



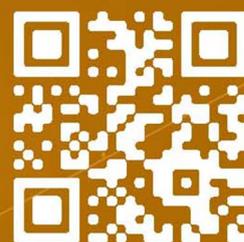
АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИЙ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 ИЮЛЯ 2017 Г.

в четырех частях

ЧАСТЬ 4



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 июля 2017 г.

В четырех частях
Часть IV

Белгород
2017

УДК 001
ББК 72
С 83

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

Редакционная коллегия

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

С 83 **Стратегические направления развития науки, образования, технологий** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 июля 2017 г.: в 4 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – Часть IV. – 152 с.

ISBN 978-5-9500747-0-7
ISBN 978-5-9500747-4-5 (Часть IV)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Стратегические направления развития науки, образования, технологий», состоявшейся 31 июля 2017 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам социологии, педагогики, психологии, физической культуры, госудасртвенного и муниципального управления.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли научное рецензирование (экспертную оценку) членами редакционной коллегии. 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.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ
© Коллектив авторов

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Василенко Д.В., Яковлева И.П.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	6
<i>Василенко Д.В., Яковлева И.П.</i> ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ.....	9
<i>Корякина Д.К., Пьяных Е.П.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК АГЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	12
<i>Плеханова О.В.</i> РОЛЬ PR-ТЕХНОЛОГИЙ В РЕКЛАМНОМ БИЗНЕСЕ	16
<i>Рошка К.О.</i> МАТЕМАТИЧЕСКИЕ «ФОРМУЛЫ ЖИЗНИ».....	19
<i>Утенков Г.Г.</i> ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ КОНФЛИКТОВ КАК УСЛОВИЕ СТАБИЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ.....	21
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	27
<i>Барашева Д.Е., Жеребцова Д.А.</i> ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ: БИОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ.....	27
<i>Беломестная И.В., Сапронова С.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ БИОЛОГИЯ	31
<i>Дюпина С.А.</i> КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ РЕФЛЕКСИВНОСТЬ/ИМПУЛЬСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	34
<i>Изотова Е.Н.</i> СТАНОВЛЕНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..38	
<i>Кобелева Е.А.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ СЛОВЕСНОСТИ).....	41
<i>Колдаев В.Д., Курнев Е.Д.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА	47
<i>Колодовская Е.А.</i> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ	51
<i>Крючкова А.С.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНОМУ ПОИСКУ ПРИ ЧТЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	57

Кузнецова Е.Н. К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	65
Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	69
Курбан Н.Н. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ ТРУДНОДОСТУПНЫХ ГИДРОМЕТЕОСТАНЦИЙ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА.....	73
Кушнирюк С.А. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА РИСУНКУ И ЖИВОПИСИ НА ЗАНЯТИЯХ В ДХЭШ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ИМИ ИСКУССТВА	77
Митячкин Д.В. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ	80
Моисеева О.М. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ	84
Носова И.С. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ	90
Павлов С.Н. ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМИРОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА	94
Пискун О.Ю., Гасенко Д.А., Карман И.М., Акиншин В.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	97
Просветова Т.С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА АДЪЮНКТОВ ГОСУДАРСТВ-ЧЛЕНОВ ОДКБ КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ	102
Семенова Н.Г., Томина И.П. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	105
Сотникова Т.Ю. МАНИПУЛЯЦИИ В СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЯХ.....	108
Степанова О.П., Стефашина Я.А. ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	113
Суворова Е.В. ЗАВИСИМОСТЬ ТОЧНОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	116

Филиппова Е.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ).....	120
Шлай Е.В., Матвеева М.К., Курбан Н.Н. ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	123
Шлай Е.В., Мочалова Л.Н., Дадашова А.А., Головина О.В. ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	128
СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»	132
Пахомова Л.Э., Киселева Ю.Е. ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	132
Пахомова Л.Э., Пятаков А.В. ПОВЫШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕРДЕЧНО- СОСУДИСТОЙ И ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМ ОРГАНИЗМА ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	136
Пахомова Л.Э., Фесенко А.С. ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТМИНУТОК НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	139
Филиппова Е.Н., Шамаева А.А. ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ.....	142
СЕКЦИЯ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ».....	146
Драмарецкая Я.В. ОБЗОР ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К КЛАССИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....	146
Мизюрина Т.В. НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	149

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Василенко Д.В.

студентка, Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар

Яковлева И.П.

доцент кафедры социологии, правоведения и работы с персоналом,
канд. истор. наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар

В статье анализируется роль научно-исследовательской работы (НИР) в досуговой деятельности студентов вуза. Дано определение НИР и его значение для формирования компетентного профессионала. Представлены результаты социологического исследования, согласно которым НИР занимает важное место во внеаудиторной деятельности студентов.

Ключевые слова: досуг, научно-исследовательская работа студентов, внеаудиторная деятельность студентов.

В досуговой деятельности студентов происходит самореализация их творческого и духовного потенциала. Она оказывает существенное влияние на становление ценностных ориентаций студентов, их интеграцию в различные сферы общественной жизни. Поэтому вузы прилагают много усилий для организации свободного времени студентов.

Досуг студентов высших учебных заведений включает в себя различные виды деятельности как связанные с вузом, так и несвязанные. Современные вузы предлагают обучающимся широкий спектр занятий: организация культурного досуга (посещение театров, музеев, выставок), развлекательные мероприятия (игры, конкурсы и т.д.), занятия различными видами спорта, участие в литературных кружках, кружках ораторского мастерства, участие в художественной самодеятельности, волонтерская деятельность, участие в работе профсоюзной организации, работа в трудовых отрядах и участие в проведении научных исследований.

Среди внеаудиторных занятий студентов особое место занимает научно-исследовательская работа (НИР). Существуют разные определения научно-исследовательской работы. Миронова О.А. выделяет следующее определение научно-исследовательской работы студентов: это «процесс решения студентами целого ряда научно-исследовательских задач стереотипного и нестереотипного характера как в учебное, так и во внеучебное время, результатом которого является тот или иной уровень сформированности у них исследовательских умений и навыков по специальности» [3, с. 268]. Как отмечает Н.М. Калинина, система научной деятельности студентов – одно из важнейших средств повышения уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием через освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них основ профессионально-творческой деятельности, методов, приемов и навыков выполнения научно-

исследовательских и проектных работ, развития способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности, инициативы в учебе и жизни [2, с. 96].

Научно-исследовательская работа студентов осуществляется по двум основным направлениям: 1) научно-исследовательская деятельность, предусмотренная действующим учебным планом и федеральным государственным образовательным стандартом и 2) научная деятельность, выходящая за рамки учебного плана [1, с. 30]. К НИРС, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести рефераты и курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в вузе, а также выпускную квалификационную работу. Основными формами научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время являются предметные и проблемные кружки, проблемные студенческие лаборатории, участие в научных студенческих обществах, участие в научно-практических конференциях и методологических семинарах, участие в научных конкурсах и олимпиадах.

Современные требования, предъявляемые молодым специалистам, диктуют необходимость развития у студентов творческой инициативы, стремления повышать квалификацию, уровень своих знаний путем самостоятельного изучения различных информационных ресурсов. Исследовательская деятельность развивает у студентов навыки поиска необходимой информации, ее анализа, самостоятельного получения знаний.

Вуз прилагает много усилий для организации НИРС. Например, в Кубанском государственном технологическом университете (КубГТУ) научно-исследовательская деятельность направлена на получение новых знаний по основным научно-образовательным направлениям и использование их для подготовки квалифицированных специалистов. За последние годы существенно изменился как характер научно-исследовательской деятельности в вузе, так и требования, предъявляемые к ней. В 2009 г. в университете была проведена реорганизация структуры управления вузом, в результате которой был сформирован научно-исследовательский комплекс, объединяющий в себе научный потенциал университета и ведущих научно-исследовательских организаций края [4]. Эти мероприятия позволили обеспечить массовость участия студентов вуза в научной деятельности. По результатам самообследования деятельности в 2016 году: из 15780 студентов, обучающихся в вузе, в научно-исследовательской работе участвовали 4739, что составляет 30 % обучающихся [5, с. 60].

С целью выявления места научно-исследовательской работы во внеаудиторной деятельности студентов было проведено социологическое исследование среди студентов КубГТУ. 90 % из принявших участие в опросе были студенты 3 курса, остальные – второкурсники. 70 % опрошенных – женщины, 30 % – мужчины. Были опрошены студенты социально-гуманитарного факультета (25 %), института экономики, управления и бизнеса (23 %), института пищевой и перерабатывающей промышленности (22 %), факультета строительства и управления недвижимостью (11 %), автомобильно-дорожных и кадастровых систем (11 %).

По результатам социологического исследования, чаще всего студенты посещают культурные мероприятия (театры, музеи, выставки) – 42 % (табл. 1). На втором месте – занятия спортом (39 %), на третьем – посещение развлекательных мероприятий (29 %). Участие в проведении научных исследований занимает 4 место у студентов среди вариантов проведения досуга. 26 % студентов выбрали участие в НИР в качестве вида внеаудиторной деятельности, в котором они принимают участие.

Таблица 1

Виды внеучебной деятельности, в которых принимали участие студенты КубГТУ

Вид внеучебной деятельности	% наблюдений
мероприятия культурного досуга (посещение театров, музеев, выставок)	41,7%
занятия спортом	38,2%
развлекательные мероприятия (игры, конкурсы и т.д.)	28,9%
участие в проведении научных исследований	25,5%
ни в чем не участвую	20,1%
волонтерская деятельность	10,8%
участие в художественной самодеятельности	8,8%
чтение художественной литературы, участие в литературных кружках	8,3%
работа в трудовых отрядах	8,3%
участие в работе профсоюзной организации	7,8%
Другое	3,4%
Всего	202,0%

Сумма ответов превышает 100%, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов. Данные приведены в порядке убывания количества ответивших.

По данным опроса, юноши и девушки в равной степени задействованы в научно-исследовательской работе. Студенты 3 курса значительно чаще, чем второкурсники участвуют в проведении научных исследований (в 5 раз чаще). По данным нашего исследования студенты 1 курса не принимают участие в НИР.

Основными формами НИРС, в которых задействованы студенты КубГТУ являются: выполнение курсовых работ и докладов, рефератов (99 % и 94 % соответственно), участие в научных внутривузовских конференциях, неделях науки (40 %), проведение научных исследований (33%) и написание научных статей (26 %) (табл. 2). Таким образом, наиболее популярными среди студентов формами научно-исследовательской деятельности являются НИР, предусмотренные действующим учебным планом и государственными стандартами.

Таблица 2

Научные мероприятия, в которых задействованы студенты КубГТУ

Вид научных мероприятий	% наблюдений
выполнение курсовых работ	99,0%
подготовка докладов, рефератов	94,1%
участие в научных внутривузовских конференциях, неделях науки и т.д.	39,9%
проведение научных исследований	32,5%
написание научных статей	25,6%
участие в различных научных конкурсах, олимпиадах	9,4%
участие в работе научных обществ, кружков	4,9%
участие в региональных, всероссийских, международных конференциях, форумах	3,4%
участие в финансируемых научных исследованиях, грантах	1,0%
разработка изобретений, полезных моделей, программ для ЭВМ и т.д.	0,5%
Всего	310,3%

Сумма ответов превышает 100%, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов. Данные приведены в порядке убывания количества ответивших.

Таким образом, НИР занимает большую часть внеаудиторной деятельности студентов. Вуз прилагает много усилий для вовлечения студентов в научную дея-

тельность. Научно-исследовательская работа развивает творческие способности студентов, формирует навыки самостоятельной деятельности, поиска нужной информации, ее анализа. Выполнение курсовых работ и подготовка докладов, рефератов являются наиболее популярными формами НИР среди студентов.

Работа выполнена в рамках исследовательского проекта “Мониторинг исследовательской деятельности образовательных учреждений в условиях информационного общества” при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда № 16-03-00382 от 17.03.2016 года.

Список литературы

1. Беляева Л. А., Коллегов А. К. Организация научно-исследовательской работы студентов в области психологии и педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 29-33.
2. Калинина Н.М. Научно-исследовательская работа студентов: компетентностный подход // Сибирский торгово-экономический журнал. 2012. № 16. С. 95-99.
3. Миронова О.А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе выполнения учебно-научно-исследовательской работы // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2010. № 1. С. 267-271.
4. Научно-исследовательская деятельность // Официальный сайт Кубанского государственного технологического университета (ФГБОУ ВО «КубГТУ»). URL: <http://kubstu.ru/s-54> (дата обращения: 20.07.2017).
5. Отчет о самообследовании ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» по результатам деятельности в 2016 году // Официальный сайт Кубанского государственного технологического университета (ФГБОУ ВО «КубГТУ»). URL: http://kubstu.ru/data/struct/0621/Othet_o_samoobsledovanii_2016.pdf (дата обращения 20.06.2017).

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Василенко Д.В.

студент, Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар

Яковлева И.П.

доцент кафедры социологии, правоведения и работы с персоналом,
канд. ист. наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар

В статье анализируются трудности, возникающие в процессе научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей. Дано определение научного руководства как особого вида взаимодействия преподавателя и студента в процессе научно-исследовательской работы. Статья посвящена таким вопросам, как причины студентов и преподавателей заниматься научно-исследовательской работой, инициирование НИРС, информирование студентов о научных мероприятиях, пути повышения мотивации студентов заниматься научной деятельностью. Проведено социологическое исследование, включающее опрос студентов КубГТУ и экспертный опрос преподавателей, которые занимаются научно-исследовательской работой со студентами.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, студенты, преподаватели, мотивация.

Участие в научно-исследовательской работе (НИР) формирует у студентов навыки научного мышления, критичность мышления, умение мыслить систематично, а также расширяет кругозор, формирует аналитические способности. В процессе выполнения НИР у студентов появляются умения задавать логические вопросы, вести дискуссию, оппонировать, работать с научной литературой, появляется опыт и стрессоустойчивость.

Научно-исследовательская работа студентов в вузе осуществляется под руководством преподавателей и предполагает определенные формы взаимодействия между студентами и их научными руководителями. С их помощью студенты готовят доклады, рефераты, научные статьи для участия в студенческих форумах, конкурсах, грантах.

Взаимодействие преподавателя и студента в контексте исследовательской деятельности представляет собой научное руководство – особый вид деятельности преподавателя (ученого), сознательно направленный на подготовку студента к самостоятельной исследовательской деятельности в соответствии с необходимостью реализации им собственной сущности и самоактуализации [1, с. 300-301].

Однако во взаимодействии студентов и преподавателей в процессе научно-исследовательской работы возникают определенные трудности. Это обусловлено несколькими причинами: во-первых, загруженностью преподавателей. Каждый педагог высшей школы должен помимо учебной работы осуществлять еще учебно-методическую работу (составление рабочих программ, методических и учебных пособий и т.д.), воспитательную работу, а также собственную научную работу, демонстрируя высокую степень ее эффективности [4, с. 249]. Возможности работы со студентами помимо обязательных форм исследовательских работ для преподавателей ограничены.

Во-вторых, проблема мотивации, так как помимо поиска обоснования собственных действий, преподаватель должен еще и грамотно выстроить систему мотивации к научной деятельности для студентов. Некоторые исследователи отмечают слабую развитость у преподавателей диагностических умений, т.е. умение выделять основные личностные характеристики студентов, их познавательные возможности [3, с. 137]. Естественно, это влияет на мотивацию студентов.

В-третьих, сложности во взаимодействии могут быть связаны с неоднородностью уровня базовой подготовки студентов – отсутствие у них достаточных знаний и начальных навыков научной работы, обусловленных общими проблемами российской системы среднего образования. Данную проблему отмечают многие исследователи. Так, Г.В. Ерофеева пишет о слабой подготовке школьников по физике и математике и акцентирует внимание на том, что занятия с репетитором не способствуют формированию способности школьников к познавательной самостоятельности [2, с. 139].

Для выявления проблем во взаимодействии студентов и преподавателей вузов в процессе НИР на базе КубГТУ было проведено социологическое исследование. Исследование включало, во-первых, опрос студентов КубГТУ, во-вторых, экспертный опрос представителей профессорско-преподавательского состава вуза. 90 % из принявших участие в опросе были студенты 3 курса, остальные – второкурсники. Были опрошены студенты социально-гуманитарного факультета (25 %), института экономики, управления и бизнеса (23 %), института пищевой и перерабатывающей промышленности (22 %), факультета строительства и управления недвижимостью (11 %), автомобильно-дорожных и кадастровых систем (11 %).

Согласно проведенному исследованию, чаще всего инициаторами научно-исследовательской работы студентов выступают преподаватели, ведущие различные дисциплины (70 %). Студенты отмечают, что сами они только в 25 % случаев проявляют инициативу в научной сфере. Руководство вуза лишь в 3 % случаев инициирует научную деятельность студентов. Данные опроса студентов подтверждают и результаты экспертного опроса: инициаторами научно-исследовательской работы студентов чаще всего являются преподаватели.

Студенты полагают, что основными причинами, которые побуждают преподавателей заниматься научно-исследовательской деятельностью со студентами являются: желание способствовать творческому развитию личности студента (30 %), надежда таким образом обеспечить более глубокое и основательное изучение материалов своей дисциплины (28 %), выполнение требований, предъявляемых учебным заведением (27 %). На вопрос «Что для Вас является стимулом заниматься научно-исследовательской работой студента?» эксперты ответили: «долг педагога», «любовь к студенту», «желание помочь студенту».

Основными причинами, побуждающими самих студентов заниматься научной и исследовательской деятельностью, являются следующие: желание лучше подготовиться к будущей профессиональной деятельности (20 %), любознательность, стремление познать новое (17 %), личная заинтересованность в научной работе (15 %), стремление в дальнейшем поступить в магистратуру, аспирантуру, заняться научно-педагогической деятельностью (12 %), стремление таким образом заработать самооценку, самозачет (11 %).

Однако сами преподаватели, которые выступили экспертами в нашем исследовании, отмечают невысокий уровень заинтересованности студентов в научно-исследовательской деятельности. Они считают, что для того, чтоб большее количество студентов проявили интерес к научной деятельности, необходимо организовать торжественное публичное вручение наград за научную работу, увеличить количество специальных стипендий, премий за научные заслуги студентам, а также разработать дополнительное поощрение преподавателям и увеличить количество проводимых в вузе научных мероприятий. Помимо этого, преподаватели предлагают создавать научные кружки по интересам, улучшить материально-техническую базу университета, разработать систему наставничества для студентов младших курсов, в которой наставниками выступали бы как сами преподаватели, так и студенты старшекурсники.

Студенты, отвечая на вопрос что необходимо сделать для того, чтоб большее количество из них проявили интерес к научной деятельности, выбрали следующие варианты: увеличить количество специальных стипендий, премий за научные заслуги (41 %), привлечь работодателей к поощрению студентов, достигших определенных результатов в науке (25 %) и ввести в программу подготовки специальный курс, обучающий основам научной деятельности (11 %).

Эксперты оценивают систему организации научной работы студентов в вузе в целом как удовлетворительную. Однако они отмечают низкий уровень информированности и плохую материально-техническую базу.

Преподаватели отмечают, что чаще всего о предстоящих научных мероприятиях они самостоятельно информируют студентов, также существует отдел, организующий научно-исследовательскую работу студентов, который распространяет информацию среди занимающихся наукой студентов, информация о некоторых мероприятиях размещается на сайте вуза. Результаты экспертного интервью под-

тверждают итоги опроса студентов: 71 % опрошенных отмечают, что преподаватели на занятиях рассказывают о предстоящих научных мероприятиях. 12 % студентов ответили, что соответствующие объявления делают деканаты. 11 % респондентов говорят, что информация размещается на сайте вуза.

Таким образом, во взаимодействии студентов и преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности существуют определенные трудности. Исследование показало, что чаще всего инициаторами НИРС выступают преподаватели. Также сами преподаватели обычно информируют студентов о предстоящих научных мероприятиях, при этом данную информацию они вынуждены искать самостоятельно. Поэтому они не удовлетворены уровнем организации НИРС в вузе. Преподаватели, выступившие экспертами в нашем исследовании, предлагают внедрить дополнительные меры поощрения как студентов, так и научных руководителей.

Список литературы

1. Беньаш М.В. Система научно-исследовательской работы студентов вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 9. № 6 (101). С. 299-304.
2. Ерофеева Г.В. Представление материала по физике с учетом базовой подготовки студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 4 (132). С. 139-142.
3. Мичурина Е.С., Рябоконт Е.А., Тришина О.Ю. Взаимодействие преподавателей и студентов в процессе формирования познавательной самостоятельности // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2005. № 4.1 (48). С. 136-139.
4. Яковлева И.П., Романова М.Л., Киселева Е.С., Гребенников О.В. Взаимосвязь между исследовательской деятельностью научно-педагогических работников и студентов // Научные труды КубГТУ. № 2. 2017. С. 248-258.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК АГЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Корякина Д.К.

студентка 3 курса строительного факультета,
Уральский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Екатеринбург

Пьяных Е.П.

доцент кафедры философии и истории, канд. филос. наук, доцент,
Уральский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматривается социализирующая роль социальных сетей. Данная роль осуществляется посредством информационной функции, успешной реализации которой способствуют быстрота подачи информации, доступность, возможность обратной связи и др. Также выделяются коммуникативная, идентификационная, стратификационная и функция кооперации. Рассматриваются преимущества социальных сетей по сравнению с традиционными агентами социализации.

Ключевые слова: социализация, агент социализации, социальная сеть, информация, коммуникация, пользователь, интернет.

Проблема социализации молодого поколения актуальна для любого государства, поскольку именно воспитание сознательных граждан с определенными ценностями и установками не в последней степени призвано обеспечить стабильность социально-политической системы. Под социализацией понимается «... процесс накопления людьми опыта и социальных установок, соответствующих их социальным ролям» [1, с. 94].

Сверхзадача социализации – обеспечить сохранение общества. На решение этой задачи работают агенты социализации – институты, группы и отдельные люди, способствующие данному процессу. Традиционно социологи выделяют в качестве важнейших агентов семью, референтные группы («социальные реальные или воображаемые объединения, являющиеся эталонным стандартом в сознании, источником выработки ценностных ориентаций, социальных норм») [2], система образования, СМИ, государственные структуры, церковь. Интенсивность социализирующего влияния тех или иных агентов различается в зависимости от типа общества, уровня жизни конкретного человека и др.

В настоящее время среди социализирующих агентов на первый план стремительно выходит интернет, с которым вынуждены конкурировать и семья, и система образования, и государственные институты. Интернет стал глобальным и универсальным каналом трансляции различной информации, от повседневной до профессиональной, заменяя собой практически все иные ее источники. Доказательством этому являются результаты соответствующих исследований. Приведем некоторые из них.

Количество пользователей интернета в мире составляет 3,5 миллиарда человек при населении планеты 7,3 млрд. [3], аудитория интернета в России в марте 2017 года достигла 87 млн человек – это 71 % от населения страны [4]. По данным опроса фонда «Общественное мнение» (ФОМ) (опубликовано 27.01.2016), 87 % россиян считают, что в целом изобретение интернета принесло людям больше хорошего, чем плохого, 10 % затруднились ответить и только 3% считают, что в интернете больше плохого, чем хорошего.

В качестве положительных сторон интернета 60 % опрошенных отметили – «много полезной и общедоступной информации», 31% – «широкие возможности общения между людьми», 8 % – «развлечение, новые формы проведения досуга». На другой вопрос, 53 % респондентов, в целом, ответили, что их жизнь значительно изменится, если они вдруг лишатся возможности пользоваться интернетом [5]. При этом «по-прежнему больше половины пользователей интернета в России – это люди в возрасте до 35 лет. Тем не менее доля пользователей старшей возрастной группы растёт год от года [6].

Как видно из приведенных данных, количество пользователей интернета растет в глобальном и российском масштабе, причем преимущества смартфонов сделали этот процесс мобильным и удобным.

Среди сетевых ресурсов наибольшую популярность имеют сегодня социальные сети: «ВКонтакте», «Фейсбук», «Твиттер», «Инстаграм» и др. В России «самым популярным мобильным приложением является «ВКонтакте» с аудиторией за месяц 10,7 млн человек» [7], при этом «среди всех пользователей социальной сети особой активностью отличается молодежь: на неё приходится более 64% активного контента» [8].

Активное использование социальных сетей, особенно подростковой и молодежной аудитории, не может не учитываться при анализе процесса социализации.

Можно с уверенностью утверждать, что социальные сети в качестве виртуальных референтных групп являются вполне самостоятельным агентом социализации в России.

Роль социальных сетей в социализирующем процессе обуславливается функциями, присущими социализации в целом.

Одна из основных – информационная функция. Преимуществами социальных сетей в осуществлении данной функции являются следующие:

- быстрота подачи информации;
- избирательность: в отличие от традиционных СМИ (ТВ, радио, печать) пользователь самостоятельно выбирает и фильтрует информацию, игнорируя неактуальную и неинтересную;
- доступность изложения: для социальных сетей (в отличие от специализированных сайтов, например) нехарактерен сугубо научный контент, любая информация изложена в понятной форме на языке обыденного общения;
- возможность обратной связи (отклика): пользователь может комментировать, оценивать информацию, мнения других пользователей;
- визуальный характер и компактность информации: клиповая форма подачи последней стала привычной и доступной для подростковой и молодежной аудитории;
- минимальность цензуры.

Информационная функция дополняется коммуникативной. Данная функция реализуется социальными сетями также с определенными преимуществами. К ним можно отнести свободу, демократичность, анонимность (можно зарегистрироваться не только под собственным именем, но и под выдуманным сетевым (никнеймом)), а также отсутствие обязательств.

Для пользователей анонимная свобода проявляется как свобода самовыражения: социальные сети позволяют всем, независимо от их интеллектуальных и коммуникативных способностей, заявлять и продвигать собственные интересы и ценности. Свобода коммуникации проявляется в возможности общаться на любые темы с любыми людьми; к тому же такое общение, как и знакомство в целом, не обязывает к долговременным и серьезным контактам. Таким образом пользователь обретает двойственный социальный опыт установления «одноразовых» коммуникаций. Последние, как правило, носят эмоциональную окраску, что также облегчает их осуществление.

Можно выделить также идентификационную функцию социальных сетей. Социальные сети служат подтверждению социально-личностной идентификации или ее установлению: поиск сетевой группы является своеобразной рефлексией на тему «кто я?» и «чего я хочу?». В качестве референтных групп сети и сетевые группы оказывают влияние на предпочтения пользователей, в том числе и ценностного характера. Пользователь ориентируется на чужие оценки и установки, сравнивает, анализирует; в итоге формирует собственную картину реальности.

Социальные сети, «распределяя» аудиторию по ролям и статусам, выполняют и стратификационную функцию. Возникает своеобразная виртуальная сетевая стратификация: «скажи мне в каких социальных сетях ты зарегистрирован, и я скажу кто ты». Соответственно пользователь усваивает знания, умения, навыки и правила для «своей» группы, учится коммуницировать с себе подобными.

Сами сети могут носить более интеллектуальный («Фейсбук») или более «приземленный» («Одноклассники») характер; сетевые группы формируются соответственно интересам и статусам (есть группы для «настоящих мужиков» и «леди»,

для «домохозяек» и геймеров, любителей кошек и верховой езды, свободных и состоящих в отношениях и т.п.). Это обеспечивает избирательность коммуникаций, что позволяет пользователям экономить время и ресурсы.

Благодаря социальным сетям обеспечивается кооперация различных социальных категорий: школьников, студентов, молодых мам, одиноких людей, ищущих пару и т.п. Такая кооперация облегчает информационный обмен и различные взаимодействия внутри заинтересованных групп, что, в свою очередь, играет весьма позитивную роль в процессе формирования гражданского общества. Функция кооперации также дает социальным сетям значительные преимущества в процессе социализации, поскольку взаимодействие осуществляется постоянно, вне каких-либо временных интервалов.

Пользователи социальных сетей свободно обмениваются информацией по поводу собственного жизненного опыта. Наиболее популярна и востребована тематика, связанная с условиями жизни: политическими, материальными, нравственными. Выводы и оценки пользователей, как правило, не обязывают к конкретным действиям, поэтому подобные обсуждения можно считать своеобразным виртуальным эскапизмом.

Однако опыт стран, подвергшихся «цветным революциям» (Ливия, Украина, Сирия), свидетельствует также о негативной роли сетевых ресурсов в процессе политической социализации. Социальные сети позволяют быстро и эффективно мобилизовать молодежную аудиторию для организации уличных беспорядков, дестабилизации политического режима. Также известна роль социальных сетей в процессах вербовки молодых людей в ряды террористов. Преимущества сетевого общения, перечисленные выше, а также особенности молодежной аудитории (максимализм, нацеленность на действие, признание, самореализацию) облегчают вовлечение юношей и девушек в экстремистские организации. Но большинство пользователей предпочитают безопасное виртуальное сопротивление.

Таким образом, социализирующую роль социальных сетей трудно игнорировать. Данную роль невозможно считать исключительно стихийной, хотя элемент стихийного влияния здесь несомненно присутствует. Семья, система образования, государство и даже церковь активно используют преимущества сетевого влияния. Установление государственного контроля за функционированием социальных сетей представляется труднодостижимым. Именно в свободе и стихийности усматриваются их основные преимущества. Но вполне возможно, в перспективе социальные сети станут саморегулируемым социализирующим механизмом, как это исторически складывалось с другими институтами социализации.

Список литературы

1. Смелзер Н. Социология. М., 1994. 688 с.
2. Референтная группа – понятие, функции, классификация. – URL: <https://psihomed.com> (дата обращения 18 июля 2017 г.).
3. Пользователи интернета в мире. – URL: https://bizhit.ru/index/polzovateli_interneta_v_mire (дата обращения 18 июля 2017 г.).
4. Аудитория пользователей интернета в России в 2017 году составила 87 млн. человек. – URL: <https://mediascope.net>Пресс-центр»Человек (дата обращения 18 июля 2017 г.).
5. Пользователи интернета в мире. – URL: https://bizhit.ru/index/polzovateli_interneta_v_mire (дата обращения 18 июля 2017 г.).

6. Развитие интернета в регионах России. – URL: https://yandex.ru/company/researches/2015/ya_internet...2015 (дата обращения 18 июля 2017 г.).
7. Аудитория пользователей интернета в России в 2017 году составила 87 млн. человек. – URL: [https:// mediascope.net/Пресс-центр/Человек](https://mediascope.net/Пресс-центр/Человек) (дата обращения 18 июля 2017 г.).
8. Аудитория социальных сетей в России – URL: [https:// клубпубличнойполитики.рф/Новости/Аналитика...-setey-v-rossii](https://клубпубличнойполитики.рф/Новости/Аналитика...-setey-v-rossii) (дата обращения 18 июля 2017 г.).

РОЛЬ PR-ТЕХНОЛОГИЙ В РЕКЛАМНОМ БИЗНЕСЕ

Плеханова О.В.

доцент кафедры художественно-эстетического образования и рекламы, канд. ист. наук,
доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Россия, г. Рязань

В статье рассматривается роль PR-технологий в ресторанном бизнесе. Анализируется влияние PR-акций на формирование положительного имиджа предприятия. Цель – рассмотреть роль PR, как средства управления компанией, повышающее эффективность его деятельности. Автор делает вывод, что PR-мероприятия являются средствами коммуникации, позволяющими создавать вокруг компании благоприятный внешний климат.

Ключевые слова: PR-технологии, ресторанный бизнес, СМИ, имидж, общественное мнение.

PR-технологии, применяемые в ресторанном бизнесе направлены на создание такого образа предприятия, который будет выделяться среди других, т.е. будет уникальным. PR необходим для создания позитивной атмосферы вокруг компании и положительного общественного мнения. PR – это коммуникационный элемент позиционирования компании, направленный на создание благоприятных отношений компании с партнерами, потенциальными потребителями и общественностью [2, с.269]. Важная роль PR заключается и в том, чтобы помогать руководству компании эффективно управлять ею, быть советником и помощником. Акции PR действуют на сознание человека, способствуя тем самым созданию хорошего впечатления от компании или ее продуктов.

Реклама не всегда вызывает доверие потребителей. Она может казаться неправдоподобной, навязывая качества продукта, которые могут казаться сомнительными. PR же серией мероприятий и акций как-бы незаметно вовлекает в атмосферу доверия и симпатии к предприятию.

Эффективным направлением деятельности PR в ресторанном бизнесе является создание информационного повода. В СМИ появляется какая-то запоминающаяся информация о ресторане. Это могут быть новости о фестивалях кухонь различных стран, о праздничных тематических программах, в том числе и детских, о дегустациях вина или десертов, днях семейных обедов и т.д. Такая информация благополучно создает репутационный имидж предприятия.

