

буждая его к выполнению определенных действий. Сложные динамические системы, обозначаемые термином «мотив», лежат в основе выбора действий и принятия решений, влияют на анализ и оценку сделанного выбора [3, С. 12].

Исследуя проблемы мотивации учебной деятельности необходимо учитывать, что понятие мотива непосредственно связано с такими категориями, как потребность, желание, стремление, необходимость, цель и рядом других понятий, не имеющих в науке и практике однозначных трактовок. В результате взаимодействия этих понятий образуется категория, называемая мотивационной сферой личности.

Учебная мотивация обучающихся в вузе может рассматриваться как частный вид мотивации, складывающийся в процессе образовательной деятельности. При таком подходе можно выделить следующие общие, присущие этому виду мотивации специфические черты, влияющие на особенности формирования мотивации и возникающие в процессе вузовского обучения проблемы.

Во-первых, учебная мотивация непосредственно связана с современной образовательной системой, в последние десятилетия подвергающейся частому реформированию. Во-вторых, мотивация определяется типом, профилем и своеобразием образовательного учреждения, и на нее оказывают влияние закономерности организации образовательного процесса в вузе. В-третьих, формирование учебной мотивации связано с личностными особенностями субъектов педагогического взаимодействия, как преподавателя, так и студентов. В-четвертых, на мотивацию влияют особенности учебного предмета, роль, отводимая изучаемому курсу в учебной программе и его значимость при формировании профессиональных навыков будущего специалиста.

На возникающие в учебной деятельности проблемы также оказывает влияние иерархичность строения мотивационной сферы личности обучающегося. Согласно исследованиям А.К. Марковой, наиболее существенными в мотивационной иерархии являются потребности в учении, осознание смысла освоения новых знаний, проявление эмоций, отношение к учению и познавательный интерес [2, С. 56].

Важная роль в формировании учебной мотивации студентов в условиях реформирования высшей школы и появления новых технических возможностей отводится использованию современных образовательных технологий [6, С. 93].

Проблема учебной мотивации требует дальнейшего исследования, поскольку снижение уровня мотивации приводит к ослаблению познавательного интереса, возникновению барьеров в обучении [4, С. 171], препятствует полноценному личностному развитию студентов вузов, негативно влияет на общий уровень выпускаемых специалистов.

#### **Список литературы**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2015.– 512 с.
2. Маркова А. К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. 192 с.

3. Прохорова Н.Л. Психологические аспекты становления мотивации достижения: Учебное пособие. – Череповец: ГОУ ВПО ЧТУ, 2006. – 60 с.
4. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.
5. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
6. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. С. 92-96.

## **ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РАБОТНИКА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ОБЛАСТИ СМЕЖНЫХ АВТОРСКИХ ПРАВ**

*Морева Е.В.*

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, юрист,  
Самарский государственный институт культуры, Россия, г. Самара

В статье рассматриваются объекты смежных авторских прав, применение правовых норм в области смежного авторского права в социально-культурной сфере. Раскрывается значение в профессиональной деятельности работника социально-культурной сферы знаний об объектах смежных авторских прав, являющихся важной составляющей правовой компетентности.

*Ключевые слова:* социально-культурная сфера, правовая компетентность, работник социально-культурной сферы, объекты смежных прав, смежные авторские права.

Социально-культурная сфера Российской Федерации сегодня наделена двумя полярными аспектами. Во-первых, социально-культурная сфера является отдельным, самостоятельным сегментом общества в котором передача накопленного опыта поколений осуществляется через сформированные социальные процессы. Во-вторых, социально-культурная сфера тесно взаимосвязана с другими сегментами общества: образованием, экономикой, правом, политикой и требует профессиональной компетентности от субъектов социально-культурной деятельности, способных применять знания в областях различных общественных сегментов, для реализации профессиональной социально-культурной деятельности.

Работник социально-культурной сферы при решении профессиональных задач опирается на уровень своей профессиональной компетентности складывающейся из взаимосвязанной совокупности компетентностей, среди которых значимой является правовая компетентность.

По мнению Е.Н. Рябышевой, Е.Н. Плаксиной правовая компетентность современного специалиста является динамической характеристикой, отражающей изменения в овладении соответствующими компетенциями [2, с. 19].

Правовая компетентность представляет собой совокупность правовых знаний и умений в области права, дающих уверенность и возможность в реализации профессиональных задач, способности к мобилизации в процессе деятельности и свойств личности, способствующих восприятию и уверенному применению права на основе правовых ценностей. Профессиональная правовая компетентность работника социально-культурной сферы связана с применением знаний и умений в области смежных авторских прав, так как в процессе осуществления взаимодействия между различными субъектами в социально-культурной сфере: государством, обществом, коллективами, личностью используется особая категория объектов регулируемая нормами права – объекты смежных авторских прав.

Объектами смежных авторских прав, в соответствии со ст. 1304 Гражданского кодекса Российской Федерации, признаются: исполнение артистов, дирижеров, режиссерские постановки; фонограммы – звуковые записи исполнений или иных звуков либо их отображений; вещание организаций эфирного или кабельного вещания; содержимое баз данных; произведения науки, литературы и искусства являющиеся общественным достоянием [1].

Применение норм о смежных авторских правах работником социально-культурной сферы связано со спецификой его профессиональной деятельности в процессе: анимационной деятельности, управления деятельностью учреждений культуры (клубы, культурно-досуговые центры), коммерческой деятельности при продюсировании социально-культурной сферы, менеджмента детско-юношеского досуга. В осуществляемых направления деятельности, работник социально-культурной сферы должен быть уверен в принимаемых решениях, в их законности и обоснованности при использовании объектов смежных авторских прав. Грамотное применение норм о смежных авторских правах способствует избеганию нарушений прав исполнителей (актеров, дирижеров, певцов, музыкантов, иных лиц) – творческим трудом которых создано исполнение, авторов фонограмм, публикаторов произведений науки, литературы, искусства в виде: соблюдения неприкосновенности их прав авторства; защита от искажений, извращений предмета охраны; использование исполнений, только в пределах нормативно-правовых дозволений их использования предусмотренных законодательством Российской Федерации на всей ее территории. Продюсирование различных культурных мероприятий (конкурсов, смотров, фестивалей), подготовка театрализованных представлений, анимационная работа с различными группами населения (разновозрастными, разнонациональными, религиозными) связано с использованием объектов авторских прав и применением норм о смежных авторских правах, знание которых позволяет: избежать конфликтов и нарушений правовых норм при использовании фонограмм (коллективами, сольными исполнителями), при осуществлении коммерческой деятельности в сфере продюсирования, что связано со знанием уровня ответственности (возмещение убытков, выплата компенсации; защита своих прав в судебном порядке) в случае не соблюдения условий лицензионных договоров, предметом которых являются объекты смежных авторских прав.

Таким образом, знание в области смежных авторских прав для работника социально-культурной сферы является важным в профессиональной деятельности, так как повышает уровень профессиональной правовой компетентности и качество правового мышления, позволяет решать задачи в области авторского и иных видов права, способствует формированию представлений об объектах смежных авторских прав и их использовании, дает возможность своевременно и адекватно реагировать и предотвращать конфликтные и противоправные ситуации, требующие компетентного вмешательства и применения соответствующих правовых норм.

#### **Список литературы**

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 № 230-ФЗ (ред. от 01.0.2016) // «Российская газета» № 289, 22.12.2006.
2. Рябышева Е.Н., Плаксина Н.И. Особенности развития правовой компетентности современного специалиста // Научно-исследовательские публикации. 2015. № 1(21). С. 13-19.

## **ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ОЦЕНИВАНИЯ СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ**

*Наседкина З.А.*

доцент кафедры автомобилей и подъемно-транспортных машин,  
канд. техн. наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

В статье экспериментально апробируется метод оценки качества синтезированной речи, основанный на субъективной оценке. Для определения статистической значимости оценок, полученных для различных типов голосов, был осуществлён однофакторный дисперсионный анализ результатов с использованием F-критерия.

*Ключевые слова:* синтезированная речь, естественная речь, письменная речь, сообщения SMS, субъективная оценка, дисперсионный анализ.

Перед исследователями и разработчиками промышленных систем, использующих синтезированную речь, стоит задача максимального приближения характеристик синтезированной речи к характеристикам естественной речи диктора [1]. Решение этой задачи позволит снять такой барьер понимания как «механический» акцент синтезированной речи. А для того, чтобы решить эту задачу, необходимо провести оценку качества синтезированной речи.

Существует несколько методов оценки качества синтезированной речи, основанных на расчете корреляции между естественным и синтезированным речевыми сигналами в пространстве различных параметров сигнала. Однако даже лучшие из них не дают результат, приближающийся к результатам субъективной оценки. Поэтому в экспериментах по определению степени сходства синтезированной речи с естественной предпочтение было отдано оценке субъективного мнения.

*Цель исследования.* Получить и проанализировать оценку качества речи, предъявленных в трех различных форматах:

- синтезированная речь,
- естественная речь,
- письменная речь в виде сообщений SMS.

Экспериментальная гипотеза.

Субъективная оценка естественной и письменной речи будет отличаться от субъективной оценки синтезированной речи.

*Характеристика выборки.* В исследовании приняли участие 40 человек – мужчины в возрасте от 17 до 22 лет с нормальным состоянием слуха). Все испытуемые являлись студентами департамента психологии Уральского федерального университета.

Следует отметить, что перед проведением исследования испытуемые некоторое время (10 дней) тренировались в работе с программой *Govorka text-to-speech software*: прослушивали учебные тексты, дополняли словарь, активно манипулируя с материалом.

*Описание инструментария.*

Методика проведения эксперимента по субъективной оценке качества речи основывалась на Рекомендации Р.85 ITU-T «Метод субъективной оценки качества речи устройств речевого вывода» Международной комиссии по синтетической телефонии (Женева, 1994). Этот метод позволяет осуществлять сравнение нескольких систем между собой. Сообщения были представлены испытуемым устно. Испытуемые выражали свое мнение в одной или более шкале оценки, отвечая на определенные вопросы по информации, которая содержится в сообщениях. Результаты – меры воспринятого качества в нескольких аспектах, которые позволяет сравнить эффективность различных систем речевого синтеза.

Используемые шкалы:

- Шкала 1. «Общее впечатление»;
- Шкала 2. «Усилия по слушанию»;
- Шкала 3. «Проблемы понимания»;
- Шкала 4. «Артикуляция»;
- Шкала 5. «Произнесение»;
- Шкала 6. «Нормы разговора» (предпочтительность темпа речи);
- Шкала 7. «Приятность голоса».

А также отдельно оценивалось понимание текста (в особой анкете представлены вопросы по содержанию сообщения).

В ходе исследования по субъективному оцениванию качества речи стимульный материал предъявлялся в трех форматах:

1. Речь, синтезированная Text Aloud.
2. Естественная речь, произносимая дикторским голосом.
3. Письменная речь в виде SMS (телефон NOKIA).

*Ход эксперимента.* Работа с испытуемыми по субъективной оценке качества речи проводилась в группе в три этапа.

На первом этапе испытуемым предлагалось прослушать простые фразы, состоящие из 2 – 4 слов, и оценить их по шкале «Общее впечатление», ответив на вопрос: Как вы оцениваете качество звука того, что Вы только что услыша-

ли? (При этом ответ «превосходно» соответствует 5 баллам, «плохо» – 1 баллу.) На следующем этапе испытуемым предлагалось прослушать фразы, характерные для автоматической системы оповещения, и ответить на две анкеты, содержащие вопросы по содержанию сообщений и по оценке качества (фраза предъявлялась дважды: первый раз – для оценки содержания, второй – для оценки качества). Здесь использовались адаптированные нами анкеты и шкалы оценки, которые были представлены в Рекомендациях Р.85 ITU-T. Вопросы в анкетах соответствуют шкалам, перечисленным выше.

На третьем этапе испытуемым предлагалось прослушать типичные для испытуемых фразы, отправляемые в формате SMS, а затем прочитать те же сообщения в формате SMS и после этого также предлагалось оценить (5 – максимальная оценка, 1 – минимальная) качество сообщений по следующим шкалам:

- понятливость;
- предпочтение предъявляемого варианта;
- удобство использования;
- прилагаемые для понимания усилия.

На каждом этапе производилась оценка как синтезированной речи, так и естественной или письменной (в зависимости от поставленных задач).

*Обработка результатов.* Обобщенная оценка качества речи (MOS-оценка) выражается через среднее значение оценок всех аудиторов в соответствии со шкалой. Поэтому полученные массивы оценок усреднялись и обрабатывались при помощи дисперсионного анализа.

Для определения статистической значимости оценок, полученных для различных типов голосов, был осуществлён однофакторный дисперсионный анализ результатов с использованием F-критерия. В том случае, если полученный коэффициент F больше критического значения, различия являются достоверными. Для наших условий критическое значение F будет равно 3.96.

Приведем полученные нами значения.

Значение F, полученное нами на первом этапе (общее впечатление при оценке синтезированной и естественной речи), равно 116.36.

Значения F, полученные нами на втором этапе:

- по пониманию содержания сообщения – 1.95;
- по шкале 1 «Общее впечатление» – 22.95;
- по шкале 2 «Усилия по слушанию» – 3.72;
- по шкале 3 «Проблемы понимания» – 49.0;
- по шкале 4 «Артикуляция» – 60.27;
- по шкале 5 «Произнесение» – 44.53;
- по шкале 6 «Нормы разговора» – 0.14;
- по шкале 7 «Приятность голоса» – 50.88.

Значения F, полученные на третьем этапе:

- по понятности – 84.0;
- по предпочтению предъявляемого варианта – 29.79;
- по удобству использования – 3.25;
- по прилагаемым для понимания усилиям – 1.88.

### *Обсуждение полученных результатов.*

Сравнение полученных значений коэффициента F с критическим свидетельствует, что большинство различий являются достоверными. Таким образом, в эксперименте получены существенные отличия синтезированной речи от естественной по следующим критериям: понимание содержания сообщения, общее впечатление при оценке синтезированной и естественной речи, проблемы понимания (понятливость), артикуляция, произнесение, приятность голоса, предпочтение предъявляемого варианта.

Несущественными получились различия по: прилагаемым для понимания усилиям, «нормам разговора» (предпочтительность темпа речи), удобству использования.

*Выводы.* Проанализировав полученные результаты, можно говорить о множественных существенных отличиях субъективной оценки синтезированной речи от естественной и письменной. Отличия, полученные нами в ходе эксперимента, являются достоверными. Таким образом сформулированная нами экспериментальная гипотеза в основном подтвердилась. Вместе с тем, следует отметить, что различий нет по удобству использования того или иного формата при чтении или озвучивании сообщений SMS. Это можно объяснить тем, что удобство того или иного варианта напрямую зависит от ситуации, в которой находится пользователь. Также различий нет по предпочтительности темпа речи, он был достаточно комфортный как при восприятии синтезированной, так и при восприятии естественной речи. Усилия для понимания также значительно не отличаются.

### **Список литературы**

1. Воронин В.М. Восприятие и понимание естественной и синтезированной речи. // Психологический вестник Уральского государственного университета. Выпуск 4. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2003.

## **СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ<sup>1</sup>**

***Никитина Т.Г.***

зав. кафедрой теории и методики гуманитарного образования,  
д-р филол. наук, профессор, Псковский государственный университет,  
Россия, г. Псков

Статья посвящена проблеме социокультурной адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве регионального вуза. Показаны возможности использования материалов студенческих научных конференций в процессе обучения иностранцев языку будущей специальности, в ходе их адаптации в образовательном пространстве вуза и сфере студенческой науки.

*Ключевые слова:* социокультурная адаптация, образовательное пространство вуза, русский язык как иностранный, научный стиль речи.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта 15-16-60001, а (р), поддержанного РГНФ.

Проблемы социокультурной адаптации иностранцев в российских регионах исследуются социологами, педагогами, психологами, как правило, применительно к категориям трудовых мигрантов [3; 4] и студентов, прибывающих в Россию в рамках проектов академической мобильности [5; 9].

Особенно остро проблема интеграции в новую культуру стоит для иностранных студентов подготовительных факультетов (факультетов предвузовской подготовки), где вместе с основами русского языка студенты должны практически овладеть нормами и правилами коммуникативного поведения в русскоязычном социуме, в том числе в молодежной среде, освоить социально-бытовое и топографическое пространство города, подготовиться к освоению содержания профессионального обучения на 1 курсе основного факультета. Именно эти направления адаптационной работы с иностранными студентами подготовительного факультета реализуются в рамках их обучения русскому языку как иностранному в Псковском государственном университете, согласно разработанной программе социокультурной адаптации [7].

Как показывает опыт, проблемы адаптации не менее актуальны для студентов, прибывающих в Россию для обучения в магистратуре, однако этот факт не находит отражения в социально-педагогических и лингвометодических исследованиях. Будущие магистранты, получившие у себя на родине степень бакалавра, на подготовительном факультете более интенсивно осваивают русский язык, в том числе язык их будущей специальности, что и способствует их адаптации к образовательному процессу на определенной магистерской программе. Если студенты технических, экономических и юридических профилей обеспечены учебными пособиями по языку специальности [1; 2; 8], то будущие магистранты-педагоги, -дизайнеры, -технологи могут рассчитывать только на внутривузовские учебно-методические разработки.

Создавая такие материалы для студентов ПсковГУ, в качестве одного из источников доступных текстов по специальности мы используем сборники материалов студенческих научных конференций «Молодежь – науке», ежегодно проводимых в вузе. Небольшие по объему тексты, отражающие основное содержание докладов, предлагаются иностранцам для изучающего чтения, например, для будущих магистрантов-дизайнеров: «Коллекция молодежной одежды весна-лето 2013», «Дизайн-проект интерьера Дома детского творчества», «Создание панно в стиле граффити», «Народная кукла: традиции и современность», для будущих магистрантов-психологов: «Стратегии поведения друзей в ситуации конфликта», «Гендерные различия в эмоциональной сфере у студентов», «Динамика самовосприятия женщин в течение беременности», «Мотивы лжи младших школьников» [6]. В ходе работы с текстами совершенствуются навыки чтения, пополняется запас профессиональной лексики и грамматических конструкций научного стиля речи, в послетекстовых упражнениях на данном материале отрабатываются навыки монологической и диалогической речи. Нельзя недооценивать и мотивационный компонент этой работы: будущие магистранты знакомятся с результатами научно-исследовательской работы своих сверстников, входят в круг акту-

альной проблематики, разрабатываемой на кафедрах ПсковГУ, планируют свои научно-исследовательские маршруты.

К моменту проведения очередной студенческой научной конференции (в конце учебного года) будущие магистранты, работавшие в течение года с такими материалами, оказываются готовыми к аудированию подобных текстов в режиме реального заседания секции, которую они выбирают, исходя из своих научных интересов. Заранее ознакомившись с программой конференции и аннотациями докладов, такие слушатели могут подготовиться и к научному диалогу (вопросы докладчику, репрезентация своей позиции по данной проблеме, своего опыта в данной сфере и т.п.). Что касается развития навыков письменной речи, то на заключительном этапе работы с материалами студенческих научных конференций обучающимся могут быть предложены упражнения по рецензированию статей или прослушанных докладов.

Таким образом, студенческая научная конференция может стать не только формой организации студенческой научно-исследовательской работы, но и средством обучения иностранных студентов языку их будущей специальности (отрабатываются все виды речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере), а также важным звеном в системе адаптации иностранцев в образовательном пространстве вуза и сфере студенческой науки.

#### Список литературы

1. Афанасьева Н.Д., Лобанова Л.А. Экономика: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2012. 96 с.
2. Ваулина А.В., Клобукова Л.П., Судиловская О.И., Чекалина В.Л. Русский язык для юристов / Под ред. Л.П. Клобуковой. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 360 с.
3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев из ближнего зарубежья в России: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 344 с.
4. Гришаева С.А. Социально-психологическая модель адаптации русскоязычных мигрантов из стран ближнего зарубежья: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 24 с.
5. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов. // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73-77.
6. Молодежь – науке, 2013. Материалы молодежных научно-практических конференций Псковского государственного университета по итогам научно-исследовательской работы в 2012/2013 учебном году. Т. 4. Псков: ПсковГУ, 2013. 96 с.
7. Никитина Т.Г. Формирование социокультурной компетенции иноязычных учащихся на региональном материале // Иноязычное образование в современном мире. Часть I. М.: Изд-во ООО «Правда-Пресс», 2012. С. 72-78.
8. Петрова Г.М. Русский язык в техническом вузе. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 144 с.
9. Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских вузах // Alma mater: Вестник высшей школы. 2011. № 7. С. 10-14.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ МАШИНОСТРОЕНИЯ**

***Никифорова Т.Г.***

доцент кафедры управления развитием общего образования, к.п.н., доцент,  
Чувашский республиканский институт образования, Россия, г. Чебоксары

***Бородина Т.Л.***

доцент кафедры управления развитием профессионального образования,  
к.п.н., доцент, Чувашский республиканский институт образования,  
Россия, г. Чебоксары

***Савицкий С.К.***

доцент кафедры автоматизации и управления, к.п.н., доцент,  
Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Казанский  
(Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Набережные Челны

В статье рассматриваются проблемы воспитания на уроках спецдисциплин качеств духовной-нравственности студентов в области машиностроения. Вопросы формирования качеств толерантности как показателя нравственности. Духовное развитие обучающихся за счет рационального сочетания дидактических единиц.