PR помогает разрабатывать программу обновленного ресторана, изменения его имиджа. Эффективными для этой цели являются специальные мероприятия: брифинги, презентации, пресс-конференции [1, с. 180]. Для этих целей может использоваться собственная база или арендованное помещение. Организацией подобных мероприятий могут заниматься собственные PR-специалисты, если такие должности предусмотрены рестораном или специализированные фирмы. Особое

место среди методов PR занимает проведение специальных мероприятий. К ним принято относить пресс-конференции, брифинги, презентации. Для достижения желаемых результатов, необходимо использовать и такой инструмент PR, как хорошие отношения с прессой. Для этого необходимо тесно взаимодействовать с медиа в сфере обеспечения материалом. Для этой цели в разработке проекта предлагается провести презентацию для прессы. На презентациях должна быть представлена информация в виде нового продукта, услуги, достижений. В любом случае презентуется то, что можно увидеть, потрогать, попробовать или прочитать. Презентации можно рассматривать как совместные проекты СМИ и ресторана [6, с. 26]. Такие проекты должны иметь свою миссию, суть которой – в оригинальном подходе к каждому клиенту. Предприятие помогает людям встречаться. Оно работает для того, чтобы встречи в ресторане прошли комфортно и запомнились на долгое время. Посетив ресторан, потребители должны унести с собой положительные эмоции, заряд позитива, отличное настроение, теплую память о встрече и желание встретиться у нас еще раз. Презентация должна позиционировать лучший сервис, отвечающий самым высоким требованиям [3, с. 79].

О проведении презентации может информировать пресс-релиз, который можно рассматривать как современный, эффективный маркетинговый инструмент, сочетающий в себе как информационную, так и имиджевую составляющие. Составление пресс-релиза по каждому информационному поводу стало правилом для любой серьезной кампании. Затраты на написание пресс-релиза минимальны, а польза от еще одного упоминания о мероприятии может быть большой. У журналистов профессиональный информационный голод, и часто реагируют на любой грамотный, правильно написанный пресс-релиз.

Существуют определенные правила для разработчиков PR-кампаний. Прежде всего необходимо собрать как можно больше информации о той целевой аудитории, которую хотелось бы привлечь в ресторан. Проведенное исследование позволит выяснить предпочтения гостей и побудительные мотивы, воздействующие на них. Учитывая это можно привести потребителей к принятию нужного решения.

После определения категории посетителей, необходимо придумать повод, который заинтересовал бы посетителей и привлек бы их в ресторан [4]. Часто повод приходится придумывать. Повод должен быть интересен как потенциальным посетителям, так и журналистам. Интерес даст стимул журналистам осветить в прессе этот повод.

К участию в мероприятии можно привлечь известных в городе лиц. Это могут быть представители бизнеса, местной власти, спортсмены. Об их участии в мероприятии следует упомянуть в пресс-релизе. Присутствие таких персон, с одной стороны, способно пробудить интерес целевой аудитории, а с другой – заинтересовать средства массовой информации. Представителям прессы могут быть даны интервью с места проведения мероприятия, фотографии светской хроники в ресторанном интерьере, ток-шоу, местом для которого был выбран ресторан, это может быть мастер-класс от звезды по приготовлению какого-либо блюда.

Основное PR-воздействие должно быть обращено к потенциальным гостям, остальная часть – к партнерам компании, аналитикам, поставщикам и контролирующим инстанциям, которые тоже хотят иметь четкое представление о ресторане или кафе. Необходимо четко представлять ожидания каждой из этих групп. Главное предназначение средств массовой информации – распространение информации [5]. Сотрудничество с прессой должно быть взаимовыгодным. Из этого следует,

что формируемый новостной или событийный повод должен по своему характеру подойти изданию и быть интересным его читателям или слушателям. Виды Средств массовой информации должны быть клиентоориентированными.

Формирование общественного мнения надо держать под контролем. Паблицити – это доверие, положительный интерес к предприятию, узнаваемое имя, пространство нужной и выгодной для ресторана информации. Паблицити будет способствовать тому, что в ресторане будут появляться только информированные посетители.

Очень важным является информация о встрече, размещенная в социальных сетях. В современном мире отсутствие информации о фирме в интернете недопустимо. Для большого количества клиентов Интернет – это основной информационный ресурс. Положительная репутация фирмы требует обязательного ее присутствия в онлайн-пространстве. На официальном сайте ресторана можно разместить всю необходимую информацию о времени работы, информация о скидках, акциях, многое другое, что помогает клиентам быстро находить необходимую информацию [7].

Успех PR – мероприятий во многом определяется профессионализмом кадров. Следует нанять на работу людей, умеющих играть на музыкальных инструментах, а также сотрудников, имеющих знания по основам дизайна, способных оценить, как лучше украсить определенное помещение. Грамотные кадры – основа бизнеса, они выполняют все пожелания ваших клиентов, чтобы те могли отдыхать на праздниках. Все заботы по организации праздника возьмет на себя агентство.

Существуют различные способы измерения эффективности PR-кампании. Но самым достоверным является проведение количественного исследования, которое, можно поручить и специалистам, а можно провести и силами самой компании. Суть метода заключается в мониторинге так называемых волн посещения. Такой мониторинг следует проводить до начала компании, в середине, а также в конце, т.е. непосредственно после окончания. Проведение качественного исследования – способ похожий по исполнению, но более затратный. Зато он отвечает на вопросы не только о том, знают ли потребители ресторан, но и что конкретно им о нем известно.

PR, таким образом, – форма организации коммуникации. PR-деятельность помогает изменить имидж компании, создать вокруг нее благоприятный внешний климат, заставить сотрудников компаний поверить в перспективность и важность деятельности своей сферы бизнеса.

Список литературы

1. Аакер Д.А. Создание сильных брендов. – М.: Издательский Дом Гребенникова, 2011. – 340 с.
2. Джефкинс Ф., Ядин Д. Паблик рмлейшнз. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 416 с.
3. Жилкова Ю.В. Организация ресторанного бизнеса. – СПб.: Троицкий мост, 2014. – 192 с.
4. Закон РФ от 07.02.1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей».
5. Закон РФ «О средствах массовой информации» от 27.12.1991 г. № 2124-1 (ред. от 05.04.2016 г.).
6. Самойлов Н.В. Купи меня. Как подготовить презентацию, которая покориет новых клиентов // PR в России. – 2009. – № 10. – С. 24-27.
7. www.kraski62.ru – Сайт ресторано-развлекательного мероприятия “Окский кейтеринг»; rim-vacanze.ru – сайт кафе «Римские каникулы».

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ «ФОРМУЛЫ ЖИЗНИ»

Рошка К.О.

Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье математические «формулы жизни» рассматриваются алгебраические выражения, которые помогают человеку в повседневной жизнедеятельности и понимании своего социального уровня.

Ключевые слова: формула, жизнь, математика.

Наша жизнь с ранних лет до глубокой старости тесно связана с математикой.

С раннего детства мамы и папы учат нас считать количество пальцев на наших руках и ногах... С этого и начинается великий путь познания этой сложной и бесконечной науки.

Люди конструируют и воздвигают немыслимые машины, изучают дальние материки и просторы космоса, изучают тайны нашей Земли, на невероятных скоростях преодолевают континенты, изучают мельчайшие тонкости окружающих нас предметов. Во всем этом им всегда помогает математика.

Математические закономерности уже давно представляют процессы в различных природах. Они таятся за невероятным количеством чисел. Эти числа находят себя и в предметах ежедневного пользования. Даже самая обычная газета проходит невероятную вереницу чисел, от количества страниц в ней до количества людей, которые были заняты в ее производстве. Мы уже давно не задумываемся о том, как часто пользуемся математикой, она окружает нас повсюду: магазины, банки, постройки, машины, литры и другие.

Что же такое математика, это вездесущая наука? Казалось бы, очень легкий вопрос, но ответить на него достаточно трудно. Как рождалась эта наука? Что подтолкнуло человека на ее развитие? Как числа пришли человеку в голову? Первые шаги математики и ее становление – достаточно интересный вопрос современности, а также ее значимости в жизни человека.

История математики началась задолго до нашей эры. Математические тексты, дошедшие до нас, датируются 2000-1700 гг. до н.э. – многочисленные глиняные таблички из древности и египетские папирусы, которые содержат основные формулировки и ходы решения различного рода задач.

Жители Египта научились пользоваться десятичной нумерацией и «основными» дробями (с числителем 1). У жителей Вавилона были иные, более сложные системы исчисления: шести десятичные дроби и позиционная система счисления без нуля.

Геометрия в древнейших странах была преимущественно вычислительной. Так, например, стали известны правила исчисления площадей треугольника по его стороне и высоте. А также объемов различных видов пирамид с квадратным основанием. Примеры решения подобных задач были однотипны.

Жители Вавилона знали, что в прямоугольном треугольнике квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов, а также обратное вычисления, в дальнейшем это стало основной теоремой Пифагора, так как жители древности не имели должных знаний для ее доказательства.

Наибольшим достижением того периода стало создание новых элементов математики и открытие правила решения квадратных уравнений. Жители древнего Вавилона научились также вычислять приближенные значения квадратных корней из неквадратных чисел. Им стали известны правила суммы арифметической прогрессии и ряда квадратов натуральных чисел.

А вот VI век до н. э. стал переломным моментом в развитии математики, период постоянного введения обоснованных и математических доказательств.

В научной школе Пифагора было начато значение геометрии, как маловажной науки, истинные ученики Пифагора начинают доказывать первейшие математические теории: планиметрию прямолинейных фигур, включая доказательство знаменитой теоремы Пифагора, и элементы теории чисел, а именно: введение понятия простого числа, его взаимностей. Также в школе Пифагора были открыты одни из пяти правильных тел: куб, тетраэдр и додекаэдр.

Однако наука уже давно не стоит на месте, да и мало кому из нас во взрослой жизни пригодились знания строения додекаэдра или тетраэдра. Существует, помимо основных формул в математике, и те, которые больше ассоциируются на психологическом понятии.

Так, например, последнее время все чаще на страницах модных журналов и газет можно встретить такое понятие, как «формула счастья», оказывается, что такая формула действительно существует, ее вывели британские психологи Кэрл Ротвелл и Питер Коэн.

Выглядит она примерно вот так:

$$h = P + 5E + 3H ,$$

где: h – уровень счастья;

P – личностные характеристики;

E – потребности низшего порядка, как потребности существования;

H – потребности высшего порядка, как особенности личности.

Малоприменимая формула, но многие ученые – психологи пользуются ей на практике и доказывают, что формула достаточно широко дает понять всю сущность человека и состояние его души.

«Формулы жизни» находят свое место и в жизни самого обыкновенного водителя. Название ее говорит само за себя «формула идеальной парковки».

$$\sqrt{(r^2 - l^2) + (l + k)^2} - \left(\sqrt{r^2 - l^2} - \omega\right)^2 - l - k ,$$

где: r – радиус поворота автомобиля;

l – длина его колёсной базы;

k – расстояние от передней оси до переднего бампера;

ω – ширина машины, припаркованной рядом с вашим автомобилем.

На вывод такой формулы ученых натолкнули результаты обычного опроса, согласно которым 57% жителей города считали, что плохо справляются с параллельной парковкой, а 32% добираются до платной парковки, чтобы не искать места в ограниченном пространстве.

Однако многие относятся к этой формуле скептически и считают, что вычисление этой формулы сложнее и более затратна по времени, нежели сама парковка.

Самой часто используемой и узнаваемой формулой является формула идеального веса, она помогает девушкам не только следить за пропорциями своей фигуры, но и врачам-диетологам, которые борются с лишним весом людей и соответ-

ственно их проблемами со здоровьем. Наиболее проста и применима формула Брока-Бругша люди имеющие:

1. Менее 165 см: идеальный вес = рост – 100
2. 165-175 см: идеальный вес = рост – 105
3. Более 175 см: идеальный вес = рост – 110.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что математика – это наука, окружающая нас с самого начала нашей жизни. Но мало того, что мы используем математические понятия, формулы и обозначения при решении задач в школе, бухгалтерском учете, системном анализе и прогнозировании каких-либо явлений или действий.

Ученые уже давно шагнули намного дальше и применяют формулы и в повседневной жизни. Мы можем с помощью математических формул рассчитывать даже собственный уровень счастья, предположительный пол ребенка или свой идеальный вес.

Современные математики в настоящее время направили большее количество сил и знаний в область медицины и повседневной жизни человека. Кто знает, возможно, следующими «формулами жизни» станут формулы расчета количества её лет или для расчёта оптимального темпа жизнедеятельности.

Список литературы

1. В.А. Гусев, А.Г. Мордкович «Математика» г. Москва, 1988 г., 416 с.
2. <http://informaticslib.ru/books/item/f00/s00/z0000003/st002.shtml>
3. http://imcs.dvfu.ru/lib/eastprog/math_history.html
4. <http://psyfactor.org/lib/loveformula.htm>
5. <https://www.drive.ru/world/4efb336400f11713001e4f87.html>

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ КОНФЛИКТОВ КАК УСЛОВИЕ СТАБИЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Утенков Г.Г.

магистр психологии, полиграфолог, ПАО «НЛМК», Россия, г. Москва

В статье рассматриваются вопросы особенностей корпоративного поведения и конфликтов. На основе достижений российской и зарубежной социологической науки и практики анализируются условия и причины возникновения корпоративных конфликтов, дается характеристика их участникам. В статье утверждается, что предупреждение и разрешение корпоративных конфликтов является условием стабильного социально-экономического развития страны. Автор предлагает методы предупреждения и разрешения корпоративных конфликтов.

Ключевые слова: корпорация, корпоративные конфликты, наемные работники, модели трудовых отношений, социальное самочувствие.

Современная корпорация нередко вынуждена действовать в сложных социально-экономических условиях. Это связано с нестабильностью рыночной конъюнктуры, изменчивостью валютных курсов, не всегда корректными федеральным и региональным законодательством, решениями отраслевых министерств и ведомств. С другой стороны корпорации в своей деятельности, порой, используют механиз-

мы сокрытия доходов и неуплаты налогов в бюджеты различных уровней; применяют, так называемые, «серые» схемы выплаты заработной платы, допускают нарушения трудового законодательства и грубые ошибки корпоративного менеджмента.

По этой причине в корпоративных конфликтах участвуют довольно много субъектов: учредители и акционеры, руководители корпораций и их подразделений, члены органов управления корпорацией, участники рынка ценных бумаг. Здесь же фигурируют члены трудового коллектива, менеджеры, кредиторы и дебиторы, контрагенты и собственники актива, органы государственной власти и местного самоуправления и их представители, контрольные и надзорные структуры [3, с. 26,32].

Многообразие участников конфликтов предполагает множество их видов. Так, В.Г. Ларионов и О.Н. Мельников [11, с. 50] различают конфликты деловые, обусловленные профессиональной деятельностью, исполнением служебных обязанностей; личностные конфликты затрагивают неофициальные отношения человека. Нередко наблюдается взаимовлияние, взаимосмещение деловых и личных конфликтов, что осложняет академическую чистоту их классификации и разрешение.

В зависимости от субъектного состава участников корпоративных отношений и конфликтов эксперты предлагают следующую их классификацию [2, с. 213]:

- между уровнями корпоративного управления;
- внутри органов корпоративного управления;
- между головной (материнской) компанией и дочерними (зависимыми обществами.)

Симметричные и несимметричные конфликты связаны с распределением прибыли и дивидендов между акционерами, а также рисков и потерь. Вертикальные конфликты «сверху вниз» характеризует неэффективный корпоративный менеджмент. Вертикальные конфликты «снизу вверх» связаны с низкой производственной, служебной и исполнительской дисциплиной персонала.

Для понимания сущности конфликта, считает М. Дойч [19, с. 14], необходимо знание характеристик конфликтующих сторон. В частности, автор сюда относит их ценности и мотивации, устремления и цели, психологические, интеллектуальные и социальные ресурсы, для ведения или разрешения конфликта; их представления о конфликте.

Судебная практика позволяет выделить иные критерии корпоративных конфликтов: например, по составу и целям участников корпоративных конфликтов, методам достижения целей и основаниям возникновения корпоративных конфликтов, способам разрешения и последствиям корпоративных конфликтов [7, с. 27].

В рыночной модели трудовых отношений внутрикорпоративное поведение сводится к эквивалентному обмену взаимными услугами [22, с. 59-61]. Поэтому эффективное корпоративное управление предъявляет к сотрудникам достаточно строгие требования. К таковым обычно относят точное и в установленный срок исполнение служебного или производственного задания, способность безупречно выполнять большой объем работы, способность брать на себя ответственность и другие, обусловленные характером деятельности корпорации. Отклонение, или уклонение, от этих требований создает благоприятную атмосферу для развития конфликта, чаще всего – разрушительного свойства.

В настоящее время одними из главных игроков на рынке являются различные корпорации [5, с. 286-288]. В России понятие корпорации было введено в связи

с введением поправок в Гражданский Кодекс РФ в Главу 4 Части I от 05.05.2014. Ст.65.1, Главы 4, Части I, Гражданского Кодекса РФ дает следующее определение корпорации: «Юридические лица, учредители (участники) которых обладают правом участия (членства) в них и формируют их высший орган в соответствии с пунктом 1 статьи 65.3 настоящего Кодекса, являются корпоративными юридическими лицами (корпорациями)».

В зарубежной науке принято считать, что понятие корпорация охватывает все виды компаний, независимо от того, организованы они в соответствии с гражданским или общим правом, являются собственностью государства, юридических или физических лиц, частными или публичными [23, с. 11-43].

Эти характеристики корпорации определяют особенности корпоративных конфликтов.

Функционирование организации, считает В.Г. Мастенбрук, характеризуется тем, что она постоянно совмещает поведенческие тенденции своих сотрудников и повторяющиеся организационные проблемы. С этой точки зрения организация представляет собой сеть организационных субъединиц, взаимосвязи и взаимоотношения между которыми характеризуются сочетанием сотрудничества и конкуренции, испытывая взаимозависимость, люди, в то же время, преследуют свои личные интересы [12, с. 6].

Корпоративные конфликты имеют выраженные черты внутренних конфликтов. Среди факторов, создающих условия для возникновения конфликтов, Ф.И. Шарков и В.И. Сперанский в своем исследовании, среди других, называют следующие: 1) перегруженность работой, что нередко связано с сокращением персонала, оптимизацией штатов; 2) неравномерное распределение между работниками производственных и служебных заданий; 3) неблагоприятные условия труда; 4) заблокированные каналы внутрикорпоративной информации между руководством и персоналом, между структурными подразделениями и т.д. [18, с. 240]

Важной составляющей конфликтов, по мнению ряда авторов, являются недостаточно четкие нормативные основания деятельности корпораций. К ним обычно относят неэффективный судебный контроль, неразработанность механизмов, характеризующих ответственность менеджеров и мажоритарных акционеров, несоответствие управленческой модели, задаваемой законом, потребностям бизнеса и многое другое [4, с. 111].

Конфликтогенность корпоративных конфликтов в условиях современной России обуславливается многими причинами. Так, эксперты объясняют их особенностями культуры социально-трудовых отношений, традициями хозяйственной деятельности, которые выражаются в непрозрачности рынка труда, трудовой пассивностью, низким уровнем заработной платы, глубокой имущественной дифференциацией, обнищанием населения, ослаблением зависимости между трудом и доходом и многими другими факторами [13, с. 3].

Характер корпоративного конфликта в значительной мере обусловлен уровнем социального самочувствия работников. Категория эта психологическая и определяется эмоциональным отношением к событиям, фактам, связанным с деятельностью корпорации, самооценкой личности сотрудников. Диннер Эд. полагает, что социальное самочувствие служит мерой качества жизни индивида, одним из способов его повышения [20, с. 403-425].

Понятие «социальное самочувствие», по нашему мнению, представляет собой совокупность многих факторов. В частности, сюда можно отнести такие из

них, как самооценка личности, социальный статус, материальное благополучие, уверенность в завтрашнем дне, взаимоотношения в семье и трудовом коллективе, отношения с руководством и подчиненными и т.д. Влияние этих факторов взаимобусловлено социально-экономическими и общественно-политическими процессами в стране.

Социальное самочувствие, полагает Л.Е. Петрова [15, с. 50-55], в известной мере определяет соотношение между уровнем притязаний и степенью удовлетворения социальных потребностей. Оно, в данном случае, приобретает черты своеобразного агента социального действия. Социальное самочувствие, как психологическое состояние, тесно связано с другой его гранью – социальным настроением. Л.Я. Рубина его квалифицирует как фактор, детерминирующий социальное поведение, который через социальные установки становится побудителем к социальному действию [17].

На социальное самочувствие участников конфликта определенным образом влияет общая социально-экономическая ситуация в стране. Академик РАН А.Г. Аганбегян считает, что за последние два года реальные доходы населения снизились на 10 процентов, реальные заработные платы – на 9, конечное потребление упало на 14 процентов. Люди добровольно сокращают потребление [1, с. 30].

Социальное самочувствие зависит от возможности осуществить свои надежды и чаяния, нужды и замыслы [16, с. 11]. В целом социальное самочувствие можно оценивать как способность личности и коллектива преодолевать препятствия в достижении поставленных целей, формулировать конструктивные предложения в трудных ситуациях, добиваться сплочения персонала, его мобилизации для решения возникающих проблем. В этих условиях конфликт может приобретать созидательный характер.

В противном случае могут развиваться разрушительные формы конфликта. Это приводит к текучести персонала, корпорацию покидают наиболее квалифицированные сотрудники, снижается управленческая и исполнительская дисциплина, падают прибыли, доходы персонала. Все это приводит к нарушению гражданского, трудового, а нередко и уголовного законодательства Российской Федерации.

Теория и практика управления корпоративными конфликтами имеют давнюю историю, можно сказать, что они начали складываться одновременно с возникновением трудовых отношений. В их основе лежит, считает А.Р. Муратова [14, с. 113], объективная необходимость гармонизации интересов всех участников социально-трудовых отношений. Каждый из них имеет различные цели, интересы и функции, но достижение поставленной цели (например, баланс между прибылью корпорации и доходом учредителей, акционеров и наемных работников) возможно лишь при строгом учете и обеспечении взаимных интересов. Ряд экспертов в вопросах управления конфликтами ориентируются на развитие институциональных, консультативных и других служб, на распространение идей общественного согласия, социального партнерства, унификации трудового законодательства [6; 24, с. 254].

В качестве меры решения корпоративных конфликтов эксперты предлагают усилить корпоративный контроль над крупным капиталом, провести реформу корпоративного управления, ввести государственный стандарт по корпоративному управлению. И, главное, повысить роль наемных работников в управлении производством [29, с. 56-57].

Корпоративное поведение представляет собой процесс создания новых стоимостей, созидания новых ценностей, в рамках реализации организационных задач, определенных миссией и стратегией развития корпорации. Задача руководства корпорации состоит в том, чтобы создать условия, при которых раскрываются способности личности, сотрудники приобретают знания, навыки, компетенции, увеличивают стоимость собственного человеческого капитала на рынке труда. Именно в этом состоит глубинный смысл созидательной сущности конфликта.

Один из авторов теории «человеческих отношений» Элтон Мейо суть проблемы повышения производительности труда, и не в последнюю очередь предупреждения корпоративных конфликтов, сводил к ряду базовых положений [21]. В частности, человек, как «социальное животное» может реализовать свой потенциал только в группе, в коллективе; труд человека, чтобы быть производительным и приносить ему удовольствие, должен интересным и содержательным; корпорация представляет собой сферу, где человек удовлетворяет свои не только личные, но и социальные потребности.

Эти методы предупреждения корпоративных конфликтов не потеряли своей актуальности и современных условиях.

Согласно положениям своей доктрины в работе с персоналом Элтон Мейо предлагал решить следующие задачи: повысить уровень мотивации человека к труду; психологически подготовить работника к принятию нововведений на производстве; улучшить качество организационных и управленческих решений; развивать сотрудничество среди работников и их трудовую мораль; содействовать личностному развитию работника [8, с. 14]. Согласно концепции человеческих отношений, человек рассматривается не просто как функционер, выполняющий некоторую работу, но и как индивид, обладающий определенными социальными интересами [10, с. 57].

Сложность разрешения корпоративных конфликтов состоит еще и в том, что многие аспекты корпоративного поведения, имеющие, в том числе, конфликтотенный характер, лежат вне рамок законодательного поля, а носят этический характер, когда проявляются психологические характеристики личности.

Таким образом, успешное социально-экономическое развитие страны, ведущих отраслей народного хозяйства, малого и среднего бизнеса, материальное и духовное благополучие граждан России, требуют активной и кропотливой работы государственных структур, предпринимательского сообщества, общественно-политических организаций, ученых по предупреждению и разрешению корпоративных конфликтов.

Список литературы

1. Аганбегян А.Г. От кризиса к росту.// Труды Вольного экономического общества России. Том 204. Москва, №2, 2017. С. 30.
2. Андреева А.Р. Правовое регулирование корпоративных конфликтов по законодательству Российской Федерации: Дисс...канд. юр. наук. М., 2011. С. 213.
3. Богачева Е.Л. Сущность, причины и виды корпоративных конфликтов в акционерных обществах.// Таврический научный обозреватель, №2 (октябрь) 2015. С. 147.; Осипенко О.В. Российский гринмейл. Стратегия корпоративной обороны. – М.: ЮРКНИГА, 2006. С. 26, 32.
4. Веревкина Ю.Ю. Корпоративные конфликты в акционерной практике: причины возникновения и способы предотвращения// Вестник Самарского ГУ, 2006, №10/3(50). С. 111.

5. Гапликова Д. С. Понятие «корпорация» в зарубежной и российской теории и практике // Молодой ученый. – 2016. – №15. – С. 286-288.
6. Гордон Л.А., Данилов Е.А., Гимпельсон В.Е. На пути к социальному партнерству: развитие социально-трудовых отношений в современной России: от односторонне-командного управления к трехстороннему сотрудничеству. М.: Ин-т ИМЭиМО РАИ, 1993.
7. Грабовец А.С. Корпоративные конфликты в России: понятия, виды, основания возникновения и способы разрешения.// Трудовые и социальные отношения. №12, 2013. С. 27.
8. Демченко Е.В. Мотивация работника: теория и практика. М.: Инфра-М, 2008. С. 14.
9. Дзарасов Р.С. Прогноз Министерства экономического развития и бюджетное планирование // Труды Вольного экономического общества России. Том 204. Москва, №2, 2017. С. 56-57.
10. Кравченко А.И. Концепции человеческих отношений. Ростов н/Д: Феникас, 2001.С. 57.
11. Ларионов В.Г., Мельников О.Н. Типы и функции трудовых конфликтов. Управление трудовыми конфликтами.// Российское предпринимательство, №5, 2003. С. 50.
12. Мастенбрук В.Г. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М. 1996. С. 6.
13. Муратова А.Р. Социальное партнерство как стратегический инструментарий управления трудовыми конфликтами в экономике.// Автореферат диссертации на соискание степени к.э.н. – Сочи, 2013. С. 3.
14. Муратова А.Р. Роль и значение социального партнерства в управлении трудовыми конфликтами// Конфликтология XXI века. №5, 2014. С.113.
15. Петрова Л. Е. Социальное самочувствие молодежи // Социол. исслед. 2000. N 12. С. 50 – 55.
16. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1979. С. 11.
17. Рубина Л. Я. Социальное настроение молодежи в условиях трансформации российского общества. Автореф. ... канд. соц. наук. Улан-Удэ, 2009.
18. Шарков, Ф.И. Общая конфликтология: Учебник для бакалавров /Ф.И. Шарков, В.И. Сперанский; под общ.ред.засл.деят. науки РФ Ф.И. Шаркова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015. – 240 с
19. Deutsch N. The constructive and destructive processes. – New Haven and London, 1973. P. 14.
20. Diener Ed., Oishi Shigehiro, Richard E. Lucas. Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life // Annu. Rev. Psychol. 2003. Vol. 54. P. 403-425.
21. Elton Mayo. The Human Problems of an Industrial Civilization. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2005.
22. Margulyan Y.A., Pokrovskaya N.N. Social regulation mechanisms in the post-modern changing world // Social processes regulation in the context of economics, law and management, Materials digest of the LIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in economics, management and juridical sciences. – London, 2013. – Pp. 59-61.
23. Turnbull S. Corporate Governance: theories, challenges and paradigms// Governance: Revue International. 2000. Vol.1. № 1. P. 11-43.
24. Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of Social Sciences. N.Y., 1968. P. 254.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ: БИОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ

Барашева Д.Е.

доцент кафедры «Общая и прикладная педагогика и психология»,
Севастопольский государственный университет, Россия, г. Севастополь

Жеребцова Д.А.

студентка гр. ПСД/с-22-о, Гуманитарно-педагогический институт,
Севастопольский государственный университет, Россия, г. Севастополь

В статье представлены основные результаты теоретического анализа факторов, влияющих на формирование выученной беспомощности: дифференцированы три группы – биологические, социально-психологические и индивидуально-психологические факторы; представлены их составляющие.

Ключевые слова: выученная беспомощность, факторы формирования выученной беспомощности: биологические, социально-психологические и индивидуально-психологические.

Актуальность исследования. Значение беспомощности в жизнедеятельности человека невозможно недооценить: от ее степени зависит как успех личности – она влияет на адаптивные способности, социализацию и развитие личности (Н.А.Батурин, М.Селигман, В.Г.Ромек, Д.А.Циринг, А.Ю.Дубынин, Е.В.Веденева, М.А.Морозова), так и жизнь человека – она влияет на активность иммунной системы и уязвимость к иммунологически обусловленным болезням, (М.Селигман, В.Г.Ромек, Х.Энисмен; Р.А.Грехов, Г.П.Сулейманова и Е.И.Адамович).

С одной стороны, все люди – чаще или реже, но, так или иначе, переживают ситуативную беспомощность (Н.А.Батурин, Д.А.Циринг, Х.Энисмен); и, теоретически, у любого человека при воздействии комплекса соответствующих условий может сформироваться состояние выученной беспомощности. Однако, как показывает практика, во-первых, не у всех формируется выученная беспомощность (В.Г.Ромек; Р.А.Грехов, Г.П.Сулейманова и Е.И.Адамович; А.В.Чаплин и Т.О.Аверкина), и, во-вторых, не у всех она трансформируется в личностную беспомощность (Д.А.Циринг, Е.В.Веденева, М.А.Морозова).

Соответственно, должны определяться такие факторы, которые обуславливают объективную актуализацию беспомощности – как минимум, ситуативной, и такие, которые детерминируют индивидуально-субъективную «подверженность» формированию выученной беспомощности, которая, в свою очередь, может перейти в устойчивое личностное свойство.

Цель работы: дифференцировать биологические, социально-психологические и индивидуально-психологические факторы формирования выученной беспомощности.

Основные результаты теоретического исследования

Обобщение результатов теоретического анализа позволяет, на сегодняшний момент, дифференцировать три группы факторов формирования выученной беспомощности.

мощности – биологической природы, социально-психологической и индивидуально-психологической.

Основным *фактором биологической природы* в формировании выученной беспомощности является переживание организмом стресса.

Стресс как биологический фактор формирования выученной беспомощности имеет следующее значение. При аверсивной стимуляции (стимуляции неприятными событиями), при воздействии стрессора в организме человека увеличивается концентрация аминов, обеспечивая на определенный период достаточные запасы нейротрансмиттера (Х.Энисмен, по данным Р.Корсини и А.Аурбаха [10, с. 976]), отвечающего, в том числе, за регуляцию нормального психического состояния. При сильной и продолжительной аверсивной стимуляции темпы синтеза отстают от темпов потребления, и происходит чрезмерное расходование нейротрансмиттера, недостаток которого может приводить к различным нарушениям, в том числе к депрессии. В случаях возможности поведенческого контроля над стрессором «бремя совладания разделяется между поведенческими и нейрохимическими способами» [10, с. 976]. Когда же поведенческий контроль невозможен, формируется некий «порочный круг»: происходят нейрохимические альтерации (изменения), вызывающие, в свою очередь, аффективно-когнитивные изменения – чувства беспомощности и безнадежности, «а эти когнитивные процессы, вместе с умственной жвачкой и раздумьями о своем несчастном положении, способны еще больше усиливать нейрохимическую неустойчивость» (там же). Предшествующая травма может усиливать «уязвимость к вызываемым стрессом нейрохимическим отклонениям»; в результате стресс становится не только фактором формирования беспомощности, но и влияет, как следствие, «на уязвимость организма к иммунологически обусловленным болезням» [10, с. 977]. (Беспомощность влияет на активность иммунной системы и на здоровье человека – В.Г.Ромек [5]).

К *социально-психологическим* относятся следующие *факторы*: обратная социальная связь; опыт травматизации; отношения в семье и стиль воспитания; социокультурные стереотипы, в частности гендерные.

Обратная связь определяется спецификой последствий, различаемых как реакция социального окружения на бездействие «беспомощного» человека в определенной ситуации, а именно трех типов: депривация последствий, однообразие последствий, отсутствие различаемой связи между действиями и их последствиями (асинхронность) – по данным анализа концепции М.Селинга, проведенного В.Г.Ромеком [5]. При депривации последствий человек не получает достаточно информации для того, чтобы научиться обнаруживать связь между негативными и позитивными поступками и их негативными и позитивными последствиями; при недифференцированности, однотипности последствий у него редуцируются познавательная способность и мотивация к адаптивным действиям-реакциям на сложные ситуации; при асинхронности последствий (большом временном разрыве между действием и реакцией окружения на него) поступки перестают ассоциироваться с результатам [5].

Травмирующие события, опыт травматизации является фактором формирования выученной, а затем и личностной беспомощности (как «симптома, возникающего под влиянием особенностей взаимодействия между членами семьи и количества травмирующих событий в жизни ребенка»); такой опыт способствует развитию депрессивных состояний и формированию общего пессимистичного настроения – по результатам исследования Д.А.Циринг, М.В.Овчинникова, И.В.Пономаревой,

К.Ю.Эвниной, Е.А.Евстафьевой [9]. «Опыт неподконтрольности травмирующих жизненных событий формирует у ребёнка убеждения, связанные с представлением об отсутствии возможности влиять на происходящее, тщетности собственных действий. Эти убеждения определяют дальнейшее поведение, снижают активность» (Д.А.Циринг [7, с. 29]).

Отношения в семье и родительский стиль воспитания являются даже более значимым фактором формирования беспомощности, чем «единичные травмирующие события» (Д.А.Циринг [7, с. 31]). Ученая эмпирически доказала, что «Беспомощность с большей вероятностью формируется в семьях, где есть четыре типа родителей: использующие доминирующую гиперпротекцию, испытывающие повышенную моральную ответственность, жестокие родители и непоследовательные родители», когда родители проявляют «неустойчивость стилей воспитания» [7, с. 30]. По результатам анализа В.Г.Ромека, факторами формирования выученной беспомощности выступают, как родительская гиперопека, «связанная с однотипно позитивными последствиями», так и гиперконтроль с их стороны «со стандартно следующим штрафом за любые нарушения»; в итоге в обоих случаях «опасность состоит в однотипности последствий», т.к. ребенок в таких условиях «теряет ориентиры для управления собственной активностью» [5].

Социально-культурно обусловленные гендерные стереотипы также обнаруживают взаимосвязь с формированием выученной беспомощности. По результатам докторского исследования Д.А.Циринг, личностная – как, надо полагать, и выученная, беспомощность не обусловлена биологическим фактором диморфизма – «не связана с принадлежностью к биологическому полу», но связана с социально-психологическим фактором гендера – «с выраженностью фемининных характеристик» [7, с. 10]; беспомощные испытуемые в большей степени проявляли «совокупность личностных характеристик, соответствующих стереотипу женственности: мягкость, заботливость, нежность, слабость, беззащитность» [7, с. 32].

К факторам индивидуально-психологической природы относятся локус контроля и темперамент.

Значение локуса контроля в формировании выученной беспомощности представлено в работе Р.А.Грехова, Г.П.Сулеймановой и Е.И.Адамович, исследовавших взаимосвязь локуса контроля и феномена выученной беспомощности у больных хроническими соматическими заболеваниями [2]. По данным ученых, внутренний локус контроля повышает способность добиваться большего успеха, а внешний локус контроля повышает ситуативную беспомощность человека и в крайних случаях порождает «так называемый синдром приобретенной беспомощности» [2, с. 76] или «выученной беспомощности» [2, с. 77]. Выученная беспомощность определяется в данном случае как «поведенческий паттерн». Под влиянием воздействия фактора внешнего локуса контроля у пациента формируется «пассивное, неадаптивное поведение», и «он не может выйти из гнетущего переживания («мне никогда не станет лучше», «я никогда не смогу справиться», «лечение бесполезно, все равно ничего хорошего не выйдет»)» [2, с. 77].

Значение темперамента в формировании выученной беспомощности представлено в работе А.В.Чаплина и Т.О.Аверкиной, изучавших взаимосвязь типа темперамента и феномена выученной беспомощности [6]. Результаты эмпирического исследования позволили выявить взаимосвязь двух типов темперамента – холерического и меланхолического, с феноменом выученной беспомощности: «респонденты с холерическим и меланхолическим типом темперамента более не-

устойчивые, и тем самым «сильнее» других, подвержены феномену выученной беспомощности» [6, с. 990].

Выводы

Факторы формирования выученной беспомощности дифференцированы на три группы: биологические, социально-психологические и индивидуально-психологические.

Основным биологическим фактором является специфика переживания организмом стресса: сильные и/или продолжительные авersive воздействия – нейрохимические альтерации; нейрохимические изменения – аффективно-когнитивные альтерации (депрессивные тенденции, чувства беспомощности и безнадёжности); аффективно-когнитивные изменения усиливают нейрохимические альтерации и т.д. – по спирали усиления и закрепления.

В качестве социально-психологических факторов формирования выученной беспомощности выделены: обратная социальная связь (депривация последствий на действия субъекта; их недифференцированность; их асинхронность), опыт травматизации (способствует формированию депрессивных тенденций и общему пессимистическому настрою, фатального убеждения о невозможности субъектного влияния на авersive ситуации), отношения родителей (гиперпротекция, гипертребовательность) и стиль семейного воспитания (попустительство, авторитаризм и жестокость; непоследовательность и неустойчивость стилей), социокультурные стереотипы, в частности гендерные (фемининные характеристики «слабости» и «подчинения»).

Основными индивидуально-психологическими факторами определены внешний локус контроля (повышает ситуативную беспомощность, стимулирует пассивное и неадаптивное поведение, порождает выученную беспомощность) и холерический и меланхолический типы темперамента (влияние заключается в «неустойчивом» характере данных типов темперамента).

Список литературы

1. Веденева Е.В., Циринг Д.А. Структура мотивационного компонента личностной беспомощности на разных возрастных этапах // Казанский педагогический журнал. 2008. Том 14. № 5. – Издательство «Костромской государственной академии педагогических и педагогических наук». – С. 165-169.
2. Грехов Р.А., Сулейманова Г.П., Адамович Е.И. Локус контроля и феномен выученной беспомощности у больных с хроническими соматическими заболеваниями // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 11, Естеств. науки. 2016. № 1 (15). – С. 74-83.
3. Дубынин А.Ю., Веденева Е.В. Выученная беспомощность во взаимосвязи с коммуникативными умениями и смысложизненными ориентациями // Вестник магистратуры. 2014. № 8(35). – С. 18-21.
4. Морозова М.А. Коррекция состояний выученной беспомощности у младших подростков в процессе школьного обучения // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум 2017». [Электронный ресурс]. – Российская Академия Естествознания. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/> (Дата обращения: 31.07.2017 г.)
5. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога. 2000. №3-4. – С. 218-232.
6. Чаплин А.В., Аверкина Т.О. Взаимосвязь темпераментальных особенностей личности и феномена выученной беспомощности // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-6. – С. 988-991.
7. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности : автореферат диссертации

ции ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Циринг Диана Александровна; [Место защиты: Том. гос. ун-т]. – Томск, 2010. – 42 с.

8. Циринг Д.А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 329. – Издательство «Национальный исследовательский Томский государственный университет». – С. 214-218.

9. Циринг Д.А., Овчинников М.В., Пономарева И.В., Эвнина К.Ю., Евстафьева Е.А. Психодиагностика травмирующих событий у детей 8-12 лет как фактора формирования личностной беспомощности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. – Издательский Дом «Академия Естествознания». – С. 658.

10. Энисмен Х. Последствия стресса (*stress consequences*) // Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. [Электронный ресурс]. – С. 976-977. – Режим доступа: <http://bookap.info/genpsy/psyenc/gl31.shtm> (Дата обращения: 31.07.2017 г.).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ БИОЛОГИЯ

Беломестная И.В.

учитель биологии, МБОУ «Школа №32 им. прп. Серафима Саровского»,
Россия, г. Курск

Сапронова С.Г.

доцент кафедры общей биологии и экологии, к.с/х.н.,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Исследовательская деятельность является одним из главных способов повышения познавательной активности обучающихся. В статье приводятся результаты исследования по изучению отношения учителей биологии к особенностям организации данному виду деятельности в рамках изучения предмета биология.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, обучающиеся, учителя биологии.

Организация исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Эти задачи могут решаться в любом образовательном учреждении при наличии инициативной группы педагогов единомышленников во главе с управленцем, организатором учебно-воспитательного процесса и научного руководства развитием этой деятельности со стороны специалиста или научного учреждения. Этим педагогам потребуется определённый уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования и исследовательским методом [1, с. 23; 2, с. 51]. Нами было решено провести исследование по выявлению отношения учителей к особенностям организации исследовательской деятельности обучающихся по предмету биология.

В нашем исследовании приняли участие учителя г. Курска (70 %) и Курской области (30 %) стажем работы от 2 до 23 лет (рис. 1).

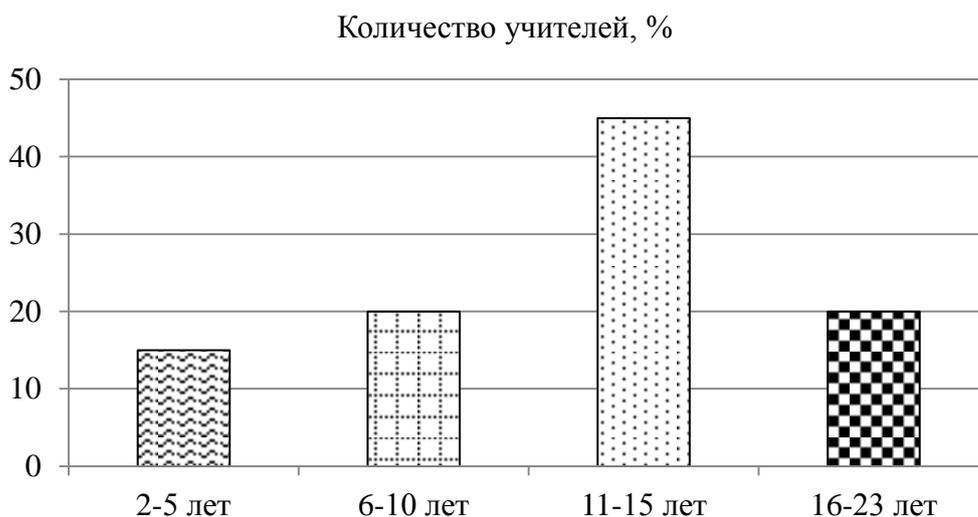


Рис. 1. Стаж работы учителей

Из рисунка видно, что большинство учителей имеют стаж работы 11-15 лет.

В основном опрошенные учителя работают в общеобразовательных классах (94 %), и лишь 6 % преподают в классах с профильным изучением биологии.

Частота применения учителями исследовательского метода отражена на рисунке 2.

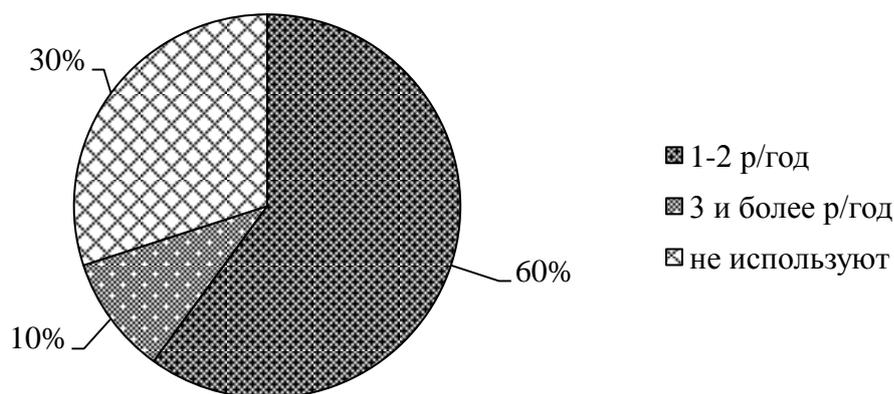


Рис. 2. Частота применения исследовательского метода

Большинство из них применяют метод исследовательской деятельности 1-2 раза в год, 30 % опрошенных совсем не используют этот метод в своей работе, и 10 % применяют его чаще 3-х раз за учебный год.

Подавляющее большинство применяют исследовательский метод на ступени среднего общего образования, но небольшая часть учителей предпочитает использовать данный метод при работе с детьми ступени основного общего образования.

Количество обучающихся, которое привлекается учителями для осуществления исследовательской деятельности показано на рисунке 3.

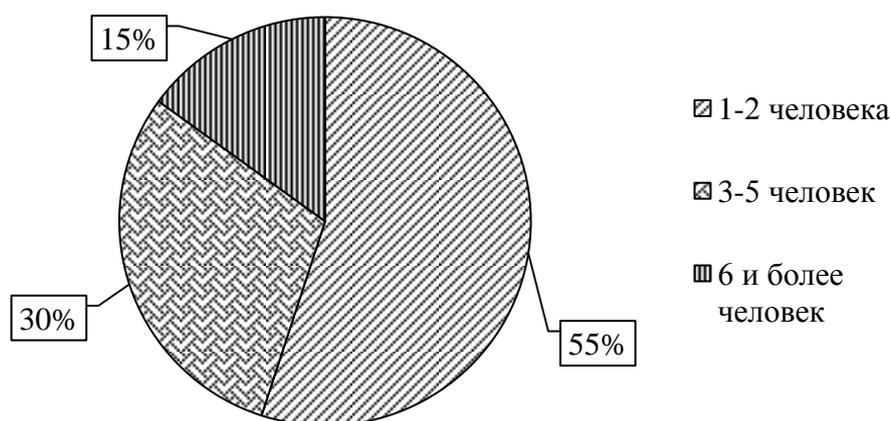


Рис. 3. Количество обучающихся, привлекаемых для осуществления исследовательской деятельности

Как правило, большинство учителей привлекают по 1-2 человека из класса на разработку 1 проекта (55 %), 30 % учителей привлекают по 3-5 человек и 15% привлекают 6 и более человек.

На вопрос «Для чего Вы чаще всего применяете исследовательский метод?» большинство учителей отметило, что темы исследований связаны с изучаемой темой, но позволяют глубже и разностороннее изучить процессы и явления. Во-вторых, данный метод применяется для подтверждения каких-либо фактов по изучаемой теме. В-третьих, было отмечено, что темы исследований не связаны с изучаемой в данный момент темой, и позволяют расширить круг интересов и знаний обучающихся.

Большинство учителей отметили, что в качестве объектов исследовательской деятельности, на которых они чаще всего формируют исследовательские умения обучающихся, выступают различные компоненты экосистемы (40 %) или растения (30 %). Еще 30 % выбирают в качестве объектов животных и человека.

Большинство педагогов (45 %) применяют исследовательский метод в индивидуальной работе с обучающимися, 35 % применяют его в рамках уроков, и лишь 20 % на занятиях объединений по интересам, что можно объяснить малым количеством учителей, которые ведут кружковую работу.

Учителя считают, что проектно-исследовательская деятельность позволяет решить следующие проблемы: во-первых, способствует творческому развитию личности обучающегося; во-вторых, дает возможность получить качественно новое знание обучающимися; в-третьих, улучшает профессиональные качества учителя; в-четвертых, повышает статус учебного заведения.

Опрошенные отметили, что основным препятствием является опасение, что обучающимся будет сложно справиться с исследовательской деятельностью (60 %), 30 % отметили, что не знают сам процесс организации такой работы и 10 % опасаются, что сами не справятся с данным видом деятельности.

При организации исследовательской деятельности педагоги сталкиваются со следующими трудностями: во-первых, нехватка знаний по организации данного вида деятельности, недостаток методической, научной, психолого-педагогической и специальной литературы; во-вторых, отсутствие свободного времени у педагогов; в-третьих, большая загруженность обучающихся.

На вопрос «В ходе какого этапа исследовательской деятельности происходит наибольшее развитие исследовательских умений?» учителя дали следующие отве-

ты от большего количества голосов к меньшему: осуществление проекта, полевые исследования, выполнение лабораторной работы, подготовка реферата, подготовка презентации, работа с гербариями, коллекциями и т. п.

Респонденты указали, что чаще всего их обучающиеся представляют отчетность о проделанной работе в следующих формах: презентация (60%), реферат (25 %), отчет (10 %), оформленный проект (5 %).

Результаты работы чаще всего представляются на школьном, муниципальном, районном и областном уровнях. Редко на федеральном и международном уровнях.

Небольшое количество учителей (45 %) являются руководителями детских объединений по интересам эколого-биологической направленности. Средняя наполняемость таких объединений составляет 15 человек, а средний возраст составляет 13-14 лет.

Таким образом, можно сделать вывод, что учителя биологии г. Курска и Курской области в целом положительно относятся к организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Но они сталкиваются с рядом трудностей, к которым можно отнести недостаточную методическую подготовку педагогов, недостаток литературы и других источников информации по организации данного вида деятельности, большую занятость и загруженность, как самих учителей, так и обучающихся.

Список литературы

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 36 с.
2. Чистяков В. А. Проектная деятельность на основе информационно – коммуникационных технологий // Евразийский союз ученых. 2014. № 6-2 (6). <https://elibrary.ru/item.asp?id=27642250&> (дата обращения 1.07.2017).

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ РЕФЛЕКСИВНОСТЬ/ИМПУЛЬСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Дюпина С.А.

старший преподаватель, кандидат психологических наук,
Государственный гуманитарно-технологический университет,
Россия, г. Орехово-Зуево

В статье показана связь когнитивного стиля рефлексивность/импульсивность и эффективности мнемических способностей студентов. С использованием теста Дж. Кагана и метода развертывания мнемической деятельности Л. В. Черемошкиной в выборке студентов 17-18 лет выявлены группы рефлексивносивных, медленных/неточных, импульсивных, быстрых/точных испытуемых, получены результаты запоминания простого и усложненного бессмысленного материала. Высокая эффективность мнемических способностей в студенческой выборке выявлена у представителей рефлексивного и быстрого/точного полюсов когнитивного стиля.

Ключевые слова: когнитивный стиль, рефлексивность/импульсивность, мнемические способности.

Необходимость активного внедрения в российское образование инновационных технологий усиливает потребность переориентации современного образования с передачи информации субъекту познания на обучение его средствам и способам ее переработки (З.И. Калмыкова, 1982, Л.Ф. Обухова, 1981, О.К. Тихомирова, 1984, И.С. Якиманская, 1994). В этой связи актуальным представляется вопрос соотношения когнитивного стиля и эффективности мнемических способностей, который не был достаточно изучен в отечественной и зарубежной науке.

Под когнитивным стилем подразумеваются относительно устойчивые способы познавательной деятельности, познавательные стратегии, заключающиеся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемы ее воспроизведения и способы контроля [3, с. 307]. Интенсивное изучение когнитивных стилей началось Г. Уиткиным, 1967; Дж. Каганом, 1966 и несколько позже В. А. Колгой, 1976; Е. Т. Соколовой, 1976; М. А. Холодной, 1990 и др.

Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность был выделен Дж. Каганом при изучении интеллектуальной деятельности, когда в условиях неопределенности надо было принять решение, и требовалось осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Импульсивные люди выдвигают гипотезы без их тщательного продумывания, поэтому эти гипотезы часто оказываются неверными. Рефлексивные люди, напротив, взвешивают все аргументы, собирают больше информации о стимуле перед ответом. Они успешнее применяют приобретенные в процессе обучения стратегии деятельности в новых условиях (Дж. Каган, 1966; Р. Олт, 1973). Е. Туман (1982) установил, что при изучении точных наук рефлексивные испытуемые лучше справляются с заданиями в условиях низкого контроля в противоположность импульсивным, которые более эффективны при высоком контроле. Т. Н. Брусенцова (1984) отмечает, что стиль рефлексивность/импульсивность проявляется только в тех случаях, когда обучение достаточно трудное [1, с. 28]. Согласно М. А. Гулиной (1987) у рефлексивных испытуемых выше устойчивость и концентрация внимания, а также лучше развита зрительная и слуховая кратковременная память [2, с. 5]. В целом академическая успеваемость выше именно у рефлексивных учащихся (В. Нейсле, 1972, Р. Олт, 1973).

Особого внимания, в рамках нашего исследования, заслуживает теория М. А. Холодной (2002) о расщеплении полюсов когнитивных стилей. Автор переходит от традиционного понимания когнитивного стиля как биполярного измерения к пониманию его как квадриполярного измерения [4, с. 161]. Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность расщепляется на «быстрых/точных» и «быстрых/неточных» (импульсивных). А также «медленных/неточных» и «медленных/точных» (рефлексивных). Фактический критерий «расщепления» полюсов когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность – это показатель «количество ошибок» (а именно его интеллектуальная составляющая, имеющая отношение к сформированности механизмов произвольного контроля собственной активности) [4, с. 179].

Для изучения соотношения особенностей проявления когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность и уровня сформированности мнемических способностей были выбраны следующие методики: «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (1966) и метод развертывания мнемической деятельности Л.В. Черемошкиной (2009).

Показатели импульсивности/рефлексивности в тесте Дж. Каган «Сравнение похожих рисунков» (1966): 1) латентное время первого ответа (сумма); 2) общее

количество ошибок. Для оценки проявления мнемических способностей применялся метод развертывания мнемической деятельности Л. В. Черемошкиной (2009) [5, с. 300]. Данный метод направлен на изучение эффективности памяти, уровня ее развития, а также качественного своеобразия мнемических приемов и способов их регуляции. (Выявлена сильная корреляционная связь между тестом «Сравнение похожих рисунков» и методом развертывания мнемической деятельности $r=0,8$).

В данном исследовании с помощью метода развертывания мнемической деятельности оценивались 2 показателя:

1) продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы, для этого использовалась карточка № 2.

2) эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, для этого использовалась карточка № 3.

Следовательно, в качестве показателей рассматривалось время запоминания карточек № 2, 3. Для получения дополнительной информации применялся опрос по 30 вопросам, рекомендованным в методике диагностики мнемических способностей. Подробное описание метода приведено в работах Черемошкиной (1990, 2009).

В исследовании приняли участие 60 студентов (30 девушек и 30 юношей), учащихся 1 курсов факультетов информатики, юридического, психолого-педагогического и физико-математического Государственного Гуманитарно-технологического университета г. Орехово-Зуево.

При определении импульсивности – рефлексивности в выборке 17-18 летних студентов было выявлено: 25 (42%) первокурсников проявляют рефлексивность, 18 (30%) являются медленными/неточными, 15 (25%) человек показали себя импульсивными и у 2 (3%) испытуемых обнаружен быстрый/ точный полюс когнитивного стиля.

Показатели эффективности запоминания простого и усложненного бессмысленного материала (таблица) в выделенных группах рефлексивных, быстрых/точных, медленных/неточных и импульсивных испытуемых позволяют заключить: эффективность запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы мнемических способностей рефлексивными и быстрыми/точными студентами значительно выше, чем медленными/неточными и импульсивными студентами. Среднее время запоминания простого бессмысленного материала (карточки № 2) в группе быстрые/точные составляет 5 с.

Таблица

Средние показатели эффективности мнемических способностей студентов в рамках полюсов когнитивного стиля рефлексивность/импульсивность

Когнитивный стиль	Показатели эффективности	
	Время запоминания простого материала (с)	Время запоминания усложненного материала (с)
Рефлексивный	6	8
Медленный/неточный	16	32,6
Быстрый/точный	5	6
Импульсивный	14,8	19,7

Рефлексивным студентам требуется в среднем немного больше времени (6 с.). В группах медленные/неточные и импульсивные среднее время запоминания с опорой на функциональные механизмы составляет в среднем 16 с. и 14,8 с. Соответственно (таблица).

Картина выглядит еще более показательно при запоминании усложненного бессмысленного материала. В группе быстрые/точные среднее время запоминания карточки № 3 составляет всего 6 с. Группа рефлексивных студентов справляется с заданием в среднем за 8 с. Следовательно, при запоминании усложненного бессмысленного материала быстрым/точным студентам требуется всего лишь на 1 с. больше времени, чем при запоминании простого бессмысленного материала. При запоминании усложненного бессмысленного материала медленными/неточными и импульсивными студентами среднее время запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы составляет 32,6 с. и 19,7с. Разница между запоминанием карточек № 2 и № 3 у медленных/неточных испытуемых наиболее существенна и составляет 16,6 с.

Таким образом, по результатам запоминания карточек № 2 и № 3 нами выделены две группы студентов. Первую представляют рефлексивные и быстрые/точные студенты, у которых значительно развиты мнемические способности (27 человек и 45 %). Во вторую вошли представители импульсивного и медленно/неточного полюсов когнитивного стиля, чьи мнемические способности развиты слабее (33 человека и 55 %).

Результаты опроса студентов двух выделенных нами групп позволяют зафиксировать значительные различия в преобладающих операционных механизмах, применяемых этими студентами при запоминании. В первой группе студенты, обнаружившие высокую скорость запоминания простого и усложненного бессмысленного материала, применяют: схематизацию 25 – испытуемых (93 %), структурирование – 20 испытуемых (74 %). Испытуемые этой группы не выделяют главного и второстепенного. Они стараются найти сразу закономерность в расположении линий фигуры, при этом не применяют счет линий, крестов и треугольников. Мысленное достраивание, переворачивание ими также не применяется. Сосредоточившись на выделении принципа в расположении всех элементов рисунка, они быстро его обнаруживают и дальнейшее правильное и быстрое воспроизведение этого рисунка уже не вызывает никаких затруднений.

Студенты, составившие вторую группу и показавшие более низкую скорость запоминания предлагаемого материала, используют при запоминании:

группировку – 28 человек (85 %), опорный пункт – 25 человек (76 %), перекодирование – 19 человек (58 %). Эти испытуемые активно ориентируются в предлагаемом материале и применяют многочисленные способы его запоминания. Они выделяют главную и второстепенную часть. Затем, опираясь на главную часть, достраивают ее до законченного образа. Испытуемые стараются мысленно повернуть и достроить как главную, так и второстепенную часть для более эффективного запоминания. Студенты этой группы считают линии, кресты и треугольники в предлагаемой фигуре. Все эти мнемические приемы, призванные для улучшения запоминания на самом деле замедляют скорость запоминания простого и усложненного бессмысленного материала.

Итак, высокая эффективность мнемических способностей в студенческой выборке выявлена у представителей рефлексивного и быстрого/точного полюсов когнитивного стиля (27 человек и 45 %). Импульсивность – рефлексивность является косвенной мерой выраженности ориентировочной, контрольной и исполнительской фаз в структуре интеллектуальной активности и, следовательно, степени развернутости внутреннего ментального плана, который опосредует особенности интеллектуального исполнения, в частности, запоминания. Эффективность мнemi-

ческой деятельности обуславливается характером построения образа ситуации с точки зрения объема и тщательности анализа информации, которая собирается до принятия решения. Представители первой субгруппы затрачивают больше времени не столько на оценку своих гипотез, сколько на сбор информации в процессе построения ментальной репрезентации ситуации. Критерием контроля при этом является целостная понятийно дифференцированная модель ситуации, тогда как у представителей второй субгруппы решение принимается индуктивным путем с использованием стратегии проб и ошибок, что существенно снижает результативность мнемической деятельности.

Список литературы

1. Бруснецова Т.Н. Исследование когнитивных стилей учащихся в автоматизированной системе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 4.
2. Гулина М.А. Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента: Автореф. дисс... канд. Наук. Л., 1987.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб., 2011.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.; 2004.
5. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М., 2009.

СТАНОВЛЕНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Изотова Е.Н.

учитель-логопед, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В данной статье поднимается вопрос об особенностях обучения чтению старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Сделан анализ основной методической литературы по обучению чтению в дошкольном возрасте. Статья будет интересна для изучения учителям-логопедам, воспитателям и родителям.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, навык чтения, техническая сторона чтения, смысловая сторона чтения.

Дети дошкольного возраста без нарушений в развитии речи обладают определенной готовностью к обучению чтению благодаря достаточному уровню общего и речевого развития. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) являются потенциальной группой риска в отношении полноценного овладения навыком чтения. Основными причинами возникновения затруднений при обучении чтению у детей с речевой патологией является недоразвитие фонематических процессов, полиморфные нарушения в звукопроизношении, бедный словарный запас, многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий, трудности в связной речи, при построении самостоятельных высказываний. Как следствие, дети с нарушениями речи с трудом учатся звуковому анализу и синтезу слов, у них возникают проблемы при запоминании букв и соотнесению их со звуком речи. В дальнейшем они читают очень медленно, допускают большое количество ошибок, не понимают или плохо понимают и не могут объяснить прочитанное или подобрать картинку, которая обозначает смысл прочитанного. Исходя из этого, работа

по становлению навыка чтения у детей с ОНР является одной из важных образовательных результатов подготовки детей к обучению в школе.

В научной литературе как отечественной, так и зарубежной, изучению чтения уделено большое внимание. Вопросы, касающиеся данного навыка, обсуждались в работах психологов (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.), нейропсихологов (А.К. Венедиктова, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), психофизиологов (А.П. Бизюк, Н.И. Жинкин), педагогов (А.К. Аксенова, Н.Н. Светловская и др.), логопедов (Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев), философов (В.Г. Афанасьев). Интерес исследователей к данной проблеме обусловлен огромной ролью чтения в образовании, воспитании и развитии человека. Известно, что формирование представленного навыка осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Навык чтения включает в себя два компонента: техническая сторона чтения и смысловая. В техническую сторону чтения включают следующие компоненты: способ чтения, темп (скорость) чтения, динамика (увеличение) скорости чтения, правильность чтения. В смысловую сторону: выразительность и понимание.

В научных исследованиях отмечается, что освоение чтения – очень сложный процесс (Д.Н. Богоявленский, Е.В. Гурьянов, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин). Для овладения им необходимо: тонко различать звуки в слышимых словах (или в их частях – фонемах); умение соотносить слышимый звук речи с определенным знаком, напечатанным в книге; научиться воспринимать не только каждую букву и по образовавшейся ассоциации воспроизводить соответствующий этому знаку «чистый звук»; нужно увидеть сочетание одной буквы с другой и в соответствии с этим изменить произношение нужного звука; все буквы в слове нужно произносить слитно, как целый звуковой комплекс; слово должно быть понято, т.е. получившаяся комбинация звуков должна быть понята как обозначение какого-либо знакомого ребенку предмета, действия, признака [6].

Чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим. Т.Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения [3]:

1 ступень. Овладение звукобуквенными обозначениями. Дети анализируют речевой поток, делят слова на слоги и звуки. Ребенок сначала выделяет звук, соотносит его с графическим изображением (буквой), а затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. Важно также отметить, что буква будет правильно и успешно усвоена лишь в следующих случаях: если ребенок дифференцирует звуки речи и если у него имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Темп чтения, соответственно, очень медленный, а осознание слова осуществляется лишь после того, как оно произнесено вслух.

2 ступень. Послоговое чтение. На дано этапе обычно не встречается трудностей в узнавании букв и слиянии звуков в слоги. Единицей чтения является слог, темп чтения еще довольно медленный, однако уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Также характерным для данной «стадии» является стремление повторить прочитанное слово, благодаря чему ребенок пытается узнать его (путем соотнесения с определенным известным ему словом устной речи).

3 ступень. Становление синтетических приемов чтения. На данной ступени знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре – по слогам. На этапе становления целостных приемов воспри-

ятия значительную роль играет смысловая догадка, более зрелым становится синтез слов в предложении, темп чтения возрастает.

4 степень. Синтетическое чтение. Техническая сторона теперь уже не затрудняет чтеца, а главной задачей становится осмысливание читаемого. Понимание прочитанного возможно только при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи [5].

Каждая из ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, своими задачами и трудностями. На начальном этапе обучения каждая из данных операций осуществляется под сознательным контролем и требует отдельного умственного усилия. В дальнейшем они автоматизируются, протекают подсознательно, и, в конце концов, под контролем сознания остается только осмысление фразы. Для правильного овладения навыком чтения важны когнитивные (внимание, мышление, воображение, память) и речевые предпосылки. Так же, необходима целостная деятельность мозга человека: высоко координированная аналитическая деятельность височных, затылочных и нижне-лобных отделов обоих полушарий с дифференцированным участием речевых центров левого полушария, а также межцентральные взаимодействия, которые относятся к функциональной системе, ответственной за процесс опознания вербальных стимулов [6].

По мнению А.Н. Корнева, навык чтения формируется на основе уровневого принципа [4]. Он состоит из серии отдельных операций:

- 1) опознание буквы и ее связи с фонемой,
- 2) слияние нескольких букв в слог,
- 3) слияние нескольких слогов в слово,
- 4) интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

А.К. Аксенова, С.Т. Безруких и др. педагоги выделяют в его становлении три этапа: аналитический, синтетический и автоматизированный [2].

Анализ литературы показал, что однозначной точки зрения на процесс его формирования не существует. Различные авторы предлагают разные интерпретации освоения навыка.

Этапы формирования навыка чтения ребенок проходит в своем индивидуальном темпе, а продолжаются они примерно три-четыре года [7]. Эффективному формированию навыков чтения у детей с ОНР будет способствовать логопедическая работа коррекционно-развивающего воздействия, в рамках которой будут учитываться следующие приемы:

1) сочетание приемов работы по развитию устной речи и других психических процессов, которые являются базой для полноценного формирования письменной речи;

2) осуществление специальной работы по формированию операций чтения, так как у рассматриваемой категории детей они могут самостоятельно не формироваться, либо формируются длительно;

3) поэтапное формирование умственных действий (от формирования действий в материализованном виде до формирования во внутреннем плане) (по П. Я. Гальперину);

4) учет индивидуальных психофизиологических особенностей детей;

5) введение игровых приемов, эмоционального речевого материала, использование более доступных для детей заданий и текстов, что будет способствовать преодолению отрицательной мотивации по отношению к чтению.

Таким образом, чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию. Важно отметить, что недостатки чтения могут возникать на любом этапе его становления, поэтому главной задачей педагогов является раннее выявление недостатков чтения у детей и своевременное начало коррекционного воздействия, что возможно лишь благодаря знанию онтогенеза усвоения навыка.