*Ключевые слова:* духовная-нравственность, воспитание, толерантность, работа в команде, коммуникативные качества, потребители образовательных услуг.

Актуальность заявленной темы выступления обозначена в нормативных документах; Федеральном государственном образовательном стандарте среднего и высшего профессионального образования (ФГОС СПО, ФГОС ВПО) и в Законе «Об образовании в РФ». В Законе «Об образовании в РФ» представлено определение образования, где сделан акцент на духовно-нравственное воспитание обучающихся и в определении воспитание также прописана необходимость развития духовно-нравственных качеств. Недостаток нравственных качеств сильно проявляется в нашем обществе, важным в образовании становится тот воспитательный компонент, который сильно западает в социуме.

Востребованность духовно-нравственных качеств студентов системы профессионального образования по техническим специальностям определяется потребителем образовательных услуг. Г. И. Ибрагимов, Т.В. Лопухова анализируя предыдущие образовательные стандарты в работе «Проблемы качества образовательных стандартов среднего профессионального образования», отмечали, что очень часто конкурентноспособность специалиста на производстве определяет его мотивационная готовность, ответственность, коммуникабельность, эмоциональная устойчивость, толерантность и т. д. [1, с. 10]. Этот факт свидетельствует, о том, что востребованность наличия качеств толерантности у студентов как показателя нравственности стоит перед обществом давно.

Исследование требований предъявляемых к результатам обучения заявленных в ФГОС СПО в разделе общепрофессиональные компетенции и ФГОС ВПО по техническим специальностям, в разделе общекультурные

компетенции, в частности в области машиностроения, так же свидетельствует о востребованности духовно-нравственных качеств, качеств толерантности, умения работать в команде и т. д. В ФГОС ВПО, этих компетенций на порядок больше в силу уровня образования и сроков обучения. На рисунке представлены компоненты духовно-нравственных компетенций для подготовки студентов в системе среднего профессионального образования, специалистов по металлообработке и по направлению подготовки подготовки конструкторско-технологического обеспечения машиностроительного производства (квалификация (степень) «бакалавриат») высшего профессионального образования в области машиностроения.

Добро и толерантность два взаимообусловленных понятия. Толерантное проявление по отношению к другу наблюдается между студентами разных национальностей.

В связи с переселением большого количества молодежи, представляющей южную национальность в нашу республику, в силу определенных политических причин, в учебных заведениях наблюдается явление дружелюбности между обучающимися разных религиозных конфессий и национальных принадлежностей.

В жизни всегда белому есть черное, доброму есть злое. При всем старании и желании вселить добро и терпимость в студенческую среду, антагонистические проявления сопровождают нас по жизни.

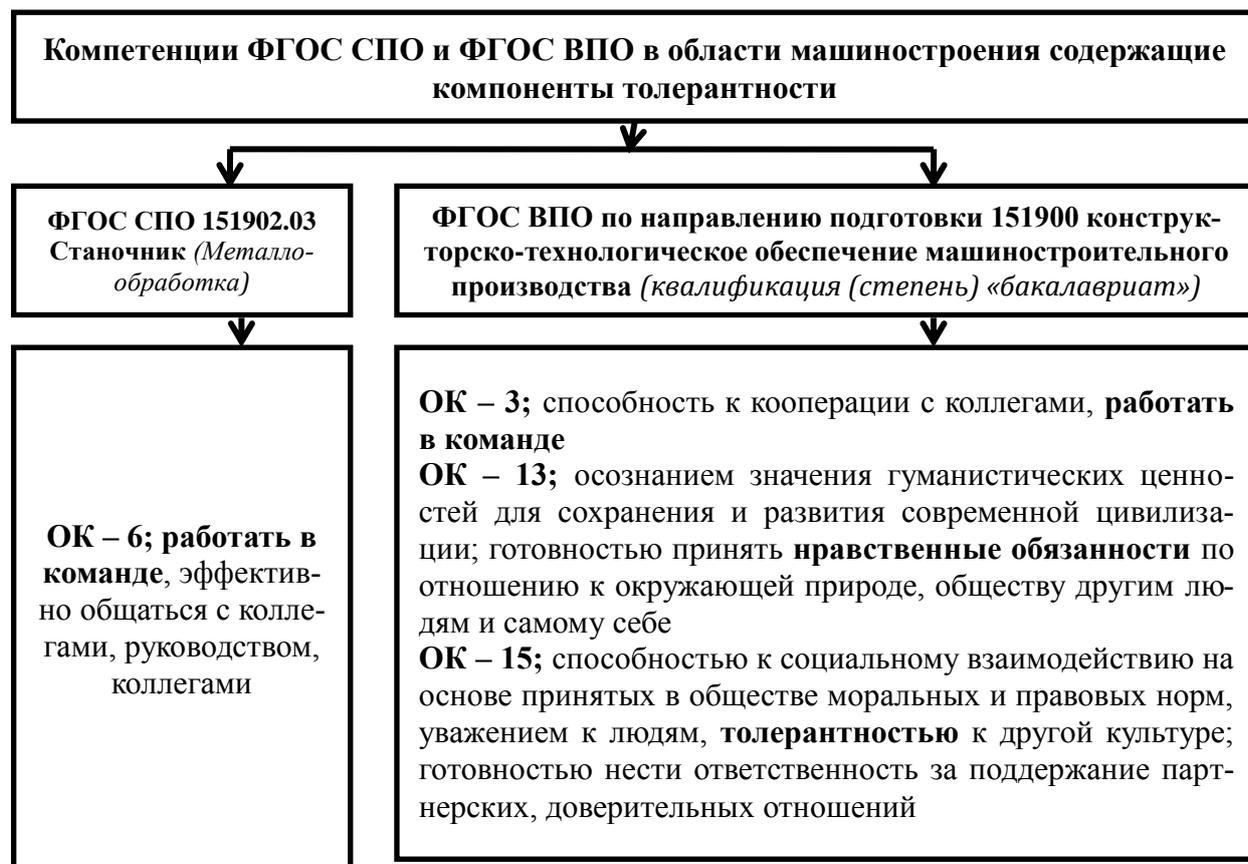


Рис. Компоненты духовно-нравственных компетенций для подготовки студентов в системе среднего профессионального образования, специалистов по металлообработке и по направлению подготовки конструкторско-технологического обеспечения машиностроительного производства (квалификация (степень) «бакалавриат») высшего профессионального образования в области машиностроения

Зло на сегодняшний день достаточно в мире, оно нас встречает во многих местах. Живя в этом жестоком мире, наши студенты без педагогического сопровождения, часто путаются между добром и злом, потому что, очень многие моральные ценности в обществе пересмотрены и перевернуты. Зло и интолерантность состояние и поведение человека одного порядка. Наша задача сделать так, чтобы этого негативного явления среди студентов была меньше.

16 ноября отмечается день всемирной толерантности. Проблема наличия качеств толерантности стоит остро и в зарубежных странах. Есть декларация принципов толерантности, это означает уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

Преподаватели гуманитарных дисциплин имеют возможность развивать толерантность и другие духовно-нравственные качества через содержание дисциплин. Технические и специальные дисциплины в частности и в области машиностроения лишены этой возможности. Поэтому преподавателям общетехнических и специальных дисциплин приходится гуманизировать обучение через применение дидактических инструментов.

Формирование толерантности предполагает развитие активной жизненной позиции. А активная позиция развивается активными методами. В процессе преподавания преподаватель может формировать толерантность через реализацию содержания обучения, умело сочетая формы и методы активного обучения [2, с. 213].

В частности метод сотрудничества способствует развитию коммуникативных качеств и развивает умения работать сообща. Применение групповой формы работы на уроках спецдисциплин, производственного обучения, учебной практики способствует сплочению и установлению дружеской обстановки в группе студентов. Через продуктивное сопряжение дидактических инструментов в частности сочетания метода сотрудничества и групповой формы развиваются у студентов технического профиля духовно-нравственные качества, заявленные в нормативных документах и востребованные потребителями образовательных услуг.

#### **Список литературы**

1. Никифорова Т.Г. Толерантность – качество профессиональной компетентности специалиста в системе начального и среднего профессионального образования: Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи: Сб. науч. тр. – М.; Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2004. – 298 с.
2. Ибрагимов Г. И., Лопухова Т.В. Проблемы качества образовательных стандартов среднего профессионального образования: Пособие для работников системы СПО / под. ред. Г. И. Ибрагимова. – Казань: ИСПО РАО, 2001. – 48 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Овод В.В.*

начальник кафедры, Военный учебно-научный центр  
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени  
профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Россия, г. Воронеж

В статье раскрыто понятие «проектировочная компетенция офицера-преподавателя»; обозначены проблемы ее развития в условиях повышения квалификации; предложен авторский вариант конструкта педагогического практикума по совершенствованию проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

*Ключевые слова:* проектировочная компетенция офицера-преподавателя, структура педагогического практикума, технологии совершенствования проектировочной компетенции.

Проблема проектирования собственной профессионально-педагогической деятельности, учебно-профессиональной деятельности курсантов, обучения их проектированию будущей профессиональной деятельности касается преподавателей военно-учебных заведений из числа офицеров, имеющих военное образование, но не имеющих опыта педагогического образования и опыта педагогической деятельности (А.В. Барабанщиков, А.К. Быков, В.П. Врачинский, С.П. Желтобрюх, В.Б. Кочергин, С.Ф. Сердюк и др.).

Актуальность настоящего исследования объясняется также потребностью разрешения следующих противоречий: между высокими требованиями к проектировочной компетенции современного офицера-преподавателя и возможностями ее целенаправленного формирования в системе повышения квалификации; между объективными профессионально-образовательными потребностями офицера-преподавателя повышать качество образования за счет реализации проектировочной компетенции и недостаточной сформированностью у него ее ориентационно-операционной основы. Отмеченные противоречия обусловили существование проблемы выявления структуры и содержания процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в условиях повышения квалификации.

Проектировочная компетенция офицера-преподавателя военного вуза рассмотрена нами как уровень владения офицером-преподавателем знаниями, умениями, навыками планирования параметров эффективности процесса формирования будущего офицера как воина-профессионала и гражданина, моделирования условий и построения (разработки) системы его содержательно-технологического обеспечения [5].

Процесс формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя реализовывался в рамках педагогического практикума, который был разработан в соответствии с современными требованиями к Профессиональному стандарту преподавателя высшей военной школы; положе-

ниями Программы подготовки начинающих преподавателей (ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Воронеж). В практикуме отражены особенности, структура, принципы его построения, формирующие первое представление о нем.

В основу построения педагогического практикума положен ряд принципов его проектирования, которые отражают общие регулятивы, нормирующие данный процесс. Принцип перспективности, опережения с ориентацией на будущее состояние объекта, т.е. требуемый уровень проектировочной компетенции офицера-преподавателя. Принцип пошаговости, предполагающий постепенное, поэтапное достижение искомого результата – профессионально-творческого уровня сформированности проектировочной компетенции; когда каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего. Принцип обратной связи напоминает о необходимости получения информации о результативности усвоенного и корректировке действия. Принцип продуктивности подчеркивает обязательность ориентации деятельности по усвоению на получение конкретного результата и др. [1].

Ведущей целью и прогнозируемым результатом педагогического практикума явилось повышение уровня развития офицерами-преподавателями проектировочной компетенцией; подтверждение эффективности разработанной в исследовании педагогической модели. В ходе практикума решались следующие задачи: совершенствовать систему профессионально-педагогических, психологических знаний, необходимых офицеру-преподавателю для повышения качества проектирования и организации процесса профессиональной подготовки магистров, курсантов; повысить дидактическую, методическую компетентность офицеров-преподавателей; усилить мотивацию непрерывного личностного и профессионального совершенствования; сформировать целостное представление об особенностях, назначении проектировочной компетенции в профессионально-педагогической деятельности офицера-преподавателя; сформировать совокупность проективно-аналитических, проективно-моделирующих, проективно-организационных умений планирования и организации образовательного процесса; повысить готовность офицеров-преподавателей к решению задач проектирования и управления процессом профессионального становления магистров, курсантов; совершенствовать профессионально важные и личностно значимые качества офицеров-преподавателей; изучить и проанализировать исходный и достигнутый уровень развития проектировочной компетенции.

В тему исследования систематизирован и использован следующий состав психодиагностических методик: «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Е.В. Бондаревская); «Экспертная оценка эффективности деятельности руководителя» (Н.П. Фетискин); «Самооценка проективных умений офицера-преподавателя» (Л.В. Абдалина, В.В. Овод).

Педагогический практикум интегрирует два основных модуля – теоретический модуль (информирование) и практический модуль (тренинг).

Теоретический модуль каждого занятия в целом был направлен на углубление совокупности представлений о проектировочной компетенции преподавателя в структуре готовности к эффективному выполнению педаго-

гической деятельности; стимулирование личностно-профессионального самосовершенствования; на повышение педагогической, дидактической, методической и др. компетентностей.

В ходе реализации практического модуля решались следующие задачи: научить диагностично ставить цели, переводить их и содержание обучения в конкретные педагогические задачи; научить определять тип занятия в соответствии с его целями; научить анализировать и отбирать содержание учебного материала; научить моделировать и выбирать целесообразные виды деятельности субъектов образовательного процесса (обучения, воспитания, развития); научить проектировать и разрабатывать содержание занятия, логичную структуру содержания учебного материала; научить моделировать и определять основные условия достижения целей; научить проектировать и организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств обучения; научить организовывать систему контроля обучения; научить проектировать и организовывать сотрудничество всех субъектов образовательного процесса [3].

В ходе информирования и тренинга соблюдались следующие принципы работы: принцип активности; принцип творческой позиции участников; принцип объективизации поведения; принцип активизации познавательных процессов в условиях общения; принцип партнерского общения [4]. Практика подтвердила их действенность в вопросах конструктивного сотрудничества участников для решения поставленных задач.

Основу технологии формирования проективных умений составили концептуальные идеи теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [2]. В соответствии с данной теорией обучение преподавателей рассматривается нами как деятельность, формирующая у них вполне осознанные, искомые действия, раскрывающие дидактические знания, умения, навыки проектирования и управления образовательным процессом.

Эффективность разработанного педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя» подтверждена прогрессивной динамикой уровней их проектировочной компетенции от профессионально-репродуктивного и профессионально-адаптивного к профессионально-технологическому и профессионально-творческому.

#### Список литературы

1. Абдалина Л.В. Практика развития профессиональной компетентности современного специалиста: коллективная монография / Л.В. Абдалина [и др.]. Воронеж: ООО «ВЦНТИ», 2010. – 156 с.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
4. Кочергин В.Б. Развитие педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации : Дисс...канд. пед. наук. Воронеж, 2010. – 259 с.

5. Овод В.В. Проектировочная компетенция офицера-преподавателя: структурно-содержательные характеристики / В.В. Овод // Казанский педагогический журнал. – 2015, № 6(113), ч.1. – С. 42-46.

## **РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Петрикова Н.В.*

аспирант 1 курса, Негосударственное частное образовательное учреждение высшего образования «Московский институт экономики, политики и права»,  
Россия, г. Москва

В данной статье эмоции рассматриваются в качестве одного из структурных компонентов образа будущего школьников. Приводятся результаты научного исследования, раскрывающие валентность эмоциональных отношений и степень их влияния на формирование образа будущего старших школьников. Рассматриваются факторы, влияющие на характер эмоциональных переживаний школьников.

*Ключевые слова:* образ будущего, валентность эмоциональных переживаний, школьники, гендерные различия, возрастные различия.

В последнее время изучение особенностей формирования образа будущего получило свою актуальность в различных психологических исследованиях. Столь повышенное внимание к изучению факторов, влияющих на построение образа будущего, вызвано особым отношением общества к пониманию и развитию личностного потенциала индивида. В связи с этим к современным психологам и психологам – профориентаторам со стороны социума предъявляются большие требования, которые требуют от специалистов повышенных профессиональных знаний и умений.

Образ будущего – мультимодальный конструкт, включающий в себя эмоциональный, когнитивный, смысловой и поведенческий структурные компоненты [2]. Эмоциональный компонент образа будущего, выполняя регулятивную функцию, определяет поведение человека. Например, позитивное ожидание будущих событий заставляет личность стремиться к достижению этого будущего, в то время как негативное ожидание, прогнозируемых событий, заставляет человека менять своё поведение или вносить коррективы в свои планы на будущее.

Построение образа будущего для личности становится особенно актуальным во время обучения в выпускных классах в связи с совершением профессионального выбора. В этой ситуации, по мнению П. М. Якобсона, образ будущего становится для школьников источником различных эмоциональных переживаний [1].

В психологии существует много факторов, определяющих валентность эмоциональных отношений к образу будущего. Например, эмоциональное отношение к будущему может меняться в зависимости от субъективной оценки школьником тех обстоятельств, которые оказывают влияния на собы-

тия его будущего. Так, предвосхищение успешного исхода событий формирует у старших школьников чувство надежды и позитивное ожидание будущих событий, в то время как предвосхищение неудачи, напротив, формирует тревогу и страх перед будущим [1].

В результате, проведённого мной в 2016 году исследования среди учащихся 8-ых – 10-ых классов средней общеобразовательной школы, было обнаружено, что отношение к образу будущего является не только позитивным или негативным переживанием, но и неопределённым. Неопределённое эмоциональное отношение к будущему у участников исследования характеризуется полным отсутствием у них представлений о будущих событиях или отсутствием желания заниматься построением образа будущего в связи с возросшим чувством тревоги.

Тревоги старших школьников, участвовавших в исследовании, в основном связаны с ближайшими событиями: с успешностью сдачи экзаменов, профессиональным выбором, службой в армии, с альтернативным развитием будущих событий.

Тревоги долгосрочных планов имеют у старших школьников не столь яркое выражение и в основном связаны с будущим собственных детей. Так тревоги участников исследования связаны со страхами за материальное обеспечение своих детей в будущем.

По результатам, проведённого мной исследования, неопределённое эмоциональное отношение к собственному будущему оказало влияние на формирование образа будущего юношей, мешая его построению. Так сомнения в успешной сдаче выпускных экзаменов стали одной из главных причин, по которой юноши – участники исследования, не смогли создать свой образ будущего.

По данным исследования среди учеников 8-10-ых классов, выяснилось, что валентность эмоциональных отношений к будущему зависит от возрастного фактора. С возрастом процент положительно относящихся к своему будущему старших школьников увеличивается. Так в 8 классе – 26% , в 9 классе – 33%, а в 10 классе – 81%. Также были обнаружены гендерные различия в эмоциональном отношении к образу будущего: девушки значимо чаще, чем юноши имеют позитивное отношение к будущему. В то время как у юношей чаще, чем у девушек наблюдается неопределённое отношение к будущему. Также было замечено, что юноши чаще, чем девушки испытывают страх перед альтернативным развитием будущих событий.

Образ будущего – один из способов реализации личностного потенциала человека. Он связан с построением планов на будущее для дальнейшего их воплощения в жизнь. Построение образа будущего сопровождается переживанием различных эмоциональных состояний. Радость, страх, интерес – отнюдь неполный список переживаний, который испытывает человек перед планированием будущих событий. Особенное значение для личности построение образа будущего принимает во время учёбы в средних и старших классах в связи с актуальностью профессионального выбора. Помощь в понимании и реализации личностного потенциала и профориентационном само-

определении личности – задачи школьного психолога, требующие от него специальных знаний и умений. Одним из таких знаний могут стать знания об особенностях строения и формирования образа будущего школьников.

#### Список литературы

1. Байтингер О. Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте. Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук: по специальности 19.00.13:СПб. 1998. URL: [www.dslib.net](http://www.dslib.net) (дата обращения: 25. 03. 2016).

2. Чадаева К. Д. Образ будущего в разных возрастах // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 2. URL: [www.http://cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru) (дата обращения: 20. 03. 2016).

## ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЗАКОННОСТЬ И ПРАВОПОРЯДОК

*Петрова А.С.*

доцент кафедры кадрового и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД, канд. пед. наук, доцент, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, Россия, г. Тюмень

В статье рассматривается вопрос очевидной зависимости институтов законности и правопорядка в обществе, государстве в целом, от психологических факторов, а также о необходимости формирования у сотрудников правоохранительных органов психологической компетентности как одной из составляющих их профессиональной компетенции.

*Ключевые слова:* законность, правопорядок, общество, сотрудники, правоохранительные органы.

Важнейшими институтами правового государства и общества выступают законность и правопорядок. Законность предполагает всеобщность права, верховенство Конституции и законов, равенство всех перед законом; наличие социальных и юридических механизмов, обеспечивающих реализацию прав; гарантированное, качественное применение права, активную борьбу с правонарушениями, неотвратимость юридической ответственности для всех, кто нарушил закон; стабильность, устойчивость правопорядка, эффективную работу механизмов правового регулирования [1].

Законность и правопорядок взаимосвязаны, но не идентичны. Правопорядок – итоговый результат законности, действия права, достигнутый уровень законности в данное время и данном месте. Основными чертами правопорядка выступают: господство закона в отношениях, регулируемых правом; полное соблюдение и исполнение всеми субъектами юридических обязанностей; безусловное утверждение прав и свобод человека; четкая и эффективная работа всех юридических органов, прежде всего правосудия; неотвратимость юридической ответственности для каждого правонарушителя.