Список литературы

1. Алтухова Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся с ОНР // Дефектолог. – 1994. – №5. – 200 с.
2. Безруких М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М.М. Безруких. – СПб. : Академия, 2004. – 157 с.
3. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – СПб.: Гном, 1993. – 200 с.
4. Корнев А.Н., Чиркина Г.В. Современные тенденции в изучении дислексии // Дефектология, 2005 Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1995. – 380 с.
5. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. – Ростов н/Д: Феникс; СПб: Союз, 2004. – 224 с.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – АГПА, 2011. – 117 с.
7. Люблинская А.А. Детская психология : учебное пособие для студентов пед. институтов / А.А. Люблинская – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ СЛОВЕСНОСТИ)

Кобелева Е.А.

доцент, кандидат педагогических наук,
Институт гуманитарных и социальных наук (ОРУ),
Вятский государственный университет, Россия, г. Киров

В статье рассматривается системно-деятельностный подход в образовании, который положен в основу ФГОС нового поколения. Участвуя в эксперименте – проектировании познавательных задач – будущие учителя вырабатывали готовность к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью, формировали новое отношение к собственной профессиональной позиции: «Я для себя – учитель».

Ключевые слова: продуктивная деятельность, познавательная задача, интерпретация, условия понимания читаемого, образовательный результат

Системно-деятельностный подход стал на современном этапе основой для многих направлений образования и воспитания личности, именно он положен в основу разработки Федерального государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения. Основная концептуальная идея этого документа состоит в том, что результативность и эффективность образовательного процесса определяются с позиций гармонического развития личности; в качестве не-

обходимого условия реализации новой образовательной программы выступает гармония системы социальных, личностных и семейных ценностей; приоритетные цели образования направлены на формирование универсальных учебных действий (УУД), которые являются инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса [3].

Данный подход требует принципиальной переориентации учебно-воспитательного процесса: знания не даются в готовом виде, они приобретаются в результате собственной деятельности обучающегося. Традиционное репродуктивное обучение с его основным педагогическим лозунгом «Делай, как я!» уходит в прошлое. На смену приходит наиболее продуктивный вариант обучения: «Всё что хочешь сказать, спроси!», причём «...вопросы не надо ставить, задавать. Ими лучше разговаривать» [1, с. 194]. Фактически речь идёт о разработке таких педагогических технологий образовательного процесса, в которых теоретические положения (информация) должны быть переведены на уровень конкретных заданий.

Современный учитель должен быть подготовлен к такой организации учебно-познавательной деятельности, которая не предполагает давать ученикам готовые оценки и идеалы, а требует умело «подводить» учащихся к самостоятельному их постижению. То есть знания формируются не до, а в процессе их применения на практике, путём включения в его структуру ситуационных познавательных задач, построенных на учебном содержании (в нашем случае на содержании литературных произведений).

Данная проблема не является новой. В XX столетии отдельные аспекты продуктивной деятельности на уроках литературы разрабатывались в методических трудах С. А. Гуревич, Н. Д. Молдавской, Т. Г. Браже, Л. С. Айзермана. Работа над осмыслением текста школьниками волновала и учёных-психологов (Г.Д. Чистякову, Г.Г. Граник, О.В. Соболеву и др.), которые доказывали важность продуктивного обучения чтению для развития критического мышления и речевого совершенствования учащихся. Понимание сущности познавательных задач по литературе и их важности в организации «переживания» школьником художественного текста были основным объектом интереса талантливого педагога и методиста-учёного М.А. Рыбниковой. Планируя вопросы и задания самого разного свойства, не оставляя без внимания ни содержание, ни форму произведения, она не забывала и о творческом самовыражении личности ученика. Именно в её работах впервые прозвучал термин «литературная задача», который мы эффективно используем в нашей практике обучения.

В конце XX и начале XXI столетий в практике обучения литературы появились конкретные издания, в содержании которых отражается система учебных ситуаций, которые можно назвать поисковыми познавательными задачами (Бим-Бад Б.М., Стрельцова Л.Е. Познавательные задачи по литературе. 6 класс; Конспекты уроков для учителя литературы. 10 класс. Русская литература XIX века (изд-во Владос; Конспекты уроков для учителей литературы. 11 класс. Серебряный век русской поэзии (изд-во Владос) и др).

Предлагаемые учебные ситуации рассматривались авторами как познавательные задачи, потому что они непосредственно связаны с восприятием художественного текста учащимися. А чтение произведения, восприятие текста, воспроизведение его образов в сознании, воображении школьников – неперемное условие подлинного понимания читаемого произведения, его составная часть, наполняющая содержанием сам процесс познания, его логический строй.

Следует отметить, что в названных работах, а также во всех учебниках методики преподавания литературы, содержание курса литературы сводится к следующим составляющим: *Исторические условия. Основные общественные проблемы, выдвигаемые жизнью, привлекающие к себе внимание писателя в данный исторический момент; Писатель. Его взгляды и позиция в общественной борьбе. Литературное направление, к которому он принадлежит; Тема и идейная направленность произведения; Главные герои. Типичные черты в жизни и характерах героев. Второстепенные герои. Их связь с главными. Их значение в решении поставленных проблем; Сюжет произведения. Его развитие. Значение сюжета в раскрытии характеров и идеи произведения; Другие компоненты произведения. Их значение для раскрытия характеров и идейной сути изучаемого произведения; Язык писателя. Своеобразие его лексики, эпитетов, метафор и т.д.; Жанр произведения. Его своеобразие; Традиции и новаторство писателя; Значение для своего и нашего времени.*

Принимая во внимание данные разделы программы, учитель может использовать типы познавательных задач на любом из этапов изучения художественного произведения, включая и задачи освоения теории литературы и овладения методами поиска. Здесь, правда, следует учесть основное изменение в традиционном преподавании литературы в последние годы. Оно заключается в том, чтобы уменьшить количество аналитических литературных задач, но **увеличить долю поисковых и проектных задач; ввести разные формы учебного сотрудничества и разные формы рефлексии.**

Так, один из авторов целостной теории воспитания «правильной читательской деятельности» Н.Н. Светловская трактует современный подход к изучению произведений не просто как анализ текста, но как беседу читателя и книги [7, с. 6.]. В процессе обучения чтению формируется умение говорить с книгой, выбирать себе собеседника, осваивая накопленный опыт, творить самого себя [Там же, с. 13].

В соответствии с изложенными выше положениями нами были выделены инновационные виды деятельности (исследовательская, интерпретационная, творческая, проектная, игровая), которые необходимо современному учителю-словеснику представлять в виде системы конкретных задач для читателей-школьников на всех этапах анализа и интерпретации художественных произведений. При изучении дисциплины «Теория и методика обучения литературе» мы предприняли попытку решения данной проблемы, предложив студентам четвертого курса Вятского государственного университета освоить данную технологию в проектной деятельности. Содержательную и методическую основу проекта «Познавательная задача на понимание литературного произведения» составляла творческая преобразовательная деятельность, способная обеспечить формирование всех составляющих читательской компетентности.

В течение двух месяцев была организована теоретическая и практическая работа по подготовке и проектированию познавательных задач для учащихся старших классов, так как студентам предстояло через некоторое время проходить педагогическую практику именно в старшем звене.

На первом этапе студенты познакомились с трудами учёных (М.Я. Басова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, С.А. Шаповал и др.), которые основательно разработали категории «задача», «учебная задача», «система учебных задач».

Обсудили совместно с преподавателем работы В.А. Кан-Калика и Е.Н. Ильина [1, 2, 4, 5] с целью выявления совокупности художественно-педагогических за-

дач в деятельности учителя литературы. Студенты-исследователи выявили одну из основных черт учебно-познавательных задач, соответствующую потребностям нашего времени: учебная задача считается решенной только в том случае, если произошли заранее заданные изменения в том, *кто* решает задачу (ученик).

На втором этапе студенты провели всесторонний анализ методической литературы, посвящённой различным подходам к школьному анализу литературного произведения. Опираясь на работы Е.Р. Ядровской, Н.Н. Светловской, Е.С. Романчиковой и других исследователей была определена главная задача методики – *активизация и усиление интерпретационных процессов* во всех сферах читательского восприятия (эмоции, воображении, мышление) на всех этапах художественного общения. На уроке эту функцию выполняет учитель литературы, который организует интерпретационную деятельность на этапе восприятия, анализа и *собственно интерпретации* художественного произведения.

Третий этап был посвящён обсуждению различных типов коммуникативно-ситуативных целевых установок учебно-познавательных задач. Среди них были, например, установки, требующие от учащихся умения выражать согласие, подтверждать сказанное, присоединяться к сказанному, дополнять собеседника (*согласитесь, подтвердите, продолжите сказанное...*); установки, требующие уточнения, выяснения предмета разговора (*уточните, выясните, попросите...*) и пр. Студенты направляли свои интеллектуальные усилия на формулирование конкретных литературных заданий. Приведем для наглядности два примера:

- Проанализируйте стихотворение Ф.И. Тютчева, используя приведённый выше план анализа, который поможет вам прочувствовать настроение лирического героя, лексические тонкости текста, приёмы, используемые автором, чтобы передать свои мысли и чувства.

- Вам предложен краткий лингвистический анализ стихотворения К.Бальмонта. Внимательно прочитайте его. Вы увидите, как анализируется стихотворный текст. Теперь попробуйте изложить этот же анализ (письменно или устно), но так, чтобы чувствовалось – вы прониклись этими строками, любуетесь ими, они навевают массу ассоциаций, воспоминаний, чувств... Для этого добавьте эмоционально окрашенные предложения, чтобы получилась не сухая интерпретация текста, а живое, проникновенное осмысление его, пропущенное через сердце и через сознание.

На четвертом этапе студенты анализировали предложенные преподавателем познавательные задачи по литературе прошлых лет, сравнивали их с содержанием задач современных авторов, обращались к новым требованиям программ по литературе, в частности, к программе, составленной М.Б. Ладыгиным, А.Б. Есиным, Н.А. Нефёдовой, Д.Г. Булгаковым [5, 6]. Пришли к совместному выводу, что проектные задачи кардинально меняют практически все составные части современного образовательного процесса: систему оценивания, тип отношений школьников друг с другом и с педагогами, отбор учебного содержания, составление расписания учебных занятий и т. д. Основные виды творческих работ характеризуются следующими признаками: наличие поисковой ситуации, в результате которой осуществляется перевод известного содержания (текста художественного произведения) в новую форму (схему, сочинение, аргументированный ответ и др.); выполнение заданий, направленных на активную работу воображения (воссоздание в воображении прочитанного, обстановки действия, состояния героя); создание нового объекта действительности, который позволяет ученику выразить собственное отношение

к прочитанному и дает учителю возможность оценить глубину понимания школьниками прочитанного текста.

Пятый этап проектной деятельности студентов (групповая форма работы) заключался в том, чтобы составить содержание индивидуальной познавательной задачи, используя следующую структуру: название задачи; мотивационная часть; художественный текст (тексты); цепочка вопросов и заданий к тексту; обобщение, перенос знания; рефлексия; методический комментарий к задаче. После выступления групп и обсуждения положительных и отрицательных сторон проделанной работы, преподаватель и студенты совместно выработали критерии оценивания контрольных литературных задач, которые филологи-педагоги должны были сдать в заключение проектной деятельности.

1. Многофункциональность задачи (обучение, воспитание, развитие; соответствие образовательным результатам: предметным и метапредметным).

2. Деятельностный подход (ученик активен на уроке, ответственен за его результат (имеет задание, выполняет какую-либо роль...), организация обратной связи; стимулирование воображения, эмоциональной и интеллектуальной сферы учащихся).

3. Проблемность задачи (активизация познавательной деятельности учащихся: эвристическая беседа, сочинение-миниатюра проблемного характера и пр.).

4. Творческая составляющая задачи (способность учителя творчески интерпретировать художественный текст, выстраивать структуру и описание познавательной задачи, стимулировать и развивать у учащихся интерес к «художественной мысли»; уровень самовыражения учителя, в чём именно он проявляется).

5. Эстетический характер задачи (изучение литературного произведения как художественного явления, речевая культура учителя, организация взаимодействия и сотрудничества).

6. Целостность задачи (соответствие содержания, методов, приёмов, структуры, стиля отношений целевым установкам).

На завершающем этапе каждому студенту предлагалось создать собственную литературную задачу по изучению конкретного произведения. Выбор модели интерпретационной деятельности был свободным, но требования одинаковыми, так как по ним оценивалась методическая грамотность и творческое отношение учителя к своему делу. Приводим пример познавательной задачи одного из студентов, по осмыслению рассказа В.М. Шукшина «Солнце, старик и девушка» в 9 классе:

1. *Название задачи:* Смысл названия рассказа «Солнце, старик и девушка».

2. *Основная задача познавательной деятельности:* Уметь видеть роль и значение каждого художественного элемента в постижении художественного произведения.

3. *Художественный текст* (другие дидактические материалы для изучения нового материала, для закрепления или повторения...). Дома ребята прочитали рассказ, на уроке идёт углублённая работа с текстом.

4. *Описание задачи и основные познавательные действия* (осмысление условия, составление плана действий).

1) Мотивационная часть задачи: Обращение к высказыванию В.М. Шукшина «Жизнь, как известно, один раз даётся и летит чудовищно скоро; не успеешь оглянуться, уже срок: Вернуться нельзя. Можно не пропустить». Как вы понимаете слова писателя?

2) Основополагающие вопросы для достижения цели (анализ и интерпретация текста, поиск ответов на вопросы).

В процессе работы попытаемся разобраться в следующих вопросах: Почему именно так В.М. Шукшин назвал свой рассказ? В чём сходство человека и природы в рассказе? «Что значит выражение «подвиг в обыденной жизни»?»

3) Задания к тексту (работа в группах).

Обратимся к названию рассказа «Солнце, старик и девушка». Автор не случайно придумал именно такое расположение слов в названии, выстраивая героев рассказа от самого главного к менее главному (градация), причём среди них нет героев второстепенных.

Каждая группа получает вопросы и задания по работе с текстом.

Группа 1. *Солнце*. Солнце в рассказе играет далеко не фоновую роль, являясь только частью пейзажа. Попробуйте найти связь между временем суток и приходом на берег реки старика. Для этого сформулируйте, опираясь на текст, ответы на вопросы: Какую роль в начале рассказа играет метафора «дни горели белым огнём», затем эпитеты «горячая земля», «горячие деревья», затем олицетворение при описании солнца? Попробуйте найти связь между временем суток и приходом на берег реки старика. Сформулируйте свои мысли в нескольких предложениях.

Группа 2. *Старик*. Обратитесь к образу старика в рассказе. Случайно ли его появление на берегу? Почему он всегда садился на одно место? В описании портрета старика более ярко в рассказе выделена деталь – руки старика («коричневые», «сухие», «морщинистые»). Что хотел подчеркнуть автор, изображая именно такими руки героя? Скрывает ли автор, что старик слепой? Вам жалко старика? Какую жизнь прожил старик? Можно ли его жизнь назвать счастливой?

Группа 3. *Девушка*. Обратите внимание на образ девушки в рассказе. Почему она считала себя «настоящей художницей»? Почему она задаёт вопросы невпопад? Какой вопрос девушки самый нелепый? Как повлияла на девушку встреча со стариком? Что изменила она в ней? Когда начались эти перемены? Как вы поняли, что символизирует образ девушки?

5. *Обобщение, перенос знания*. Составление собственного текста.

В рассказе В.М. Шукшин пытается поставить вопрос: в чём же состоит глубокий смысл и тайна человеческой жизни? Ответ находим в его словах «Солнце – оно тоже просто встаёт и просто заходит: А разве это просто!» Как вы понимаете эти слова? Дополните свои мысли рассуждением Шукшина, сформулированным в начале урока.

6. *Рефлексия*.

7. *Образовательные результаты*:

- Предметные. Умение находить детали в рассказе (портрет, диалог, пейзаж...) и выявлять их роль в художественном произведении. Закрепить понятия образительно-выразительных средств.

- Метапредметные. Умение анализировать и интерпретировать текст, понимание основных проблем изученного произведения, умение извлекать необходимую информацию, умение давать определения понятиям, умение делать выводы и умозаключения (познавательные учебные действия); отвечать на вопросы по прочитанному тексту, с достаточной точностью выражать свои мысли и подбирать аргументы (коммуникативные).

- Личностные. Умение цитировать и давать необходимый собственный комментарий, анализировать поступки героев, исходя из личного представления о духовно-нравственных ценностях.

Таким образом, мы рассмотрели процесс проектирования познавательных задач с позиций достижения планируемых образовательных результатов ФГОС. Сделали вывод, что продуктивную деятельность отличает направленность на открытие, усовершенствование известного новыми способами или создание нового продукта. Следовательно, в продуктивной (исследовательской, проектной, интерпретационной, творческой, игровой) деятельности результат и способы познания не заданы абсолютно, они создаются или преобразуются самими обучаемыми.

Список литературы

1. Ильин Е.Н. Искусство общения. М.: Педагогический поиск, 1988. 194 с.
2. Ильин Е.Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия – к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
4. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учеб.пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. 225 с.
5. Программа по литературе. 5 класс / Ладыгин М.Б., Есин А.Б., Нефедова Н.А., Булгаков Д.Г. / Под ред. М.Б. Ладыгина. М.: Дрофа, 2006. – 88 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1. – М: Просвещение, 2011. 400с
7. Светловская Н.Н., Пиче-Оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика: Учебное пособи для студентов пед.вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол. М.: Издательский центр «академия», 2001. 288 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА

Колдаев В.Д.

профессор кафедры ИПОВС, доктор технических наук,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Россия, г. Москва

Курнев Е.Д.

студент, Российская международная академия туризма, Россия, г. Москва

В статье рассматривается разработанная и экспериментально апробированная технология дифференциации обучения студентов с анализом особенностей темперамента, который обеспечивает учет заложенных биологически особенностей и позволяет преподавателю переосмыслить традиционную логику построения обучения, выделить новые приоритеты и ценностные ориентиры.

Ключевые слова: типы личности, типы темперамента, технология дифференциации обучения, компоненты, типология субъектности.

Индивидуальные особенности обуславливают стиль деятельности, позволяющий студентам с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, темперамента, характера добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами, компенсируя при этом индивидуальные особенности, препятствующие достижению успеха. Анализ различных подходов к пониманию сущно-

сти темперамента и его места в структуре личности и индивидуальности человека (И. Кант, Э. Кречмер, П.Ф. Лесгафт, М. Люшер, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, И.П. Павлов, В.М. Русалов, П.В. Симонов, Б.М. Теплов и др.) показывает, что являясь интегральным компонентом индивидуальности человека, темперамент опосредованно входит в структуру личности и оказывает влияние на каждую из сфер: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, сферу саморегуляции, предметно-практическую и экзистенциальную.

Для реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности была использована методика психологического типирования личности американского профессора психологии Д. Кейрси [1, 2]. Он разделил типы личности (сангвиник, меланхолик, флегматик, холерик) на две большие подгруппы: рационалов (*J*) и иррационалов (*P*), а характеристики темпераментов связал с особенностями не только поведенческих реакций личности, но и с ее профессиональной направленностью, с особенностями восприятия и переработки информации.

Рационал – приверженец жестких планов и инструкций; обязательный, точный и аккуратный, даже педантичный; спокоен в любой обстановке; реалист, живущий текущим моментом, трудно меняющий свое мнение о предмете разговора; не любит суеты.

Иррационал – человек, которому планирование в тягость, ему всегда не хватает одной минуты, чтобы успеть ко времени; легко меняет мнение; эмоционально взрывной, живет в вечном водовороте событий; периоды активности сопряжены с периодами глубокой апатии; живет будущим, фантазиями и прогнозами (табл. 1).

Таблица 1

Современное представление о типах темпераментов

Холерик		Сангвиник		Меланхолик		Флегматик									
SP		SJ		NF		NT									
STP	SFP	STJ	SFJ	NFJ	NFP	NTJ	NTP								
E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I		
S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N		
T	T	F	F	T	T	F	F	F	F	F	F	T	T	T	T
P	P	P	P	J	J	J	J	J	J	P	P	J	J	P	P

Охарактеризуем каждый из подтипов отдельными ключевыми словами: *ESFP* – «Тамада»; *ISFP* – «Художник»; *ESTP* – «Антрепренер»; *ISTP* – «Мастер»; *ESFJ* – «Торговец»; *ISFJ* – «Консерватор»; *ESTJ* – «Администратор»; *ISTJ* – «Опекун»; *ENFJ* – «Педагог»; *INFJ* – «Предсказатель»; *ENFP* – «Журналист»; *INFP* – «Романтик»; *ENTJ* – «Фельдмаршал»; *INTJ* – «Исследователь»; *ENTP* – «Изобретатель»; *INTP* – «Архитектор» [2].

Для *S*-индивидов (*сенсорики*) жизненный опыт и здравый смысл являются критериями для принятия решений. Люди, относящиеся к *N*-фактору (*интуитивы*), в принятии решений опираются на внутренний голос, собственную интуицию, вне зависимости от того, как поступают в подобных ситуациях окружающие. Люди, опирающиеся на *T*-фактор, при обработке информации и принятии решений, считают оправданным логичный, объективный подход, имеющий свои четкие законы и правила. *F*-людям (*чувственным*) характерны субъективизм, гуманность, они руководствуются этическими категориями в большей мере, чем категориями логическими. Люди с *J*-предпочтением стремятся, как можно раньше принять определенное решение и затем действовать уже в рамках конкретного плана, последовательно прорабатывая промежуточные этапы на пути достижения перспективной цели. *P*-индивиды пытаются

ся зарезервировать как можно больше возможных вариантов действий в зависимости от обстоятельств, их действия выглядят импульсивными [3].

Преподаватель, входящий в аудиторию и желающий, чтобы студенты получили максимум от контакта с ним и качественно восприняли учебный материал, должен четко представлять: каков его собственный психологический тип и темперамент; как распределены студенты в группе по психологическим типам личности и типам темперамента; численность референтной группы, близкой к его типу темперамента (рисунок).

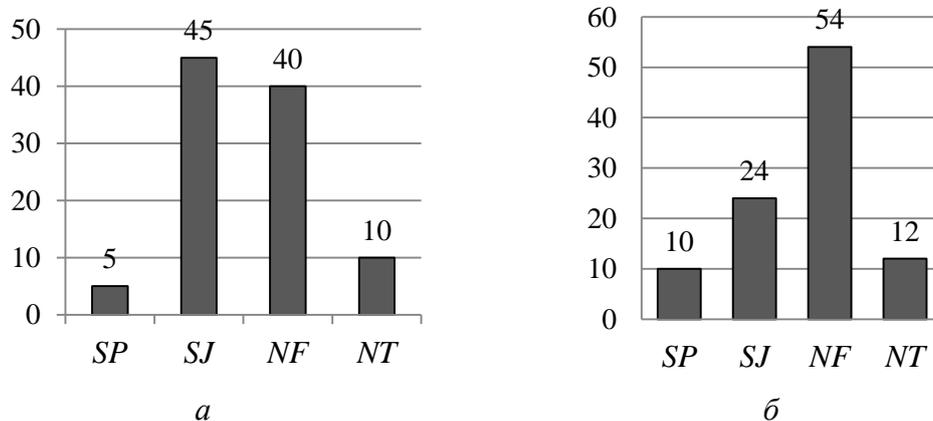


Рис. Типы темперамента студентов вуза (в %): технический (а) и гуманитарный (б) факультет

Характерной чертой исследования явилось то, что студенты вуза близки по преобладанию темпераментов *SJ* и *NF*-типов [3,4].

Рационалы, в своей массе, с преобладанием *SJ*, *NF* – темпераментов, зарегистрированные на техническом факультете – это личности, которые любят структурированный учебный материал, отклонения от установленных ранее планов вызывают у них негативную реакцию; спокойны в общении и в подавляющем большинстве – стрессоустойчивы; ответственны и методичны; не любят беспорядка и суеты, любят «докапываться» до истины лично. Им лучше удаются индивидуальные задания с жестким алгоритмом решения задачи, в виде рефератов, аналитических обзоров, статистической обработкой данных. Хуже удаются открытые массовые обмены мнениями, типа семинаров и диспутов. Опросы и экзамены с этой категорией студентов лучше проводить письменно, когда можно подумать над задачей, изложить ее решение на бумаге, причем решение должно быть однозначным, без выбора вариантов (табл. 2).

Таблица 2

Процентное соотношение рационалов и иррационалов		
Факультет	Рационалы (%)	Иррационалы (%)
Технический	25	75
Гуманитарный	33	67

Иррациональные категории студентов, которые преобладают на гуманитарном факультете, напротив, любят живое общение; очень эмоциональны, болезненно переживают собственные промахи и случаи, когда их обходят вниманием. Планы и регламенты их сковывают и резко снижают работоспособность. Периоды малой активности и апатии у них чередуются с высокой активностью, когда за день они могут сделать месячную работу. Им лучше удаются не индивидуальные задания, а семинары, диспуты, живое общение в массе. Их тяготит, если в книге, пособии фигурирует жесткий алгоритм решения задачи, им нужны варианты решения. Для большинства из них лучше, когда экзамен проводится в устной форме.

Разработанная технология дифференциации обучения студентов базируется на принципах гуманитаризации, индивидуально-личностного подхода, свободы выбора и содержит следующие компоненты [4, 5].

Целевой – включает в себя вариативные, в зависимости от особенностей темперамента студента, цели обучения.

Содержательный – включает: отбор содержания образования в зависимости от мотивационной и интеллектуальной сфер студентов с преобладающим типом темперамента: задания на сравнение с пройденным материалом, анализ (для сангвиника); задания на длительный период времени, проекты (для флегматика); задания проблемного, поискового характера, разнообразные по смыслу и характеру предъявления (для холерика); задания, выполнение которых осуществляется по шаблону, необъемные задания (для меланхолика); отбор и трансформацию предметного материала, обусловленных спецификой изучаемой темы; конструирование гуманитарно-ориентированной системы задач: практико-эстетические задачи (сангвиник); предметно-ориентированные задачи (флегматик); социально-коммуникативные (холерик); гуманитарно-ценностные задачи (меланхолик).

Процессуальный – включает: вариативность приемов учебной деятельности студентов; вариативность методов обучения: проблемное изложение изучаемого материала, эвристический метод, сбор новых фактов, опыты и эксперименты, организация частого повторения (для сангвиника); исследовательский метод, метод проектов, объяснительно-иллюстративные методы, наглядный метод, самостоятельные работы, тесты (для флегматика); проблемное изложение материала, эвристический метод, вариативность заданий, выдвижение гипотез (для холерика); упражнения, метод алгоритмических предписаний, наглядные методы, составление конспектов, планов, схем (для меланхолика) [5].

Результаты проведенного исследования позволили представить следующую типологию субъектности студентов, определенную на основе комплекса следующих показателей (мотивация достижения, самоконтроль, рефлексия, смыслообразующая активность, ценностные ориентации): креативно-ценностный характер субъектности; неустойчиво-конструктивный и ситуативно-репродуктивный (табл. 3).

Таблица 3

Типология субъектности студентов

Типы субъектности
Креативно-ценностный. Характеризуется осознанностью, рефлексивностью, проективностью самосознания, в том числе и профессионального. Высокий уровень смыслообразующей активности и учебных достижений. Знания характеризуются системно-ценностным уровнем: богатый ценностный тезаурус; системное видение проблем и закономерностей теории и практики.
Функционально-конструктивный. Средний уровень учебных достижений, развития профессиональных знаний, умений и навыков. Студенты нуждаются в постоянной актуализации их субъектной позиции, ориентированы на практическую деятельность, отмечают ярко выраженные определенные рассогласования между целями, планами и результатами.
Ситуативно-репродуктивный. Низкий уровень принятия себя, слабо выражена мотивация достижений. Неумение выстраивать перспективу деятельности. Стремление отсрочить выбор. Иллюзорность и нереальность жизненных планов. Отсутствие четких ценностных ориентиров. Поступки характеризуются ситуативностью и одномоментностью. Высокая тревожность, низкий уровень самоконтроля эмоций в поведении. Низкие учебные достижения.

Системный подход при обучении студентов позволяет отслеживать и решать в общем виде такие проблемы, как обеспечение перехода индивида на последующую ступень профессионального образования, подсказывая, какими должны быть цели образования и подготовки специалистов различных уровней с учетом зоны ближайшего развития.

Педагогическая значимость категории «индивидуальность» заключается в том, что, воспитывая студентов, которые в силу психологических закономерностей на определенном этапе объективно «обращаются внутрь себя», необходимо дать им возможность не просто понять собственную индивидуальность, но оценить и спроектировать возможности гармоничной реализации своей уникальности в социуме. Разработанная и экспериментально апробированная технология дифференциации обучения с анализом особенностей темперамента, обеспечивает учет заложенных биологически особенностей студента и позволяет преподавателю переосмыслить традиционную логику построения обучения, выделить новые приоритеты и ценностные ориентиры.

Список литературы

1. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза / Г.И. Давыдова. – М.: РИД ВЛАДИ, 2008. – 274 с.
2. Дэвид Кейрси. Пожалуйста, пойми меня – II. Темперамент. Характер. Интеллект / Д. Кейрси. – М.: Черная Белка, 2011. – 320 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов вузов / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Колдаев, В.Д. Модерация эвристических подходов в формировании специальной компетенции студентов университета / В.Д. Колдаев // «Инновационная деятельность в системе образования». Монография. Часть III / Под научной ред. д.п.н., проф. И.А. Рудковой. – М.: Издательство «Перо», 2011. – С. 5-35.
5. Колдаев, В.Д. Эвристическое моделирование образовательных маршрутов студентов технического вуза / В.Д. Колдаев // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы IX Международной научно-практической конференции (30 августа 2011г.). Сборник научных трудов / Под науч. ред. д.п.н., проф. Г.Ф. Гребенщикова. – М.: Из-во «Спутник+», 2011. – С. 53-60.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Колодовская Е.А.

зав. кафедрой специальной педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент,
Смоленский государственный университет, Россия, г. Смоленск

В статье отражены основные этапы развития инклюзивного образования во Франции. Отражена нормативно-правовая база данного процесса. Затронуты некоторые исторические аспекты.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, его нормативно-правовое обеспечение.

Основное количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во Франции интегрировано в систему её общего образования.

В связи с этим фактом особое значение приобретает нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзивного образования как высшей (на данный момент) формы интеграции.

Франция – республика с унитарной формой государственного устройства, в которой система образования фактически находится в совместном ведении центральных и региональных структур. В течении последних двухсот лет Франция представляет собой классический образец страны, где система образования строго централизована и административно единообразно. В этих условиях значение нормативно-правового обеспечения любого образовательного явления, в том числе инклюзивного, многократно возрастает.

Образовательное законодательство Франции включает в себя более 100 законов. Многие из них приняты еще в XIX веке. До 60-х годов XX века процесс формирования образовательного законодательства в этой стране в основном был фрагментарным, т.е. могли бы быть применимы как к системе образования в целом, так и к ее основным ступеням. Впрочем, в этом Франция мало отличается от других стран Европы [3, с. 24].

Каждый новый этап развития системы образования, в том числе и введение инклюзии, требует принятия новых законов. Поэтому с течением времени постоянно расширяющаяся правовая база французского образования стала представлять собой сложную совокупность старых и новых законов.

В период окончания Второй мировой войны французская система образования претерпела значительные изменения в связи с тем, что необходимо было привести структуру образования в соответствие с социальной структурой. Начало этому процессу положила Реформа Ланжевена-Валлона (1944-1947).

50-е годы XX века в образовательном пространстве Франции были названы эпохой «войны проектов», так как каждый новый министр разрабатывал свой проект реформирования системы образования. Среди них: Дельбоз (1950 г.), Мари (1951 г.), Брюно (1953 г.), Бертун (1955 г.), Бийер (1956 г.), Дебрэ (1959 г.) и другие.

В конце 1960-х годов во Франции началась масштабная системная модернизация системы национального образования. Она представляла из себя практически непрерывный процесс реформ. Их направленность и содержание определялись неотложными проблемами, стоящими перед французским обществом, в области обучения и воспитания подрастающего поколения.

А проблем было не мало, в том числе связанных со значительным ростом спроса на продолжение образования в средней и высшей школе. Образование стало массовым, и вынуждено было адаптироваться к приему новых категорий учащихся, в том числе с ОВЗ. Возникла необходимость в демократизации системы французского образования, чтобы:

- 1) удовлетворять возросшим социальным потребностям;
- 2) реагировать на социально-экономические преобразования, происходившие в обществе.

Данный процесс еще не закончился, но во Франции, ровно как и во всей Европе общественность все больше задается вопросом: обеспечено ли в действительности равенство в области образования, в том числе для лиц с ОВЗ.

Попробуем и мы ответить на этот вопрос, обозначив основные этапы развития инклюзивного образования во Франции в нормативно-правовых документах [1, 2, 3, 4] (таблица).