Уже при общем взгляде на законность и правопорядок очевидна их теснейшая связь и зависимость от психологических факторов. Вся закон-

ность, даже ее отраженность в праве (в законах, подзаконных актах, правовых нормах) и построении государственного механизма в решающей степени зависят от тех людей, которые занимаются право- и нормотворчеством, от их мировоззрения, жизненных идеалов, ценностных ориентаций, особенностей правосознания, включенности в различные корпоративные группы (в том числе партии, участвующие в политической борьбе за власть), их морально-психологических особенностей, интеллекта, способностей и множества других индивидуально-психологических и групповых феноменов [2].

Велика роль и влияние психологических факторов на состояние правопорядка, когда речь идет о правовых реальностях жизни всех граждан и каждого из них, о состоянии преступности, уровне и успешности борьбы с ней и в данном случае психология людей и групп имеет решающее значение, а умение юридических органов учитывать и влиять на нее составляет одно из главных направлений в утверждении правовых идеалов общественной жизни, в реальном торжестве права, доведенного до каждого гражданина. А.И. Герцен говорил, что под солнцем свободы не только трава зеленеет, но и злование поднимается из сточных канав. Повышение роли правоохранительной деятельности объективно обуславливается состоянием и тенденциями развития российского общества, политическими, социальными и экономическими проблемами, стоящими перед ним. По самому смыслу правового государства, его гуманитарному и демократическому предназначению, работа правоохранительных органов должна быть коренным образом пересмотрена. Это не достижимо без психологической перестройки всех сотрудников правоохранительных органов, без овладения ими принципиально новыми приемами и способами работы, связанными с использованием рекомендаций юридической психологии и педагогики, что непосредственно даст положительный практический результат.

Тенденции правильно понимаемой гуманизации и демократизации жизни общества, на который стремится выйти наша страна, с неизбежной необходимостью обуславливают недопустимость огульного применения силовых средств сотрудниками правоохранительных органов. Они обязывают использовать более цивилизованные, правомерные психолого-педагогические средства, реализовывать психологически обоснованные подходы при решении вопросов укрепления законности и правопорядка, жизненных случаев, становящихся предметами юридического рассмотрения [3]. Речь идет, таким образом, не просто о повышении требований к работе и профессионализму сотрудников, а о формировании у них психологической компетентности как одной из составляющих профессиональной компетенции. Утверждение человековедческих начал в правоохранительной практике требует настойчиво повышать подготовленность сотрудников правоохранительных органов в области юридической психологии и педагогики, обучать их компетентностному, профессиональному использованию психолого-педагогических знаний и рекомендаций [4].

Потребности правоохранительной практики двигают науку вперед, может быть больше, чем тысяча университетов. Возможности юридической

психологии и педагогики будут расти, если они будут востребованы в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов. Необходимо усиление данного направления подготовки сотрудников, обеспечение полного использования достижений юридической психологии и педагогики в повышении профессионализма сотрудников правоохранительных органов.

#### **Список литературы**

1. Алексеев С.С. Теория права. М., 1995. С. 265 – 271.
2. Петрова А.С. Патриотическое воспитание сотрудников органов внутренних дел // Концепт. – «Культура и образование: от теории к практике» ISSN: Том 1. Выпуск 1. – 2015. С. 292-296.
3. Шелепова М.А., Петрова А.С. Мораль и право в деятельности сотрудников органов внутренних дел // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2014. № 1 (2). С. 113-118.
4. Петрова А.С. Андрагогические подходы к обучению взрослого человека в системе дополнительного профессионального образования // Концепт. – 2015. – ISSN 2304-120X.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСКА КАК ОДНОГО ИЗ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

***Плетникова О.В.***

учитель-дефектолог группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР,  
МБДОУ д/с комбинированного вида № 15 «Дружная семейка»,  
Россия, г. Белгород

***Медведева Е.Н.***

воспитатель группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР,  
МБДОУ д/с комбинированного вида № 15 «Дружная семейка»,  
Россия, г. Белгород

В статье использование песка рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений в развития ребенка дошкольного возраста. Позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие и обеспечение социальной стабильности, что является основой благополучного развития ребенка в целом.

*Ключевые слова:* дошкольник, песок, игра, образовательный эффект, психологическая комфортность.

Дошкольный возраст – это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Весь период детства с 3 до 7 лет просматривается как неудержимое, стремительное развитие психических свойств, прерывающееся периодами стереотипного воспроизведения достигнутого. Развитие самосознания ребенка от 3 до 7 лет дает основание говорить о детской личности. Личность дошкольника очень ранима,

встречаясь с трудностями в социальном мире и неумением с ними справиться самостоятельно, ребенок испытывает эмоциональные расстройства, которые проявляются в виде агрессивности, тревожности, застенчивости, замкнутости, неуверенности и т.д. [1, с. 221].

Согласно Ж. Пиаже игра – ведущий источник развития детей в дошкольном возрасте [3, с. 351].

К. Юнг подчеркивал, что «фантазия – мать всех возможностей, где, подобно всем психологическим противоположностям, внутренний и внешний миры соединяются вместе». Игры с песком представляют такую возможность.

Игры в песочнице – одна из форм естественной деятельности ребенка. Поэтому целесообразно использовать песочницу в развивающих и обучающих занятиях. Играя в песок вместе с ребенком, педагог передает в органичной для ребенка форме знания и жизненный опыт, события и законы окружающего мира.

Перенос традиционной непосредственно образовательной деятельности в песочницу дает больший воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы.

Во-первых, существенно усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно.

Во-вторых, в песочнице мощно развивается «тактильная» чувствительность, как основа развития «ручного интеллекта».

В-третьих, в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление), а также речь и моторика.

В-четвертых, совершенствуется развитие предметно-игровой деятельности, что в дальнейшем способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребенка.

В-пятых, песок, как и вода, способен «заземлять» отрицательную энергию. Это его свойство особенно востребовано в работе с «особыми» детьми.

Очень важно, что такая деятельность создаёт условия для психологической комфортности – работая с песком, дети не боятся сделать ошибки, любую неточность можно легко исправить – достаточно просто встряхнуть поднос, а значит, нет зажатости, страха сделать что-то неправильно.

Многообразие форм работы с песком отвечает всем современным требованиям и решает задачи во всех основных областях развития.

#### 1. Социально-коммуникативное развитие:

- способствует развитию игровой деятельности, умению взаимодействовать со сверстниками;
- приобщает к правилам безопасного поведения;
- способствует формированию волевых качеств (усидчивости, терпения, умению доводить работу до конца);
- воспитывает самостоятельность, уверенность к себе.

#### 2. Познавательное развитие:

- формирует навыки познавательно-исследовательской деятельности;
- развивает память, внимание, конструктивное и логическое мышление;

- обобщает и закрепляет пройденный материал;
- способствует формированию целостной картины мира.

### 3. Речевое развитие:

- способствует развитию связной речи;
- способствует умению свободно общаться с взрослыми и с детьми;
- способствует обогащению словаря.

### 4. Художественно-эстетическое развитие:

- развивает художественные способности, чувство ритма;
- развивает воображение;
- формирует эстетический вкус.

### 5. Физическое развитие:

- способствует сохранению и укреплению здоровья;
- способствует накоплению и обогащению двигательного опыта;
- развивает координацию движений;
- развивает мелкую и общую моторику.

Работа с песком интересна и очень разнообразна. Существует множество вариантов использования песка:

#### 1. Опыты с песком

Песок можно пересыпать, наполнять им различные емкости (это могут быть различные стаканчики или баночки), насыпать можно ложками разного размера, использовать шпатели или сыпать просто руками. В песок можно закапывать различные предметы, строить башни, тоннели и т.д.

#### 2. Рисование на подносах с песком

Рисование можно с обычных линий, дорожек, предложить нарисовать различные геометрические фигуры, волшебное дерево, сказочный дворец или красивое платье. Рисунок можно украсить бусинами, пуговицами, природным материалом (желуди, фасоль, камушки)

#### 3. Рассказывание сказок

Рассказывание сказок, используя рисунки на подносе, пальчиковую гимнастику, различные действия с предметами (мелкие игрушки, шумелки, природный материал). Сначала лучше использовать знакомые сказки и истории с простым сюжетом, постепенно усложняя и сюжет, и действия, которые выполняют дети, включая их таким образом в процесс рассказывания, фантазирования.

4. Также подносы с песком можно использовать в непосредственно образовательной деятельности. Для закрепления понятия величины, классификации, сравнения групп и предметов.

Не менее важна и свободная деятельность, где задача взрослого создать условия для развития творчества и самостоятельности. Игра – это ведущий вид деятельности ребенка, а игры с песком позволяют реализовать свой накопленный опыт и творческий потенциал.

Важным достижением человека, которое позволило ему использовать общечеловеческий опыт, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. Речь – это язык в действии. Язык же – это система знаков, включающая слова с их значениями. Речь является основной

коммуникативной функцией, которая открывает доступ ребёнку к социализации. Формирование личности и психических процессов напрямую связано с развитием речи.

Нарушение речевой деятельности воспитанников, которые посещают группу компенсирующей направленности, затрагивают различные стороны речи: звуковую (произносительную), фонематическую, лексику, грамматику. Дети с нарушенным звукопроизношением редко имеют сформированную координацию пальцев рук. Они, как правило, плохо ориентируются в расположении предметов на бумаге, затрудняются держать в руках карандаш, ручку, наблюдается моторная неловкость. Поэтому мы решили использовать в коррекционной работе нетрадиционный метод – песочную терапию.

Использование песка, помогает решить сразу несколько задач:

- развитие фонематических представлений;
- постановка, автоматизация и дифференциация звуков;
- формирование грамматического строя речи;
- формирование слоговой структуры;
- развитие связной речи;
- развитие мелкой моторики;
- обучение грамоте;
- развитие психических процессов.

Песок имеет отличительную особенность: расслабляет ребенка и поглощает негативную энергию. Также он позволяет раскрыться, дольше сохранить работоспособность и повысить интерес к логопедическим занятиям.

Игры с песком можно использовать на индивидуальных и подгрупповых занятиях.

В своей деятельности мы используем разнообразные игры.

Развитие грамматического строя речи:

«Дом» употребление в речи предлогов под, около, за, в, на.

«Один, много» обучение детей правильно образовывать в речи существительные единственного и множественного числа (раскладывание на песке мелких предметов).

«Волшебные превращения» упражнять в образовании относительных прилагательных от существительных.

Формирование слоговой структуры:

«Длинное – короткое» (деление песка на необходимое количество полосок – соответствующих слогам слова).

«Сосчитай, не ошибись» (учить делить слова на слоги, одновременно выполняя действие на песке выкладывая предметы по количеству слогов).

«Сколько слов в предложении?» (деление на необходимое количество полосок – соответствующих количеству слов в предложении).

Обучение грамоте:

«Выкладываем, печатаем, рисуем», «Ремонт буквы», «Составь слово» (выкладывать на песке изучаемую букву, докладываем элементы буквы и т.д.).

Развитие связной речи:

«Отгадай загадку» (один из детей прячет в песке предмет, не показывая остальным, описывает его).

«Придумай и расскажи» (ребёнок создаёт картинку на песке и сопровождает свои действия речью).

Опыт работы показал, что использование песка дает положительные результаты:

- у детей значительно возрастает интерес к непосредственно образовательной деятельности;
- положительная динамика при коррекции речевых нарушений;
- на занятиях нет монотонности;
- каждое упражнение для детей как новое.

Они с удовольствием вносят свои правила, при этом часто предлагают интересные варианты занятия, что в дальнейшем служит основой для построения новых форм работы с дошкольниками.

#### **Список литературы**

1. Мухина В.С., Возрастная психология. // Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений // В. с. Мухина. 10...е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.

2. Сакович Н. А., Журнал «Школьный психолог» № 3// 2007 статья «Достоинства песочной терапии» URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200700313> (дата обращения: 23.03.2016).

3. Ярошевский М.Г. История Психологии // Издательство: Академия, 1996. 416 с.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Романчук Т.Ю., Горбатюк М.А.*

воспитатели первой квалификационной категории,  
МБДОУ ЦРР д/с №75, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается формирование коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста, которая является актуальной проблемой современной дошкольной педагогики и психологии, решение которой имеет важное значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

*Ключевые слова:* коммуникативность, технологизация, коммуникативные способности, коммуникативная компетенция.

Одной из важнейших задач дошкольного периода является социализация ребенка и важнейшая ее часть – развитие коммуникативности, т.е. умения общаться со сверстниками и взрослыми.

Жизнь каждого человека буквально пронизана контактами с другими людьми. Потребность в общении – одна из самых важных человеческих потребностей. Отношения с другими людьми зарождаются и интенсивно развиваются в детском возрасте. Без полноценного общения ребенок не сможет

социально адаптироваться в обществе, также это отразится на интеллектуальном развитии и формировании личности в целом.

Особую важность эта проблема приобретает в настоящее время, когда нравственное и коммуникативное развитие детей вызывает серьезную тревогу. Действительно, все чаще взрослые стали сталкиваться с нарушениями в сфере общения, а также с недостаточным развитием нравственно-эмоциональной сферы детей. Это обусловлено чрезмерной «интеллектуализацией» воспитания, «технологизацией» нашей жизни. Не секрет, что лучший друг для современного ребенка – это телевизор или компьютер, а любимое занятие – просмотр мультиков или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только с взрослыми, но и друг с другом. А ведь живое человеческое общение существенно обогащает жизнь детей, раскрашивает яркими красками сферу их ощущений.

Вступая в общение с ребенком, на взрослого ложится особая ответственность за построение взаимодействия, поскольку именно в общении ребенок воспринимает и усваивает его образцы.

Однако задачи коммуникативного развития дошкольника не исчерпываются умением элементарно осознавать факты слышимой речи и словесно формулировать мысль. Ребенка надо научить не только отвечать на вопросы взрослого, но и самому их задавать, инициативно высказываться, налаживать взаимодействие, устанавливать с окружающими доверительные, личностные, эмоционально положительные контакты, вежливо вести спор, поддерживать содержательный разговор, беседу.

Коммуникативные способности – это способности, которые нужно развивать. Нужно учить детей умению общаться, учить культуре общения.

И начинать обучение детей основам коммуникации нужно как можно раньше, используя для этого разнообразные методы и приемы.

По определению известного психолога Р.С.Немова коммуникативные способности – это умения и навыки общения человека с людьми, от которых зависит его успешность [1].

По мнению педагога Е.Юдиной, взрослый, который обладает высокой компетентностью в общении, – наиболее вероятный образец для ребенка. При этом не просто образец для подражания. Воспринимая те нормы и стиль взаимодействия, которые демонстрирует взрослый, ребенок принимает их как естественные и строит на их основе свой собственный стиль общения [2, с. 13].

Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, чувствует себя уязвленным и отвергнутым, что может привести к эмоциональному неблагополучию: снижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости, формированию тревожности, или, наоборот, к чрезмерной агрессивности поведения. Такой ребенок сосредоточен на своем «Я», которое замкнуто на своих преимуществах (недостатках) и обособлено от других. Доминирование такого отчужденного отношения к сверстникам вызывает естественную тревогу, по-

сколькo оно не только затрудняет общение дошкольника со сверстниками, но и в дальнейшем может принести массу всевозможных проблем.

В дошкольном возрасте ребёнок делает первые самостоятельные шаги в сложном мире взаимоотношений и результаты этого опыта зависят от взрослых. Способность к общению формируется в процессе приобретения жизненного опыта, контактов с другими людьми.

Важное место в жизни ребёнка занимает общение со сверстниками: от того, насколько успешно оно складывается, зависит темп развития ребёнка, его самооощущение и самооценка, отношение к другим людям. В общении со сверстниками ребенок учится выстраивать отношения по определённым правилам. Осознавать себя как субъекта в системе социальных отношений.

Взрослый прививает ребёнку нормы поведения.

Партнёрское общение со взрослым обеспечивает дошкольнику освоение социального опыта.

Ребенок всему учится в общении со взрослыми, ранний опыт дошкольника создает тот фон, который ведет к развитию речи, умению слушать и думать, подготавливает ребенка к вычленению смысла слова.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста является актуальной проблемой современной дошкольной педагогики и психологии, решение которой имеет важное значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

При формировании и укреплении дружеских отношений детей значительная роль отводится игре. Играя поначалу просто рядом, а потом, объединяясь в игре по двое, по трое, дети приучаются считаться с партнерами, подчинять свои действия общему замыслу игры. Все это способствует развитию дружеских отношений между ними.

От педагога требуется большое мастерство, глубокие знания детской психологии и индивидуальных особенностей детей.

В глазах ребенка именно воспитатель определяет, когда можно играть или пойти на прогулку, порисовать или побегать, а когда вместе со всеми детьми нужно спокойно посидеть и послушать.

На воспитателя ложится основная ответственность за построение того типа общения с ребенком, который выступит в качестве наиболее благоприятного контакта, наиболее благоприятных условий для установления дружеских отношений. Функция воспитателя направлена на развитие у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстником в качестве субъекта взаимодействия. Другими словами, именно воспитателем организуется специальная работа по формированию дружеских отношений со сверстниками.

Важно помнить – каждый ребенок занимает определенное положение в группе сверстников необходимо учитывать это в своей работе.

Нужно обеспечить успех в деятельности малоактивным детям, не пользующимся популярностью среди сверстников. Это поможет привести к изменению их позиций и будет эффективным средством нормализации отношений со сверстниками.

Педагогический такт является одним из главных проявлений мастерства педагога. Тактичное отношение – это уважение к личности ребенка. Требовательность к нему, искренность и доброжелательность. Тактичный педагог всегда находит оптимальную меру воздействия в каждом отдельном случае, а также учитывает возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Развитие коммуникативных способностей дошкольников невозможно без тесного взаимодействия с их родителями. Психологи, проведя ряд исследований, пришли к выводу, что, используя работу в детско-родительских группах и обучая родителей некоторым приемам общения, можно повлиять на стиль их взаимодействия со своими детьми в семье, укрепляя этим психологическое здоровье дошкольников. Такие группы в последние годы стали весьма популярны как в России, так и в странах зарубежья. Цель проекта – перестройка и гармонизация детско-родительских отношений, налаживание равноправного взаимодействия и взаимопонимания между родителями и детьми, задача – обучение приемам и навыкам оптимального гармоничного общения родителя с ребенком.

**Взаимодействуя со своим ребенком в игре, подчиняясь ее правилам, родитель снисходит с позиции непогрешимого и всегда правого взрослого, а ребенок получает возможность ощутить себя.**

Играя со своим чадом, родитель находится на территории его интересов. К тому же игра увлекает своей новизной, нестандартностью и позволяет взрослому ощутить себя маленьким ребенком. Практика показывает, что хорошо осведомленные о физическом здоровье своих детей родители мало знают об их человеческих качествах. Важно, что объективное представление о своем сыне или дочери родитель может получить, глядя на них со стороны, как бы глазами других участников группы. В то же время родитель и ребенок получают возможность увидеть и оценить свое отражение в действиях и реакциях других людей.

В процессе игры между членами семьи устанавливается новый стиль общения по правилам союзников, так как родителю необходимо понять мотивацию действий своего ребенка, его логику, ощущения и эмоциональное состояние. В результате маленький человек, с полным доверием погружаясь во взаимодействие с родителем, начинает ощущать значимость своей личности. В такой атмосфере творческое самовыражение дошкольника может раскрыться особенно полно и одновременно возрастает его ощущение ответственности за происходящее. Известно, что любые виды деятельности детей, в том числе учебная, и их общение с другими людьми переплетены в жизни самым тесным образом и фактически не могут существовать отдельно. От того, как организовано общение детей, зависит результат обучения, которое зачастую требует постоянного взаимодействия детей и взрослых. В свою очередь ход и успешность обучения постоянно и неотвратимо воздействует на коммуникативно-речевую активность и многие характеристики коммуникативной деятельности детей. Нельзя обучать речи, не учитывая воспитательные возможности общения. Важным условием успешного формирования культуры речевого общения и поведения дошкольников является соответ-

ствующая воспитанность их эмоциональной сферы, которая проявляется в том, умеет ли ребенок сопереживать другим людям, чувствовать чужую боль или радость; находить общий язык и взаимодействовать с окружающими; добиваться успеха, соотнося свои интересы с интересами и потребностями других и т.д. К успешному результату приводит не всякое общение с ребенком, а только организованное в соответствии с нравственными принципами. Оно должно сопровождаться, с одной стороны, воспитанием внимания к другим людям, а с другой- сообщением ему нужных знаний по культуре человеческого общения. Нельзя обучать детей общению, не включив их во взаимодействие друг с другом, не обусловив речевое действие и поведение какой-то другой деятельностью (игровой, практической, познавательной и т.д.); не уточнив ситуацию общения, не создав потребности и мотивации у каждого ребенка вступить в него. Среди различных форм взаимодействия с детьми специалисты называют театрализацию (в частности, театрализованные игры). Театрализация развивает личность ребенка, прививает устойчивый интерес к литературе, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новых образов, способствует развитию коммуникативных способностей – умению общаться с другими людьми, отстаивать свою точку.

#### **Список литературы**

1. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. – М.: Владос, 2000, кн. 1: Общие основы психологии – 688 с.
2. Юдина Е. Коммуникативное развитие ребенка и его педагогическая оценка в группе детского сада. // Дошкольное воспитание № 9, 1999 (статья в журнале).

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Рябинина Е.В.***

старший преподаватель, Приволжский институт повышения квалификации ФНС России, Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматриваются особенности взаимодействия преподавателя и обучаемого через парадигму непрерывного образования на примере дистанционных образовательных технологий при реализации программ дополнительного профессионального образования.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, образовательное пространство, информационные технологии, дистанционное образование, дистанционное обучение.

Использование и развитие современных информационных технологий и телекоммуникационных систем в обучении предопределено характером и темпами информатизации общества в целом и образовательного пространства, в особенности. За сравнительно короткое время информационные тех-

нологии создали принципиально новые методы и подходы, позволяющие существенно повысить качество обучения и его доступность для широких масс. Интеграция современных информационных и коммуникационных технологий, являющихся ядром процесса информатизации образования, в образовательную среду ведет к полной революции в учебном процессе вузов. Основные цели, которые реализуются в ходе этого процесса – улучшение качества обучения за счет более полного использования доступной информации; повышение эффективности учебного процесса на основе его индивидуализации и интенсификации; реализация перспективных методов обучения с ориентацией на развивающее и опережающее образование, достижение заданного уровня профессионализма в овладении средствами информатики вычислительной техники; интеграция всех видов деятельности учебного заведения в рамках единой методологии, основанной на применении новых информационных технологий. Одна из важнейших задач системы образования в современном обществе – обеспечить каждому человеку свободный и открытый доступ к образованию на протяжении всей его жизни, с учетом его интересов, способностей и потребностей.

Использование возможностей, предоставляемых дистанционными образовательными технологиями (ДОТ), ведет к преодолению многих принципиальных проблем развития содержания образования, связанных с резким ростом объема преподаваемого материала, его постоянным обновлением, трудностей подготовки образовательных текстов и развития образовательной среды. Учебные материалы, представленные в виде электронных учебно-методических комплексов (УЭМК), является инструментом решения следующих задач: передача знаний слушателям от преподавателя – разработанный на основе лекционных курсов и практических занятий учебный материал позволяет слушателям изучить учебный курс, пройти аттестацию и при необходимости оперативно связаться с учебным заведением для получения консультации преподавателя; создание оптимальных временных условий для слушателей в реализации учебных планов, то есть прохождение обучения по индивидуальному графику, в удобное для слушателя время в любом регионе; осуществление самоконтроля (тестирования) слушателей с последующим изучением материала, по которому получены неудовлетворительные знания; возможность изучения дисциплин учебных планов на основе коммуникационных технологий.

Благодаря средствам дистанционного обучения преподаватель получает возможность индивидуализировать свое общение со слушателями, используя возможности виртуального класса, чата, форума группы, и акцентировать внимание на конкретных проблемах отстающим или разработать новые интересные задания успевающим, что в свою очередь стимулирует познавательную деятельность всей учебной группы в целом, усиливает творческие компоненты труда преподавателя. Система администрирования позволяет организовать доступ слушателям к информационным материалам, динамично формировать маршруты изучения материала, вести контроль посещения страниц курса слушателями. Традиционные компьютерные обучающие си-

стемы содержат элементы диагностики состояния обучаемого (например, посещаемость конкретных страниц курса пользователем по датам, этапы работы с тестом: начат, пройден, не приступал) и на основании данных об уровне знаний слушателя, его индивидуальных особенностях предлагают определенную ветку обучения, автоматизированное тестирование обучаемых на базе информационных технологий [3]. Используемые в дистанционном образовании тестовые системы оценки знаний должны оценивать наряду со знанием материала также самостоятельность, активность, развитие обучаемого в ходе познавательной деятельности. Такие системы обязаны обеспечивать обратную связь с преподавателем – реальным или виртуальным, например, с помощью системы подробного комментирования неверных ответов или систем, адаптирующихся к ответам слушателя и предоставляющих материал для выработки правильного ответа. В итоге преподаватель в любой момент времени имеет полную картину о работе слушателя с учебным материалом, о прохождении тестов и выполнении заданий, а, учитывая результаты текущего тестирования, имеет представление о степени подготовленности каждого обучаемого, экзаменационная оценка становится более предсказуемой, уменьшается вероятность случайного результата. Таким образом, располагая полной информацией об интенсивности работы каждого слушателя с учебными материалами курса, преподаватель имеет возможность индивидуализировать процесс обучения и выработать как персональные рекомендации слушателю, так и группе в целом.

#### **Список литературы**

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации. (Утверждена Распоряжением Президента РФ от 7 февраля 2008 г. № Пр-212) Раздел IV, п.2.
2. Государственная программа «Информационное общество (2011-2020 годы)».
3. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения – М.: РАО, 1999. 213 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ**

***Ряйсянен Т.Н.***

старший преподаватель кафедры прикладной математики,  
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

***Уленгова Т.Г.***

старший преподаватель кафедры прикладной математики,  
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В статье рассматриваются проблемы адаптации выпускников средней школы в высшем учебном заведении. При этом отмечается, что математическая подготовка студентов на низком уровне. Образовательные стандарты третьего поколения требуют выработать у выпускников математическое мышление, которое будет основой для его профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* познавательная активность, учебная деятельность, математические знания, адаптация.

В последние годы сообщество преподавателей высшей школы серьезно озабочено низким уровнем знаний точных наук студентами младших курсов, о чем свидетельствуют большое количество различных конференций, проводимых в России [1, 2]. Так, преподаватели, имеющие богатый педагогический опыт работы в ВУЗе, анализируя читаемые курсы и содержание практических работ, предназначенных для студентов за различные предыдущие годы, вынуждены констатировать, что уровень сложности предлагаемого материала существенно снижен. И вместе с тем, для того, чтобы оставаться в рамках образовательного стандарта, преподаватели вынуждены постоянно снижать уровень сложности предлагаемых студентам заданий [3].

При этом, образовательные стандарты третьего поколения поддерживают компетентностный подход в обучении студентов, ориентированы на умение применять полученные математические знания в практической деятельности. Математическая подготовка должна обеспечивать не только высокое качество фундаментальных знаний, но и играть большую роль в формировании готовности к профессиональной деятельности будущего специалиста. Качественная математическая подготовка выпускника ВУЗа является основой для его будущей профессиональной деятельности, мобильности на протяжении всей его профессиональной жизни, обеспечивает выпускнику возможность понимать и осваивать новую технику и технологии, новые принципы организации производства.

Сегодня преподаватели все чаще и чаще в своей работе сталкиваются с тем, что среди студентов младших курсов немало студентов с ограниченным кругозором, уровень развития грамотной речи и словарный запас которых оставляют желать лучшего, а пространственное воображение и абстрагирование порой вообще отсутствует, и как следствие, именно у таких студентов очень низкая познавательная активность. А это в свою очередь приводит к отставанию темпа учебной деятельности и трудностям в усвоении предлагаемого учебного материала.

На основании анализа, проведенного нами на кафедре прикладной математики на протяжении последних 5 лет, мы выяснили, что одной из причин недостаточной успеваемости студентов является низкий уровень знаний школьных курсов математики и физики. В ТОГУ силами инициативных преподавателей эта проблема частично решается. Так, например, у студентов первого курса была возможность посещать курсы выравнивания по элементарной математике и началам математического анализа. При этом содержание занятий разработано таким образом, чтобы систематизировать школьный учебный материал и актуализировать знания, необходимые для освоения курса «Математика». Для более качественной адаптации школьников к условиям обучения в высшей школе, ряд факультетов проводит воскресные школы, на которых школьникам старших классов преподаватели ВУЗа выдают задания для выполнения, т.е. школьники по сути играют роль студентов

младших курсов. По существу, такие занятия призваны обеспечить развитие творческого потенциала учащихся, стимулировать их самостоятельность и познавательную активность. При всех положительных результатах, опыт проведения таких занятий показал, что они, все-таки, оказались менее эффективными, нежели рассчитывали при их введении.

Однако, необходимо сказать, что приложенные ими усилия не приносят тот значимый результат, как ожидалось. Исходя из этого, можно утверждать, что причины неуспеваемости студентов младших курсов связаны не только с низким уровнем базовых школьных знаний в точных науках, но и с рядом других причин. Так, студенты младших курсов сталкиваются с проблемой адаптации к новым условиям обучения, социальному статусу, коллективу, изменениям в бытовой сфере, что совершенно отсутствовало у них при обучении в школе.

Очень важную роль для успеваемости студентов, на наш взгляд, играют различные стимулы, например, такие как желание получить стипендию или стремление студента получить специальные знания, позволяющие стать высококвалифицированным специалистом. Наряду с вышеизложенным, не меньшее значение имеет развитие познавательных функций, таких как воображение, внимание, восприятие, память, абстрактное мышление, речь.

В качестве резюме, можно сказать следующее, что процесс обучения в ВУЗе существенно отличается от школьного. Это обусловлено существенно большим объемом учебного материала и существенно меньшим контролем за самостоятельной подготовкой!

#### **Список литературы**

1. Актуальные проблемы преподавания математики в средней и высшей школе: материалы научно-методической конференции (8 декабря 2014 года); АУ Ин-т разв. образов. Ив. обл. – Иваново, 2014. – 84 с.

2. Актуальные проблемы преподавания математики в техническом ВУЗе: материалы второй межвузовской научно-методической конференции. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 188 с.

3. Реализация компетентностного подхода в процессе обучения математике: коллективная монография / Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «ПГНИУ»; – Соликамск: СГПИ, 2014. – 80 с.

## **ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Собакина Е.С.*

магистрант кафедры Методики преподавания иностранных языков,  
Московский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Москва

В статье рассмотрен этнокультурный потенциал пословиц и поговорок, основные трудности при организации тематического материала, а также необходимость комментирования и пояснения пословиц и поговорок в иноязычной студенческой аудитории.

*Ключевые слова:* русский язык, пословица, поговорка, лингвострановедение, иностранный, фоновая лексика.

На данный период времени лингвокультурологический аспект методики преподавания **русского языка** как иностранного исследован не в полном объеме и представляет особый интерес, а также некоторые трудности выбора материала при составлении тематических пособий и упражнений для обучения иноязычной аудитории. В. Г. Костомаров и Е.М. Верещагин говорят о двух сферах **лингвострановедческой** проблематике, к которой относятся филологические и лингводидактические вопросы. Основным предметом лингвострановедения является изучение и анализ языка с целью выявления в нем национально-культурной семантики, то есть определения смыслового значения той или иной языковой единицы. Также в предмет исследования входит поиск преподавательских приемов и способов презентации, закрепления и активизации национальный специфики языковых единиц и культуроведческого прочтения текстов [1].

Изучение, а затем в последствие овладение лексикой, фразеологии и паремий языка в лингвокультурологическом аспекте способствует переходу на другую знаковую систему, необходимую для формирования вторичной языковой личности [2]. Пословицы и поговорки могут послужить для этого богатой базой и стать наглядным материалом для усвоения грамматики и **фоновой лексики** несущей информацию о национальном и культурологическом характере языка. Поскольку, движущей силой и показателем уровня развития любого социума во все времена являлись его ценности. Не только материальные блага, но и в большей степени, морально-нравственные и духовные, к которым принадлежит, в том числе, и народная мудрость. Она отражена в пословицах и поговорках, содержит в себе не только культурологические, но еще и психологические особенности общества. Является значимой частью ее становления. Высказывания собирают в себе общие представления человека о быте, труде, дружбе, природе, любви и отношении к этому миру.

**Пословица** представляет под собой малую форму народного поэтического творчества, облаченную в краткое изречение, несущее под собой обобщенную мысль, вывод, иносказание с дидактическим уклоном. «Знание – сила». **Поговорка** – устойчивое словосочетание, отражающее какое-либо явление в жизни, один из малых жанров фольклора. «Когда рак на горе свистнет» [4]. Так или иначе, и половица и поговорка заключают в себе важный культурологический аспект, который передает основную идею и мировосприятие того или иного народа.

Сложность в ведении половиц и поговорок на уроках **русского языка** как иностранного заключается в том, что большинство обучающих пособий не сопоставляют их с текстом и заданиями учебника, поэтому зачастую студентам трудно понять смысл и применить новый материал в устной или письменной речи, поскольку данные знания обладают определенной спецификой и особенностями. Зачастую в силу исторического пути народы и различия в менталитете, пословицы и поговорки не имеют аналогов в родном

языке студента. Следует понимать, важность комментирования пословиц и поговорок с целью расширения знаний и развития речи у иностранцев. Необходимо сопровождать учебный материал пояснениями и наглядными примерами, которые значительной степени упростят задачу учащимся.

Для лингвокультурологического понимания и дальнейшего воспроизведения иноязычными студентами пословиц и поговорок целесообразно учитывать общий уровень изучаемого языка, национальные особенности, а также распределить материал на тематические группы. Если на данном этапе уровень языка обучающегося позволяет усвоить данные знания, то часть занятия следует посвятить пословицам и поговоркам, которые содержат схожие представления и суждения. К примеру, несут в себе умозаключения о дружбе, интеллекте или о каких-либо других общих понятиях. Не стоит забывать, что единичные поговорки, не вошедшие в тематические группы, также должны стать объектом для обсуждения и лингвокультурологического комментирования.

В качестве речевых упражнений можно использовать монологи, когда студенты приводят ситуации из своего жизненного опыта, рассказывают различные истории, а затем соотносят их с уже известными пословицами и поговорками.

Для усвоения грамматического и лексического материала предлагается выполнить упражнения с пропусками в пословицах и поговорках, входящих в одну тематическую группу, а также сопоставить их между собой. В ходе данной работы обучающиеся русскому языку осмысливают содержание высказываний и усваивают их лингвокультурологический аспект.

Упражнения с выбором пословиц и поговорок направлены на отработку навыков говорения и освоения ситуаций, в которых употребляются те или иные высказывания. К примеру, студентам предлагают составить короткий рассказ с употреблением определенной тематической группы пословиц и поговорок.

Навыки диалогической речи отрабатываются при составлении диалогов с использованием предложенных высказываний.

В качестве дополнительного домашнего задания студентам предлагают самим поискать различные пословицы и поговорки в поисковых сервисах в интернете или прибегнуть к помощи носителей языка, а затем соотнести высказывания к определенным тематическим группам.

Не стоит забывать, что лингвокультурологический аспект при обучении русскому языку как иностранному является, безусловно, важной частью в программе студентов, но также относится к дополнительному и сопутствующему материалу, который не может стать основной темой для занятия, если, конечно, обучающиеся не имеют филологический или педагогический профиль.

Некоторые авторы не рекомендуют вводить пословицы и поговорки на курсах русского языка, которые направлены на освоение базовых грамматических и лексических конструкций.

Таким образом, пословицы и поговорки обладают богатым этнокультурным потенциалом, и служат наглядным материалом для усвоения различных речевых и письменных конструкций, но в уже существующих учебных пособиях отсутствует легкая и наглядная форма для их изучения и понимания. Педагогом стоит помнить о важности комментирования пословиц и поговорок, а также целесообразности применения высказываний на занятиях [3].

#### Список литературы

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. Работа с лексикой / В.Г. Костомаров, О.Л. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1990. – 11 с.
3. Никитина Т.Г. Лексикографическая компетенция учителя русского языка как иностранного и возможности ее формирования на материале художественного текста / Т.Г. Никитина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №2–2 (32). – С. 139-141.
4. Пословицы и поговорки // Словари и энциклопедии // Академик, 2000-2014. URL: <http://dic.academic.ru/>

## ПУТИ ВВЕДЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Сулаймоншоева С.Ш.*

студент-магистрант филологического факультета,  
Московский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Москва

В статье деловое общение рассматривается как общение в сфере коммерции как «бизнес-коммуникация». При этом слово «бизнес» используется не в его традиционном для русского языка толковании, а скорее, как синоним слово «коммерция». В то же время в английском языке, это слово приводится дело, занятие. Думается, что термин «деловое общение» следует соотносить с делом в широком смысле этого слова, с профессиональной деятельностью.

*Ключевые слова:* деловое общение, официально-деловой стиль, коммерция, игровая форма.

Изменение в начале 90-х годов прошлого века геополитической ситуации в России повлекло за собой интенсивное развитие международных деловых контактов с зарубежными партнёрами в разных сферах деятельности и необходимость интеграции российского общества в мировое сообщество. Это обусловило определенное изменение мотивации в изучении русского языка как иностранного учащимся, расширился спектр их коммуникативных потребностей, активизировалось стремление изучению русского языка в специальных целях.

Бурное развитие рынка страховых услуг, партнёрство в разных экономических, социальных, политических и общественных сферах, появление на

рынке компаний-нерезидентов и страховых компаний с участием иностранного капитала сделало актуальным обучение иностранных учащихся деловой речи и профессионально ориентированному деловому общению на уроках русского языка как иностранному.

В последние годы в научных исследованиях, посвященных лингвистическим лингвометодологическим проблемам, связанным с деловым общением, в учебных пособиях по иностранным языкам и русскому языку как иностранному, деловое общение чаще всего рассматривается как общение в сфере коммерции как «бизнес-коммуникация». При этом слово «бизнес» используется не в его традиционном для русского языка толковании, а скорее, как синоним слово коммерция». В то же время в английском языке, это слово приводится дело, занятие. Думается, что термин «деловое общение» следует соотносить с делом в широком смысле этого слова, с профессиональной деятельностью [7:8].

В свете современного социологического контекста можно предложить следующее определение рассматриваемого феномена. Деловое общение- акт социального взаимодействия, итоговой целью которого является коммерческий и некоммерческий обмен продуктами материального и интеллектуального и психофизиологического характера. В процессе делового общения каждый из коммуникативный, выступая в определенной социальной коммуникативной роли, стремится решить актуальные для своей профессиональной деятельности задачи. Таким образом, актами делового общения будут и взаимодействие менеджера строительной компании с представителем юридической фирмы по вопросу аренды.

В основе определения тактики обучения русскому языку как средству делового общения, то есть разработки системы конкретных методических приемов, способствующих оптимизации процесса обучения, лежали основные положения стилистики речи, связанные с изучением стилистической организации текста, его речевого профиля в аспекте функционально- речевой дифференциации, закономерностей отбора и организации речевого материала в структуре текста, предопределенных особенностями жанра речи. Все это чрезвычайно важно при решении лингводидактических проблем, связанных с отбором, организацией и презентацией различных компонентов содержания обучения.

Так как стиль обучения деловой речи является официально-деловой стиль, то необходимо рассмотреть его лексические, морфологические, синтаксические особенности данного стиля.

Лексическая система, обслуживающая деловое общение, включает слова и устойчивые словосочетания, выступающие в качестве маркеров официально-делового стиля и отличающиеся кон ситуативностью по отношению к ситуациям делового общения на русском языке. Например, именуемый в дальнейшем (договор, контракт), надлежащий, предусмотренный (договором, в договоре), действующий (на основании устава), нижеподписавшийся, обстоятельства непреодолимой силы, нести риск, вступить в права, аннулировать и т.д. По справедливому замечанию О. А. Крыловой, эти лексические

единицы можно рассматривать в зависимости от условий их употребления в двух ракурсах: как лексику с окраской официально-делового стиля и как канцеляризм [7: 9].

К отличительным чертам официально-делового стиля относится наличие в нем устойчивых словосочетаний атрибутивно-именного типа: нормативные акты/документы, платёжные документы, промежуточные платежи, гарантийный период, договорная территория, договорные обязательства, коммерческая тайна, гарантийное письмо, деловое письмо, денежные средства, виновная сторона, юридический адрес, банковские реквизиты.

Морфологические особенности данного стиля в большей степени касаются имен существительных, нежели слов других частей речи, поскольку в данном стиле существительные превалируют над глаголом [3:67].

Чрезвычайно употребительны существительные, называющие людей по профессии, какому-либо признаку или отношению [6:23]: наниматель, даритель, усыновитель, свидетель, иждивенец, обвинитель.

В настоящее время проблема словарной работы с юридической и экономической терминологией является одной из самых актуальных для иностранных студентов, так как за последнее десятилетие эти лексические области претерпели большие изменения. В одном только законодательстве РФ в сфере внешней торговли было издано множество правовых актов, не говоря уже об активно расширяющемся опыте внешнеторговой деятельности. В силу этих и других обстоятельств меняется и сам язык, во многом сейчас отличающийся от того делового языка, которым оперировали в прошлом десятилетии. Появилась необходимость в создании учебного материала, который будет содержать современную лексику и предлагать более творческий, активный подход к ее изучению. Данная статья не претендует на заполнение такого пробела, она лишь призывает методистов РКИ в сфере делового общения обратить внимание на указанную проблему. Перед тем как давать словарную работу студентам, стоит задуматься, используется ли тот или иной термин в современной внешнеторговой практике, в каком контексте его можно встретить и как лучше познакомить студентов с новым словом.

Важно также помнить, что мы учим студентов не самому новому слову, а, скорее, умению понимать его, анализировать. Словарная работа должна быть не «зубрежкой», а творческим поиском, развивающим любознательность студента и его познавательную самостоятельность. Итак, каковы же основные методы и приемы словарной работы на уроках делового общения с иностранными учащимися? При изучающем чтении деловых текстов мы обычно спрашиваем студентов, все ли слова, встречающиеся в тексте, им известны и понятны. Если они молчат или отвечают положительно, это не означает, что новой лексики в тексте на самом деле нет – необходимо научить ее видеть. Преподаватель может сам выбрать (выделить) ключевые слова, незнакомые учащимся. Допустим, их десять. После чтения текста он дает десять предложений, в которых опущены именно те слова, что были выделены в тексте. Такое задание поможет студентам догадаться о значениях пропущенных слов, а те ученики, которые были уверены, что знают их, могут

проверить корректность своих предположений. Работа с лексикой при изучающем чтении на этом не заканчивается.