**Этапы развития инклюзивного образования
во Франции в нормативно-правовых документах**

Дата	Нормативно-правовой документ	Моменты, касающиеся образования детей с ОВЗ
1	2	3
19.06.1947	План Ланжевена-Валлона «О корректной реформе системы просвещения во Франции на демократических началах» (Le plan Langevin-Wallon «L'école nouvelle»)	Структура образования приводится в соответствии с социальной структурой. Введение образования всех детей до 18 лет. В соответствии с единым принципом социальной справедливости предоставляется равное право для детей на обучение и полное развитие личности. Единственная граница в этом развитии только способности обучающегося.
04.10.1958	Конституция Французской Республики (15 ред.)	Подтверждается необходимость организации общественного бесплатного и светского образования всех ступеней, что является долгом государства.
31.12.1959	Закон №59-1557 «О реформе школьного образования»	Затрагивались вопросы разработки условий вовлечения в школьную жизнь детей-инвалидов школьными советами по инициативе директора школы.
1963 г.	Закон «О реформе системы школьного образования» (Известен как закон Фуше)	Сближение различных типов школ.
30.06.1975	Закон №75-534 «О защите инвалидов»	Объявлено обучение инвалидов обязательством государства. Рекомендовано его осуществление, насколько это возможно, с учетом конкретных заболеваний, в обычных классах.
11.07.1975	Закон №75-620 «О школьном образовании»	Впервые появилось понятие «школьная интеграция». В статье 1 была дана концепция «школьной интеграции» но без использования этого термина. Идея школьной интеграции рассматривалась как защитная мера по отношению к детям-инвалидам при включении их в процесс обучения.
15.12.1975	Декрет №75-1166 и последующие циркуляры	Создание Комиссии специализированного обучения (ДКСО) в каждом департаменте. (Территориальной комиссии по специальному образованию (CDES – Commission départementale de l'Éducation Spéciale))
29.01.1982	Межминистерский циркуляр №82-048 министерств народного образования и по социальным делам	Подтверждена важность школьной интеграции и определены роли ее участников. Установлены основные направления политики в области интеграции детей инвалидов.
23.03.1982	Закон «О децентрализации образования»	Развитие региональной инициативы в сфере образования, в т.ч. в сфере интеграции.

1	2	3
29.01.1983	Межминистерский циркуляр №83-082 министерств народного образования и по социальным делам	Подчеркнута роль служб специального образования и надомных услуг в области школьной интеграции. Уточнены конкретные условия осуществления школьной интеграции детей-инвалидов.
07.01.1983	Закон «О местном управлении и о передаче новых властных полномочий регионам, департаментам, муниципалитетам »	Государство возложило на себя ответственность за общие цели и дела, являющиеся важными для всего государства, в то время как местным региональным властям были переданы полномочия по планированию и организации ежедневного управления системой образования.
22.07.1983 дополн. 25.07.1985	Законы «О децентрализации административной системы»	Уточняют общее функционирование национального образования, как в плане педагогической ориентации, так и на уровне глобального воспитательно-образовательного проекта нации а также на уровне взаимоотношений с местными территориальными коллективами.
1988	X План социально-экономического развития Франции на 1989-1992 г.г.	Был разработан с учетом меняющейся ситуации в образовании, его ориентирования на общеевропейский рынок, в т.ч. на интернациональные процессы. Была создана специальная комиссия «Образование, подготовка кадров, наука»
10.07.1989	Закон №89-489 «Об ориентации в образовании»	Занимает ключевое место в образовательном законодательстве. Все учащиеся в возрасте до 16 лет должны получать одно и то же образование. Подчеркнуто особое значение школьной интеграции детей с ограниченными способностями в условиях социальной и профессиональной интеграции. Приглашены к участию в этом процессе все учреждения и службы по охране здоровья. Школа одна не в силах уничтожить существующее в обществе неравенство, но обязана вносить свой вклад в «выравнивание шансов» среди детей и молодежи. Обеспечение равенства, демократичности и эффективности обучения, соответствие образования потребностям современного общества.
1988	X План социально-экономического развития Франции на 1989-1992 г.г.	Был разработан с учетом меняющейся ситуации в образовании, его ориентирования на общеевропейский рынок, в т.ч. на интернациональные процессы. Была создана специальная комиссия «Образование, подготовка кадров, наука»

1	2	3
10.07.1989	Закон №89-489 «Об ориентации в образовании»	<p>Занимает ключевое место в образовательном законодательстве. Все учащиеся в возрасте до 16 лет должны получать одно и то же образование. Подчеркнуто особое значение школьной интеграции детей с ограниченными способностями в условиях социальной и профессиональной интеграции.</p> <p>Приглашены к участию в этом процессе все учреждения и службы по охране здоровья. Школа одна не в силах уничтожить существующее в обществе неравенство, но обязана вносить свой вклад в «выравнивание шансов» среди детей и молодежи.</p> <p>Обеспечение равенства, демократичности и эффективности обучения, соответствие образования потребностям современного общества.</p>
04.08.1989	Закон №89-486 «О децентрализации»	Расширяет и конкретизирует права и обязанности местных органов власти в области образования в т.ч. специального.
06.09.1990	Декрет №90-788 «Об организации и функционировании школ для малолетних и начальных школ»	Подчеркнута роль учителей системы специальной помощи.
09.04.1990	Циркуляр №90-382 министерства народного образования	Направлен на защиту детей, испытывающих особые трудности в овладении основными знаниями и навыками, при предоставлении им специальной помощи в рамках первой ступени доначального и начального образования.
14.06.1990	Декрет №90-484	Устанавливает принципы и условия ориентации в средней школе, подчеркивая необходимость выработки и осуществления каждым учащимся личного плана социальной интеграции и профессиональной подготовки с помощью родителей, учебного заведения, преподавателей, воспитателей, медиков, специалистов в области школьной ориентации.
18.11.1991	Межминистерский Циркуляр №91-302 министерств народного образования и по социальным делам и Государственного секретаря по делам инвалидов	<p>Предложено местным должностным лицам предпринимать действия по интеграции в учебную среду детей-инвалидов на удобных для них условиях.</p> <p>Директорам школ были даны полномочия создавать в начальной школе классы школьной интеграции (CLIS – classe d'intégration scolaire) четырех видов: для детей с умственной отсталостью, нарушениями зрения, слуха и двигательными нарушениями. Эти классы заменили существовавшие раньше классы выравнивания (classes de perfectionnement).</p>

1	2	3
18.11.1991	Циркуляр №91-303 Министерства народного образования	Разработаны основные направления и цели обучения детей-инвалидов при различных формах школьной интеграции.
15.06.2000	Ордонанс Президента Франции №2000-549 «Кодекс образования Франции» (Code de l'éducation de la France)	Школьная интеграция молодых людей с физическими и умственными отклонениями поощряется. В этом участвуют учреждения и службы медобслуживания и здравоохранения.
2002 г.	Указ Президента Французской республики Ж. Ширака	Процесс школьной интеграции был взят под личный контроль Президента ФР.
11.02.2005	Закон №2005-102 «За равенство прав и возможностей, участие и гражданскую позицию, имеющих инвалидность»	Рассмотрены социальные аспекты инвалидности, положение ребенка с инвалидностью в его социальном окружении. Провозглашены принципы доступности (доступ ко всему для всех) и компенсации (индивидуальные меры, устанавливающие равенство прав и возможностей) Все дети, не зависимо от имеющихся у них нарушений в развитии, получили доступ в образовательные учреждения, в первую очередь, находящиеся по месту жительства.
23.05.2005	Закон «Об образовании»	Определено современное направление развития французской школы, в том числе в области интеграции детей с нарушениями развития.
17.05.2006	создание Высшего совета по образованию (по инициативе министра образования Франции Робье-на Ж.)	Курирование образовательной системы в том числе процессов инклюзивного образования.
18.06.2014	Резолюция Национальной конференции по проблемам инвалидности (Елисейский Дворец)	Меры по усилению инклюзивных процессов в школе: расширение сферы инклюзивного образования; укрепление профессионализма работников, вовлеченных в этот процесс; усиление процесса сопровождения учащихся с инвалидностью; облегчение профессиональной занятости молодежи с инвалидностью; мобилизация цифровых технологий для удовлетворения ООП.

Список литературы

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008г. №1662-р). URL: <http://government.ru/info/6217/> (Дата обращения: 27.03.2017).
2. Мардахаев Л.В. и др. Специальная педагогика: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев и др. – М.: Юрайт, 2012. – 447с.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. – М.: РООИ «Перспектива», 2009. – 53с.
4. Образование Франции. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/5278.html> (Дата обращения: 08.01.2017).

ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНОМУ ПОИСКУ ПРИ ЧТЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Крючкова А.С.

выпускник, магистр, Институт иностранных языков,
Московский государственный педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье описывается исследование, в основе которого лежит идея том, что информационно-справочный поиск, как поисково-познавательная деятельность, представляет собой последовательность когнитивных действий. Автор экспериментально доказал, что если воплотить данную последовательность в комплексе упражнений, с его помощью можно сформировать у школьников механизм эффективного поиска информации в информационно-справочных источниках, результатом которого станет полное и глубокое понимания нехудожественных иноязычных текстов.

Ключевые слова: информационно-справочный поиск, когнитивные действия, иноязычный текст, фактуальная информация.

Основной целью изучения ИЯ в школе, закреплённой во ФГОС второго поколения, является формирование и развитие у школьников иноязычной коммуникативной компетенции. Одной из её составляющих является учебно-познавательная компетенция. Данная компетенция предполагает обучение школьников стратегиям поиска информации и самостоятельного изучения языков и культур с использованием современных информационных технологий.

Возможности интеграции Интернет-технологий в обучении иностранному языку школьников и студентов широко исследуется сегодня (П.В.Сысоев, М.Н.Евстигнеев, Е.В.Воевода, С.В.Кудряшова, Ю.М.Орехова, Л.В.Ещеркина, О.А.Булков и другие). Популярными как в зарубежной, так и в отечественной методике и педагогике стали такие формы организации обучения как проектно-исследовательская деятельность, технологии обучения посредством учебных Интернет-ресурсов (hotlist, treasure hunt, mudtimedia scrapbook, subject sampler, webquest), технологии дистанционного обучения. Идея обучения иностранному языку на материалах средств массовой информации (Л.А. Иванова, И.Е. Крайнова, Л.Н. Юркевич, Ю.Ю. Юрова) вызывает необходимость формирования умений, необходимых для продуктивного и безопасного взаимодействия с ними. Между тем, несмотря на требование ФГОС ООО к формированию у учащихся интереса к использованию иностранного языка, в том числе и второго, как «средства получения информации» [6, с.19], реальные возможности формирования данного интереса в условиях дефицита учебного времени и общее пренебрежение школьниками учёбой есть только в специализированных образовательных учреждениях (языковые школы, курсы, вузы).

Слабая познавательная активность современных школьников выражается в довольствовании тем количеством информации, которое сообщается в ИТ, без вникания в суть страноведческих и культурологических понятий. Об этом говорит отсутствие у них желания искать дополнительную информацию с целью восполнить сформировать у себя целостные представления о явлениях культуры, исторических событиях страны изучаемого языка.

У современных школьников с раннего возраста формируются технические навыки навигации по сети Интернет. Вместе с тем, наблюдение показало, что по-

иск информации в Сети, осуществляемый школьниками, имеет стихийный характер; стратегии поиска информации, если и применяются ими, то интуитивно, неосознанно. Скорость поиска информации предпочитается её качеству. От этого у школьников развивается информационная «всеядность», которая препятствует формированию критического отношения к информации, а также становится причиной пренебрежения правилами безопасности при работе в сети Интернет.

Термин «информационный поиск» (англ. «information retrieval») ввёл американский математик К. Муэрс (Kalvin Mooers). Он заметил, что причиной данного поиска является дефицит информации и потребность его восполнить. К объектам информационного поиска К. Муэрс отнес документы, сведения об их наличии и (или) местонахождении, фактографическую информацию.

Стимулом для начала данного исследования послужило стремление адаптировать принципы курса «Информационно-справочный поиск в деятельности переводчика» к школьному иноязычному образованию. Курс «Информационно-справочный поиск в деятельности переводчика» был разработан профессором Н.Н.Гавриленко для обучения студентов неязыкового вуза переводу профессионально ориентированных текстов. Автор определяет ИСП в деятельности переводчика, как «поиск необходимой информации для полного и глубокого понимания иноязычного профессионально ориентированного текста с целью его адекватного перевода» [3, с. 82].

Целью нашего исследования было разработать действенную методику обучения школьников информационно-справочному поиску при чтении иноязычных текстов для полного понимания их фактуальной информации. Вслед за И.Р. Гальпериным, под (содержательно-) фактуальной информацией мы понимаем содержательную сторону текста, которая выражена вербально, в закреплённом за ЛЕ социально-обусловленном опыте [4, с. 27]. Это информация о фактах, событиях, явлениях и их последовательности, участниках, времени и месте действия. Стратегической целью обучения ИСП в рамках школьного иноязычного образования может выступать формирование учебной автономии учащихся в их дальнейшем самообразовании в области изучения иностранных языков.

Характеристиками ИСП являются его полнота и точность. Обычно соответствие найденных материалов этим критериям называют релевантностью, то есть соответствием ответа вопросу (запросу) [12, с. 69-70]. Полнота и точность извлечённой информации зависит от цели и условий чтения [9, с. 84-90; 10, с. 141]. Релевантность информационного поиска, по определению А.Х. Хусаиновой, это «устанавливаемое при информационном поиске соответствие содержания документа информационному запросу или поискового образа документа поисковому предписанию» [12, с. 63].

Предпосылкой для проведения ИСП после прочтения иноязычного текста (далее: ИТ) выступает потребность понять страноведческую информацию, «закодированную» в новых для учащихся понятиях, терминах, персоналиях, географических названиях и пр. Для того, чтобы учащиеся научились осуществлять оперативный, релевантный, полный ИСП мы полагаем необходимым развивать их когнитивные способности, лежащие в основе умения чтения, критическое мышление в отношении информации из сети Интернет, способствовать формированию стратегий чтения и поиска информации, тем самым формируя осознанное и ответственное отношение к читаемому, к овладению иностранным языком и в целом к учебной деятельности.

Как любая деятельность, поиск информации состоит из определённой последовательности действий. Выполнение этих действий в отношении справочных и других информационных источников приводит к некоторому запланированному результату и позволяет оценить его полноту.

Анализ когнитивных действий при переводе позволил Н.Н.Гавриленко выстроить логику обучения будущих переводчиков информационно-справочному поиску [2, с. 152]. При адаптации идей Н.Н.Гавриленко к обучению учащихся основной школы, мы внесли изменения в определённую автором последовательность. Так, развитие умений и навыков, относящихся к чтению как виду речевой деятельности (по И.А. Зимней), выходит на первый план. Это объясняется тем, что для осуществления релевантного и результативного ИСП необходимо, в первую очередь, уметь видеть в тексте опоры для его понимания, извлекать из него запрашиваемую информацию, выделять абсолютно новое, неизвестное, то есть определять степень своей осведомлённости в теме читаемого.

Умения чтения понадобятся школьникам на двух этапах осуществления ИСП: на этапе его планирования и при ориентировании в текстах отобранных источников. Предлагаемый нами алгоритм когнитивных действий ИСП имеет следующий вид:

I. Применение видов чтения в зависимости от читательской установки и типа текста («знать, как читать» по Н.Н.Гавриленко)

II. Планирование ИСП.

ЧТО искать:

- выделение неизвестного в тексте: ЛЕ, фактуальная информация;
- формулировка вопросов;
- формулировка поискового запроса за счёт выделения ключевых слов из заданных вопросов;

ГДЕ искать (выбор канала информации):

- справочная литература;
- Интернет;
- общение с людьми (эксперты, учителя, одноклассники).

КАК искать: подбор оптимальных стратегий поиска: определение порядка обращения к каналам и источникам информации.

III. Оформление результатов поиска.

Формы представления полученной информации:

- сноски к понятиям из текста (краткий комментарий);
- гиперссылки к понятиям из текста;
- перевод;
- доклад, реферат, статья;
- таблица, схема, рисунок, график и пр.;
- презентация: Microsoft Power Point, стенгазета и пр.

Исходя из приведённого алгоритма можно выделить следующие умения, необходимые для осуществления ИСП:

- владение различными видами чтения и их использование, в зависимости от познавательной цели [11];
- умение видеть в тексте опоры для его понимания: лингвистические, логико-смысловые (грамматические), фактологические (экстралингвистические) [5];

– умение использовать ресурсы Интернета в познавательных целях – медиаобразовательные знания и умения (Л.Зазнобина, А.В. Шариков, Ю.Н. Усов, Е.В. Якушина и другие);

– технические навыки пользования информационными технологиями.

Таким образом, анализ ИСП, вне зависимости от специфики предметной области его проведения, позволяет рассматривать его как комплексную универсальную когнитивную деятельность, заключающуюся в поиске, отборе, интеллектуальной обработке информации в соответствии с учебными, познавательными, исследовательскими целями и задачами. Комплексность данной деятельности заключается в совокупности различных умений и навыков, необходимых для её успешного осуществления.

Методика обучения ИСП при чтении иноязычных текстов. В содержание обучения разработанной методики вошли:

– нехудожественные сплошные информативные тексты на французском языке (адаптированные и полуаутентичные) из УМК по иностранному языку и из сети Интернет;

– когнитивные действия ИСП;

– принципы отбора достоверной информации;

– умения чтения и медиаобразовательные умения;

– языковой материал в соответствии с календарно-тематическим планом;

– комплекс упражнений на понимание содержания текста и ориентацию в его структуре.

Под системой (в нашем случае – комплексом) упражнений, вслед за С.Ф. Шатиловым, мы понимаем «такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии...» [13, с. 59]. Так, упражнения и задания к ИТ разрабатывались нами в соответствии с последовательностью когнитивных действий ИСП при чтении и понимании ИТ. Задания к текстам составлены и расположены таким образом, чтобы при их выполнении выстраивался алгоритм преодоления трудностей в понимании текста при помощи ИСП (в скобках указаны номера заданий входного контроля):

– Анализ лексического и грамматического содержания текста (1, 3);

– Контроль понимания ИТ (2, 5, 7);

– Отделение известного от неизвестного (6);

– Планирование и организация ИСП (5, 7, 8).

Одним из ведущих принципов в разработанной методике является принцип постепенного увеличения доли самостоятельности учащихся в преодолении трудностей понимания содержания ИТ. В начале обучения количество и последовательность заданий к тексту должно соответствовать шагам в приведённом алгоритме когнитивных действий. Постепенно, по мере того, как у учащихся формируется чёткая схема работы с иноязычным текстом, количество заданий к тексту сокращается.

Ход и результаты апробации. Опытнo-экспериментальное обучение проходило на базе ГБОУ «Школа им. Н.М. Карамзина» (бывшая ГБОУ СОШ №1106) в 8-9 классах, изучающих французский язык как второй иностранный. Апробация методики осуществлялась в периоды с 3.10.2016 по 30.10.2016 и с 17.04.2017

по 14.05.2017. Всего в опытно-экспериментальном обучении принял участие 31 человек.

Обучение ИСП на материалах франкоязычных текстов проходило в двух форматах (на двух этапах):

I. В формате дополнительного образования за счёт использования внеурочного времени (октябрь 2016 г.);

II. В рамках урочной системы школьного иноязычного образования (интеграция упражнений и заданий к ИТ из УМК, нацеленных на формирование у учащихся умения проводить ИСП) (апрель-май 2017 г.).

Первый этап опытно-экспериментального обучения имел пропедевтический характер. [6] Его целью было апробировать упражнения на разные виды чтения и на понимание иноязычного франкоязычного текста. Главной задачей было максимально активизировать уже имеющийся у школьников лингвистический и учебный опыт изучения ИЯ1, поскольку функциональное состояние, уже сформировавшееся у учащихся, во многом облегчает процесс освоения второго иностранного языка. Так, феномен «положительного переноса», который исследуется и учитывается многими опытными преподавателями и методистами-исследователями как Н.В. Барышников, В.Е. Акоста, И.И. Китросская, М.Я. Панченко, А.В. Щепилова и другие определил логику составления упражнений и заданий, организации аудиторной и внеаудиторной (домашней) работы учащихся.

В ходе второго этапа были учтены результаты первого, а также возникшие организационные трудности. На данном этапе было проведено комплексное обучение учащихся старших классов основной школы алгоритму ИСП. Оно включало развитие умений чтения и понимания ИТ, а также действия по планированию и организации ИСП. Второй этап обучения также проходил на материалах франкоязычных текстов, в трёх группах, изучающих французский язык как второй иностранный.

Ниже в рамках представлен разработанный автором типовой тест, представляющий собой комплекс заданий к тексту. В его основу заложен алгоритм планирования и организации работы с ИТ с последующим ИСП, поэтому важным условием является соблюдение последовательности выполнения заданий. Поскольку опытно-экспериментальное обучение проходило в группах школьников, изучающих французский язык как второй иностранный, первое задание было направлено на активизацию знаний английского языка как ИЯ1 (положительный перенос).

Таблица

Задание I. Соотнесите французское слово с английским эквивалентом и соответствующим переводом на русский язык (рис.1)

Français	English	Русский
1. le peuple	a. army	свобода
2. défendre	b. enemy	вошли
3. libérer (liberté _f <small>сущ.</small>)	c. (they) entered	армия
4. l'ennemi _m	d. prisoner	защищать
5. la misère	e. people	народ
6. danser	f. courageously	враг
7. l'armée _f	g. liberty	танцевать
8. sont entrés	h. to defend	заклѳочѳенный, пленник
9. courageusement	i. misery	мужественно, храбро
10. prisonnier _m	j. to dance	нищета, бедность

После задания на подбор пар слов (когнатов – по О.В. Аликиной), учащимся предстояло выполнить задания, требующие выбора способа чтения и применения языковой догадки:

Задание II. Прочитайте текст. Сформулируйте в одном предложении, о чём он.

Quand la Commune de Paris a commencé, tout le peuple de Paris s'est levé, fusil à la main pour la défendre et pour libérer sa ville de l'ennemi. Malgré la misère et la faim, tout le monde était gai, on chantait l'hymne révolutionnaire, la Marseillaise, et on dansait.

Malheureusement, l'armée prussienne était très forte et bien armée. Au bout de 45 jours, les ennemis sont entrés dans la ville. Les habitants de Paris luttèrent courageusement. Ils tombaient sous les balles de Versaillais, on les faisait prisonniers, on les fusillait et ils mouraient héroïquement. Les femmes et les enfants luttèrent et partageaient les malheurs avec les hommes.

Задание III. Известно, что luttaient, fusillaient, partageaient являются формами глаголов 3-го лица множественного числа и относятся к I группе.

- 1) Определите их время;
- 2) Поставьте данные глаголы в начальную форму и найдите их перевод.

Задание IV. Ознакомьтесь с переводом слов ниже. Освежите в памяти слова из задания № I.

Malgré – несмотря на...

bien armée – хорошо вооружённая (армия)

Au bout de – по прошествии, к концу

les balles – пули

les malheurs – несчастья, беды

... после этого прочитайте текст ещё раз.

К пятому заданию лексические и грамматические трудности иноязычного текста должны быть полностью или практически сняты, сам текст дважды прочитан и по нему сделано резюме из одного-трёх предложений.

Задание V. Кратко сформулируйте, о каком событии повествуется в тексте, кто его действующие лица.

Задание VI. Дадётся ли в тексте объяснение следующим понятиям: La Commune de Paris, la Marseillaise, l'armée prussienne, les Versaillais?

В таблицу задания №6 помещены понятия, о которых в тексте мало или вообще нет информации. Данная таблица помогает учащимся локализовать в тексте непонятные моменты. Например, у учащихся на слуху понятия «Парижская Коммуна», «Марсельеза», «Версаль», однако это не значит, что у них есть о них полное представление. Так, во время обсуждения результатов входного контроля выяснилось, что лишь двое из восьми учащихся имеют представление о Версале как о дворцовом комплексе. В то же время, о том, что Марсельеза – гимн Франции, знали все, однако почему Марсельеза, прежде всего, – «l'hymne révolutionnaire» (революционный гимн) – ответить не смог ни один учащийся. В ходе последующих уроков экспериментального обучения ребятам предстояло научиться самим определять непонятную информацию в ИТ.

Задание VII. Задайте не менее 4-х вопросов по содержанию текста, на которые в тексте нет ответа.

Задание VIII. Найдите ответ на 2 из них в любом справочном источнике (справочник, энциклопедия, учебник, Интернет кроме Wikipedia) и рядом укажите название источника.

К седьмому заданию теста, учащиеся подходят к необходимости осуществить поиск дополнительной информации. Так, в 7-м пункте теста требуется задать не менее 4-х «любопытных» вопросов, ответы на которые сформировали бы у учащихся более конкретные представления об описываемом событии. Данный пункт связан с 6-м, поэтому учащиеся могли задать вопросы к именам собственным, помещённым в таблицу. Учащиеся сформулировали от двух до четырёх «любопытных» вопросов. Мы заметили, что при выполнении данного задания большинство учащихся задавали «вопросы ради вопросов», поскольку ответы на них не смогли бы помочь им сформировать целостное представление об описываемом в ИТ историческом событии. В связи с этим, в ходе последующего опытно-экспериментального обучения мы акцентировали внимание учащихся на том, что вопросы следует задавать, прежде всего, для достижения понимания сути читаемого, а не просто ради выполнения задания. Мы просили их заранее оценивать, насколько интересно им будет получить ответы на заданные ими вопросы. Тем самым мы стремились формировать у них осознанное отношение к своим познавательным потребностям, избирательное и критическое отношение к информации, а также ответственное отношение к времени, отведённому на осуществление её поиска.

Тест итогового контроля имел иную структуру, нежели входной, однако логика работы с текстом в нём сохранена. Суть его заключается в том, что учащиеся должны уже самостоятельно выстраивать алгоритм работы с текстом с последующим ИСП, который они освоили в ходе экспериментального обучения, и следовать ему.

Разница между результатами входного и итогового контроля наглядно изображена на диаграммах 1 и 2. Тёмно-серым цветом обозначены результаты выполнения заданий, связанных с первичным пониманием содержания ИТ (снятие лексических и грамматических трудностей при чтении), извлечением из ИТ необходимой информации. Светло-серым цветом показаны результаты выполнения заданий на планирование и организацию ИСП.

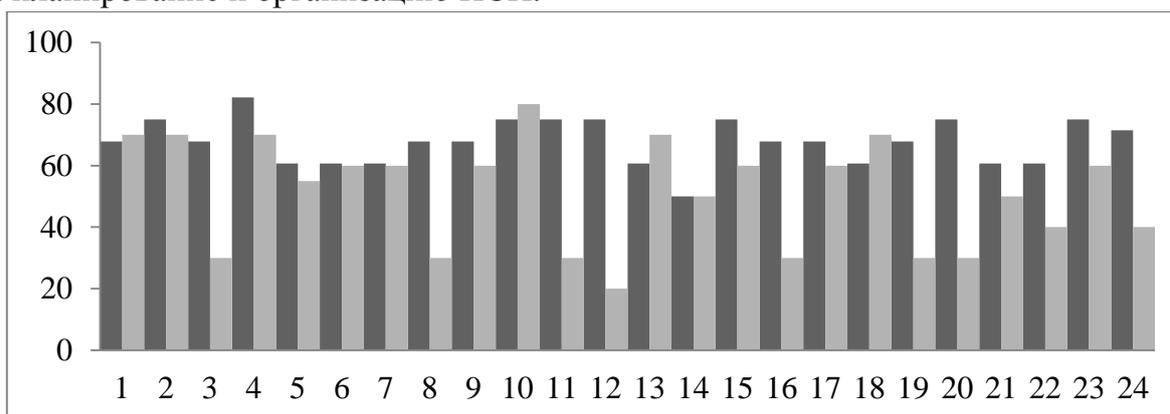


Рис. 1. Процентное соотношение правильно выполненных заданий первой и второй частей входного контроля 28.04.2017 (9 классы – 24 человека)

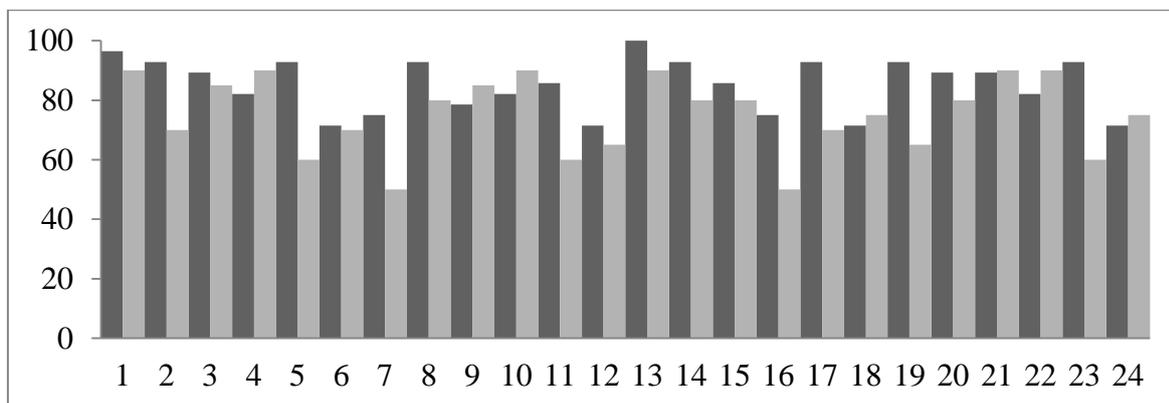


Рис. 2. Процентное соотношение правильно выполненных заданий первой и второй частей итогового контроля 05.05.2017 (9 классы – 24 человека)

Мы можем сделать вывод о том, что итоговая работа показала положительную динамику развития умений чтения и медиаобразовательных умений, составляющих ИСП.

Через освоение структуры ИСП школьники учатся «самостоятельно планировать пути достижения целей», «осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач», а также «определять способы действий в рамках предложенных условий и требований» [8, с. 6-7]. Обучение школьников ИСП даёт возможность стимулировать их интерес к культуре страны изучаемого языка, а также позволяет компенсировать дефицит учебных часов, отведённых на освоение страноведческого компонента содержания обучения вторым иностранным языкам. Это говорит о необходимости целенаправленного развития и тренировки разных видов чтения, в зависимости от учебно-познавательной цели, на уроках иностранного языка одновременно с обучением информационно-справочному поиску.

В ходе опытно-экспериментального обучения мы убедились в том, что при данном виде поисково-познавательной деятельности можно не только расширить базовые представления учащихся о стране изучаемого языка, мире и обществе, но и заложить основы научного поиска. Таким образом, мы предполагаем, что интеграция ИСП в содержание обучения чтению на иностранном языке в старших классах основной школы может сократить разрыв между школьным и университетским образованием и в некоторой степени повысить преемственность образовательных программ.

Список литературы

1. Аликина О.В. Обучение лексике французского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению (8-9 классы) [Текст] спец-ть 13.00.02 дис. ... канд. пед. наук. Институт содержания и методов образования. М., 2009. – 214 с.
2. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести (перевод в сфере профессиональной коммуникации) [Текст] / Н.Н. Гавриленко. Книга 2. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И.Вавилова, 2010. – 206 с.
3. Гавриленко Н.Н. Программа-концепция подготовки переводчиков профессионально-ориентированных текстов [Текст] / Н.Н. Гавриленко. Книга 3. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И.Вавилова, 2011. – 122 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. – 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).

5. Жидкова Е.В. Обучение пониманию ИТ [Текст] / Е.В. Волкова. [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/07/28/statya-obuchenie-ponimaniyu-inoazychnogo-teksta>, свободный. (дата обращения 09.10.2015).

6. Крючкова А.С. Обучение школьников элементам информационно-справочного поиска для понимания французского текста [Текст] / А.С. Крючкова. – Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сборник статей V Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – 362 с. – С. 303-308.

7. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>» (дата обращения 08.07.2017).

8. Приказ Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897», 2015. – 21 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8034> (дата обращения 08.07.2017).

9. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.

10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение. – 2006. – 339 с.

11. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

12. Хусаинова А.Х. Информационные технологии [Текст] / А.Х. Хусаинова. Конспект лекций. – Казань, 2014. – 144 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21826/10_162_A5kl-000748.pdf (дата обращения 15.04.2017)

13. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / С.Ф.Шатилов. – 2-е изд., до-раб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Кузнецова Е.Н.

доцент кафедры педагогики и психологии, канд. психол. наук,
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт,
Россия, г. Нижний Тагил

В статье рассмотрены индивидуально-личностные особенности агрессивных подростков. Установлено, что у агрессивных подростков повышена тревожность, кроме того, у них ярко выражены следующие личностные характеристики: слабый контроль эмоций, низкий волевой контроль, недобросовестность.

Ключевые слова: агрессия, агрессивные подростки, индивидуально-личностные особенности.

Одной из острейших социальных проблем нашего общества является рост агрессивных тенденций в школьной среде. В целом поведение несовершеннолетних отражает степень развития общества, уровень его культуры и нравственности и, следовательно, требует разработки форм и методов работы, направленных на развитие и коррекцию как поведения, так и агрессивных проявлений школьников. Ю.М. Антонян считает, что негативные явления и процессы экономического, идеологического, социально-психологического, культурно-воспитательного, демографического характера, происходящие в обществе, болезненно отражаются на наиболее незащищенных слоях населения [1, с. 227]. К этой категории относятся, прежде всего, дети и подростки.

Для подростков характерно совершение преступлений в группе и действия этих групп носят агрессивный характер. Причина этому их возрастные особенности, психологическая неустойчивость, небольшой жизненный, в том числе преступный опыт [2, с. 224]. Характерной чертой преступлений несовершеннолетних является насилие, немотивированная агрессия и жестокость [5, с. 522].

Основным фактором формирования агрессивного поведения большинство специалистов называют семью. Тем не менее, нельзя не отметить и другие причины, провоцирующие агрессивное поведение подростков, а именно индивидуально-личностные особенности педагогов, взаимодействующих с подростком; сверстники, демонстрирующие преимущества агрессивного поведения; средства массовой информации; индивидуально-личностные особенности самих подростков [4, с. 7].