Игры, упражнения, кроссворды можно использовать на уроках русского языка как иностранного при изучении новых слов. Они не обязательно должны быть на деловую тему, так как студентам иногда бывает сложно подобрать тот или иной экономический или юридический термин. Задания более свободного характера можно использовать как разминочные упражнения, когда студентам дается возможность отойти от серьезных тем и расслабиться, вспомнив «обычный» русский язык, который намного богаче и шире любого профессионального. Игровая форма словарной работы является интересной частью методики, которой можно посвящать отдельные исследования. Нам же важно понять, что не стоит пренебрегать игровыми упражнениями, поскольку они способствуют не только активному общению студентов между собой, но и эффективному пополнению и использованию их лексического запаса. Если вы хотите, чтобы ваши студенты показали плодотворные результаты словарной работы, нужно помочь им сделать такую работу, не тяжелой и скучной, а интересной и разнообразной.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Акишина А. А., Формановская Н. И. Этикет русского письма. М., 1986.
3. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. – Пермь, 1972.
4. Клобуков Л.П., Вавулина А.В., Судилова О.И. Русский язык для юристов. М., 2007.
5. Козлова Т.В., Кульгавчук М.В., Курлова И.В. Начальный курс русского языка для (с комментариями на английском языке) в 3 ч. М., 2007.
6. Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации//Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1992.
7. Михалкина. И. В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средство делового общения. М., 1998.
8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

***Сычева О.Н.***

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,  
Рязанский филиал Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя,  
Россия, г. Рязань

В статье использование мобильных технологий рассматривается как средство повышения уровня взаимодействия участников образовательного процесса в аудитории, и, как следствие, повышения мотивации обучения и его эффективности. Рассмотрены сильные стороны и недостатки использования мобильных устройств в аудитории.

*Ключевые слова:* мобильное обучение, интерактивные технологии, аудиторное взаимодействие, мотивация.

Традиционная система обучения предоставляет высшим школам огромное количество средств обучения, но не уделяет должного внимания взаимодействию, она является педагогикой принуждения, что приводит к снижению студенческой вовлеченности в учебный процесс и снижению мотивации. Снижение аудиторного взаимодействия является предметом растущей обеспокоенности среди преподавателей высших школ. Иногда можно заметить недостаточно высокий уровень взаимодействия студентов с преподавателем, вследствие чего они оказываются неготовыми к диалогу – основной форме общения между преподавателем и аудиторией. Это можно заметить, когда, например, преподаватель инициирует взаимодействие, задавая вопросы по ранее изученному материалу, ожидая от студентов участия в обсуждении, но никто из учащихся не отвечает. Даже если учащиеся понимают вопрос или знают ответ, часто они не стремятся принять участие в учебном процессе. Кроме того, студенты, как правило, очень неохотно задают интересные их вопросы преподавателям или высказывают свое мнение в классе.

В своей книге «Обучение и поведение» [4] Джэймс Мазур – профессор психологии в Университете Южного Коннектикута – предполагает, что использование интерактивных методик, которые способны вовлечь студента в равноправное обсуждение наряду с совместной деятельностью под руководством преподавателя, обязательно повлечет за собой положительные результаты обучения. Использование интерактивного кабинета, по его мнению, может способствовать созданию более активной среды обучения, и как следствие, приведет к образованию целого «учебного сообщества», что не может не отразиться на результатах обучения.

Современный студент живет в мире электронной культуры, потому что 21 век – век высоких компьютерных технологий. Преподаватель, идущий в ногу со временем, должен уметь использовать на своих занятиях информационные технологии. Преподаватель в данных условиях должен стать координатором потока информации, поступающей студентам посредством информационных технологий. Информационные технологии – это процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов (ФЗ № 149-ФЗ) [9]; приёмы, способы и методы применения средств вычислительной техники при выполнении функций сбора, хранения, обработки, передачи и использования данных (ГОСТ 34.003-90) [8]; ресурсы, необходимые для сбора, обработки, хранения и распространения информации (ISO/IEC 38500:2008) [1]. То есть, говоря в общем, информационные технологии – это совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Понятие «информационные» включает в себя и компьютерные, и телекоммуникационные средства.

Мобильные устройства и мобильные технологии уже стали совершенно неотъемлемой частью всех повседневных аспектов нашей жизни. Мы используем их и для работы, и для общения с близкими людьми, и для зна-

комств, и для развлечений. Использование беспроводных, мобильных, портативных и карманных устройств постепенно увеличивается и модифицируется в любой отрасли образования, как в развитых, так и в развивающихся странах. Мобильное обучение или м-обучение вызвало интерес у педагогов, исследователей и компаний-разработчиков обучающих систем и учебных материалов. [7, С. 381-389] Несмотря на ограниченные вычислительные, сетевые и интерфейсные возможности мобильных телефонов, сегодня они являются наиболее перспективной технологией для поддержки активности в аудитории. [2, С. 384-388] Использование технологии использования сотовых телефонов в аудитории служит отличным мотиватором для студентов. Казалось, что некоторым студентам легче общаться с преподавателем посредством переписки по мобильному телефону, чем при личном контакте.

Майк Шарплз, являющийся в настоящее время профессором кафедры Образовательных Технологий в Открытом университете в Великобритании, предполагает применение теории разговорного обучения в рамках мобильного обучения. Основная идея заключается в том, что обучение происходит посредством бесед и вопросов по учебной дисциплине между учащимися и преподавателями с использованием интерактивной среды [6, С. 504-520].

Учитывая слабые стороны традиционного обучения, и принимая во внимание доводы этих ученых, их единомышленники, группа преподавателей в Университете Ксавьера в Атенео де Кагаян, Филиппины, сочли необходимым дополнить взаимодействие между преподавателем и студентами мобильными системами. Ими был разработан проект по внедрению интерактивных мобильных систем в процесс обучения. Этот проект был нацелен на улучшение процесса обучения с помощью мобильных сообщений, которые способствуют созданию более интерактивной среды обучения.

В ряде исследований мобильные телефоны рассматривались в качестве инструмента для усиления взаимодействия между преподавателем и учащимся. Например, система Мобильных Сообщений с обратной связью (MMFS – Mobile Messaging Feedback system) – прототип системы «Клиент-Сервер», разработанный для улучшения взаимодействия в классе с помощью Мобильного телефона и системы Bluetooth. MMFS дает учащимся возможность анонимно отправлять вопросы через их мобильные телефоны через bluetooth на ноутбук преподавателя. Лектор видит замечания и вопросы в режиме реального времени на ноутбуке и может изменять ход занятия в зависимости от возникающих вопросов. Другой системой взаимодействия в классе является система TXT-2-LRN («text to learn» – текст в освоении). Развитию системы TXT-2-LRN способствовало предположение о том, что в настоящее время большинство студентов имеют мобильные телефоны с поддержкой SMS, которые они приносят в класс [5, С. 47-54]. Учитывая эту возможность, разработана система, которая позволяет студентам посылать SMS сообщения на мобильный телефон педагога (который подключен к его компьютеру).

Хотя эти системы существуют и функционируют, возникают некоторые недостатки при их использовании. Во-первых, некоторые технические недостатки: маленький размер экранов и клавиш на мобильных устройствах; проблемы с доступом к Интернету; тот факт, что мобильные устройства работают только от батарей; объем памяти, доступной на мобильных устройствах; проблемы информационной безопасности; отсутствие единых стандартов в связи с мобильными платформами, характеристиками устройств; необходимость перерабатывать обычный электронный контент для мобильных устройств; риски в связи с потерей мобильного устройства. Во-вторых, отправка SMS сообщения по мобильному телефону является дорогостоящим. И, наконец, взаимодействия не заканчивается получением обратной связи от студента. Интерактивность является циклическим замкнутым кругом. [3, С. 280-293] Также, основным недостатком использования данных систем является то, что преподавателю приходится часто отвлекаться в процессе чтения лекции, что требует большого напряжения и может повлечь за собой рассеивание внимания, а также усталость преподавателя. Однако, данные системы могут быть доработаны, на их базе могут быть созданы программы, способствующие повышению уровня взаимодействия между преподавателем и студентами.

Из всего этого можно заключить, что настоящий расцвет мобильного обучения еще впереди – учебные организации понимают его потенциальную ценность, но пока что еще не вполне уверены в том, как эту ценность извлечь, и ищут лучшие подходы и практики путем проб и ошибок.

#### Список литературы

1. ISO/IEC 38500:2008, Corporate governance of information technology: resources required to acquire, process, store and disseminate information
2. Lindquist, D., Denning, T., Kelly, M., Malani, R., Griswold, W.G. & Simon, B. (2007). Exploring the potential of mobile phones for active learning in the classroom. Proceedings of the 38th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, 39(1), 384-388.
3. Markett, C., Sanchez, I. A., Weber, S. and Tangney, B. (2006). Using short message service to encourage interactivity in the classroom. Comput. Educ., Vol. 46, (pp.280-293).
4. Mazur, J.E. Learning and Behavior. Saddle River, NJ: Pearson, Prentice-Hall. 2006.
5. Scornavacca, E., Huff, S. L. and Marshall, S. (2007). Developing a SMS-based classroom interaction system. Proceedings of the Conference on Mobile Learning Technologies and Applications. pp. 47-54.
6. Sharples, M. (2003). Disruptive devices: Mobile technology for conversational learning. International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 12(5/6), 504-520.
7. Uzunboylu, H., Cavus, N. and Ercag, E. (2009). Using mobile learning to increase environmental awareness. Comput. Educ., Vol.52, (pp. 381-389).
8. ГОСТ 34.003-90 Автоматизированные системы. Термины и определения.
9. Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».

## КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

*Таницура Т.А.*

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-3»,  
Финансовый университет при Правительстве РФ, Россия, г. Москва

*Дигтяр О.Ю.*

доцент кафедры «Иностранные языки-3», канд. пед. наук,  
Финансовый университет при Правительстве РФ, Россия, г. Москва

В данной статье рассматривается необходимость реализации контекстного подхода в процессе обучения студентов иностранному языку на неязыковых факультетах. Особенностью контекстного обучения является наполнение предметного содержания профессионально ориентированной информацией, внедрение в процесс обучения учебных заданий, способствующих формированию не только иноязычной коммуникативной компетентности у студентов, но и профессиональной компетентности посредством изучения иностранного языка.

*Ключевые слова:* контекстный подход; обучение письму; иноязычная коммуникативная компетентность; профессиолизация.

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах в настоящее время вплотную связано с наполнением содержания дисциплины профессионально ориентированной информацией. Сфокусированность на профессионально значимых аспектах для студентов позволяет в процессе обучения в вузе развить компетенции необходимые будущему специалисту для успешной реализации его в профессиональной деятельности.

Основоположником контекстного подхода в нашей стране является А.А. Вербицкий. Он указывает, что «контекстным является обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [1, с. 129].

Концептуальной идеей контекстного обучения является наполнение содержания и реализация практической деятельности студентов в рамках учебно-образовательного процесса «пропитанных» профессиональным контекстом. С этой целью при проектировании учебного процесса следует учитывать специфику будущей профессиональной деятельности студентов.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе предопределяет построение учебного процесса на основе профессионально ориентированной и социокультурной составляющих. Развитие социокультурных компетенций с учетом освоения специфических аспектов профессиональной деятельности существенно, поскольку знание и практическая реализация социальных особенностей культуры народа изучаемого языка способствует эффективной коммуникации в профессиональной сфере. Знание языковых единиц различия адресатов по гендерному признаку является существенным для значи-

тельной массы народов. Знание и применение фраз побуждения к диалоговому взаимодействию, приветствия, прощания не только повышают уровень иноязычной коммуникативной компетентности студента, но и свидетельствуют об уважительном отношении личности к социуму изучаемого иностранного языка.

Обучение иностранному языку пронизано деятельностным аспектом, поскольку слушание, говорение, чтение и письмо являются проявлениями иноязычной коммуникативной деятельности. «Личность существует и развивается интеллектуально в общении, взаимодействии, диалоге. Это положение чрезвычайно важно для актуализации ресурса самообразовательной деятельности человека и формирования его интеллектуальной культуры» [2]. При обучении студентов неязыковых факультетов все виды учебной деятельности реализуются с максимальной профессиолизацией. Систематизация инструментов формирования профессиональных качеств специалиста в процессе обучения иностранному языку позволяет развить не только лингвокогнитивные, коммуникативные, социокультурные, но и профессиональные компетенции, которые способствуют формированию вторичной языковой личности, способной решать профессионально значимые задачи.

Таким образом, междисциплинарность языка специальности рассматривается как особая составляющая, образующая комплексную учебную дисциплину – иностранный язык в специальном вузе, обусловленную конгломератом двух наук, с одной стороны, собственно наукой о языке – лингвистикой; с другой – одной из наук, которая является профилирующей для конкретного вуза [3, с. 11].

Контекстное обучение способствует формированию мотивации, направленной на освоение значимых для студентов сторон профессиональной деятельности при обучении письму на иностранном языке. В этой связи проявляется взаимосвязь между двумя наиболее существенными мотивами обучения – мотивом познания и мотивом достижения. Желание познать наиболее важные аспекты, имеющие связь с будущей профессией, побуждает желание студента научиться выполнять то или иное учебное задание наилучшим образом, а это значит достичь более высокого результата. И наоборот выполненное успешно учебное задание побуждает студентов к познанию дополнительных, узкоспециализированных вопросов.

Необходимость реализации всех видов обучения в процессе иноязычной подготовки бесспорна. Однако, следует отметить, что в предшествующие десятилетия недостаточное внимание уделялось нюансам построения письменной коммуникации с учетом профессионального аспекта. В настоящее время актуальным вопросом стало обучение студентов деловой переписке профессиональной сфере. Еще более обострилась данная задача в связи с появлением в стране совместных предприятий с зарубежными странами. В данной связи возникла необходимость знаний не только деловой переписки с предприятиями-партнерами, но и навыки специфики составления контрактов, оформления документации согласно стандартам не только нашей страны, но и зарубежного государства.

Развитие и формирование письменной иноязычной компетенции студентов, сфокусированной на освоении профессионально значимого контекста, представляет сложность не только относительно специфики аспектов профессиональной деятельности. Трудности освоения письменной речи вызваны «психологическими барьерами» изложения речи на бумаге – «что написано пером, то не вырубишь топором». Зачастую эти барьеры вызваны низким уровнем сформированности лингво-когнитивной сферы знаний. Поэтому систематическое внедрение упражнений тренирующих навыки составления письма, заполнения пунктов контракта, составления проекта контракта позволяют существенным образом ослабить психологическое давление «барьеров», что в свою очередь способствует эффективному формированию письменной коммуникативной компетенции студента.

Составление письменных документов является особенно важным для студентов специальности «Юриспруденция», поскольку рассмотрение и регулирование любого вида дела предусматривает письменную фиксацию по существу вопроса и результативную часть. Каждый официальный письменный документ имеет свою устойчивую структуру: наименование документа; наименование сторон-участников вопроса; возможно позиционное расположение адресов адресата и адресанта / участников договора; вводная, основная и итоговые части документа. Обретение навыков структурного оформления письменного документа позволяет студентам более уверенно перейти к его содержательной стороне, поскольку основной информационный объем любого документа отражается его структурным наполнением.

Приступая к содержательной стороне документа, следует обратить внимание студентов на различие в значениях слов, употребляемых в юридическом контексте и в общеразговорном английском (*duration – length (of time); consent – agreement; provisions – terms; be entitled to – have the right to; leave – holiday etc.*). Целенаправленные упражнения, направленные на запоминание данного языкового явления, позволят студентам осуществлять селекцию необходимой языковой единицы соответственно контексту оформляемого документа.

Кроме того, при формулировании содержания любого документа для определения последовательности излагаемого материала, указания на значимые пункты документа (особенно для юридического английского языка) характерно употребление большого количества вводных слов и фраз, которые подчеркивают профессиональную направленность текста документа (*accordingly, as a whole, equally, furthermore, hereby, herein, meanwhile, overall, thereto, hereinafter, aforementioned etc.*). Постоянная тренировка включения данных языковых единиц соответственно формулированию конкретного участка информации настроит мыслительный процесс познания студентов на понимание и запоминание применения соответствующей лексической единицы в специальном документе, отражающем контекст профессиональной деятельности.

Реализация контекстного подхода при обучении письму позволяет мотивировать студентов на изучения иностранного языка с позиции освоения

некоторых аспектов их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, контекстуальный подход представляет собой основу обучения иностранному языку на неязыковых факультетах. Он позволяет оптимизировать процесс восприятия значимой информации, обеспечивающей как запоминание лингвистического и профессионально значимого материала, так и выполнение самой познавательной деятельности, направленной на активизацию этого материала в рамках учебного процесса, что в свою очередь существенным образом влияет на уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности в целом.

#### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. 333 с.
2. Мельничук М.В., Алисевич М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. М.: Изд-во Научные технологии, 2015. №5-6. С. 48-51.
3. Пашкевич А.В. Компетентностный подход как технология реализации ФГОС в образовательном процессе современной школы / А.В. Пашкевич. Волгоград: Учитель. 393 с.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

***Тацкий А.А.***

студентка психолого-педагогического факультета,  
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,  
Россия, г. Великий Новгород

***Гребенникова О.А.***

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук,  
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,  
Россия, г. Великий Новгород

В статье раскрываются теоретические основы профилактики суицидального поведения школьников как комплексной и межведомственной задачи. Обосновывается необходимость проведения профилактической работы не только с учащимися, но и с членами их семей, педагогическими работниками, представителями широкой общественности.

*Ключевые слова:* детский суицид, суицидальное поведение несовершеннолетних, профилактика суицидального поведения школьников, пропаганда ценности жизни и здоровья.

Одной из актуальных проблем последних десятилетий является стремительно растущее количество детских и подростковых суицидов. По данным Всемирной организации здравоохранения, Россия находится на одном из первых мест в мире по числу подростковых суицидов и занимает первое

место в данном рейтинге среди европейских стран. В связи с этим всё большее значение приобретает необходимость проведения целенаправленной работы по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних.

Согласно материалам ВОЗ, профилактика суицидального поведения должна преследовать две цели: популяризация идеи о том, что самоубийство можно предотвратить, и оказание адресной помощи людям, совершавшим суицидальные попытки, а также находящимся в трудной жизненной ситуации. С учётом этого Европейское региональное отделение ВОЗ предлагает три модели профилактики суицидального поведения: индивидуальную, групповую и популяционную [1].

Популяционная модель профилактики предполагает проведение на государственном уровне широкомасштабной кампании по пропаганде ценности жизни и здоровья среди населения, в т.ч. среди несовершеннолетних. Реализация данной модели предусматривает организацию профессиональной подготовки специалистов, координацию работы различных социальных институтов по профилактике жестокого обращения с детьми, формированию здорового образа жизни и предотвращению самоубийств, а также проведение всеобщей диспансеризации с целью своевременного выявления психических и соматических расстройств у детей и подростков. Групповая модель нацелена на профилактику суицидального поведения несовершеннолетних, имеющих психические нарушения; она включает проведение медицинской реабилитации, коррекцию семейных отношений, социальных и учебных трудностей. Индивидуальная модель профилактики ориентирована на детей, находящихся в суицидоопасном положении, и предусматривает оказание им своевременной психолого-педагогической помощи [1]. Как указывают О.Е. Коновалов и М.В. Чернобавский, существенным при реализации данной модели является участие в профилактической работе семьи ребенка, педагогов школы и специалистов детской поликлиники [2].

При этом существует ряд факторов, общих для всех моделей профилактики: формирование здорового образа жизни; позитивные стереотипы поведения родителей; исключение домашнего насилия и других форм жестокого обращения с детьми; устойчивая социально-экономическая среда; удовлетворение социальных потребностей детей и подростков в микросоциуме.

По мнению И.Б. Бовиной, существует три вида профилактики суицидального поведения школьников:

- первичная профилактика, связанная с продвижением ценности жизни и здоровья среди школьников, их родителей и педагогов посредством реализации различных образовательных программ;
- вторичная профилактика, предусматривающая оказание специалистами (кризисных центров, телефонов доверия и т.д.) адресной помощи учащимся, предпринимавшим попытки суицида;
- третичная профилактика, состоящая в оказании социально-психологической помощи близкому окружению суицидента [1].

С точки зрения П.В. Макарова, именно первичная профилактика, направленная на повышение образовательного уровня участников педагоги-

ческого процесса, является лучшей превенцией суицидального поведения школьников. Ученый подчеркивает необходимость распространения среди учащихся, родителей и учителей информации о причинах и симптомах суицидального поведения детей, а также способах его распознавания [3].