Перечисленные факторы общеизвестны, но не объясняют нарастание агрессивных проявлений в популяции подростков. Исходя из вышеизложенного, большой интерес представляет изучение причин формирования агрессивного поведения школьников. Для этого было организовано исследование индивидуально-личностных особенностей подростков. Объектом исследования выступали учащиеся восьмых классов города Нижний Тагил. Исследования проводились с 2015 по 2017 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Общая характеристика выборки испытуемых

Учебный год	Девочки	Мальчики	Всего
2015 – 2016 учебный год	39	33	72
2016 – 2017 учебный год	26	42	68
Всего:	65	75	140

Индивидуально-личностные особенности учащихся были исследованы с помощью следующих методик: «Многомерный опросник детской тревожности» Е.Е. Рамицыной [6]; «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Кеттелла, вопросник Басса-Дарки [3]. При анализе полученных результатов применялись методы математико-статистической обработки данных.

Для определения индивидуально-личностных особенностей агрессивных школьников результаты всей исследуемой выборки были подвергнуты сортировке по индексу агрессивности и сформированы две выборки. Первая выборка – школьники с низким индексом агрессивности ($<M \pm S$), вторая выборка – школьники с высоким индексом агрессивности ($>M \pm S$, где M – среднее значение, S – стандартное отклонение).

Статистическое сравнение результатов подростков исследуемых выборок позволило обнаружить ряд значимых отличий (табл. 2).

Различия показателей восьмиклассников исследуемых выборок

Основные шкалы методик	Результаты восьмиклассников с высоким индексом агрессивности	Результаты восьмиклассников с низким индексом агрессивности
«Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ) Е.Е. Ромицыной		
Шкала 1 «Общая тревожность»	5,18 ± 2,40	3,0 ± 2,74*
Шкала 2 «Тревога в отношениях со сверстниками»	3,31 ± 1,74	1,5 ± 1,19**
Шкала 4 «Тревога в отношениях с учителями»	6,15 ± 2,44	3,1 ± 1,96**
Шкала 7 «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения»	5,29 ± 2,37	3,3 ± 1,88*
«Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Кеттелла		
Фактор С	5,24 ± 2,88	8,71 ± 2,69***
Фактор Е	7,65 ± 2,69	5,14 ± 2,34*
Фактор G	4,18 ± 2,41	7,0 ± 2,64***
Фактор I	4,31 ± 1,54	6,5 ± 1,20**
Фактор L	6,32 ± 2,31	3,12 ± 2,04**
Фактор Q ₃	4,59 ± 2,47	6,33 ± 2,12**
Фактор Q ₄	7,22 ± 2,66	5,05 ± 1,95*

Примечание: в таблицах приведены значения в виде показателей $M \pm m$; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$. В таблицах приведены данные по шкалам, имеющим достоверные отличия.

Установлено, что школьники первой выборки более тревожны, чем школьники второй выборки. Статистические отличия обнаружены по следующим шкалам методики МОДТ: «Общая тревожность» ($p < 0,05$), «Тревога в отношениях со сверстниками» ($p < 0,01$), «Тревога в отношениях с учителями» ($p < 0,01$), «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» ($p < 0,05$). Такие результаты свидетельствуют о том, что подростки, с высоким уровнем агрессивности значительно чаще переживают тревогу, связанную с особенностями самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы. Они настороженно относятся к сверстникам и учителям, кроме того часто испытывают тревожные переживания в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Наиболее значимые отличия обнаружены по следующим параметрам методики Р. Кеттелла: фактор С ($p < 0,001$), фактор Е ($p < 0,05$), фактор G ($p < 0,001$), фактор I ($p < 0,01$), фактор L ($p < 0,01$), фактор Q₃ ($p < 0,01$), фактор Q₄ ($p < 0,05$). Такие результаты указывают на значительное отличие в личностных характеристиках подростков. Так школьники с высоким индексом агрессивности эмоционально неустойчивы, склонны к уклонению от ответственности, невыдержанны, возбудимы, нетерпеливы. У них, в большей степени, чем у школьников с низким индексом агрессивности, выражено стремление к самоутверждению, к игнорированию социальных условностей. При этом восьмиклассники первой выборки проявляют слабый интерес к общественным нормам и не прилагают усилий для их выполнения. Высока вероятность игнорирования ими моральных ценностей ради собственной выгоды. Их отличает практичность в делах, реализм в оценках, подозрительность, низкий самоконтроль поведения и повышенная фрустрированность.

Корреляционный анализ позволил установить, что практически все шкалы методики Р. Кеттелла и методики МОДТ имеют корреляционные связи с показателями агрессии вопросника Басса-Дарки. Тем не менее, в работе представим корреляционные связи только двух суммарных показателей указанной методики: «Индекс враждебности» и «Индекс агрессивности» (табл. 3).

Согласно полученным данным индекс враждебности прямо зависит от тревоги в отношениях с учителями ($p < 0,05$) методики МОДТ, а так же фактора L ($p < 0,01$) и фактора Q₄ ($p < 0,05$) методики Р. Кеттелла. Установленная закономерность позволяет сделать вывод о том, что на уровень развития враждебности у восьмиклассников влияют тревожные переживания, вызванные взаимоотношениями с учителями, а также сформированность таких личностных характеристик как подозрительность и фрустрированность. Причем, чем выше уровень развития указанных характеристик, тем выше показатели индекса агрессивности.

Таблица 3

Корреляционная матрица шкал методики «Вопросник Басса-Дарки», методики МОДТ и методики Р. Кеттелла

	1	2	3	4	5	6	7
ИБ	0,1155	0,2834*	0,098	0,0756	0,206121**	0,092047	0,20001*
ИА	0,294**	0,12962	-0,2744**	-0,1998**	-0,01403	-0,19366*	0,20913**

Условные обозначения: 1 – Тревога в отношениях со сверстниками; 2 – Тревога в отношениях с учителями; 3 – Фактор С (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость); 4 – Фактор G (высокая совестливость – недобросовестность); 5 – Фактор L (подозрительность – доверчивость); 6 – Фактор Q₃ (высокий самоконтроль поведения – низкий самоконтроль поведения); 7 – Фактор Q₄ (напряженность – расслабленность); ИБ – индекс враждебности; ИА – индекс агрессивности.

Индекс агрессивности имеет прямой коррелят со шкалой «Тревога в отношениях со сверстниками», методики МОДТ и обратные со следующими шкалами методики Р. Кеттелла: Фактор С ($p < 0,01$), Фактор G ($p < 0,01$), Фактор Q₃ ($p < 0,05$), Фактор Q₄ ($p < 0,01$). Полученные результаты доказывают, что на формирование агрессивности подростков влияют, во-первых, тревожные переживания, связанные со сверстниками, во-вторых, сформированность некоторых личностных характеристик. Частые тревожные переживания, связанные с качеством взаимоотношений со сверстниками приводят к повышению агрессивности школьников. Так же, высокий индекс агрессивности формируется у школьников с низким эмоциональным контролем, несформированными представлениями о нравственности, слабо развитыми волевыми характеристиками и повышенной фрустрированностью.

Обнаруженные закономерности дают право выделить еще один фактор формирования агрессивного поведения подростков – современное воспитание. Особенностью постсоветского общества является снижение уровня культуры населения, как следствие значительные недостатки семейного воспитания. Эти недостатки не могут быть скорректированы в условиях школы, поскольку любое замечание, требование, высказывание педагога может быть истолковано и родителями, и школьником как нарушение прав несовершеннолетнего. Возможность оправдаться любой ценой, избежать ответственности приводит к тому, что у школьников не формируются волевые характеристики личности, кроме того, подростки имеют слабые представления о нравственности.

Подводя итог, хочется отметить огромную значимость для формирования личности школьников высокого статуса учителя в обществе. Прекращение борьбы

за права ребенка, обращение к обязанностям как родителей, так и подростков позволит сформировать у последних такие качества как ответственность, самоконтроль, чувство долга. В свою очередь развитие нравственности снизит фрустрированность школьников, позволит строить взаимоотношения с позиций уважения, сотрудничества и взаимопомощи, приведет к контролю эмоций и как следствие обеспечит снижение агрессивности.

Список литературы

1. Антонян Ю. М. Криминология: учебник для бакалавров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 523 с.
2. Вологина Ж. Ю. Преступность среди несовершеннолетних / Ж. Ю. Вологина, Н. В. Спивакова, А. А. Камалов // Право: современные тенденции: материалы междунар. науч. конф. – г.Уфа: Лето, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/42/>
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум/ Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
4. Дмитрук С.В. Детская и подростковая агрессия. – Екатеринбург: УИПП, 2002. – 36 с.
5. Осипова В. И. Проблемы преступности среди несовершеннолетних в Российской Федерации // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 522-524. URL: <http://www.moluch.ru/conf/law/archive/42/2451/>
6. Ромицина Е.Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». Учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р.

Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

В литературе известны вопросы, посвященные становлению гражданственности школьников. При этом наблюдаются различия задействования психологических механизмов по возрастам детей. В статье обсуждаются психологические механизмы формирования гражданственности школьников при учете их состояния идентификации.

Ключевые слова: гражданственность, личность, государство, семья, идентификация.

Актуальность исследуемой проблемы вызвана пробелом знаний о патриотическом чувстве и гражданском долге у современной молодежи, о разном понимании категорий Родина, Отчизна, сыновий долг и честь. Феномен патриотизма – это базовое понятие общественного сознания, которое является интегративным и имеет социально-психологическую природу [2, с. 55]. Это объясняется тем, что патриотизм формируется на основе национального сознания, которое предполагает наличие общества, этноса [2, с. 57]. Патриотическое становление индивида, подчеркивает Л.С. Рубинштейн [10], происходит как процесс, состоящий из двух взаимосвязанных частей:

- на идеологическом – формирование патриотического сознания, взглядов, идей и убеждений;
- на психологическом уровне – это формирование представлений, чувств, привычек, настроений и стремлений. Обладая всеми свойствами психологического

отношения, патриотизм может рассматриваться с точки зрения трехкомпонентной структуры: 1) когнитивная составляющая (знания); 2) аффективная (эмоциональные оценки); 3) конативный компонент (готовность к действию) (Б.С. Братусь, В.Н. Косырев, Н.А. Левина, М.И. Старов и др.).

Формирование гражданственности школьника представляет собой не исследованную область, что объясняется представлением личности как о развивающейся системе [1, с. 43], и разным мнением исследователей относительно общественного положения школьника – школьник находится в зависимом положении (в подвешенном состоянии) между школой и семьей, а вследствие этого трудностями трактовки его личности [5].

От того, какие взаимоотношения между родителями и членами семьи складываются в семье, будут зависеть процессы идентификации ребенка, а от его возраста – ее формы. Кроме того, небезынтересно, что патриотизм связан с национальной идентичностью.

Обычно учитывают аспекты становления гражданственности: социально-правовой, морально-этический, психолого-педагогический, социально-педагогический.

Свободным анкетированием 60 человек школьников второго класса установлено, что взятая выборка имеет признаки перехода к Гражданскому обществу [5, с. 34].

Цель исследования – выявить психологические механизмы и условия формирования гражданственности у второклассников, для чего необходим анализ особенностей патриотизма и гражданской позиции крымской молодежи.

Объект исследования – гражданственность как интегративное качество личности школьника.

Предмет исследования – психологические механизмы формирования гражданственности школьника второго класса в процессе обучения и воспитания.

Теоретическое изучение проблемы и анализ практического опыта позволили сформулировать *гипотезу исследования*: гражданственность личности второклассника занимает в структуре направленности личности особое положение. Ее формирование находится под влиянием внешних (социокультурных) и внутренних (психических) условий, а наиболее продуктивным психологическим фактором является идентификация.

Прежде, чем говорить о 10-летнем школьнике, обратимся к детям старшего возраста и определим основные психологические механизмы формирования гражданственности. В литературе известно такое исследование [4], в котором показано, что старшеклассник обладает развитыми психологическими механизмами. Он подключает к воздействию на свою психику локус контроля и широко пользуется рефлексивными приемами. В результате, выработав определенный навык, убеждать себя, что он любит отечество, повышает его вклад в общее дело становления гражданственных качеств личности.

Что касается идентификации, то она у старшеклассников находится в развитом состоянии – уже не зависит от семейных обстоятельств и общекультурного воспитания на основании предметов дисциплин общегуманитарного цикла, а определяется развитым самосознанием личности.

Легко видеть, что чем младше школьник, тем уже у него становится круг психологических механизмов, влияющих на формирование гражданственности, и к 10-летнему возрасту ограничивается только механизмами идентификации.

Обратим внимание на то, что полоролевая идентификация зависит, прежде всего, от взаимоотношений членов семьи. Дети берут пример с родителей и постепенно приобретают их черты характера [3].

Далее, общение в узком кругу приводит к более полному пониманию себя как членов коллектива и слитности с семейной ячейкой, в результате чего возникает этническая идентификация, которая в дальнейшем закрепляется.

Особенно это присуще в многонациональном обществе. Таким примером является Крымский инженерно-педагогический университет. Влияние семьи на этническую идентификацию особенно сильно сказывается у крымских татар, представляющих основной контингент учащихся этого учебного заведения. Они чутко воспринимают свою малую родину, и все свои чувства переносят на государство, к которому имеют отношение. Поэтому государственность младшего школьника напрямую зависит от идентификационного психологического механизма.

На выборке детей второго класса (60 человек) было установлено, что второклассник понимает свою причастность к общему делу содействия государству. На взятой выборке показано влияние семьи при формировании гражданственности [5].

При опросе детей в свободной форме было подтверждено, что по своей простоте и получению информации анкета составлена правильно: дети раскрывали своими рассказами суть положения в семье, в городе, в стране. Они гордились своим языком, семьей, родителями, родственниками, традициями своей страны.

Экспертами школьников, как правило, бывают учителя. Чтобы обеспечить точность портрета-гражданина, экспертам были предложены из словаря психолога [7] в алфавитном порядке тридцать два качества личности, которые подразделялись на свойства личности, относящиеся:

- 1) к гражданину (патриотизм, долг, ответственность, трудолюбие, сплоченность) и
- 2) нравственные качества (любовь, уважение, воспитанность, честность, человеколюбие, мужество).

Приведенные примеры характеристик взяты из опытных шкал. Отнесение характеристик к первому или второму пункту довольно условно, и зависит от точки зрения эксперта. При отнесении характеристик к гражданским качествам обычно исходят из мнений ученых. Так, опираясь на данные К. Муздыбаева, «ответственность» можно считать основным кирпичиком здания гражданственности [9]. Следуя концепции А.С. Макаренко, «труд» был отнесен к государственным критериям. Гражданин нового общества, – считал Антон Семенович, – это, прежде всего, человек трудящийся [8].

В результате, был намечен порядок процедур по установлению портрета второклассника-гражданина и проведен опрос детей взятой выборки, в которой было 30 мальчиков и 30 девочек.

Набор и распределение характеристик личности позволяет констатировать, что выбранные шкалы, хоть и составленные по другой методике, не сильно отличаются от известных нам шкал студентов [6].

Выяснили, что понятие «гражданская позиция» учителя-эксперты понимают как отношение личности к государству, что не противоречит имеющимся сведениям [1].

Как следует из данных таблицы (таблица 1), «долг» и «ответственность» составляют по 20%, и одинаковы у мальчиков и девочек. У мальчиков на втором месте «мужество», а у девочек сплоченность и уважение. Заметим, что как у мальчи-

ков, так и у девочек наблюдались высокие показатели любви, уважения и человечности, относящиеся к моральным характеристикам.

Таблица 1

Экспертные оценки свойств портрета-гражданина мальчиков и девочек (отношение к государству), %

Мальчики											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	всего
1	20	10	16	20	5	4	3	11	8	2	100
Девочки											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	всего
0	20	10	7	20	4	10	3	12	10	4	100

Примечание: 1 – воспитанность; 2 – долг; 3 – любовь; 4 – мужество; 5 – ответственность; 6 патриотизм; 7 – сплоченность; 8 – трудолюбие; 9 – уважение; 10 – человеколюбие; 11 – честность

Интересно, что дети не придают значения воспитанности. Думается, такое распределение характеристик как любовь, уважение и воспитанность зависит от особенностей контингента респондентов. В основном выборку составляли дети татарской диаспоры, в семьях, где почитают старших, берегут традиции семьи, а воспитанность связана с укладом семьи и не требует особого воспитания. Для подтверждения своего вывода нами был проведен опрос детей об их отношении к семье. Данные приведены таблице 2.

Таблица 2

Экспертные оценки свойств портрета-гражданина мальчиков и девочек (отношение к семье), %

Мальчики											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	всего
15	13	10	3	15	5	5	11	10	4	9	100
Девочки											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	всего
13	14	12	4	20	4	9	3	13	2	6	100

Примечание: 1 – воспитанность; 2 – долг; 3 – любовь; 4 – мужество; 5 – ответственность; 6 – патриотизм; 7 – сплоченность; 8 – трудолюбие; 9 – уважение; 10 – человеколюбие; 11 – честность

Как следует из таблицы 2, у девочек выше «ответственность», у мальчиков «трудолюбие». Так же, как и в таблице 1, высокие показатели уважения, любви. «Воспитанность» у мальчиков вместе с «ответственностью» на первом месте. У девочек «воспитанность» такая же высокая, но на первом месте «ответственность», а на втором «долг», т.е. такие же показатели, как при отношении к государству (сравнить с таблицей 1). Патриотизм в обоих случаях одинаков. Таким образом, показано, что этническая идентификация начинается с семьи.

Список литературы

1. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. Текст. / М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 42-53.
2. Ауешева А.Б. Проблема определения феномена патриотизма в психологии // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сборник статей по мат. XLII междунар. студ. науч. – практ. конф. 2015. – № 5(42). – С. 54-58.

3. Белкин А. И. Биологические и социальные факторы, формулирующие половую идентификацию // Соотношение биологического и социального в человеке (материалы к симпозиуму в г. Москве – сентябрь 1975 г.). – М., 1975. С. 777-790.
4. Дашидондокова Л.Б. Психологические механизмы формирования гражданственности личности старшеклассника / Дис. канд. психол. наук. – Улан-Уде. – 153 с.
5. Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. О гражданственности учеников второго класса // XX Межд. Науч.-практ. конференция «Актуальные проблемы науки XXI века». 31.03.2017, 2 часть. – С. 32-36. – М.: Cognito ISSN: 5647–2412.
6. Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. О гражданственности студентов университета // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2016. – № 4 (6). – С. 16-20.
7. Личность. Психологический словарь. – Электронный ресурс. – Режим доступа. http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=1004
8. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
9. Морозова Т.И. Проблема формирования гражданственности и патриотизма у современной молодежи // Научные ведомости. Серия: Философия. Социология. Право. Выпуск 14. – № 20 (91). – С. 95-99.
10. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 225 с.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ ТРУДНОДОСТУПНЫХ ГИДРОМЕТЕОСТАНЦИЙ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Курбан Н.Н.

Россия, г. Северодвинск

В настоящей статье рассматривается проблема адаптации молодого специалиста-гидрометеоролога в условиях труднодоступной станции. Решение данного вопроса может стать положительным фактором в привлечении кадров высокой квалификации, подготовленных и мотивированных к работе в экстремальных условиях длительное время.

Ключевые слова: освоение Арктики, гидрометеорологическая служба, труднодоступные метеорологические станции, адаптация человека, социальные риски, экстремальные условия.

Центральной темой Международного арктического форума «Арктика. Сделано в России», прошедшего в Архангельске в 2017 году, являлась тема «Человек в Арктике». На Форуме были рассмотрены вопросы стабильного развития Арктики и повышения уровня жизни населения на арктических территориях.

«Россия, на долю которой приходится почти треть Арктической зоны, осознает особую ответственность за эту территорию. Наша цель – обеспечить устойчивое развитие Арктики, а это – создание современной инфраструктуры, освоение ресурсов, развитие промышленной базы, повышение качества жизни коренных народов Севера, сохранение их самобытной культуры, их традиций, бережное к этому отношение со стороны государства» (*В.В. Путин Президент Российской Федерации*).

«Нужны новые технологии жилья, новые технологии техники, с помощью которой можно передвигаться, новые технологии добычи того богатства огромного, которое заложено в Арктической зоне, новые технологии вывоза этого богатства из этой зоны, потому что это богатство необходимо в других регионах. Но это

всё возможно лишь в том случае, если там появится молодежь, специалисты. Акцент больше сделан на человеческий фактор, на человека, без которого Арктика, её как бы новое такое технологическое «вскрытие» невозможно» (*Д. Rogozin Заместитель Председателя Правительства Российской Федерации*).

Арктические территории находятся под властью федерального законодательства и активно используются в экономических целях России. Кроме того, через территорию Северного полюса проходит Северный морской путь и Северный воздушный мост, связывающий Азию и Северную Америку.

В арктическую зону Российской Федерации входят территории Мурманской области, Ненецкого, Чукотского и Ямало-Ненецкого автономных округов, Республики Коми, территории нескольких районов Республики Саха (Якутия), города Норильска, двух районов Красноярского края, муниципальных образований Архангельской области. Кроме того, к российской арктической зоне относятся земли и острова Северного Ледовитого океана.

Важную роль в освоении Арктики играет гидрометеорологическая служба.

На специализированном гидрометобслуживании находятся предприятия наиболее погодозависимых отраслей экономики – топливно-энергетическая, газонефтяная, жилищно-коммунальное хозяйство, авиационный, морской, внутренний водный, железнодорожный виды транспорта, дорожное хозяйство, строительство, различные промышленные предприятия, лесное и сельское хозяйства.

Наблюдательная сеть состоит из четырёхсот тридцати разнообразных подразделений, работу которых обеспечивают более тысячи восьмисот человек.

Пятьдесят гидрометеостанций относятся к труднодоступным и расположены в арктическом регионе, на островах и побережье Северного Ледовитого океана.

Работу на труднодоступных станциях обеспечивают специалисты, которые обязаны совмещать несколько профессий: метеорологи, агрометеорологи, гидрологи, аэрологи, гидрохимики, программисты, радисты и т.д. [2, с. 12].

Кроме выполнения своих непосредственных рабочих заданий, специалист на труднодоступной станции должен обладать навыками полного автономного жизнеобеспечения: дизелиста, тракториста, водителя речного транспорта, ремонтно-строительного техника, механика, повара, пекаря, охотника, рыбака, первичного медицинского обслуживания и т.д.

Такие требования к специалисту объясняются особенностями условий проживания на труднодоступных станциях и постах, которые можно назвать экстремальными:

- Автономность работы и жизнеобеспечения станций.
- Большая удаленность станций от населенных пунктов. До ближайшего населенного пункта от станции, как правило, тысячи километров. Продукты и топливо раз в год завозит ледокол или вертолёт.
- Отсутствие возможности получения быстрой медицинской помощи (только вызов санитарного рейса).
- Взаимозаменяемость в работе, замещение отсутствующих или заболевших работников.
- Круглосуточный режим работы с целью передачи в Центр необходимой гидрометинформации в строго установленные сроки (каждые три часа ежедневно они должны передавать в эфир метеосводку).
- Из-за нехватки специалистов полярные метеорологи зачастую проводят на станциях по два года без отпуска.

- Непосредственное соседство с дикой природой, а это – медведи, волки и другие хищники, что представляет реальную угрозу для жизни.

Несмотря на высокую востребованность специалистов, основной проблемой сегодня является уменьшение притока кадров высокой квалификации, подготовленных и мотивированных к работе в трудных арктических условиях.

Привлечение новых квалифицированных специалистов ставит вопрос о необходимости разработки программы адаптации к работе и проживанию в экстремальных условиях труднодоступной станции. Стратегической целью такой программы должно стать повышение качества жизни работников труднодоступных станций путём разработки и внедрения научно-обоснованных режимов труда и быта, учитывающих особенности условий проживания в экстремальных условиях отдалённости от цивилизации.

Сохранение здоровья и психики огромного количества людей, работающих в той или иной профессиональной сфере, не теряя при этом экономической целесообразности, требует точного моделирования всей ситуации, включая её макро- и микродинамику [6, с. 36].

Психическая и психофизиологическая адаптация человека в условиях Севера представляет собой актуальную проблему не только в связи с «абсолютной» суровостью природной среды, но и в связи с тем обстоятельством, что население этого региона формируется преимущественно за счет миграции, в результате которой большое количество людей одновременно оказывается в новых и необычных условиях, которые резко отличаются от привычных и, следовательно, предъявляют повышенные требования к адаптивным механизмам.

Суровые климатические условия региона постоянно привлекали внимание исследователей и заставляли рассматривать процесс адаптации человека на Севере с точки зрения влияния природной среды. Однако, поскольку психическая деятельность человека социально обусловлена, для психической адаптации особое значение может приобретать соответствие адаптивных механизмов индивидуума социальным условиям среды, в частности тому микросоциальному окружению, с которым наиболее тесно связаны повседневная деятельность, интересы и взаимоотношения индивидуума [3, с. 17].

Социально-психологические факторы оказывают более значимое влияние на эффективность психической адаптации, чем природные.

Если психическая адаптация зависит, в основном, от способности адаптироваться в новой микросоциальной среде, преимущество приобретают люди, имеющие больший навык решения различных задач и построения отношений, что связано, в частности, с образовательным уровнем. Количество лиц, испытывающих затруднения в психической адаптации, минимально среди имеющих высшее и незаконченное высшее образование и максимально среди лиц с начальным и неполным средним образованием. Кроме того, можно ожидать более эффективной адаптации в тех возрастных группах, для которых характерны уже достаточная социальная зрелость и трудовой опыт, но еще сохранилась способность адекватно изменять жизненный стереотип в соответствии с изменяющимися условиями. Действительно, наиболее эффективная адаптация отмечалась в возрастной группе 26–35 лет, максимально отвечающей этому условию [3, с. 480].

Это обстоятельство должно приниматься во внимание при разработке программ освоения региона, поскольку в отличие от климатических и геофизических факторов особенности микросоциальной среды и социально-психологические фак-

торы поддаются направленному регулированию, а отрицательное действие некоторых из них может нейтрализоваться компенсирующими влияниями.

Актуальность проблемы адаптации в экстремальных условиях определяет необходимость дальнейших исследований в этом направлении и использования полученных данных для прогноза возможных нарушений психической адаптации и своевременного применения психотерапевтических и психофармакологических воздействий [8].

Система социально-экономических стимулов, построенная так, чтобы способствовать не усилению, а ослаблению интрапсихических конфликтов, и аналогичным образом ориентированная система психогигиенических мероприятий могут сыграть важную роль в предотвращении нарушений психической адаптации.

В новых природных и производственных условиях люди нередко испытывают влияние необычных факторов окружающей среды, оказывающих неблагоприятное влияние на их общее состояние, самочувствие и работоспособность. Такого рода факторы принято относить к разряду экстремальных.

Экстремальные факторы – это крайние, весьма жесткие условия среды, неадекватные врожденным и приобретенным свойствам организма.

По мнению П. Д. Горизонтова и Н. Н. Сиротинина, экстремальными следует считать необычные раздражители, оказывающие вредоносное воздействие на организм, в необычных условиях среды. Некоторые авторы относят к экстремальным такие условия среды, пребывание в которых ведет к дополнительным затратам энергии, к расходованию резервных сил организма.

Значительную роль в успешном преодолении экстремальных условий занимает готовность личности к неблагоприятным условиям, что определяется личностно-типологическими качествами, психологической устойчивостью, волевой и физической закалкой.

В. П. Казначеев рассматривает адаптацию в двух аспектах: статическом (свойство (состояние) биосистемы, ее устойчивость к условиям среды – уровень ее адаптированности) и динамическом (процесс приспособления биосистемы к меняющимся условиям среды) [4, с. 192].

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы показывает, что основное значение для совокупности изменений в организме и психике при столкновении с трудностями имеет общий уровень личностной мобилизации, при недостаточности которой наступает стрессовая фаза истощения. Следовательно, адаптация необходима для психологической устойчивости, но и сама успешная адаптация невозможна без достаточной психологической устойчивости.

Симонова Н.Н. делает вывод, что стратегия профессиональной социосредовой адаптации формируется как взаимосвязь элементов личностного ресурса, меняющаяся в ответ на изменение целей и задач профессиональной деятельности, её условий, мотивов и состояния исполнителя [6, с. 36].

Т. С. Назарова отмечает, что в экстремальных ситуациях возникает необходимость выбора лучшего варианта поведения, и, если нет вариантов на уровне подсознания, то включается творческий процесс выбора, подготовки и принятия варианта поведения. При преодолении барьеров в экстремальных ситуациях возникают положительные эмоциональные переживания. Для нас важным является то положение, что при каждом повторном преодолении психологического барьера эмоциональные реакции сглаживаются. Это обуславливается достаточно полной информационной обеспеченностью в результате, например, практических тренировок.

При этом возникает уверенность в правильности действий в случае возникновения экстремальных ситуаций [5, с. 33].

Проникновение людей на территории с крайне тяжелыми климато-метеорологическими условиями, строительство в этих районах жилых комплексов, связанное с развитием промышленности, предъявляет значительно большие требования к психофизиологической адаптации. При этом могут создаваться условия, когда человеку приходится максимально использовать адаптивные ресурсы, жить в условиях, приближающих организм к «лимиту» адаптационных возможностей.

Человек, которому часто приходится находиться в трудных ситуациях, способен выработать навыки наиболее адекватных реакций, наиболее правильной мобилизации своих функций. Возможно обучение разным способам элиминации страха. Все это приводит к росту доверия к себе, что способствует лучшей адаптации к трудным ситуациям [8, с. 480].

Список литературы

1. Березин Ф. Б. Некоторые аспекты психической и психофизиологической адаптации человека в условиях Севера // Режим доступа: <http://berezin-fb.su/psihicheskaja-adaptacija-i-organizacija-psihofiziologicheskikh-sootnoshenij/nekotorye-aspekty-psihicheskoy-i-psihofiziologicheskoy-adaptacii-cheloveka/>
2. Бюллетень «Северного управления по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды». – Архангельск; Изд-во Север. С. 12.
3. А.А. Дрегало, В.И. Ульяновский, В.В.Брызгалов, В.И. Крикуненко, Т.П. Шехина; под ред. академика РАН, проф. А.А. Дрегало, академика РАН, проф. В.И. Ульяновского. Социальный потенциал региона как фактор развития северных территорий: монография/– Архангельск: Изд-во СГМУ, 2008. – С. 17.
4. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – С. 192.
5. Назарова Т.С, Шаповаленко В. С. Экстремальная ситуация как обучающая модель // Педагогика, 1999. – № 6. – С. 32-39.
6. Симонова Н.Н. Психологический анализ профессиональной деятельности специалистов нефтедобывающего комплекса. Автореферат. – Москва, 2011. – С. 36.
7. Суханов А.А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях. Авторский сайт: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponimaniya-adaptatsii-cheloveka-v-otechestvennyh-psihologicheskikh-issledovaniyah>
8. Тарас А. Е., Сельченко К. В. – Мн. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия/ Сост...: Харвест, Москва: АСТ, 2000. – С. 480.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА РИСУНКУ И ЖИВОПИСИ НА ЗАНЯТИЯХ В ДХЭШ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ИМИ ИСКУССТВА

Кушнирюк С.А.

педагог дополнительного образования, Муниципальное учреждение дополнительного образования «Детская художественная экспериментальная школа»,
Россия, г. Павловский Посад

В статье рассматриваются психологические особенности восприятия искусства детьми подросткового возраста. Предлагаются методические рекомендации для улучшения качества обучения, формирования у ребят интереса к живописи на уроках в ДХЭШ.

Освящаются некоторые интересные для детей упражнения и задания, способствующие творческому росту.

Ключевые слова: изобразительное искусство, дополнительное образование, психология подросткового возраста, творческое развитие подростка.

Как известно, самые маленькие рисуют все. Однако с возрастом дети начинают считать, что это недоступно, да и не нужно. Причиной этому является то, что обучение рисованию опирается на освоение приемов создания «правильного» изображения, естественно с точки зрения взрослых. Подумаем: а что, если начать обучение стоит с другого? Например, с выразительности рисунка, его способности воплощать собственные переживания. В этом случае не подавляется детское доверие своим чувствам, своим возможностям. Оно опирается на них. И мы видим, как детское творчество становится самостоятельным открытием мира. Таким образом происходит познание, а не достижение единичного результата. Учитывая это, на занятиях в нашей художественной школе нами используются гибкие правила заданий – это дает детям свободу для поиска собственных вариаций.

Обратимся к психологии детей подросткового возраста. Анализируя труды таких научных исследователей как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, можно отметить, что в данном возрасте восприятие ребенка становится более целенаправленно и организовано. Оно может быть как поверхностным, так и глубоким, зависит это от отношения ребенка к наблюдаемому объекту. Поэтому так важно вызвать у ребят интерес к живописи, специфической особенностью которого становится избирательность. На занятиях отчетливо видно, как подростки хотят анализировать, получать новые знания, чтобы картинка получилась реалистичной. Учитывая эти психологические особенности, на наших уроках мы стараемся дать эти необходимые знания и помочь ребенку сохранить то лучшее, что есть во всех детских работах.

Многолетний опыт работы в ДХЭШ показывает, что развитие художественного видения при занятиях живописью и графикой благотворно сказывается на умственных способностях ребенка и его логическом мышлении, что способствует успешному обучению не только на уроках изобразительного искусства.

Самым благоприятным для творческого развития возрастом можно назвать средний школьный возраст. Мышление ребенка становится критичным и абстрактным. Из проведенных мною уроков могу утверждать, что авторитет педагога является важным условием для достижения успеха в совместной деятельности. Поэтому, на своих уроках по живописи мы лично показываем, как пишется тот или иной предмет или мотив на отдельном листке бумаги, объясняем какие цвета смешиваем для получения нужных оттенков.

За годы обучения детей изобразительному искусству нами выработана следующая методика преподавания: сначала мы отмечаем положительные моменты в работе ученика, а затем указываем на недостатки, которые надо исправить и говорим, каким образом это сделать. У подростков желание быть взрослым провоцирует противоречие между максимальными требованиями к себе и неготовности к преодолению трудностей. Поэтому так важно отмечать положительные стороны в творчестве подростка, хвалить детей. Такой подход к обучению помогает творческому росту ученика, помогает преодолеть новые трудности.

Специфика творческих заданий на наших уроках в художественной школе дает ученикам возможность активнее усваивать знания об окружающем мире. Следует помнить, что обучение рисованию невозможно без анализа, сравнения, обоб-

щения. Опираясь на опыт и рекомендации таких преподавателей, как Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов, на наших занятиях мы обращаем внимание на особенности форм и величин, цвет и расположение предметов в пространстве. Нельзя делать из урока чисто техническое повторение движений за педагогом. Поэтому мы стараемся разговаривать с учащимися, комментировать особенности выполняемой работы, задавать вопросы (принцип активности и сознательности). Это позволяет поддерживать интерес ученика.

Например, на уроках живописи в четвертом классе ДХЭШ, предлагается упражнение на тему: «Этюд натуральных плодов с раскрытой внутренней структурой» (арбуз, дыня в разрезе). Цель этого задания – освоение акварельной техники «по сырому» и сложной цветовой гаммы в изображении разнообразных растительных форм и их фактур. Это упражнение помогает ребенку развить наблюдательность и приобрести навыки живописного мастерства в работе тонально-цветовыми отношениями над краткосрочным этюдом.

Возможность решать логические задачи при работе над эскизами на своих уроках по предмету «композиция» позволяет тренировать мозг учащегося. Всякое создание воображения строится на основе элементов, взятых из реального мира и уже знакомых школьнику. То есть воображение ученика создает работы на основе личного опыта. Именно поэтому на наших занятиях мы уделяем внимание развитию наблюдательности. Простейшее знание особенностей изображаемого предмета позволит ребятам верно передать образ. Поэтому хорошим заданием являются «наброски человека с натуры». Вместе с учениками мы одеваем модель в костюм из натюрмортного фонда и ставим в нужную позу. Ребята охотно и с интересом позируют друг другу. Эти наброски ученики в дальнейшем используют для своих станковых композиций.

Как следует из данной работы, на занятиях с детьми подросткового возраста нами используются приемы, основанные на знаниях психологических особенностей восприятия детьми искусства. И таким образом на наших уроках в художественной школе мы стараемся развить у детей творческий потенциал, любовь к родной природе и красоте!

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте». СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
4. Кузин В.С., Ломов С.П., Шорохов Е.В. Изобразительное искусство. 1-4 класс. Программа для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2009. 928 с.
5. Рисунок. Живопись. Композиция: хрестоматия. М.: Просвещение, 1989. 207 с.
6. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: уч. пос. для студентов ХГФ. М.: АГАР, 2000. 251 с.
7. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 256 с.
8. Школа изобразительного искусства (в 10-ти выпусках). М.: Искусство, 1964. 1314 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Митячкин Д.В.

доцент кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования, канд. пед. наук, Астраханский государственный университет, Россия, г. Астрахань

В статье рассмотрены некоторые вопросы непрерывного образования государственных служащих, в частности – его виды, формы, проблемы при организации и реализации.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное развитие, компетентность, уровень компетенции, компетентностный потенциал, компетентностный подход, гражданский служащий.

Непрерывное образование – термин, относительно недавно появившийся в работах отечественных исследователей, тем не менее прочно вошел в терминологию педагогической науки за рубежом. С 60-х годов XX века под непрерывным образованием принято понимать:

- образование на протяжении всей жизни (обучение не только посредством неформальных методов, но и путем обновления знаний, умений и навыков, присущих уже имеющемуся у человека уровню образования);
- образование взрослых (обучение лиц, уже имеющих опыт практической деятельности);
- непрерывное профессиональное образование (обучение, обеспечивающее непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков).

В нашей стране термин «непрерывное образование» появился в конце 80-х годов XX века, когда в Постановлении ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» было сформулировано требование обеспечить «непрерывное, на протяжении всего периода обучения, экономическое образование, а также правовую и экономическую подготовку студентов» [3].

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века проблемы государственной службы и управления, в том числе и профессионального развития государственных служащих, получили новое освещение в исследованиях отечественных ученых. Так внимание профессиональному развитию государственных служащих посвящены труды А.С. Гусевой, Б.В. Лытова, В.А. Сулемова, Н.В. Осиповой, Е.В. Охотского и др.

К настоящему времени система непрерывного образования государственных служащих находится в стадии активного развития и модернизации, и такие изменения базируются на положительном мировом и отечественном опыте. Непрерывное образование и социально-экономическое развитие государственных служащих, их функционирование и изменение, содержание, сама структура системы непрерывного образования государственных служащих, ее институциональные нормы, социальные функции, статусы и роли и другие аспекты становятся предметом пристального внимания и специального исследования ученых в России и за рубежом.

В то же время приходится признать, что, несмотря на наличие многочисленных исследований, до сих пор нет четкого и комплексного понимания всеобъемлющей системы и концептуальной модели непрерывного образования, особенно

для категории государственных служащих, но оно необходимо в связи с развитием теории, практики, его методической и нормативной базы.

В нашем понимании относительно непрерывного образования государственных служащих на первое место выходит проблема обеспечения всех трех его аспектов – т.е. и организации неформального образования (участия в курсах, тренингах, краткосрочных общеразвивающих программах, работы в дискуссионных фокус-группах, тематических выступлений с последующим обменом мнениями), и организации обучения специалистов, обладающих определенным набором профессиональных знаний, умений, навыков и на их основе – сформированных личностных, межличностных и профессиональных компетенций), и предоставления регулярного – для лиц, замещающих высшие, главные и ведущие должности, не реже одного раза в три года, а для замещающих старшие и младшие государственные должности, – не реже одного раза в пять лет – повышения квалификации государственных служащих. Такой конгломерат абсолютно разноаспектных процессов не может не вызвать определенные трудности как в организации, так и во внутреннем наполнении содержанием.

Проанализируем процесс непрерывного образования государственных служащих с точки зрения компетентностного подхода, подразумевающего, что государственный служащий обладает определенным набором компетенций, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности с учетом интересов государства и граждан.

Компетенции государственных служащих характеризуются тремя уровнями: гражданским, профессиональным и политическим.

Гражданский уровень компетенции является базовым. Вне зависимости от рода деятельности государственного служащего, она регламентируется Конституцией Российской Федерации, законами, нормативными актами и документами, а также основными представлениями о морали, нравственности, справедливости, присущими обществу. Необходимость наличия компетентности гражданского уровня обусловлена и тем, что государственные служащие, являясь представителями государства и общества и руководствуясь правовыми и моральными нормами, призваны укреплять и защищать конституционный строй, формировать положительный образ государства и соответствующее отношение к нему граждан.

Этот уровень компетенции поддерживается, на наш взгляд, всеми тремя видами непрерывного образования. Особенно результативными и эффективными будут дискуссионные площадки, круглые столы, проблемные семинары и другие формы образования на протяжении всей жизни.

Профессиональный уровень компетенции характеризуется спецификой сферы деятельности государственных служащих, их квалификацией. Развитию данного уровня компетенции, на наш взгляд, в большей степени будут способствовать такие виды непрерывного образования, как образование на протяжении всей жизни и непрерывное профессиональное образование, особенно в части дополнительного профессионального образования, реализуемого посредством дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также тренинги личностного роста, мастер-классы, дискуссионные площадки.

Политический уровень компетенции государственных служащих, являясь дополнением двух вышеназванных уровней, характеризует политическую культуру профессионала-управленца как целостную систему его знаний, убеждений и дей-

ствий, позволяющую рассматривать политическое сознание и политическую деятельность в единстве [6]. Деятельность государственного служащего носит политический характер, который обнаруживается в ее связи с властными отношениями, в умении отстаивать и регулировать интересы и потребности различных слоев общества, принимать взаимоприемлемые решения и реализовывать их на практике, нести за них ответственность, вносить коррективы и дополнения. Все вышеперечисленное, а также умение работать с людьми, убеждать и отстаивать свои позиции, брать на себя ответственность, проявлять требовательность в сочетании с человечностью, уважение, гражданская позиция, мораль и нравственность – все эти навыки политической деятельности являются составной частью профессионально важных качеств государственных служащих.

Этот уровень компетенции также поддерживается всеми тремя видами непрерывного образования. В данном случае особенно эффективными являются панельные дискуссии, мастер-классы, диспуты, дебаты, тренинги личностного роста, политические сессии.

Обозначенные уровни компетенций государственных служащих являются важной основой не только профессионального развития, но и личностного роста специалистов и объединяют такие понятия как «компетентность» и «профессионализм», а принцип профессионализма и компетентности государственных служащих отражает сущность государственной службы как профессиональной деятельности. Развитие компетентности и профессионализма – задача, реализуемая, на наш взгляд, в рамках непрерывного образования, причем в течение всего срока пребывания служащего на государственной и муниципальной службе.

Непрерывная целевая профессионально-образовательная подготовка государственных и муниципальных служащих обеспечивает рост их профессионализма, повышение компетентности, адаптируемость к новым условиям, сочетание стратегического мышления и оперативности в выполнении своих функциональных обязанностей. Непрерывное образование государственных служащих позволяет не только развить имеющиеся компетенции, актуализировать знания, но и поддержать самооценку развития таких личностных качеств, как системность мышления, аналитичность, умение работать с людьми, развитие организационных и лидерских способностей [4]. Сама система непрерывного образования, бесспорно, остается основным фактором социально-профессионального развития и роста кадров государственной службы.

Тем не менее, при организации непрерывного образования государственных служащих имеется ряд острых и зачастую трудно решаемых проблем. В первую очередь, на наш взгляд, это фокус в развитии компетентностного потенциала государственных служащих только на дополнительные профессиональные программы, возможно в виду узкой направленности государственного финансирования только на повышение квалификации и профессиональную переподготовку. Как правило, направление государственного служащего, например, для участия в научной конференции, семинаре, мастер-классе за пределы своей географической области весьма затруднительно; недостаточно финансируется и такая форма непрерывного образования, как участие в тренинге, панельной дискуссии, дискуссионной площадке и т.д.

Еще одной проблемой непрерывного образования государственных служащих является его несистемность и эпизодичность, что в свою очередь не может не сказываться на способности государственных служащих решать профессиональные

проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

На наш взгляд, немаловажной проблемой является также выбор формы непрерывного образования не с учетом реальных индивидуальных потребностей государственных служащих, а из имеющихся программ учреждений дополнительного профессионального образования, что не может не сказываться на развитии компетентностного потенциала государственных служащих. Имеющиеся дополнительные профессиональные программы нуждаются в инновационном переосмыслении и существенной переработке, в основном в содержательном, технологическом плане, а также в части выбора форм и методов обучения.

Более того, современное дополнительное образование недостаточно направлено на решение текущих проблем органов государственного и муниципального управления. При составлении дополнительных профессиональных программ для государственных служащих необходимо обращать серьезное внимание на насущную потребность более адекватного соответствия содержания этих программ регламентам профессиональной деятельности в сфере государственной службы и ее реальной сущности. Необходимо приглашать для преподавания на курсах повышения квалификации наиболее опытных работников из органов власти. Обучающим организациям следует более плодотворно взаимодействовать с органами власти, направляющими своих сотрудников на профессиональную переподготовку, по вопросам согласования учебных программ, необходимых форм и методов обучения с точки зрения их эффективности для работы государственных и муниципальных служащих [5].

Нельзя не обозначить и такую проблему непрерывного образования государственных служащих, как его целевая установка на достижение конечного результата – непрерывное образование должно приводить специалистов в области управления к выработке навыков самообразования, т.к. именно способность к самообразованию сопровождает государственного и муниципального служащего всю сознательную жизнь, позволяет адаптироваться к новым условиям. В этом связи непрерывное образование является единственным способом преодоления возникающих у государственных служащих психологических, социальных и управленческих проблем [4].

Значимым и актуальным вопросом в организации непрерывного образования государственных гражданских служащих является и определение результативности обучения и развития. Основными проблемами оценки эффективности обучения являются трудность оценки и обоснованности затрат и финансовой отдачи от обучения, проблематичность сравнения результативности разнообразных обучающих программ.

Сложившаяся политическая, экономическая, социальная ситуация в Российской Федерации ввиду необходимости коренных изменений в самой системе управления, включения в процесс управления интеллектуальным капиталом государственных служащих, стратегическим мышлением кадров, перемен в кадровой политике государственной гражданской службы и всей системе подбора, подготовки и мотивирования управленцев требует системного рассмотрения обозначенных вопросов, результатом чего станет выработка новых подходов к совершенствованию системы непрерывного образования персонала государственной службы.

Список литературы

1. Архипова, И. Н., Седова, О. Л. Проблемы оценки эффективности дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Gosupravlenie/42803.doc.htm
2. Анурин, В. Ф., Ключкова, Т. Н. Дополнительное профессиональное образование муниципальных служащих как фактор их профессионального развития // Местное самоуправление в России и Германии: история и современность (на примере Юга России): Материалы международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 16 апреля 2011 г. / ред.-изд. гр.: В.В. Рудой (руков.) [и др.]. – Ростов н/Д, 2011.
3. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТПУ, 2009 – № 7 (85). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya>
4. Ключкова, Т. Н. Влияние непрерывного профессионального образования на повышение профессионального уровня развития государственных и муниципальных служащих [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/102.htm>
5. Ключкова, Т. Н. Дополнительное профессиональное образование государственных и муниципальных служащих: проблемы и пути совершенствования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
6. Кудрявцева, Е. И., Макалатия, И. Н. Компетенции государственного гражданского служащего как исследовательская проблема [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.agoconsult.ru/publications.htm/323>.
7. Турняк, К. В., Шакина, М. А. Модели профессиональной компетенции работников государственного и муниципального управления в условиях нового государственного менеджмента: отечественный и зарубежный опыт / Искусство управления, 2012. – № 4. – С.41–55.
8. Юрьева, О. В. Модели профессиональных компетенций в сфере государственного и муниципального управления: отечественный и зарубежный опыт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.abadawecan.ru/index.htm>

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Моисеева О.М.

старший научный сотрудник центра исследований инновационной деятельности в образовании, кандидат пед. наук, доцент,
Институт стратегии развития образования РАО, Россия, г. Москва

Статья посвящена внешним и внутренним факторам, которые необходимо учитывать разработчикам стратегий общеобразовательного комплекса, направленных на обеспечение преемственности и непрерывности образования.

Ключевые слова: стратегия, факторы, общеобразовательный комплекс, преемственность, непрерывность образования, принципы выбора логики стратегии.

Для современной образовательной организации характерно принятие разнообразных стратегий с целью решения сложных задач и проблем.

В данной статье выявляется и кратко характеризуется состав факторов, влияющих на выбор стратегий преемственности и непрерывности образования в условиях общеобразовательных комплексов.

Стратегия – это особое, принципиально важное управленческое решение, выстраивающее действия организации, ориентированные на достижение определенных стратегических целей и задач [1, с. 161]. Как и любые другие управленческие решения, стратегия может оказаться эффективной, если разработчики будут учитывать весь набор ключевых для ее успешности факторов, обеспечивающих при прочих равных условиях наибольшую продуманность и обоснованность выбора и принятие стратегий.

Под фактором автор статьи подразумевает действующее начало (явление, обстоятельство, тенденцию), оказывающее значимое влияние на порождение, характер, отдельные характеристики изучаемых явлений и процессов (в данном случае – стратегий преемственности и непрерывности образования) и поэтому требующее специального выявления, анализа и учета.

В литературе по стратегическому менеджменту организаций вообще [2, с. 86] и общеобразовательных организаций – в частности [3, с. 257-258] описаны наиболее важные факторы внешней и внутренней среды, которые определяют выбор стратегий организаций в «общем виде».

Эти факторы обычно выявляются в ходе стратегического анализа внешней и внутренней среды организации с помощью широко известных (в том числе и менеджерам образования) классических методов, например, таких, как PEST и SWOT-анализ.

Однако в конкретных ситуациях выбора тех или иных стратегий управленцам приходится определять стратегии жизнедеятельности своих организаций не вообще и не в общем виде, а по отношению к конкретным целям и задачам, что не позволяет ограничиться применением к их выбору признанного общего стандартного набора факторов.

При формулировании этого утверждения мы исходим из следующих принципиально важных допущений:

1) факторы, учитываемые при выборе стратегии, должны быть релевантны характеру и специфике конкретной решаемой стратегической задачи (соответственно, для разных задач список таких факторов будет меняться);

2) главные факторы выбора конкретной стратегии (например, стратегии общеобразовательного комплекса в области обеспечения непрерывности образования) следует искать прежде всего в общей логике действий, которые требуются от субъектов управления и школьного сообщества для успешного решения задачи или проблемы, порождающей стратегию, успешного ответа на вызов, лежащий в ее основе;

3) факторы внешней и внутренней среды, учитываемые при выборе стратегии, являются необходимыми, но недостаточными для ее выбора (они по сути дела являются в большей степени фоновыми, чем основными, больше влияют не на общее содержание стратегии, а на акценты в ее осуществлении).

Как же на основе сформулированных нами допущений определить и конкретизировать факторы, обуславливающие выбор стратегий общеобразовательного комплекса при решении такой актуальной задачи, как обеспечение преемственности и непрерывности образования, какие переменные самой стратегической задачи и ее среды необходимо учитывать при выборе таких стратегий?

Решение задачи обеспечения преемственности и непрерывности образования может иметь **различную стратегическую логику**, в частности:

– занимать разное место в системе стратегических приоритетов и задач конкретной управленческой команды, в системе принимаемых ею стратегических решений;

– иметь разную степень полноты, целостности и обобщенности (одна всеобъемлющая целостная стратегия или множество мелких, частных, локальных стратегических решений);

– включать различные составляющие;

– придавать им разную значимость;

– иметь различную последовательность и «точки входа».

В то же время можно выявить и рекомендовать практике для использования некоторые закономерности и принципы, лежащие в основе более успешного и эффективного при прочих равных условиях обеспечения преемственности и непрерывности образования в рамках общеобразовательных комплексов.

К таким принципам мы относим:

1) отстраивание общей логики преемственности от главных целей общеобразовательного комплекса в области качества образования;

2) развивающий и развивающийся характер преемственности, единство сохранения лучших достижений и их наращивания;

3) встраивание стратегий преемственности в общую логику стратегического планирования и управления в общеобразовательном комплексе;

4) комплексный, пронизывающий всю образовательную организацию характер преемственности, ее несводимость к частным проявлениям;

5) поддержка преемственности в образовательной подсистеме комплекса со стороны организационной структуры, организационной культуры, уклада жизни;

6) взаимоподдержка курса общеобразовательного комплекса на общую интеграцию, достижение синергетического эффекта и на преемственность в образовании.

Важно также предложить практике некие основанные на таких закономерностях общие **рациональные логические схемы выбора стратегий обеспечения преемственности**, не ущемляющие при этом степеней свободы субъектов принятия решений на уровне конкретных общеобразовательных комплексов.

При выборе стратегий для обеспечения их полноты и целостности рекомендуется следующий примерный состав стратегических действий (шагов):

1) анализ ситуации в комплексе в аспекте преемственности и непрерывности образования (в рамках общего стратегического анализа);

2) принятие решения о выработке специальной стратегии (стратегий) преемственности и непрерывности образования (в общеобразовательных комплексах могут быть созданы как одна, общая и единая стратегия обеспечения преемственности и непрерывности образования, так и некое множество более частных, парциальных стратегий, решающих отдельные составляющие этой крупной задачи);

3) анализ и оценка результативности прежних, ранее принятых и реализованных, стратегических решений в этой области;

4) формулирование стратегических целей обеспечения преемственности и непрерывности образования (в рамках общего стратегического целеполагания);

5) определение факторов, влияющих на достижение стратегических целей обеспечения преемственности и непрерывности образования;

6) выстраивание каркаса будущей стратегии в виде алгоритма действий по обеспечению преемственности и непрерывности образования (логика алгоритма движется от целей образования и моделей выпускника через преемственность образовательных программ, технологий, условий образования, деятельности педаго-

гов, работы с педагогами, ресурсного обеспечения с выходом на организационно-управленческие условия преемственности внутри подразделений комплекса и в общеобразовательном комплексе в целом);

7) учет факторов внешней и внутренней среды при формулировании конкретных стратегических решений в рамках общего алгоритма.

В части выбора переменных среды за основу, как уже говорилось выше, можно взять классическое деление факторов на внешние и внутренние, удерживая в рамках этих групп переменных приоритетную задачу, в данном случае – преемственность и непрерывность образования.

Какие внешние факторы влияют на определение и выбор стратегий, обеспечивающих преемственность и непрерывность образования?

Мы полагаем, что к таким факторам относятся, в частности:

Характер социального заказа, адресуемого конкретному общеобразовательному комплексу, например, потребности семей и других заинтересованных сторон.

Общие макроусловия жизнедеятельности общеобразовательного комплекса (макросреда). Классическим методом анализа здесь выступает PEST или STEEPLE-анализ, который показывает возможные влияния на общеобразовательную организацию и решаемые ею стратегические задачи со стороны событий и трендов, имеющих место или прогнозируемых в рамках секторов ее макросреды (уровень мира и страны, включая ее систему образования) – политических, экономических, социальных, правовых, экологических, образовательных.

Мезосреда – отраслевые факторы – образовательная политика (Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ОО, отношение к созданию комплексов в региональной образовательной системе); реальные тренды, связанные с развитием общеобразовательных комплексов и их поддержкой, конкуренция между образовательными организациями, наличие научных исследований и научно-методических рекомендаций по обеспечению преемственности и непрерывности в общеобразовательных комплексах.

Возможности и угрозы ближней среды общеобразовательного комплекса. Примерами внешних позитивных возможностей являются поддержка со стороны властных структур и учредителя, поддержка стратегии комплекса родительской общественностью, положительное отношение к теме со стороны СМИ.

В качестве внешних рисков, угроз могут выступать неблагоприятные ситуации в сфере финансирования комплекса, негативное отношение ведущих заинтересованных сторон и т.п.

Множество этих факторов выявляются в ходе «внешней части» SWOT-анализа.

Какие внутренние факторы целесообразно учитывать при определении и выборе стратегий для обеспечения преемственности и непрерывности образования в общеобразовательном комплексе? Мы полагаем, что к этой группе относятся следующие факторы.

Основополагающие стратегии общеобразовательного комплекса, его общее позиционирование, выбор общего вектора его движения, (например, претензии на стратегическое и инновационное лидерство).

Стратегические основания комплекса – ценности, миссия (они могут больше или меньше, прямо или косвенно зависеть от ситуации с преемственностью

и непрерывностью образования в комплексе, а также включать в себя в прямом и явном виде установки на обеспечение интересующих нас качеств).

Стратегические цели общеобразовательного комплекса. Если в комплексе сформулирована общая модель выпускника, то она будет главным фактором, так как заданные в ней характеристики по идее должны быть следствием реализации преемственности и непрерывности образования.

Образовательная модель и образовательные стратегии школы. При наличии такой готовой модели надо думать, встроено ли в нее и если да, то как именно встроено решение задачи обеспечения преемственности и непрерывности образования, а если нет, то куда и как встроить этот сюжет. Если образовательная модель, образовательная стратегия только формируются, то есть возможность своевременно встроить стратегию, обеспечивающую преемственность и непрерывность в образовании.

То же связано и со следующим фактором, к которому относятся **организационная модель и организационные стратегии школы.**

Сильные и слабые стороны комплекса в целом (здесь и сейчас, по итогам объединения (реорганизации), а также сильные и слабые стороны с точки зрения задачи преемственности и непрерывности образования в общеобразовательном комплексе. Для определения этих факторов и работы с ними потребуются SWOT-анализ и анализ проблем.

В качестве важнейших сильных сторон для общеобразовательного комплекса как объединения нескольких образовательных структур выступают например, такие факторы, как наличие опыта совместной командной работы, согласования интересов.

В качестве существенного фактора целесообразно рассматривать также **амбиции администрации школы**, в рамках которых вопросы преемственности и непрерывности образования могут занимать различное место.

Система ценностей объединенного (объединяемого) сообщества, его традиции, уклад жизни, оргкультура могут помогать или мешать осуществлению стратегий, обеспечивающих преемственность и непрерывность образования в общеобразовательном комплексе, то есть стать очень важными факторами, состояние которых необходимо учитывать при решении приоритетной задачи.

Одним из важнейших внутренних факторов для определения и выбора стратегий, связанных с решением задач обеспечения преемственности и непрерывности образования, является **фактор зрелости образовательной организации как комплекса**: осознание разработчиками того, на какой стадии находится общеобразовательный комплекс.

На стадии создания комплекса объективно с наибольшей остротой стоит задача отработки взаимодействия по всем вопросам преемственности и непрерывности образования как детей, так и взрослых. Должна быть проведена «ревизия» того, что было ранее наработано в области преемственности программ, технологий и т.д. по всем объединяемым структурным подразделениям и определена результативность итогов проводимой работы с позиции возможностей использования позитивных наработок.

Именно на этой стадии возникает необходимость обеспечения преемственности и интеграции ценностно-смысловых и целевых ориентаций, организационных культур, традиций, существовавших в объединяемых организациях, укладов

жизни коллективов, выработки единых этических норм. Фундаментальной задачей становится обеспечение преемственности образовательных программ и технологий обучения, выработка единой программы достижения желаемых результатов деятельности созданного общеобразовательного комплекса.

Главной, доминирующей стратегией комплекса становится **стратегия выхода комплекса на «проектную мощь», позволяющую начать получать требуемые результаты, стратегия общей стабилизации новой системы.** А уже в рамках этой стратегии будут определяться новые стратегии деятельности, в том числе связанные с решением задач обеспечения преемственности и непрерывности образования всех участников образовательного процесса в комплексе.

На стадии стабильного функционирования в общеобразовательном комплексе, как правило, принята и реально действует существующая, уже в основном сложившаяся система преемственности и непрерывности образования.

Вопрос состоит в том, насколько эта система чувствительна к меняющимся требованиям и соответствует запросу участников образовательного процесса. Важным фактором на этой стадии для принятия решения о стратегиях является качество мониторинга образовательных результатов и их развития. На этой стадии возможна **общая стратегия поддержки существующей образовательной системы и в рамках ее придание большей гибкости и адаптивности системе, обеспечивающей преемственность и непрерывность образования.**

На стадии развития общеобразовательного комплекса как перехода его в новое качественное состояние речь может идти о **стратегии, обеспечивающей создание и реализацию новой модели преемственности и непрерывности образования.**

Слабый учет, недооценка главных факторов при определении и выборе стратегий обеспечения преемственности и непрерывности образования в общеобразовательных комплексах может приводить к возникновению неоправданных рисков и в конечном итоге – к снижению качества и эффективности работы при решении этой значимой для образования задачи.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8472.2017/БЧ).

Список литературы

1. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой: Словарь-справочник в трех томах. Т.3 / Под ред. О.М.Моисеевой. М.: АСОУ, 2014. 372 с.
2. Томпсон А.А, Стрикленд Дж. Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа. 12- е изд. М.: Изд. Дом Вильямс, 2006. 928 с.
3. Моисеев А.М. Как выявлять, осмысливать и описывать опыт стратегического управления школой: Научно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных организаций / Под ред. О.М.Моисеевой. М.: АСОУ, 2016. 364 с.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Носова И.С.

учитель, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 31», Россия, г. Балашиха

В условиях миграционных процессов, происходящих в России, как и во всем мире, задача реализации Федеральных государственных стандартов основного общего образования осложняется для педагогов разноуровневым знанием обучающимися языка, на котором преподаются предметы. Т.к., в основном, языком преподавания в России является русский язык, а количество носителей других национальных языков по отношению к общему количеству обучающихся с каждым годом увеличивается, это становится животрепещущей проблемой. Автор статьи описывает ситуацию на основе собственной практики и предлагает некоторые варианты решения этой проблемы на уроках русского языка, литературы и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: обучение русскому языку, национальный язык, обучающиеся-билингвы, лексическое значение слова, значение слова в контексте, культурный опыт.

В условиях постоянных миграционных процессов учителям приходится сталкиваться с ситуацией, когда в школу, где языком обучения и родным языком считается русский язык, приходят обучающиеся, для которых русский язык является иностранным. Иногда даже в выпускной класс основной школы приходят ребята, языком не владеющие вообще или владеющие в очень малой степени. В таких случаях приходится интенсивно проходить курс, изучаемый с 1-го класса, за один или два года.

Распространена также ситуация, когда русским разговорным языком на бытовом уровне ребенок владеет, т.к. семья достаточно долго проживает на данной территории, но учебная, научная информация воспринимается обучающимся не в полной мере, понимание значения слова в определенном контексте ему не доступно, т.к. дома и с товарищами ребенок разговаривает на родном языке или неосознанно пользуется двумя языками, смешивая их.

Из собственного опыта работы (по результатам устного мониторинга) могу предоставить следующие данные. Из 63 обучающихся 9-ых классов (2016-2017 учебный год) русский язык является основным языком общения для 38 человек (60,3 %), т.е. преимущественно они разговаривают дома и с товарищами на русском языке. Для 17 из этих 38 человек русский язык не является родным, т.е. ребенок может общаться и на национальном языке, но реже, чем на русском, т.к. дома говорят на русском и товарищи иной национальности используют русский язык как средство общения.

25 человек из 63 (39,7%) общается с близкими и товарищами (даже в школе) на национальном языке, и русский язык является для них средством общения и обучения только в официальной обстановке в образовательном учреждении. Т.е. 42 человека из 63 (66,7%) являются билингвами, владеющими русским языком в разной степени. Это имеет и свои преимущества: дети-билингвы могут быстрее улавливать языковые нюансы, владеют навыками сопоставления языковых явлений и ассоциативным мышлением, обычно им легче дается изучение других иностранных языков. Но, если рассматривать ситуацию в целом, полдня, проведенные в школе,

когда обучающиеся пользуются для общения русским языком, что дает богатую практику, сменяются следующей половиной дня (а также выходными и каникулярными днями), в результате чего происходит переключение на другой язык. Естественно, при преимущественном общении на другом языке навыки, приобретенные в школе и не закрепляемые, теряются. Это особенно явно ощущается после каникул и праздничных дней. У детей появляется ярко выраженный акцент, учащаются грамматические ошибки, осмысление русской речи происходит медленнее, активный запас слов уменьшается, меняется даже стиль и манеры общения. В работе по освоению языка приходится возвращаться на предыдущие этапы обучения, что затрудняет работу по освоению учебной программы.

Наиболее часто возникающие в процессе обучения русскому языку и литературе проблемы проявляются в работе с текстами, письменными и устными.

Во-первых, у детей, хорошо владеющих русским языком на уровне общения (17 человек, хорошо владеющих русским языком, для которых русский не является родным языком), возникают проблемы при восприятии новых текстов в связи с многозначностью большинства слов русского языка. И иногда контекст (сочетаемость незнакомого слова с другими словами в тексте) не помогает, т.к. слов с новым, непривычным значением в тексте оказывается много.

Во-вторых, у второй группы обучающихся (25 человек, использующих русский язык только в официальной обстановке) возникают трудности не только в определении значения слова в контексте. Даже имея слово в своем лексическом запасе и зная его основное значение, обучающийся может не воспринимать (не узнавать) это слово в контексте из-за неправильного прочтения или (в устной речи) из-за фонетического невосприятия и непонимания общего смысла текста или фразы. Слышит не то, о чем говорится, и не сопоставляет с контекстом. Так, во фразе *«чья-то заботливая рука подложила мне томик «Животные-герои»* (кстати, фраза эта уже встречалась в ГИА 2012 года и повторилась в изложении ОГЭ 2017, вызывая те же затруднения, но аудитория изменилась) слово «томик» воспроизводится и как «домик», и как уменьшительно-ласкательное от имени собственного «Том», или имя собственное «Толик», или слово с совершенно другим лексическим значением: «тоники» [2]. Основное лексическое значение слова «томик», используемое в данном контексте – «какая-либо отдельная толстая книга небольшого формата» – может частично сохраняться, но исказить смысл при изменении сочетаемости слов: «Лет в десять мне подарили томик» (теряется общий смысл), или «Кто-то подарил мне томик книги» («томик» становится «отдельной частью какого-либо сочинения»), или «Кто-то подложил мне справочник» (художественное содержание изменено на научное), «чья-то заботливая рука предложила мне томик героев» (полностью изменено контекстное содержание). Такие нюансы значений доступны далеко не всем носителям языка (опробовано 5 лет назад), что говорить о тех, для кого он является иностранным.