В целом, на наш взгляд, можно выделить 3 направления профилактики суицидального поведения школьников:

- пропаганда ценности жизни и здоровья среди различных групп населения, включая школьников и родителей, информирование их о способах преодоления трудной жизненной ситуации;

- разработка и реализация обучающих программ для специалистов (медицинских, педагогических, социальных работников, сотрудников органов внутренних дел, СМИ и т.д.) по распознаванию суицидальных рисков у детей и работе по их устранению;

- непосредственная работа с учащимися, находящимися в группе риска по суицидальному поведению, и их ближайшим социальным окружением.

При организации профилактической работы со школьниками необходимо учитывать, что детское суицидальное поведение имеет свои особенности, проявляющиеся, с одной стороны, в отсутствии у детей страха смерти по причине несформированности самого понятия «смерть», а с другой – в мозаичности и вариабельности поведенческих проявлений пресуицидального статуса несовершеннолетних. Как отмечают ученые, для большинства детей смерть является понятием отвлеченным, никак не связанным с их собственной жизнью, и в отличие от взрослых у них зачастую отсутствуют четкие границы между демонстративным поведением и истинно суицидальной попыткой [4].

Поэтому особый акцент при проведении профилактики должен быть сделан на усилении факторов, удерживающих несовершеннолетних от самоубийства. Работа в данном направлении предполагает формирование адекватного отношения к жизни и смерти; усиление социально-культурных и духовно-религиозных факторов, делающих суицидальное поведение неприемлемым; раннее выявление и лечение психических заболеваний, сопровождающихся депрессивными расстройствами; индивидуализацию психолого-педагогической работы с учащимися; снятие психологического напряжения в травмирующих ситуациях; формирование компенсаторных механизмов поведения; гармонизацию внутрисемейных отношений [1; 2; 3].

Таким образом, профилактика суицидального поведения школьников включает комплекс профилактических мероприятий, ориентированных не только на учащихся, но и на членов их семей, педагогических работников, представителей широкой общественности (СМИ, сотрудников органов внутренних дел, учреждений здравоохранения и др.). При организации профилактической работы необходимо учитывать мозаичность и вариабельность детского суицидального поведения.

#### **Список литературы**

1. Бовина И.Б. Профилактика суицида в подростковой и молодежной среде: размышляя над опытом западных моделей // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. С. 214-227.

2. Коновалов О.Е., Чернобавский М.В. Профилактика депрессивных состояний и суицидов у подростков на региональном уровне // Российский педиатрический журнал. 2014. Т. 17. № 2. С. 45-49.

3. Макаров П.В. Профилактика, коррекция и реабилитация подросткового суицида: учебно-методическое пособие. – М.: НИИ школьных технологий, 2013. 96 с.

4. Суицидология: учеб. пособие / Под ред. И.Л. Шелехова и др. Томск: СибГМУ, 2011. 202 с.

## **ВЛИЯНИЕ ОБСУЖДЕНИЯ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭКСПРЕССИВНОСТЬ РЕЧИ ОБУЧАЕМЫХ**

*Тормышова Т.Ю.*

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук,  
Липецкий государственный технический университет, Россия, г. Липецк

В статье рассматривается экспрессивность речи, а также дается определение моральным дилеммам. Обсуждение моральных дилемм на занятиях по иностранному языку будет способствовать развитию экспрессивности речи, т.к. они обладают когнитивными и аффективными факторами.

*Ключевые слова:* экспрессивность речи, моральные дилеммы, аффект, аффективные факторы, когнитивные факторы.

Обучение говорению на иностранном языке заключается в том, чтобы оно было приближено к речи носителя языка и не создавало препятствия в общении с ним. Современное общество предъявляет высокие требования к подготовке специалистов. Вместе с тем озабоченность общества вызывает невысокий уровень речевой культуры студентов: слабая грамотность, бедный словарный запас, многочисленные нарушения языковых норм, некритичное отношение к собственной речи.

Устная речь представляет собой двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на иностранном языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей (рецептивная устная речь) [3, с. 177].

Один из способов развития экспрессивной стороны речи считается обсуждение моральных дилемм на занятии по иностранному языку. Для того чтобы доказать это, необходимо понять, что такое экспрессивность речи. Так Ж. Вандриес связывал экспрессивность с аффективностью: «Аффективный элемент обволакивает и окрашивает логическое выражение мысли» [2, с. 157]. Наиболее подробно вопросы экспрессивности были описаны франко-швейцарским лингвистом Ш. Балли. Балли впервые выделил «экспрессивную стилистику» – науку, изучающую экспрессивно-эмоциональный аспект языка. Он особо подчеркивал связь языка с жизнью: «В процессе общения собеседники взаимодействуют и оказывают влияние друг на друга. Все существенно переживаемое субъективно, все мысли направлены к дей-

ствию. Соприкасаясь с жизнью, язык пропитывается аффективностью, где каждое слово может получить оценочное значение. В процессе говорения сами идеи деформируются под влиянием аффекта, что подтверждается обилием в живой речи образных выражений, метафор. Жизнь разнообразнее разума, который характеризуется бессознательным, автоматическим использованием языкового материала» [1, с. 110]. Современные исследователи также полагают, что «разговорная речь – та область, где в наибольшей степени выражается эмоциональное, индивидуальное, экспрессивное. Она по самой своей природе предполагает выражение субъективного отношения к предмету, ситуации речи и имеет богатейшие средства и возможности для реализации экспрессивной функции» [4, с. 45].

В основе явления экспрессивности лежат психологические закономерности, касающиеся, с одной стороны, выражения эмоций и чувств – аффективная сторона, а с другой – восприятия (сюда относится, прежде всего, противопоставление фигуры и фона как одно из главных условий восприятия) – когнитивная сторона. Следовательно, необходимо применять задания, которые сочетали бы в себе аффективные и когнитивные факторы.

Моральная дилемма является ситуацией, которая затрагивает внутренний мир человека, его душу, заставляя рассуждать об абсолютных достоинствах вещей, об истине и лжи, о добре и зле и т.д. При обсуждении моральных дилемм возникает личная заинтересованность доказать свое понимание, отстоять свою точку зрения. Поставленная дилемма при обсуждении текста, просмотре фильма, анализе статьи будет определять цель общения, отбор и комбинацию языковых средств для ее достижения. Моральные дилеммы, являясь противоречивой ситуацией, заставляют первоначально испытывать эмоции, позитивные или негативные переживания. Затем все это провоцирует высказывание личного мнения и его обоснование.

Рассматривая моральные дилеммы в контексте коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку, можно сказать, что они обладают следующими когнитивными факторами: 1) способствуют проявлению естественного познавательного поведения; 2) активизируют познавательные процессы; 3) реализуют личностный аспект. К аффективным факторам моральных дилемм относятся: 1) наличие противоречивой ситуации; 2) ситуативность моральной дилеммы; 3) личностная значимость; 4) моральности противоречивых ситуаций [5, с. 35].

В ситуации, представленной моральной дилеммой, можно ощутить совокупность эмоций, прослеживая изменения в образе персонажа по мере развития сюжета. При этом в персонаже чувствуется преобладание определенного эмоционального состояния, благодаря тому, что автор литературного произведения подбирает лексику таким образом, что это подсказывает читателю, в каком эмоциональном ключе ему следует воспринимать героя. Экспрессивная лексика в произведении помогает создать психологический портрет персонажа, эмоционально интерпретировать мир, изображенный в тексте и, самое главное, воздействовать на обучаемого. В результате, у него появляется намерение высказаться.

Таким образом, развитие экспрессивности речи учащихся тесно взаимосвязано с обсуждением моральных дилемм на занятиях по иностранному языку.

#### Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
2. Вандриес Ж. Язык. М., 1937. – 408 с.
3. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. – В кн.: Сборник статей по языкознанию. М., 1958.
4. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991. – 214 с.
5. Тормышова Т.Ю. Обсуждение моральных дилемм как способ обучения беглости говорения (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 189 с.

## СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ «ВКОНТАКТЕ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*Фомина А.С.*

доцент кафедры истории, канд. ист. наук,  
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
Россия, г. Москва

Статья посвящена исследованию возможности применения социальной сети «ВКонтакте» в качестве среды электронного обучения в модели смешанного обучения в вузе. Проведено сравнение инструментов реализации дидактических и организационных функций учебного процесса в LMS/СДО и в социальной сети. Установлены положительные свойства применения социальной сети «ВКонтакте» в обучении. Отмечены перспективные направления развития электронного обучения в части использования социальных сетей. Выводы статьи основаны на результатах исследования автора, включая итоги анкетирования студентов.

*Ключевые слова:* электронное обучение, e-learning, социальные сети, социальная сеть «ВКонтакте», LMS, СДО, ИКТ.

На современном этапе актуальность электронного обучения признана на государственном уровне – в законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., в ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата. Отечественные исследователи и практики современного образования в целом и электронного обучения, в частности, обращают внимание на необходимость изменения форм и методов педагогического процесса, на способы реализации компетентностного подхода при изучении студентами учебных дисциплин [3, 5], рассматривают различные аспекты применения ИКТ в учебном процессе вуза, анализируют возможности общедоступных информационных сред, бросающих вызов педагогике и традиционному электронному обучению на основе автономных LMS, СДО и электронных библиотек [1, 2, 4].

Среди новых «трендов» электронного обучения, таких как облачные сервисы, массовые открытые онлайн курсы, мобильные технологии, открытые образовательные ресурсы, весьма актуальными являются социальные

медиа, в частности наиболее популярная в России социальная сеть «ВКонтакте». Цель данной статьи – проанализировать возможности применения преподавателем вуза социальной сети «ВКонтакте» в качестве среды электронного обучения (LMS, СДО) при реализации модели смешанного обучения – сочетании традиционных форм образовательного процесса с электронными технологиями.

В техническом отношении в электронной среде обучения (LMS, СДО) студенты прикрепляются к назначению – учебнику, программе курса, тесту, создаются также рабочие области по дисциплинам. Через назначения и рабочие области реализуются дидактические функции учебного процесса: доставка информации, коммуникации, организация индивидуальной и групповой работы студентов, контроль знаний посредством тестирования.

Обучение с применением социальной сети начинается с создания закрытой группы (сообщества), в которую входят студенты и преподаватель. Закрытая группа, ее раздел Документы являются связующим звеном между преподавателем и студентами и играют роль назначения и рабочей области электронной среды обучения (рис. 1, 2, 3).

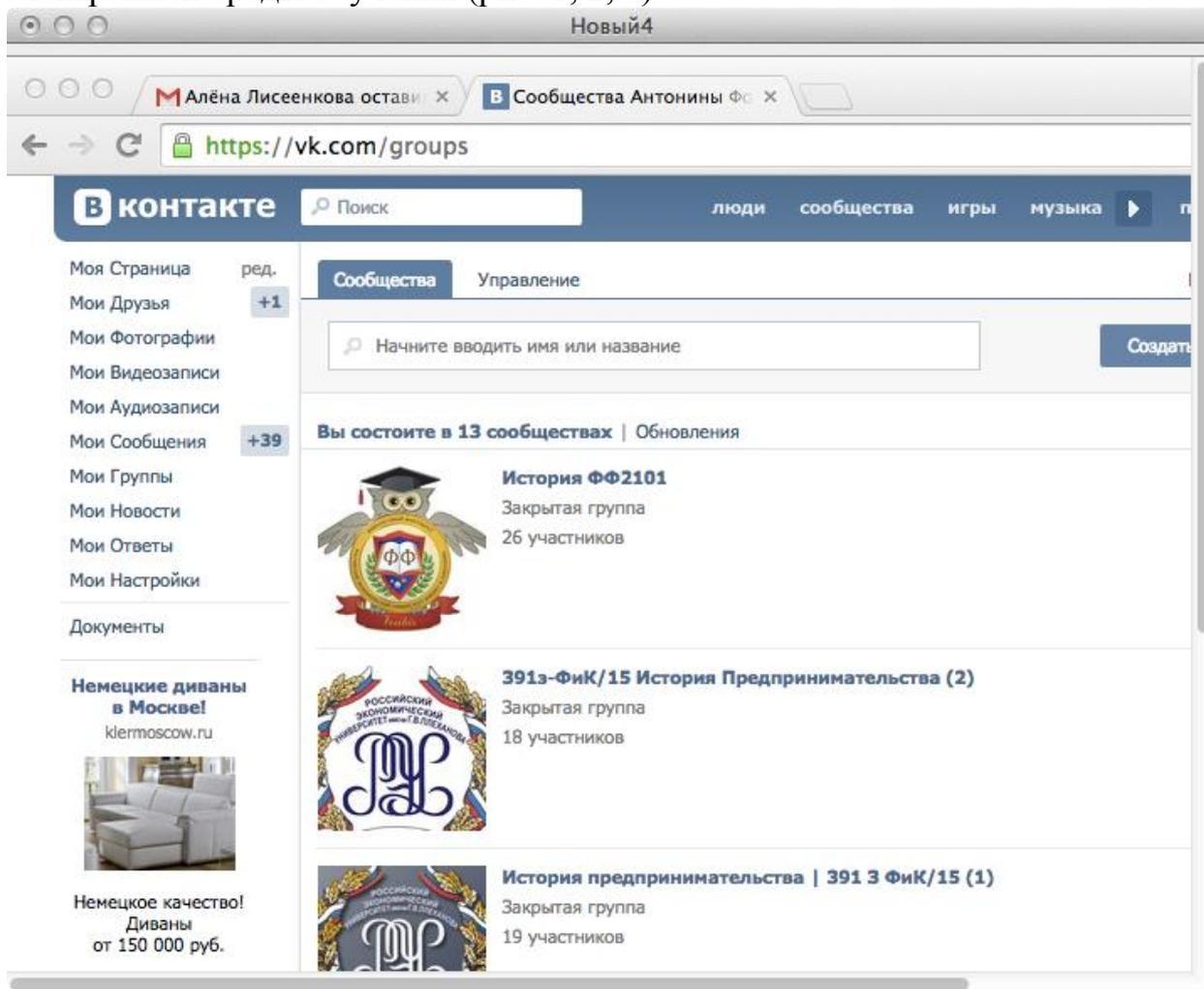


Рис. 1

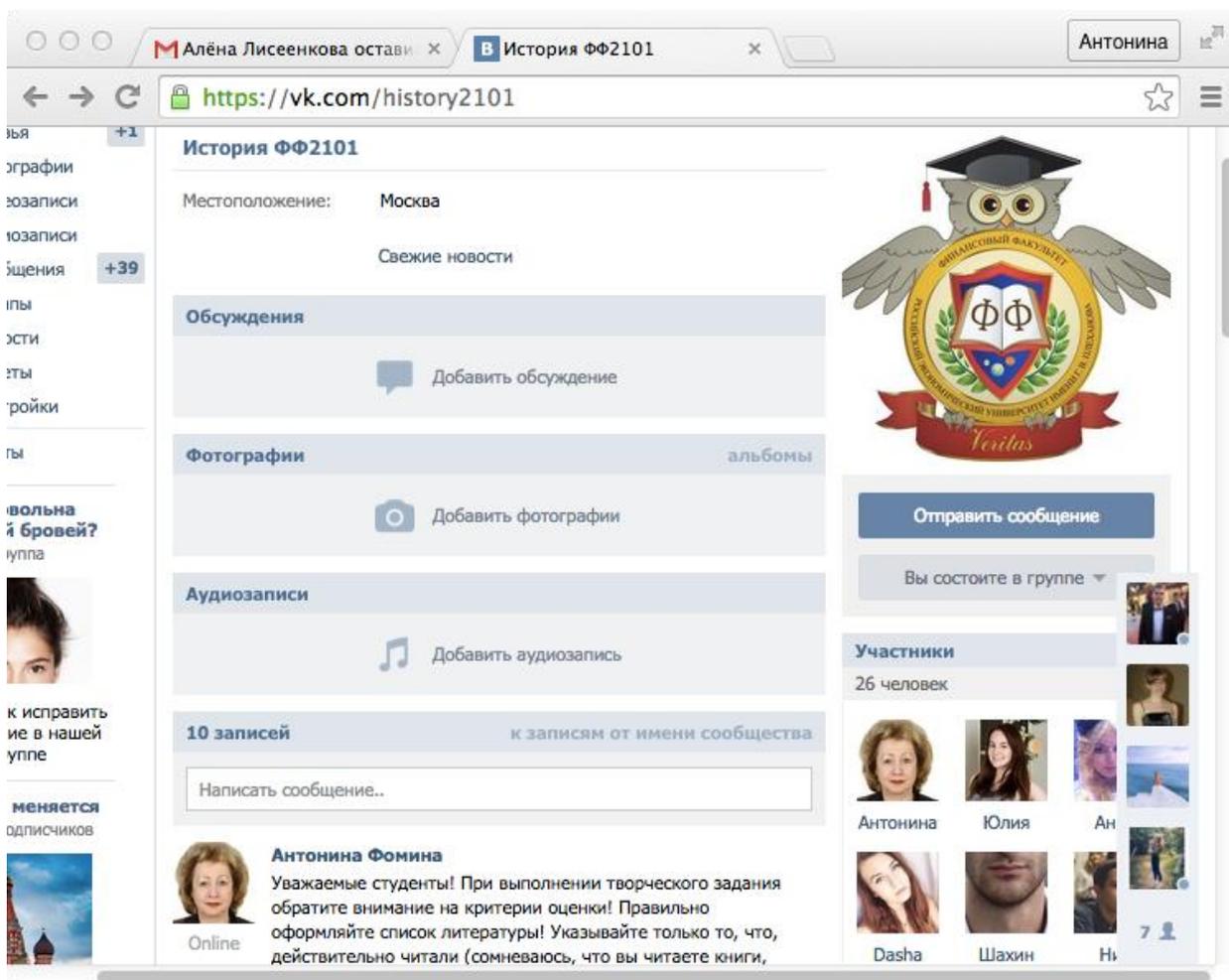


Рис. 2

Социальная сеть «ВКонтакте», как и LMS, дает возможность доставки учебной информации. Это могут быть электронный учебник, презентации, тематики виртуальных семинаров, контрольных и курсовых работ, календарный план изучения дисциплины, критерии оценок выполненных заданий, список литературы, объявления, ссылки. В LMS информация размещается в специальных разделах (электронный учебник, материалы по дисциплине, контрольные задания, полезные ссылки, список литературы, тематика курсовых работ, календарь и т.д.). В социальной сети такой систематичности нет, однако задача доставки информации решается. Особенно актуальным является размещение презентаций по курсу. Размещенную заранее (за 2-3 дня до лекции) презентацию студенты могут скачать на гаджеты или распечатать и в процессе лекции вносить в имеющийся материал дополнения, комментарии, вопросы.

Сравнивая возможности реализации других (помимо доставки информации) дидактических функций учебного процесса в СДО и социальной сети, следует отметить, что коммуникации осуществляются через сервисы систем – форум, электронную почту. В социальной сети у преподавателя меньше возможностей для организации индивидуальной и групповой работы студентов, нежели в LMS. Обмен файлами в LMS (индивидуальная работа) является наглядным: работа студента может быть утверждена или отклонена, препода-

даватель имеет возможность разместить короткие комментарии. В отсутствие сервисов СДО преподаватель и студенты ограничиваются использованием электронной почты, в том числе через почтовую систему сети.

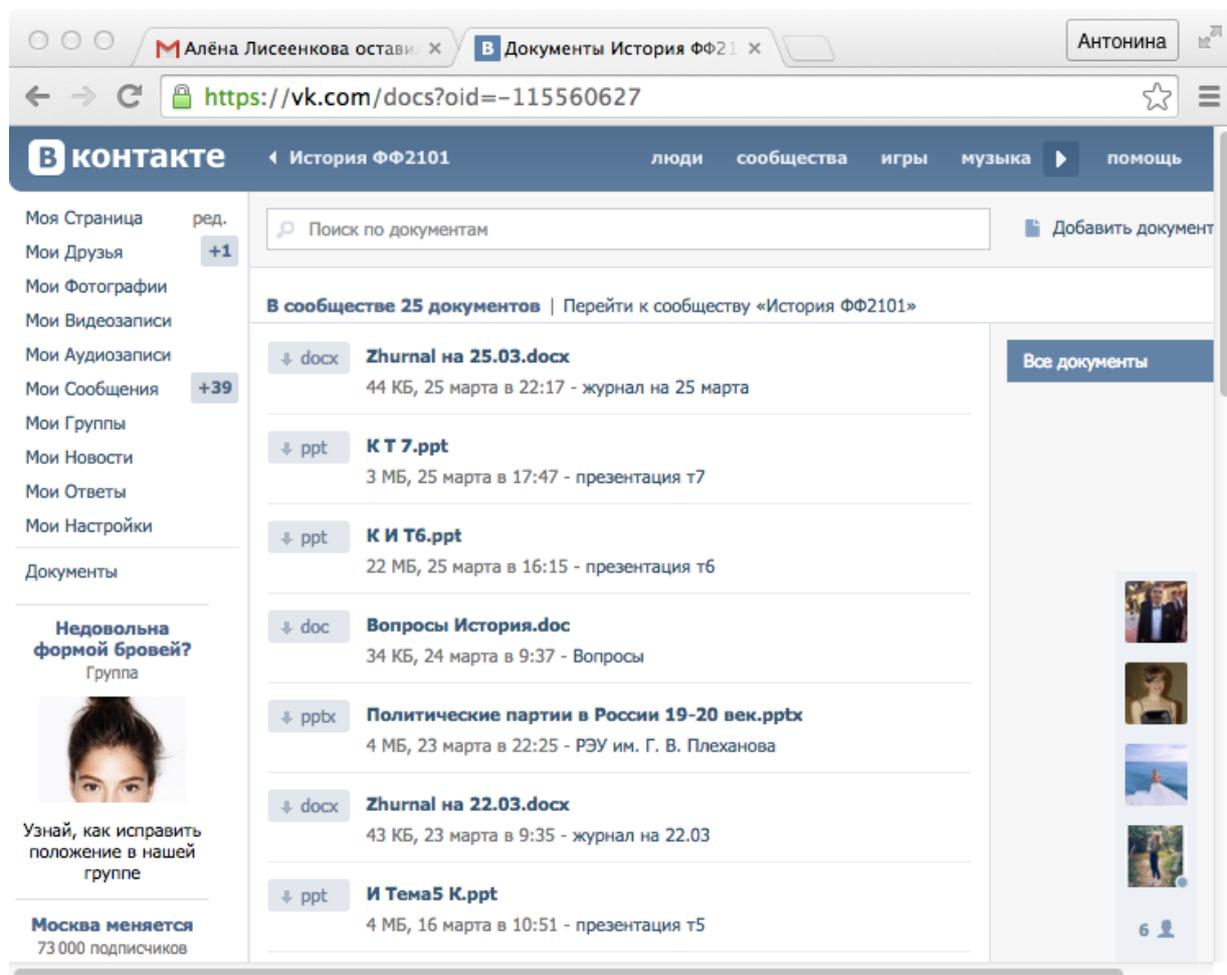


Рис. 3

Организация коллективной работы – обсуждений, виртуальных семинаров – возможна в форумах, а в социальной сети «ВКонтакте» – в групповых чатах (до 15 участников). Ограничение числе участников чата можно использовать в методических целях: привлечь к обсуждению студентов, у которых мало баллов по текущей аттестации, дать задания небольшим группам с целью подготовки выступления на аудиторном занятии, провести обсуждение по разным проблемам малыми группами и т.д. (рис. 4).

Реализация такого вида коллективной работы, как учебный проект, в полном объеме возможна, если в систему (LMS, СДО, социальную сеть) встроен сервис вики, позволяющий участникам проектной группы создавать (править, корректировать) единый документ. В сети «ВКонтакте» есть вики-страницы, однако личный опыт автора показал, что студенты в проектной работе сочли наиболее оптимальным вариантом Google Диск для правки документа, а для обсуждения и общения – сеть «ВКонтакте».



Рис. 4

Контроль знаний посредством тестирования (тест-самопроверка, тест-экзамен) является необъемлемой составной частью электронной среды обучения. В социальной сети «ВКонтакте» в наличии имеется сервис опроса, который может быть анонимным (результаты представлены только цифрами, узнать, кто и как проголосовал, нельзя) и открытым (можно посмотреть, кто и как проголосовал). Однако указанный сервис годится, главным образом, для анкетирования, полноценный контроль знаний с помощью сервиса опроса вряд ли возможен (рис. 5).

Классическая электронная среда обучения предусматривает, помимо дидактических, организационные функции учебного процесса: контроль успеваемости посредством электронного журнала, генерация отчетов, сбор статистических данных. Эти функции реализуются в социальной сети частично: возможны размещение электронного журнала, заполненного преподавателем, генерирование системой отчетов по результатам опроса.

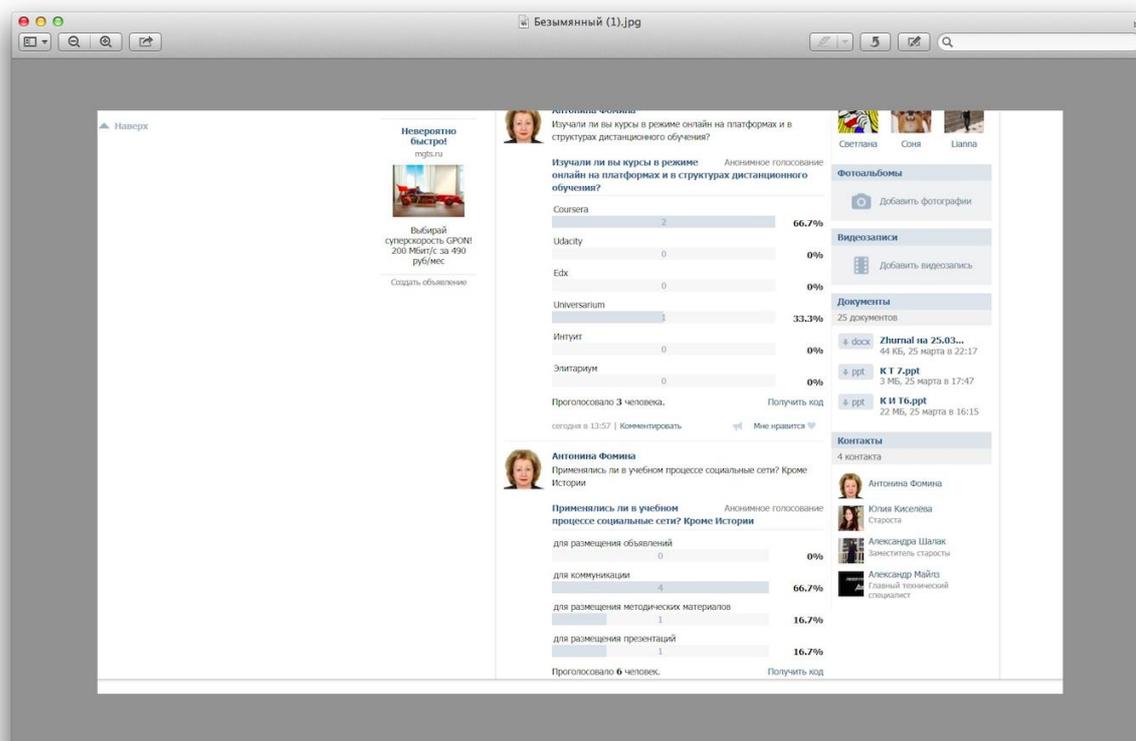


Рис. 5

Социальная сеть «ВКонтакте» создана для общения, однако имеет сервисы, позволяющие применять ее в образовательном процессе. Немаловажной причиной изучения возможностей социальных сетей в учебном процессе является то, почему студенты отдают предпочтение именно социальной сети «ВКонтакте». По результатам проводившегося автором в течение 2-х лет анкетирования студентов очной формы обучения 1, 2, 3 курсов (311 человек), обучающихся по различным направлениям подготовки, свыше 90% респондентов, отвечая на вопрос «Какая социальная сеть наиболее удобна для коллективной работы?», назвали сеть «ВКонтакте». Причины выбора именно данной сети сводились к трем главным ответам: «Студенты, как правило, общаются в данной сети, много раз в день в нее заходят»; «Сеть проста и удобна в использовании»; «В сети можно работать с мобильного устройства».

Социальные сети, как общедоступные средства общения людей в Интернете, расширяют возможности совместной работы, способствуют тому, что пользователи становятся создателями Интернет-ресурсов. Не случайно на современном этапе эксперты считают, что будущее электронного обучения за разработкой специальных образовательных приложений к социальным сетям, за созданием LMS, интегрированных в популярные социальные сервисы [4].

По результатам изучения образовательных возможностей социальной сети «ВКонтакте» можно сделать выводы:

1. Применение социальной сети позволяет реализовать модель смешанного обучения в случаях отсутствия в вузе LMS/СДО и организации коллективной работы студентов разных групп; при осуществлении отдельных

проектов и при комбинировании работы в автономной LMS/СДО, социальной сети, на облачном сервисе (например, Google Диск).

2. Перспективными направлениями развития электронного обучения являются:

- разработка методик обучения с применением социальных сетей;
- изучение влияния складывающегося сетевого общества на развитие образования.

#### **Список литературы**

1. Калмыкова О.В. О применении средств новых информационных технологий в учебном процессе // Материалы XVI Международной научно-практической конференции «Перспективы развития информационных технологий». Новосибирск, 2013. С. 94-99.

2. Комлева Н.В., Тельнов Ю.Ф. Открытые образовательные ресурсы – необратимая реальность высшего образования // Открытое образование. 2008. №6. С. 1-15.

3. Корнилова И.М. Социологические исследования среди молодежи по вопросу современного высшего образования // Гуманитарные науки в современном образовании: проблемы, решения, перспективы развития. Сборник научных трудов. М., 2014. С. 131-143.

4. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. Научный журнал. 2014. № 21. С. 272-279.

5. Яблочкина И.В. Реализация компетентного подхода в преподавании истории в Университете // Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее. Новосибирск, 2015. С. 104-111.

## **УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА**

***Фролова О.С.***

учитель немецкого языка,

Средняя общеобразовательная школа №54, Россия, г. Воронеж

В статье дается авторское определение инновационной компетенции педагога; раскрываются структурно-содержательные характеристики инновационной компетенции в единстве взаимодействия проективного, когнитивного, технологического, креативного и регулятивного компонентов и их критериев; определены уровни проявления инновационной компетенции педагога.

*Ключевые слова:* инновационная компетенция педагога, структурные компоненты, уровни проявления инновационной компетенции педагога.

Качественное изменение содержания образования, введения федеральных государственных образовательных стандартов и соответствующих им образовательных инновационных технологий является одним из центральных направлений модернизации современного образования. Его осуществление требует от педагогов обязательное и активное участие в инновационных процессах. В связи с этим объектом нашего педагогического исследования избрана инновационная компетенция педагога.

На основе анализа актуальной педагогической литературы, изучения профессиограммы педагога (В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.), проспекто-

граммы, профессиограммы различных профессий (Э.Ф. Зеер, Е.С. Романова и др.), федерального образовательного стандарта, сравнительно-сопоставительного анализа понятий «компетентность» и «компетенция» (И.А.Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.), конкретизация феномена «инновация» в педагогической теории и практике (В.А. Сластенин, Л.И. Подымова, В.И. Загвязинский и др.), а также проведенных эмпирических исследований было конкретизировано понятие инновационной компетенции. Инновационная компетенция рассмотрена как уровень владения педагогом умениями проектирования, создания и внедрения нового в образовательный процесс, обеспечивающий преобразование интеллектуального, мотивационного и творческого потенциалов личности учащихся и педагога.

В логике дальнейшего научного поиска необходимо было изучить компонентный состав инновационной компетенции педагога и выявить ее структурно-содержательные характеристики. Они разрабатывались на основе системного подхода, позволившего представить инновационную компетентность в виде совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных структурно-функциональных компонентов, представляющих собой единое целое, направленных на достижение искомой цели (П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Л.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и др.), а также с учетом ведущих идей компетентностного, деятельностного и инновационного подходов.

В результате выявлены следующие компоненты и показатели инновационной компетенции педагога:

- проективный компонент (умение планировать новые программы актуализации и развития способностей обучающихся; умение прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с обучающимися);
- когнитивный компонент (владение знаниями методологических, теоретических основ теории педагогической инновации; владение системой оригинальных интеллектуальных операций);
- технологический компонент (умение сочетать и эффективно применять традиционные и инновационные способы обучения; умение организовывать педагогический эксперимент);
- креативный компонент (чувствительность к проблемам педагогической деятельности; умение продуцировать множество решений);
- регулятивный компонент (умение управлять инновационной деятельностью; умение самоорганизации) [2,3,4,5].

Инновационная компетенция педагога как система, обладающая иерархичностью построения, предполагает наличие уровней.

Проблемы выделения уровней развития процессов, состояний, качеств рассматриваются в трудах многих ученых (Б. Блум, Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, А.А. Деркач, Н.М. Зверева, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Д. Равен, В.П. Симонов, В.А. Сластенин и др.). Возможность возникновения, функционирования уровня любого явления, его развития и преобразования определяется различными обстоятельствами – внешними, внутренними факторами, предпосылками, условиями.

Уровень – есть ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние, степень этого развития. Под уровнем понимают отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-то объектов или процессов. Уровень является «вершиной», достигнутой в ходе того или иного процесса [1].

В настоящем исследовании мы исходили из понимания того, что все уровни инновационной компетенции педагога тесно связаны друг с другом, и каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав, их развитие происходит постепенно, от уровня к уровню. При определении уровней инновационной компетенции мы опирались на классификации Н.В. Кузьминой и В.А. Слостениным.

Исходя, из вышеизложенного нами определены собственные содержательные характеристики уровней инновационной компетенции педагога: репродуктивный, поисковый, технологический и преобразующий.

Репродуктивный уровень инновационной компетенции характеризуется ситуативными попытками педагога вносить нестандартные элементы в учебную программу; владением разрозненными знаниями теории инноватики. Действия педагога представляют отдельные операции, несвязанные логикой сочетания традиционных и инновационных способов обучения, не носят выраженного творческого характера.

В организации учебно-воспитательного процесса преобладают стереотипы, однообразные традиционные комбинации, низкая восприимчивость необычных педагогических явлений и определенность в восприятии педагогической действительности. Педагог не готов проектировать и управлять инновационным процессом и выступать его субъектом.

Реализация инновационной компетенции на поисковом уровне характеризует педагога способного не только к успешному воплощению известных технологий и методик, но и к экспериментированию – попыткам планировать и прогнозировать новые программы образовательного процесса.

Педагог ищет возможности обогащения профессиональных знаний теоретическими основами педагогической инновации. Он стремится находить наиболее продуктивные элементы, алгоритмы инновационной деятельности, ищет, находит комбинации традиционных и инновационных приемов педагогической деятельности. Активно ищет и осмысливает варианты педагогических решений, развивая чувствительность к педагогическим проблемам. Педагог открыт и ищет возможность обучения умениям самоорганизации и управления инновационным процессом.

Технологический уровень характеризуется способностью педагога оригинально сочетать традиционные и нетрадиционные средства обучения предвидеть продуктивные и нежелательные аспекты учебно-воспитательного процесса, планировать альтернативные варианты, проектировать условия развития всех потенциалов личности.

В целом он владеет совокупностью теоретических знаний о сущности педагогической инновации и оригинальными интеллектуальными умениями, способен выстраивать алгоритм эффективной инновационной деятельности, организовывать и проводить педагогический эксперимент. Педагога отличает чувствительность к педагогической проблеме и способность порождать разные варианты их разрешения. Педагог способен отслеживать эффективность и результативность внедрения инновационного процесса и в целом выступать его субъектом.

Преобразующий уровень, интегрируя целостные и устойчивые проявления всех компонентов инновационной компетенции, характеризует способность педагога прогнозировать и предвосхищать возможности внедрения инновационных технологий, продуктивно управлять инновационным процессом, опираясь на систему методологических и научных знаний о сущности инновационной деятельности.

Педагог не только разрабатывает и внедряет традиционные инновационные способы, приемы, но и творчески их преобразует, моделируя стратегии новых технологических шагов, в том числе в рамках эксперимента, качественно преобразуя инновационный процесс. Креативность педагога проявляется в гибкости и оригинальности сочетания интеллектуальной, эмоциональной и творческой идей. Регулируя инновационный процесс, педагог за счет собственной самоорганизации создает условия и обеспечивает творческую самореализацию и преобразует интеллектуальный, мотивационный и творческий потенциалы личности учащихся и педагога.

Выявленные уровни инновационной компетенции педагога раскрывают различную степень полноты сформированности компонентов инновационной компетенции педагога и эффективности их использования педагогом в решении профессиональных задач различной сложности.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что все компоненты инновационной компетенции потенциально способны пройти свой путь развития и преобразования от репродуктивного до преобразующего уровня.

#### **Список литературы**

1. Абдалина Л.В. Практика развития профессиональной компетентности современного специалиста. М.: Изд-во РГСУ, 2008. 327 с.
2. Абдалина, Л.В. Основные характеристики инновационного потенциала личности современного специалиста // Вестник Воронежского государственного технического ун-та. 2013. №3.2. С. 131-134.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Рыбинск, 1993. 134 с.
5. Слостенин В.А., Л.С. Подымова. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Академия, 1997. 224 с.

## **К ВОПРОСУ ПРОВЕДЕНИЯ И ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА**

***Черненко В.В.***

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,  
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,  
Россия, г. Владивосток

***Богатырев В.Г.***

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,  
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,  
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются основы проведения профессионально-психологического отбора (ППО) кандидатов на обучение в военные вузы Министерства Обороны РФ, приводятся критерии оценки уровня развития необходимых для успешного обучения и деятельности по выбранной специальности, психофизиологических качеств и свойств личности кандидата. Приведены результаты исследований по оценке влияния и взаимосвязи времени тестирования, содержательной составляющих субтестов, уровней структурных составляющих интеллекта и критериев интеллектуальной эффективности тестируемых, с целью повышения эффективности ППО, определяемую как успешность прогнозирования учебной деятельности испытуемых.

*Ключевые слова:* профессионально-психологический отбор, категории ППО, тест скорости, тест достижений, успешность обучения, уровни структурных составляющих интеллекта, интегральные показатели развития интеллекта, быстрый интеллект, критерии интеллектуальной эффективности, коэффициент корреляции.

Профессионально-психологический отбор (ППО) в военные вузы – это комплекс мероприятий, направленных на обеспечение отбора лиц, обладающих в соответствии с требованиями военно-профессиональной деятельности определенным уровнем развития необходимых психологических качеств и свойств личности [6].

Целью ППО является оценка уровня развития необходимых для успешного обучения и деятельности по выбранной специальности психофизиологических качеств и свойств личности кандидата. Вынесение итогового заключения о пригодности к обучению в военном вузе производится на основании результатов психофизиологического обследования и социально-психологического изучения кандидатов. В настоящее время при практической реализации концептуальных подходов ППО в ВС РФ, как правило, учитываются или только специальные, или только общие способности личности. Основу первого подхода составляет положение о том, что для успешной деятельности по конкретной специальности необходимо наличие специальных способностей, которые и определяют эффективность деятельности в совокупности с профессиональными знаниями и навыками. Основу второго подхода составляет представление о том, что для успешной профессиональной деятельности более важны общие способности, являющиеся базой для разви-

тия специальных способностей, поэтому для конкретного индивида следует определять наиболее целесообразный вид деятельности, сопоставляя уровень ее сложности с уровнем развития общих способностей. В качестве критерия развития общих способностей, как правило, используются интегральные показатели развития интеллекта [5]. Эти показатели оцениваются с помощью определенного набора субтестов, по которым выносится заключительное суждение в виде одной из четырех категорий: «рекомендуется в первую очередь» (I категория ППО), «рекомендуется» (II категория ППО), «рекомендуется условно» (III категория ППО) и «не рекомендуется» (IV категория ППО). Таким образом, чтобы суждение было точным, необходимо высокое качество используемых тестов.

В настоящее время при проведении ППО ВС РФ используется тест, состоящий из десяти субтестов, каждый из которых лимитирован по времени [4]. Можно допустить, что применяемый тест может являться тестом скорости. Очевидно, что испытуемые, имеющие высокую скорость восприятия и обработки информации, будут иметь преимущество (возможно решающее) перед испытуемыми, такой скоростью не обладающими. То есть применение одинакового времени тестирования для всех испытуемых совсем не означает предоставления одинаковых возможностей для всех тестируемых. Проведенные нами исследования (объем выборки испытуемых составил 598 человек) показали достаточно сильную дифференциацию в количестве просмотренных при решении задач испытуемыми. На рис. 1 и 2 представлены гистограммы количества просмотренных задач по различным субтестам, где  $n$  – количество испытуемых,  $K$  – количество решаемых задач.

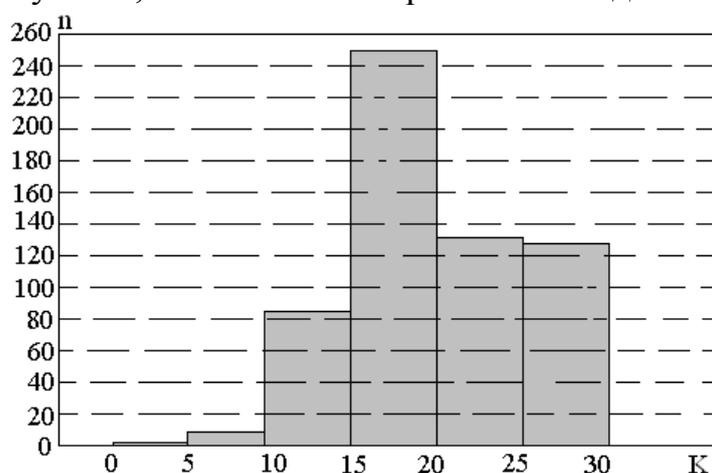


Рис. 1. Гистограмма количества решаемых задач по вербальному субтесту  $M_1$  (поиск аналогий)

Предполагается, что чем выше скорость решения задач, тем больше правильно решенных задач. Для оценки этого утверждения воспользуемся критерия ранговой корреляции Кендэла, эффективность которого по сравнению с критерием корреляции Пирсона показана в работе [7]. Полученные результаты представлены в табл. 1.

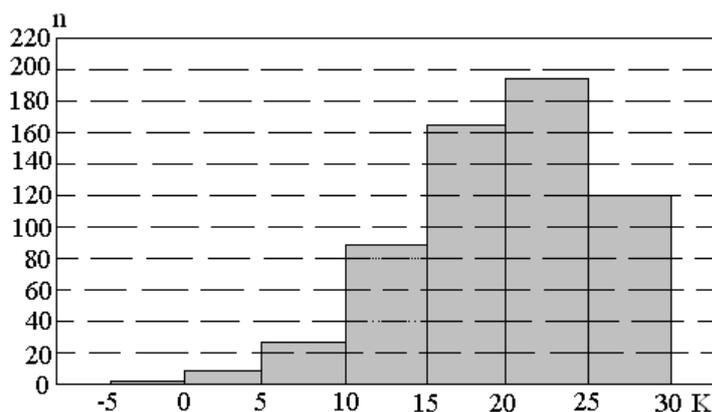


Рис. 2. Гистограмма количества решаемых задач по невербальному субтесту  $M_2$  (закономерность числового ряда)

Таблица 1

**Результаты оценки зависимости между скоростью решения заданий теста и количеством правильно решенных заданий**

№ п/п	Номер субтеста	Значение коэффициента корреляции Кендэла, $\tau$	Уровень значимости отклонения гипотезы об отсутствии зависимости, $\alpha$	№ п/п	Номер субтеста	Значение коэффициента корреляции Кендэла, $\tau$	Уровень значимости отклонения гипотезы об отсутствии зависимости, $\alpha$
1	$M_1$	0,61	0,0	6	$M_6$	0,39	0,0
2	$M_2$	0,26	0,0	7	$M_7$	0,60	0,0
3	$M_3$	0,31	0,0	8	$M_8$	0,42	0,0
4	$M_4$	0,42	0,0	9	$M_9$	0,43	0,0
5	$M_5$	0,61	0,0	10	$M_{10}$	0,35	0,0

Анализ результатов табл. 1 свидетельствует о значимой зависимости между скоростью решения заданий теста и количеством правильно решенных заданий. Таким образом, вроде бы подтверждается та истина, которая по справедливому замечанию К.М. Гуревича принимается как постулат в тестологии, а именно: «быстрый интеллект – высокий интеллект» [3].

Тем не менее, существует ряд моментов, позволяющих усомниться в том, что скорость тестирования (и, соответственно, требование ограничения временных лимитов исполнения) во всех случаях является референтным проявлением интеллектуальных способностей [8]. Действительно, согласно А.Н. Леонтьеву, интеллект возникает впервые там, где поведенческий акт делится на две фазы: фазу подготовки возможности осуществления того или иного действия и фазу реализации. То есть суть интеллекта как зарождающейся в филогенезе психической способности заключается в том, что ориентировка на ситуации перемещается с уровня развернутых проб во внутренний план – возникает тот известный феномен «паузы» (замедления, отсрочивание реагирования), который у животных является проявлением интеллектуальной активности [8].

Автор работы [8] ссылается на исследования Р. Стернберга, который также доказывают неоднозначность верности постулата «быстрый интеллект

– высокий интеллект». Из его исследований следует, что процесс поиска правильного ответа имеет пять элементарных информационных микропроцессов: декодирование (перевод задания во внутреннюю ментальную репрезентацию в виде развертываемых значений основных слов), умозаключение (нахождение возможной связи между используемыми понятиями), сравнение (нахождение правила, определяющего связь между понятиями), проверка (оценка соответствия найденного правила на истинность), построение ответа. Автором показано, что время, потраченное испытуемыми на процесс решения, распределяется следующим образом: 54% – декодирование, 12% – умозаключение, 10% – сравнение, 7% – проверка и 17% – ответ. Таким образом, фаза построения ментальной репрезентации, судя по объему, играет особую роль в организации поиска решения. Кроме того, испытуемые, имевшие более высокие оценки по тестам интеллекта, были более быстрыми на последних четырех фазах, но более медленными на фазе декодирования информации. Проведенные нами исследования показали достаточно сильную дифференциацию в интеллектуальной эффективности у испытуемых. Под интеллектуальной эффективностью мы понимаем отношение количества правильно решенных заданий к общему числу заданий, которые тестируемые пытались решить за определенное время. В табл. 2 представлено распределение числа испытуемых, которые правильно решили 12 заданий субтеста М<sub>1</sub> в течение 5 минут, но пытавшихся решить различное количество заданий, то есть имевших различную скорость обработки информации.

Таблица 2

**Распределение численности испытуемых, имеющих одинаковый уровень вербальной составляющей интеллекта, но различную скорость обработки информации**

№ п/п	Количество решаемых заданий	Уровень интеллектуальной эффективности	Количество испытуемых	% от числа испытуемых
1	13	0,92	1	3
2	14	0,86	3	9
3	15	0,80	3	9
4	16	0,75	3	9
5	17	0,71	2	6
6	18	0,67	3	9
7	19	0,63	2	6
8	20	0,60	5	14
9	21	0,57	5	14
10	23	0,52	1	3
11	24	0,50	2	6
12	26	0,50	1	3
13	28	0,46	1	3
14	30	0,40	2	6

Как следует из результатов табл. 2, испытуемых можно условно разделить на 2 группы: медленных, но высоко интеллектуально-эффективных и быстрых, но низко интеллектуально-эффективных. Заметим, что и та и другая группы имеют один и тот же уровень структурной составляющей интел-

лекта, равный 12-ти баллам, в соответствии с методикой [4]. Можно допустить, что если бы испытуемому под № 1 увеличить время тестирования вдвое (при условии увеличения времени тестирования по всем субтестам), то он, возможно, решил бы 24 задания, и бесспорно, был бы отнесен к I категории ППО, а не к III категории (по методике [4]). Налицо явная ошибка методики, предложенной в работе [4]. Исходя из результатов (см. табл. 2), 21% испытуемых просто не успевают прорешать более 15 заданий, и не могут в принципе показать уровень структурной составляющей интеллекта выше 15, а, следовательно, не смогут подняться выше III категории ППО. Очевидно, что при неправильно проведенной стандартизации по времени, тест достижений, предложенный в работе [4], это скорее тест скорости. В дальнейших наших исследованиях были получены результаты распределения числа испытуемых  $n$  от числа решаемых задач  $K$  теста на поиск аналогий (рис. 3) и теста закономерности числового ряда (рис. 4), приведшие нас к еще большому замешательству.

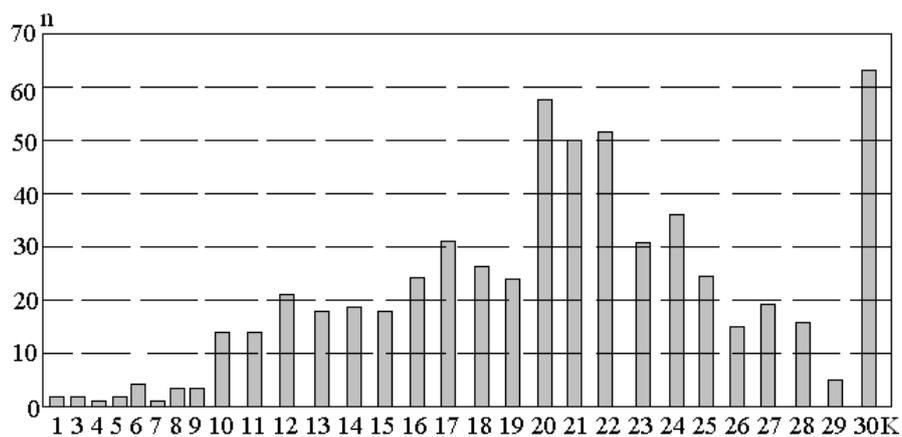


Рис. 3. Гистограмма числа испытуемых в зависимости от числа решаемых заданий субтеста  $M_1$

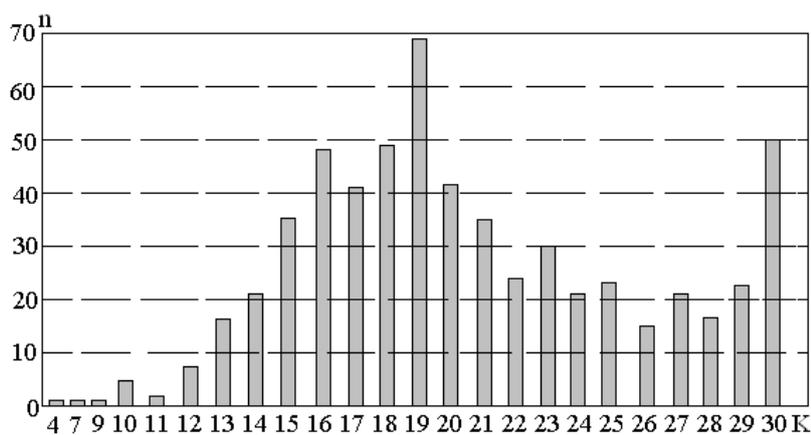


Рис. 4. Гистограмма числа испытуемых в зависимости от числа решаемых заданий субтеста  $M_2$

Как видно из рис. 3 и 4, количество решаемых заданий равных тридцати является модой на субтесте  $M_1$  (кроме субтеста  $M_2$ ). Дальнейшие расчеты показывают, что количество испытуемых попытавшихся решить 30 заданий субтеста  $M_1$  равно 64, субтеста  $M_2$  – равно 50, субтеста  $M_4$  – равно 73, а

субтеста  $M_8$  – равно 96. Анализируя тенденцию изменения числа решаемых заданий, можно допустить, что число испытуемых явно «обманывающих» составляет более 60. Это легко показать, если сравнить число испытуемых, решавших 28 заданий и 30 заданий (см. рис. 3 и 4). Никакой психофизиологический фактор, определяющий скорость обработки информации не способен дать такого локального прироста в скорости. И только такой фактор как ложь, может объяснить полученный результат. Таким образом, применяемая методика тестирования интеллекта [4] может приводить к недостоверным результатам, если:

- 1) испытуемые имеют медленный, но точный интеллект;
- 2) испытуемые имеют быстрый, но неточный интеллект;
- 3) испытуемые имеют высокий фактор лжи, вследствие чего они просто пытаются угадать правильные ответы.

Первый недостаток можно снять, если значительно увеличить время тестирования. Результаты проведенного нами эксперимента по оценке необходимого времени тестирования приведены в табл. 3, и свидетельствуют о том, что время, отводимое согласно методики [4], значительно меньше максимального времени тестирования, полученного нами экспериментально.

Таблица 3

**Оценки времени тестирования заданий теста по методике [4]**

№ субтеста	Экспериментальные данные			Время, отводимое по методике [3]
	Минимальное время, мин	Среднее время, мин	Максимальное время, мин	
$M_1$	3,6	5,7	8,0	5,0
$M_2$	10,0	12,4	14,3	8,0
$M_4$	4,0	7,4	9,5	7,0
$M_5$	7,0	11,8	15,0	5,0
$M_7$	5,5	7,1	9,0	8,
$M_8$	8,5	12,0	15,0	10,0
$M_9$	4,1	7,2	12,0	10,0
$M_{10}$	5,4	8,1	11,0	10,0

Таким образом, тест, предлагаемый в работе [4] не является тестом скорости. Тестом скорости должен быть тест, состоящий из заданий одинаково низкой трудности, чтобы с ними заведомо могли справиться все те, на кого рассчитан данный тест, но при этом ограничение времени устанавливается так, что никто не успевает выполнить всех заданий [2]. В таких условиях показатель испытуемого отражает только скорость его работы. Однако зачем при проведении ППО определять скорость работы, если его целью является прогнозирование успешности обучения испытуемого? С другой стороны тест [4] не является тестом возможностей, так как нами показано, что не отводится достаточно времени для того, чтобы любой испытуемый мог попробовать решить все задания. Нами представляется, что тест интеллекта, предназначенный для прогнозирования успешности обучения должен быть тестом возможностей. В свое время принципиальное замечание по этой проблеме сделал Дж. Равен, который утверждал, что для измерения интеллектуальной

одаренности следует применять не лимитированные по времени тесты, тогда как при измерении интеллектуальной эффективности требуется вводить временные ограничения [8].

Как следует из данных, представленных в табл. 3, время необходимое для проведения тестирования в соответствии с методикой [4] составляет 63 минуты. Если время тестирования не ограничивать, то для его проведения понадобится не менее полутора часов (согласно табл. 3). Таким образом, время проведения ППО увеличивается и это явно нежелательный результат. Но может проведение тестирования без ограничения времени оправдано? Для проверки этой гипотезы нами было проведено повторное тестирование (ретест) для тех же испытуемых, но без ограничения времени тестирования. Так как оценка уровней структурных составляющих интеллекта проводится в шкале порядка и выборки тест-ретест являются зависимыми, то проверку наличия параметра сдвига между центрами распределения выборок тест-ретест проведем с помощью критерия знаков Фишера [7]. Результаты проверки наличия параметра сдвига между выборками тест-ретест представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Результат оценки наличия параметра сдвига между центрами распределения выборок тест-ретест**

Уровень отвержения гипотезы об отсутствии параметра сдвига, $\alpha$						
№ субтеста						
$M_1$	$M_2$	$M_5$	$M_7$	$M_8$	$M_9$	$M_{10}$
0,001	0,00015	0,0	0,00022	0,001	0,000002	0,13

Как следует из результатов, представленных в табл. 4, увеличение времени тестирования (без ограничения времени) привело к увеличению количества правильно решенных заданий и соответственно к отвержению гипотезы об отсутствии параметра сдвига между центрами распределений выборки тест-ретест. Однако наличие параметра сдвига не обнаружено для субтеста  $M_{10}$  на уровне значимости  $\alpha$  меньше, чем  $\alpha = 0,05$ . Это свидетельствует о том, что время, отводимое на данный субтест (согласно методики [4]) и время, затрачиваемое большинством испытуемых, примерно одинаково.

В табл. 5 представлены значения центров распределений (медиан) выборок тест-ретест, свидетельствующих о значительном различии в центрах распределений (кроме субтеста  $M_{10}$ ). По сути, различие в центрах распределений есть оценка систематической погрешности, обусловленной неправильной стандартизацией теста методики [4]. Наличие данной погрешности соответственно приводит и к погрешности в прогнозировании успешности обучения по данным ППО, проводимым по методике [4].

Таблица 5

**Значения центров распределений выборок тест-ретест**

Значения центров распределений выборок тест-ретест						
№№ субтестов						
$M_1$	$M_2$	$M_5$	$M_7$	$M_8$	$M_9$	$M_{10}$
13/21	14/19	13/23	23/28	13/18	13/18	16,5/17,5

Очевидно, что систематическая погрешность в оценке уровня структурных составляющих интеллекта, обусловленная неправильной методикой [4] для испытуемых различна, так как нами было показано, что скорость обработки информации у испытуемых также различна. Наши исследования показали, что успешность обучения по большинству учебных дисциплин обусловлена уровнями структурных составляющих интеллекта которые определяются по 3 – 4 субтестам [9]. К сожалению, тематика и объем данной статьи не позволяют пояснить материал данных исследований.

Таким образом, актуальной является задача разработки новой методики ППО в военных учебных заведениях МО РФ. Эта методика, по нашему мнению, не должна содержать большого количества субтестов, так как не все субтесты имеют одинаковый вес в прогнозировании успешности обучения. Время тестирования должно быть ограничено, но не по соображениям ограничения времени, а с точки зрения удобства проведения процедуры тестирования. Время тестирования должно быть таким, чтобы все испытуемые могли успеть прорешать все задания. Задания субтестов должны быть заданиями с открытым ответом или число предлагаемых вариантов ответов должно быть не менее шести. Мы не думаем, что разработка такой методики может занять большое время. Существующие тесты Г. Айзенка [1], при определенной стандартизации, уже соответствуют необходимым требованиям. Для дальнейшего же использования методики [4], нужно увеличить время тестирования, например до значения максимального времени (см. табл. 3). Кроме того, необходимо ограничить количество субтестов, выбрав из них такие, которые в наибольшей степени успешно прогнозируют успешность обучения. А для предотвращения угадывания ввести коэффициент интеллектуальной эффективности, рассмотренный нами ранее. Реализация рекомендуемых предложений должна повысить эффективность ППО, определяемую как успешность прогнозирования учебной деятельности испытуемых.

#### Список литературы

1. Айзенк Г. Новые IQ-тесты. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2003.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001.
3. Гуревич К.М. Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. – 1980., № 2. – С. 53-64.
4. Организация и проведение профессионально-психологического отбора в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во ВМед.А, 2002.
5. Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения МО СССР. Методические рекомендации. – М.: Воениздат, 1988.
6. Психологическая оценка и прогнозирование профессиональной пригодности военных специалистов. Учебное пособие. – М.: Воениздат, 1988.
7. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
9. Черненко В.В., Богатырев В.Г. Особенности влияния типологии функционального диморфизма головного мозга на успешность обучения. / Современные тенденции развития науки и технологий. Педагогика и психология: сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции. Ч. IV – Белгород.: АПНИ. – 2015. – С. 145-148.

## ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ДОУ НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Яковлева Н.В.*

педагог дополнительного образования по изобразительной деятельности,  
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение д/с №15, Россия, г. Белгород

*Пешкова Г.В.*

педагог дополнительного образования по английскому языку,  
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение д/с №15, Россия, г. Белгород

В представленных материалах описывается современный подход организации интегрированного воспитательно-образовательного процесса в детском саду на занятиях по художественно-эстетической деятельности и английскому языку.

*Ключевые слова:* интеграция, художественно-эстетическое развитие, английский язык, воспитательно-образовательный процесс, дошкольники.

В современной системе дошкольного образования складываются новые модели организации воспитательно-образовательного процесса. Создание такой модели продемонстрируем на примере интеграции английского языка и изобразительной деятельности.

В настоящее время в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» используются различные способы интеграции. Это, прежде всего, объединение занятий по аппликации, лепке, рисованию или конструированию с несколькими другими учебными дисциплинами (в нашем случае с английским языком) в единую дидактическую единицу, что позволяет представить мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.

В процессе организации обучения английскому языку тесное взаимодействие с педагогом по изобразительной деятельности дает превосходные результаты. Изучая английский язык с использованием художественных игр и упражнений, дети получают и легко запоминают новые представления на стыке традиционных предметных знаний, ведь «чем ярче первое впечатление, тем оно длительнее». Дошкольники, которые начинают систематически работать с соответствующим предметным материалом: обмен специальными (несложными) рисунками, поделками, а затем пиктограммами и шифрограммами, уже к первому классу обладают неплохими показателями.

Интегрированные занятия более результативны, так как у детей отмечается повышенный интерес к содержанию тех задач, которые решаются на этих занятиях; у детей проявляется особая широта интересов – что в последующем может стать основой многообразного опыта. Уровень языкового развития находится в гармонии с эстетическим развитием утверждают современные ученые (И.А. Лыкова, Ф.Н Вахабова, Н.Г Ачилова). «...*При этом продуктивная деятельность выступает способом осмысления и освоения познавательной информации*» [1, с. 45].

Также в процессе продуктивной деятельности ребенок опирается одновременно на несколько анализаторов (тактильное восприятие, зрение, слух), что также оказывает положительное влияние на развитие речи и обучению

иностранному языку. Речь начинает предварять действия. Освоение речи приводит к развитию рассуждений как способа решения мыслительных задач. Именно на этих занятиях дети хорошо усваивают последовательность действий и причинно-следственные связи различных действий и явлений. Следует особо отметить, что действия детей, сопровождаемые речью, в процессе изобразительной деятельности, становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, регулируемые и ритмичными. Ускоряется и процесс усвоения навыков изображения.

В результате совместной работы педагогов по английскому языку и изобразительной деятельности, были выявлены факторы, способствующие более эффективной организации образовательного процесса: погружение детей в ситуации художественно-познавательного поиска; организация деятельности, обогащенной яркими впечатлениями, обеспечивающими эмоционально-интеллектуальный опыт, служащий основой для возникновения замыслов и материалом, необходимым для работы воображения; формирование способности эмоционально откликаться на окружающий мир и потребности выражать свое мировосприятие в художественной форме; создание проблемных ситуаций, выявляющих задачу для стимулирования поисковой деятельности (при отсутствии готовых средств их разрешения); комплексное и системное использование словесного и наглядного методов обучения (взаимосвязь слова и изображения и пр.); использование дидактических игр на развитие слухового внимания и зрительной памяти, на расширение лексического запаса и совершенствование общей и мелкой моторики, на выработку четких координационных движений во взаимосвязи с иностранной речью, а также на развитие мелодико-интонационных и просодических компонентов, творческой фантазии и воображения.

Подытожив вышесказанное, сделаем выводы: интеграция предметного содержания образования в современной педагогике – реальность и ближайшая перспектива современного образования. Тенденция к педагогической интеграции в образовательном процессе имеет большое будущее для проектирования содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» и «Познание» (на примере изучения английского языка), представляет практически неограниченные возможности реализации личностно-ориентированного подхода к обучению и развитию детей, обеспечивает эффективное формирование знаний и умений по каждому разделу программы, способствует повышению качества знаний, усиливает воспитательную направленность, позволяет успешно формировать в сознании дошкольников целостную картину мира.

#### **Список литературы**

1. Лыкова, И.А., Вахабова Ф.Н., Ачилова Н.Г. Проектирование целей и содержания эстетического воспитания дошкольников в культуросообразном образовании // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» [http:// www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). – 2011. – № 2.
2. Малкина Н.А. Раннее обучение английскому языку: Теория и практика. СПб., 2004.

Подписано в печать 12.04.2016. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 100 экз. Заказ 112.  
ООО «ЭПИЦЕНТР» 308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а