Для того чтобы сформировать коммуникативные и языковедческие компетенции и помочь адекватно воспринимать картину мира образованных носителей русского языка, нужно наполнить лексический запас обучающихся лексическими единицами с ярко выраженным фоновым компонентом, обладающими способностью аккумулировать знания [3], т.е. такими словами, за которыми скрываются множественные ассоциативные связи, помогающие понять ментальность и мировосприятие носителей русского языка, таким образом, происходит обогащение обучающегося культурным опытом.

Хорошо, если работа над формированием лингвокультурологической компетенции (Лингвокультурологическую компетенцию – ЛКК – В.В. Воробьев определяет как «знания идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [1, с. 73]) проводится в течение нескольких лет и начинается в раннем возрасте. В современных условиях время обучения, к сожалению, сжато до предела. Но тот минимум, который проходят русскоязычные дети, надо пройти обязательно.

С чего начать? Конечно, с того же, на чем выросли многие поколения: потешки, считалки, колыбельные, перевертыши-небылицы, сказки. Заучивание и воспроизведение коротеньких прибауток не только повысит восприятие речи на слух в быстром потоке, но и интуитивно сформирует грамматические нормы сочетаемости слов, повысит когнитивную и коммуникативную значимость лексических единиц, не употребляемых при изучении предметов в старших классах, но встречающихся в бытовом общении и составляющих основу восприятия мира русским народом, поможет погрузиться в ментальность. А дальше возникнут связи в понимании однокоренных слов более сложного строения и содержания. Достижение понимания смысла шуточных считалок-перевертышей, литературных и фольклорных, – огромный шаг в освоении языка, позволяющий от концентрации внимания на лексическом значении слов и их сочетаемости (например, в стихе-перевертыше *Ехала деревня / Мимо мужика. / Вдруг из-под собаки / Лают ворота. / Он схватил дубинку, / Разрубил топор. / А по нашей кошке / Пробежал забор*) перейти к морфемному строению слов и лексическому значению морфем (*Мамонт и папонт гуляли на речке, / Бабант и дедант лежали на печке*). Такое осмысление у русскоязычных детей происходит в 3-5 лет, но может явиться продуктивным и перспективным открытием и для 14-16-тилетних подростков, для которых русский язык не является родным

Подобная работа может проводиться в качестве кратковременной разминки на уроке русского языка или литературы, но для обучающихся, плохо владеющих языком, требуется гораздо больше времени, поэтому эффект проявится только после системы послеурочных занятий. Следующий этап работы с малыми жанрами фольклора и литературы – творческие и исследовательские задания, например: придумать по аналогии пословицу, поговорку, загадку, колыбельную, потешку или небылицу; использовать фразы или слова в собственных текстах различных стилей – художественном или разговорном, найти их у современных авторов (например, у Д. Донцовой или Б.Акунина, подбор материала, конечно, ложится на плечи учителя), определить, в каком контексте они употребляются.

После изучения малых фольклорных жанров можно обратиться к стихотворениям-сказкам К. Чуковского, С. Маршака. Чтение и заучивание стихов этих авторов позволит освоить ритмику русской речи, синтаксический строй разговорной и художественной речи, осознать многозначность слова и особенности оттенков его лексического значения в зависимости от контекстного окружения. При работе с данными текстами происходит обогащение обиходных предметных понятий большим количеством предметных признаков, что считается немаловажным при формировании метапредметных результатов. При этом легко усваиваются контекстные однокоренные понятия [4, с. 81]. Сопоставление русской детской литературы и детской литературы на национальном языке, с которой знаком с детства, обогащает не только речь, но и личностный опыт обучающихся. Хочу отметить, что работа со стихотворными текстами позволяет быстрее и эффективнее решить задачи по осво-

ению фонетики, грамматики и лексики, чем такая же работа с прозаическими текстами. В стихах содержание и звучание более отточены, насыщены, сконцентрированы, при этом текстовый объем гораздо меньше, хотя при первоначальном прочтении стихотворения обучающийся может вообще не понять смысл, поэтому так важна совместная деятельность педагога и обучающегося, продуманная детально и ведущаяся системно.

Нужно учитывать, что одновременно с занятиями по обогащению речи на простейшем обиходном уровне происходит освоение предметных знаний, умений, соответствующих уровню образования. Обучающиеся на уроках литературы, согласно программе, изучают лирические и прозаические произведения. Работа над лирикой русских поэтов, поэтическим словом требует особого внимания, так как понимание лирического произведения не исчерпывается пониманием значения каждого слова и улавливанием ритмического рисунка, мелодики стиха.

Как, например, помочь понять обучающемуся такие строки С.Есенина?

Гой ты, Русь, моя родная,
Хаты – в ризах образа...
Не видать конца и края –
Только синь сосет глаза.
Как захожий богомолец,
Я смотрю твои поля.
А у низеньких околиц
Звонно чахнут тополя.

Начнем с раскрытия лексического значения некоторых слов и словосочетаний (хаты, образа, образа в ризах, богомолец, околица, тополь, чахнуть). Попробуем понять их значение не только с помощью толкового словаря (статья прочитается и забудется в массе информации) и обращения к историческим фактам и деталям, представим все это в виде визуальных образов. Оптимально, чтобы учитель первоначально не показывал картинки сам, а дал заранее задание создать презентацию, где каждое слово будет проиллюстрировано несколькими картинками. Воспроизведенное учителем на экране не даст полной картины яркости красок, если же обучающийся сам после прочтения толкования слова в словаре будет выбирать иллюстрацию из множества вариантов, представленных в интернете, есть надежда, что он больше прочувствует насыщенность цвета и вариативность внешних образов богомольцев, деревенских изб, околдеревенского пространства. И тогда можно будет расширить этот ряд с помощью визуализации и звука. Чтобы понять значение метафор «синь сосет глаза» и «звонно чахнут тополя», нужно представить бесконечную ярко-синюю даль неба, буквально засасывающую в себя, и чахнувшие тополя (проведя ассоциации с царем Кашеем, который «над золотом чахнет» [цитата из поэмы Пушкина «Руслан и Людмила»], чахнувшим человеком – тут придется провести беседу о распространенной многие столетия чахотке) и отдельно рассмотреть морфологическое строение и лексическое значение слова «звонно», чем оно отличается от слова «звонко». Воспроизведя видеоряд, можно опять вернуться к образам в ризах, колокольному звону (желательно воспроизвести этот звук), бесконечной сини, в которой звучит этот долгий звон. Так, с помощью эстетического и эмоционального восприятия возможно расширить лексический запас обучающихся, основываясь на интуитивном понимании смысла слова не только в текстовом, историческом контексте, но и с помощью зрительного и аудио- восприятия.

Таким образом, познавательные и эстетические потребности, тесно связанные между собой, смогут реализоваться в процессе изучения лирики и преобразуются в метапредметный опыт [6, с. 23], основанный на личностном смысле, как известно, являющемся важнейшим психологическим моментом в принятии новой информации, осмыслении и решении поставленных задач. Усвоенная информация закрепляется прочнее и даже при долговременном перерыве в общении на русском языке восстанавливается быстрее.

Список литературы

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Уч. пособие. М.: Издательство РУДН, 2006. 331 с.
2. Воронина Е. Оно вам надо? О чем я думаю, когда закончились уроки. URL: <http://julitasm.livejournal.com/166654.html> (дата обращения 18.07.2017).
3. Ермакова М.А. Работа над русской народной сказкой в обучении русскому языку как родному и иностранному. / Слово. Грамматика. Речь. / Выпуск XVI / Материалы VI Международной научно-практической конференции "Текст: проблемы и перспективы: аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного". МАКС Пресс Москва, 2015. С. 79-82.
4. Коваль Т. В., Крючкова Е. А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования Федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С. 75-84.
5. Орешкина А.К. Понятийно-категориальный аппарат педагогики постиндустриального образования: к вопросу формирования и развития. // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 1. С. 15-18.
6. Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, №3 (39). С.19-30.

ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМИРОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Павлов С.Н.

начальник пресс-службы, доктор педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

В статье с педагогических позиций рассматривается процесс разработки информационной политики современного вуза на основе предлагаемой автором стратегии и тактики. Анализируются черты схожести информационного и педагогического процессов, выделяются принципы организации информации, обеспечивающие эффективность ее воздействия на потребителя, указываются инструменты и формы ее подачи для создания позитивного имиджа вуза.

Ключевые слова: информирование, процесс, воздействие, потребитель, имидж.

Актуальность информирования населения о деятельности вуза обуславливается растущей жесткой конкуренцией на рынке образовательных услуг, в условиях которой выигрывают вузы, информированность об имиджформирующих компонентах которых позволяет сделать выбор вуза абитуриентами более осознанным или более управляемым с позиции образовательного учреждения. Таким образом,

проблема проектирования и проведения информационной политики для воздействия на целевую аудиторию, в целом населения с целью формирования позитивного имиджа вуза приобретает концептуальную значимость, поскольку позитивный имидж повышает его конкурентоспособность.

В аспекте нашего исследования информационную политику необходимо рассматривать как способность и возможность воздействия на сознание потребителей образовательных услуг в интересах формирования позитивного отношения к образовательному учреждению, связанные с удовлетворением информационной потребности абитуриентов, родителей, работодателей и других групп общественности. В узком понимании, информационная политика – это спланированная деятельность по обеспечению информационных потоков в СМИ для реализации стратегической цели.

Принято считать, что цели в информационной политике – это идеальные результаты, для достижения которых и осуществляется информационная деятельность и которые служат ее побудительными мотивами. В нашем случае они выполняют организационную и мотивационную функции, в значительной степени определяя содержание, успех или неудачу информполитики.

Исходя из анализа теоретических работ и практики, к основным целям информационной политики необходимо отнести: *обеспечение населения объективной информацией о социально-культурной деятельности вуза; информирование о новых специальностях, возможностях получения образования по ним; улучшение отношения к вузу, формирование убежденности в правоте выбора вуза; формирование позитивного имиджа и укрепление репутации о нем; противодействие конкурентам, предотвращение искажения информации; информационная поддержка интересов вуза в органах власти и управления.*

В педагогике признается, что существует тесная связь информационных потребностей личности с познавательной потребностью. Информирование населения, с нашей точки зрения, есть социально-педагогическая деятельность органов управления высшим учебным заведением по удовлетворению информационных потребностей как в целом населения, так и отдельных социальных групп. Важным в этом случае, с педагогических позиций, для тех, кто управляет процессом информирования, являются следующие два положения, на которые указывает Я. Каня.

Первое: центральным звеном в структуре социально-психологического обеспечения информационных потребностей выступает ориентация на сознание потребителя, представляется которое как сложно организованная система установочно-смысловых связей и отношений личности к текущим событиям макро- и микросреды существования, отличающейся такими свойствами, как: адресность, избирательность, валюативность, пристрастность, контактность, произвольность обращения к различной информации.

Второе: педагогическое обеспечение развития и удовлетворения информационных потребностей личности связано с повышением аксиологической направленности содержания и методики информирования, последовательным и многосторонним стимулированием потребностной сферы потребителей как субъектов информационно-познавательной деятельности, активизацией коллективно-самостоятельных и индивидуально-самостоятельных форм активно-творческой и поисковой информационной деятельности [2].

Следовательно, уместно заключить, что информирование населения о деятельности вуза можно рассматривать как информационно-педагогическое явление.

Подтверждением этому может служить, как мы установили, наличие элементов схожести в информационном и педагогическом процессах, проявляющихся в следующем: 1) в обоих процессах человек имеет дело с информацией, 2) происходит взаимодействие организаторов и потребителей информации, 3) оба процесса рассматриваются как система, 4) объект в них является также субъектом, 5) компонентами системы, в которой протекают педагогический и информационный процессы, являются организаторы (педагоги) и потребители, 6) виды информационных процессов: производство, передача, получение, хранение, обработка и восприятие информации являются базовыми и для педагогического процесса, 7) в качестве общих закономерностей названных процессов выступают: применение средств и способов информационного и педагогического воздействия, единство внешней и внутренней познавательной деятельности, циклический характер, одни и те же этапы в развитии процессов – подготовительный, основной, заключительный, 8) основой для принятия управленческих решений в данных процессах является обратная связь, 9) оба этих процесса выполняют функции социально-культурной деятельности.

Таким образом, информационный процесс, связанный с информированием населения о деятельности вуза, мы рассматриваем как педагогически управляемый. Вследствие чего органам управления образовательным учреждением, специалистам пресс-служб, использующим информационный фактор для строительства позитивного имиджа, необходимо педагогическое сопровождение процесса, что диктует необходимость разработки стратегии и тактики прохождения информационной политики, выявление педагогических условий, эффективных средств донесения информации до потребителя, направленность информационного воздействия, т.е. педагогизации процесса. Исходя из этого, к *стратегическим задачам* нами отнесено завоевание информационного пространства, к *тактическим* – обеспечение стабильного потока новостей о различного рода деятельности вуза в средства массовой информации [3, с. 23].

Важное значение, как утверждается в исследованиях (Н. И. Засурский, С. Кара-Мурза, В. П. Конецкая и др.), оказывающее влияние на воздействие информации на целевую аудиторию, имеют *принципы* ее организации. Это социальная значимость подготовленной информации, регулярность ее выхода, соответствие информации социальным ожиданиям и запросам аудитории, упрощение, стереотипизация внедряемой информации.

В качестве педагогических условий, способствующих эффективному воздействию на объект при проведении информационной политики необходимо выделить создание *субъектно-субъектных отношений в ходе педагогического общения между целевыми группами и руководством вуза при организации публичных встреч; мотивирование субъектов информационной политики, проведение диагностики готовности руководителей вуза к проведению информполитики с целью планирования их последующей деятельности и при необходимости корректировки их действий.*

Большое значение также имеет учет методических принципов. К ним отнесены: *принцип адресности*, относящийся к организации информирования с учетом адресности мероприятий, предполагающий дифференцированный подход к различным категориям потребителей; *принцип повторения*, состоящий в перманентном характере подачи информации о вузе, способствующий запоминанию и усвоению ее потребителем; *принцип усиления воздействия*, характеризующийся наращиванием аргументов или сообщений в пользу позитивных сторон деятельности вуза, которое воспринимается намного эффективнее, чем взрывное.

Реализация информационной политики предполагает использование разных форм и инструментов. Наиболее эффективными из них, как показывает практика, являются пресс-конференции, брифинги, рассылка пресс-релизов, проведение дней университета на предприятиях, в учреждениях. Среди наиболее действенных и перспективных инструментов следует назвать мультимедиапрезентации, клипы для абитуриентов, блоги, которые, как утверждают Ю. Ю. Звездочкин, Б. Ю. Сербиновский [1], можно успешно использовать для информирования широкой общественности, добиваясь эффекта воздействия. Все перечисленное обеспечивает положительное восприятие образа вуза, создавая с помощью генерирования информации о нем позитивный имидж.

Список литературы

1. Звездочкин, Ю. Ю. Имидж – система университета [текст] / Ю. Ю. Звездочкин, Б. Ю. Сербиновский. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – 266 с.
2. Каня, Ян Информационные потребности личности и социально-педагогические условия их удовлетворения [текст]: дис. ... докт. пед. наук / Ян Каня; Моск. госпед. ун-т. – М., 2002. – 360 с.
3. Павлов, С. Н. Управление информацией и общественными связями для создания эффективного имиджа вуза [текст]: Монография / С. Н. Павлов. – М.: Изд. дом «РАЕ», 2011. – 213 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Пискун О.Ю.

доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства,
канд. психол. наук, руководитель Ресурсного центра сопровождения обучающихся
с ОВЗ, Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Гасенко Д.А.

тьютор Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Карман И.М.

переводчик русского жестового языка Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ, Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Акиншин В.А.

асс. кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства,
тьютор Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в условиях Ресурсного центра педагогического универси-

тета. Авторы раскрывают содержание и направления работы Ресурсного центра. В материалах указывается на проблемы и перспективы сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: ресурсный центр сопровождения, обучающиеся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, тьютор, переводчик русского жестового языка, психокоррекционная работа, инклюзивное образование.

Современное состояние высшего образования определяется возможностью совместного обучения обычных студентов и студентов с особыми образовательными потребностями. В связи с этим вопрос психолого-педагогического сопровождения приобретает особый смысл. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях высшего учебного заведения освещены в работах Богдановой Т.Г., Волковой И.П., Кантора В.З., Красильниковой О.А., Мамедовой Е.Ю., Михаленковой И.А., Назаровой Н.М., Пенина Г.Н., Речицкой Е.Г., Ростомашвили И.Е. и др. [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

В Новосибирском государственном педагогическом университете с 2015 года работает Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ОВЗ. Деятельность Ресурсного центра ФГБОУ ВО «НГПУ» опирается на лучшие отечественные традиции психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями в лаборатории социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов РГПУ им. А.И.Герцена, психолого-педагогического сопровождения инвалидов в инклюзивном пространстве МПГУ, учебно-исследовательской лаборатории Института специальной педагогики и психологии им.Р.Валленберга [2, 3, 4, 5, 7, 8].

Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – это специальным образом организованное помещение, оснащённое техническими средствами обучения, эргономичной мебелью, что помогает человеку адаптироваться в образовательных условиях университета. В Ресурсном центре сопровождения обучающихся с ОВЗ проводятся различные мероприятия образовательного, развивающего, профориентационного характера, индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия. В условиях Ресурсного центра сопровождения обучающиеся с особыми образовательными потребностями получают методическую, психологическую, дефектологическую поддержку.

Ресурсный центр решает следующие задачи:

1) реализация системы мероприятий по формированию социально-психологического климата, основанного на взаимной толерантности, уважении прав всех участников образовательного процесса;

2) разработка, апробация и внедрение вариативных образовательных маршрутов (программ) сопровождения обучающихся с ОВЗ в соответствии с новыми образовательными технологиями, современными тенденциями развития образования, а также потребностям отдельных учреждений, подведомственных Министерству образования, Министерству здравоохранения и министерству социального развития Новосибирской области и региона в целом;

3) развитие научно-исследовательской деятельности в сфере специальной психологии и педагогики не только в условиях вуза, но и в других учреждениях (исследования, осуществление коррекционной помощи лицам с ОВЗ);

4) учебно-методическое обеспечение инклюзии в НГПУ, организационно-методическая и технологическая поддержка студентов с ОВЗ;

5) обеспечение психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья;

6) организация научно-методической и консультативной поддержки всех участников образовательных процессов в НГПУ и в специальных и инклюзивных организациях, внедрение эффективных механизмов управления качеством образования обучающихся с ОВЗ;

7) развитие системы дополнительного образования в Новосибирской области.

Ресурсный центр осуществляет инновационную, научную, образовательную деятельность.

В области инновационной деятельности происходит организация маркетинговой деятельности; обобщение опыта сопровождения обучающихся с ОВЗ; реализация инновационных проектов; апробация и внедрение инновационных технологий и методик в сфере образования лиц с ОВЗ. В реализации инновационного традиционного эвристического проекта День дефектологии каждый человек с особыми образовательными потребностями может раскрыть свой ресурс. В этом году 27 апреля в Институте детства ФГБОУ ВО «НГПУ» (совместно с Институтом социальных технологий НГТУ) Ресурсным центром сопровождения обучающихся с ОВЗ проводился XIV День дефектологии «Дефектология как фундамент равных возможностей» в рамках международного форума «Пространство равных возможностей в XXI веке», посвящённого 210-летию Отечественной дефектологии, в котором с большим успехом участвовали студенты-инвалиды с различными нарушениями в инклюзивном творческом пространстве со студентами разных вузов региона [11, 12].

Научная деятельность Ресурсного центра НГПУ представлена научными исследованиями в области специальной психологии и педагогики, доступной среды обучающихся с ОВЗ; в проведении семинаров, супервизий, планёрок, других мероприятий на площадках НГПУ и организаций образования, соцразвития, здравоохранения региона; в подготовке статей, учебно-методических материалов, монографий и т.д.; в создании экспериментальных, инновационных и стажировочных площадок на базе учреждений-партнёров.

Особого внимания требует освещение образовательной деятельности центра. Во-первых, это организация и проведение профориентационной работы и организации приёма документов инвалидов и лиц с ОВЗ (работа в приёмной комиссии) всех сотрудников центра – тьюторов, переводчика русского жестового языка, руководителя. Во-вторых, на базе центра организуются и проводятся вступительные испытания для инвалидов и лиц с ОВЗ. В-третьих, организуются условия для проведения выпускных испытаний инвалидов и лиц с ОВЗ (работа совместно с Государственной экзаменационной комиссией). В-четвёртых, Ресурсным центром осуществляется информационная и научно-методическая поддержка преподавателей и студентов НГПУ, педагогов региона, разрабатываются программы дополнительного профессионального образования; происходит обмен опытом, проводятся заседания методических объединений, семинары, конференции. Ресурсный центр играет основную роль в организации и методическом обеспечении современных методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Специалисты Ресурсного центра участвуют в разработке адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ, отслеживают

индивидуальные образовательные маршруты студентов, бакалавров, магистров, аспирантов с ОВЗ и инвалидностью, контролируют эффективность организации условий сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Сотрудники Ресурсного центра ФГБОУ ВО «НГПУ» оказывают консультационные услуги, коррекционно-развивающую поддержку, разрабатывают программы дополнительного образования по сопровождению обучающихся с ОВЗ для студентов и педагогов; проводят профконсультационную деятельность (в том числе, по вопросам трудоустройства).

Большое внимание сотрудниками центра уделяется психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с различными нарушениями.

Организуется доступная среда для инвалидов-колясочников таким образом, чтобы они могли беспрепятственно передвигаться по университету, попадать не только в учебные аудитории, но и в кафе, и в санитарную комнату, и в Ресурсный центр, где можно получить психологическую поддержку.

Отдельного внимания заслуживает психокоррекционная работа со студентами с детским церебральным параличом, которая регулярно проводится тьютором Ресурсного центра.

С возрастом у лиц с церебральным параличом двигательные нарушения приобретают стойкий характер, не смотря на проводимую терапию [9, с. 22], поэтому у таких людей формируется индивидуальные формы корректирования своих двигательных недостатков, выражающихся в специфических способах удержания позы, совершении двигательных актов по иной программе, манеры говорить, формируются привычки избегания совершения тех или иных двигательных актов.

В рамках работы тьютора Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ нами проводились психокоррекционные занятия по методике И.Г.Шульца «Аутогенная тренировка». Основной принцип методики – внутреннее зрительное воспроизведение возникающих ощущений [10, с. 7].

Занятия проводились 2 раза в неделю в присутствии специалиста, и каждый день самим студентом перед сном. Текст, адаптация и чтение аутогенной тренировки подавались в аудиозаписях и были выполнены доктором психологических наук профессором Р.О. Агавеляном [1].

Аудиозаписи позволяли замыкать работу в циклы и контролировать изменения при повторении.

Обобщая опыт, как и в любой психокоррекционной работе, были выделены этапы. На первом, пропедевтическом этапе проводился анализ медицинской документации и организация пространства. На основном этапе главной задачей было активировать ресурсные возможности организма через развитие самообладания и саморегуляции произвольных функций организма.

На протяжении работы были выделены особенности проведения аутогенной тренировки с лицами с церебральным параличом. Так, формирование навыков быстрого достижения ощущений легкости, тепла и тяжести в мышцах было замедлено в сравнении с нормой. Так же серьезным фактором оказался выбор позы – студенты предпочитали «позу кучера» и кресло-мешок со свойствами жесткой фиксации тела. На протяжении занятия появление даже незначительных раздражающих факторов приводило к нарастанию тонуса мышц и потере необходимого ощущения.

В целом, спустя 2 цикла занятий, студенты отмечают повышение работоспособности, увеличение объема внимания, регистрируются свидетельства улучшения

сна, лица с церебральным параличом отмечают, что стали больше доверять своим ощущениям, а это уже само по себе является неисчерпаемым ресурсом для саморазвития и самопознания.

При работе с глухими студентами главной проблемой является развитие учебной мотивации, поэтому на первоначальном этапе переводчик русского жестового языка уделяет пристальное внимание установлению контакта со студентом. На самом деле, переводчик русского жестового языка взаимодействует с обучающимся как тьютор: устанавливает с ним доверительные отношения, стимулирует студента к готовности задавать вопросы, высказывать своё мнение, помогает преодолевать стеснение, неуверенность в себе. В этом переводчику русского жестового языка помогает сурдопедагогическое образование. Мы считаем этот вариант сопровождения эффективным, т.к. знание психологических особенностей лиц с нарушением слуха, полученное в университете, помогает переводчику русского жестового языка создавать условия доступности образовательной информации, что способствует обучению. Трудности встречаются в переводе специальных терминов, однако знание синонимических рядов в обозначении жестов, владение описательными жестовыми конструкциями, высокая скорость синхронного перевода лекций помогают с этим справиться. На наш взгляд, первый год обучения глухих является пропедевтическим в плане адаптации к условиям высшего образования. Мотивированные студенты с нарушением слуха посещают коррекционно-развивающие индивидуальные и подгрупповые занятия на слухо-речевых тренажерах, активно пользуются портативной информационной индукционной системой со встроенным плеером, а также собственными ресурсами – остаточным слухом и навыками чтения с лица, что позволяет им быть более успешными в обучении.

Методическая помощь, оказываемая сотрудниками Ресурсного центра в выполнении самостоятельной работы, востребована глухими и слабослышащими студентами.

В сопровождении лиц с нарушением зрения огромную роль играет тифлокомментарий тьютора. Отдельного внимания заслуживает возможность использования слепыми студентами специальных технических средств: различных принтеров печати по Брайлю, компьютерной клавиатурой с шрифтом Брайля, нагревателя в комплекте с рельефообразующей бумагой, машины, сканирующей и читающей текст.

Для слабовидящих обучающихся важен такой технический ресурс, как электронная лупа.

Студентам с нарушением зрения помогает и поэтапно создающаяся архитектурная доступная среда. Получить представление о пространстве, где они находятся, о направлении движения, можно с помощью мнемосхемы, контрастной полосы, тактильных направляющих и плиток, модульного покрытия, противоскользящего профиля для ступеней, табличек с дублированием шрифтом Брайля названий кабинетов.

Для обучающихся с особыми образовательными потребностями очень важно профессиональное соучастие преподавателей, тьюторов, переводчиков русского жестового языка в их обучении. В этом смысле Ресурсный центр является координирующим ядром университета, интегрирующим усилия участников образовательного процесса всех подразделений университета, направленных на организацию качественного психолого-педагогического сопровождения, способствующего социальной адаптации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Сотрудники Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» убеждены, что высшее образование доступно человеку, у которого есть цель – обретение профессии. Эта цель станет достижимой, если каждый студент с особыми образовательными потребностями, открывший дверь Новосибирского государственного педагогического университета, сможет осознать безграничность своих возможностей.

Список литературы

1. Агавелян О.К., Агавелян Р.О., Рюмина Т.В. Голос, речь, личность в специальной психологии. Новосибирск: НГПУ, 2013. – 211 с.
2. Волкова И. П., Кантор В. З. Общество и инвалиды по зрению : проблемы толерантности: монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 145 с.
3. Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями (с нарушением слуха) : Учебно-методическое пособие /Под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М.: МПГУ, 2014. – 184 с.
4. Мамедова Е. Ю. Психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в РГПУ им. А. И. Герцена // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: материалы II Международного образовательного форума (27-28 октября 2016 г.)/ Южный Федеральный университет, Академия психологии и педагогики, Центр инклюзивного образования. – Ростов н/Д., 2016. – С. 138-142.
5. Михаленкова И.А., Ростомашвили И.Е. Доступная образовательная среда в высшем учебном заведении // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования». – №4, том 3, 2016. – С. 39-42.
6. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г.Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М.Назарова и др.; под ред. Н.М.Назаровой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
7. Пенин Г. Н., Красильникова О. А. Инклюзия: от законодательной инициативы к практическому воплощению // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара (2-3 марта 2015 года) / Департамент образования города Москвы, Московский городской педагогический университет, Институт специального образования и комплексной реабилитации. – М., 2015. – С. 110-115.
8. Речицкая Е.Г., Богданова Т.Г., Пузанов Б.П. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха. Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Прометей, 2012. – 256 с.
9. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001 – 272 с.
10. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка: пер. с нем. М.: Медицина, 1985. –32с.
11. https://nspu.ru/video/video/detail.php?ELEMENT_ID=23042 часть1(дата обращения: 28.07.2017).
12. https://nspu.ru/video/video/detail.php?ELEMENT_ID=23043 часть 2 (дата обращения: 28.07.2017).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА АДЬЮНКТОВ ГОСУДАРСТВ- ЧЛЕНОВ ОДКБ КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Просветова Т.С.

профессор 215 кафедры, доктор педагогических наук, доцент,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Россия, г. Воронеж

В статье выделяется специфика педагогической подготовки адъюнктов-государств-членов ОДКБ как преподавателей-исследователей, характеризующаяся ее практиориенти-

рованной направленностью, личностно-профессиональным развитием, а также развитием способности к творчеству как ее необходимому компоненту.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, субъект образовательного процесса, творчество, образовательные технологии.

Совершенствование качества педагогической подготовки адъюнктов государств-членов ОДКБ нормативно определяется федеральным законом «Об образовании в РФ», приказом министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Федеральным государственным образовательным стандартом, включающим совокупность компетенций, структуру основной образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации в адъюнктуре, являющейся третьим уровнем высшего образования и предполагающим подготовку кадров высшей квалификации как «Исследователей. Преподавателей-исследователей» [1], [2], [4].

Общей тенденцией развития отечественного высшего образования в целом, и высшего военного образования как его составляющей, на современном этапе является ориентация на его субъектно-деятельностный характер, обуславливающий готовность обучающегося к быстро наступающим переменам в обществе, к его будущему на основе развития способности к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Это показали и результаты междисциплинарного исследования, выполненного авторским коллективом Российского государственного педагогического университета (РГПУ) имени А.И. Герцена, акцентировавшим внимание на то, что «подготовка должна осуществляться, исходя из многоаспектного представления о преподавателе как об активном субъекте образовательного процесса» [3, с. 23]. В целом, можно констатировать, что социокультурные тенденции развития российского общества и образования на современном этапе определяют концептуальное представление об образовательной стратегии высшей военной школы и новом качестве педагогической подготовки преподавателя военного вуза как исследователя. Данный подход определяет такие характеристики преподавателя как инициатива, творчество, субъектная позиция в образовательном процессе, способность к восприятию новых идей и принятию нестандартных решений, к духовно-ценностному преобразованию себя и обучающихся, к организации образовательного процесса, способствующего личностно-профессиональной самореализации обучающихся.

Вместе с этим, современный этап развития информационного общества характеризуется также информационной насыщенностью, которая объективно обуславливает развитие способности человека к обработке непрерывающегося потока информации, к самообразованию, саморазвитию. Таким образом, способность к творчеству, продуктивному результату – это объективное требование времени. В контексте этого педагогическая подготовка преподавателя военного вуза необходимо предполагает развитие творческого потенциала и профессионального исследовательского мастерства.

Новое качество преподавательской деятельности в военном вузе проявляется в общей культуре мышления, сформированной мировоззренческой позиции, развитии творческом потенциале, способности к его реализации в образовательном процессе, посредством умения его моделирования, проектирования и конструирования; творческого решения педагогических задач; рефлексии и саморефлексии.

Наряду с этим, новое качество преподавания необходимо предполагает умение проводить психолого-педагогическую диагностику, умение прогнозировать возможные варианты развития обучающихся; умение использовать опыт других преподавателей; умение определять степень достижения поставленной цели и соотносить свой опыт с педагогической теорией и методикой преподавания. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя и характеризуют его, прежде всего, как творческую личность. Преподаватель становится исследователем, субъектом познания.

Для педагогической деятельности характерен постоянный эвристический поиск нахождения оптимальных, с точки зрения достижения цели (личностно-профессионального развития) технологий обучения, создания их новых интегративных моделей. Способами активизации творчества в образовательном процессе военного вуза по педагогической подготовке адъюнктов являются активные и интерактивные методы, сущностной особенностью которых является дивергентное мышление, предполагающее генерацию большого количества идей, как основы практического решения психолого-педагогических проблем. Особое место в настоящее время в педагогической подготовке адъюнктов государств-членов ОДКБ занимают тренинговые и диалоговые технологии, предметом которых является личностно-профессиональное взаимодействие.

Основная цель тренинговых технологий – формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности путем развития психодинамических свойств человека и формирования его эмоций, интеллекта, метакомпетентностей. На тренинге реализуются следующие задачи: практическое применение знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия; открытие, осознание и демонстрация поведенческих реакций партнеров, манер, индивидуального стиля коммуникации и др.

В процессе тренинга у его участников формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что тренинг, будучи построенным на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от его участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала. Существенной особенностью тренинга является также то, что он позволяет проигрывать процесс взаимодействия при поиске и воплощении в практику принятых решений, выбранных действий и поступков, формирует практические умения, необходимые в повседневной деятельности. Участники тренинга становятся очевидцами того, как и каким образом каждый из них влияет на других, каковы при этом роль совместной деятельности и ее содержание, как ситуация в целом (то есть динамика взаимоотношений и действий) управляет поведением отдельных обучающихся и всей группы. Для научения и развития компетенций в современном тренинге используются многие методы, техники и технологии: информация, сообщение, интерпретация, мини-лекция, дискуссия, кейс-метод, ролевая игра и разыгрывание ситуаций в ролях, коммуникативные задачи и упражнения, презентации и самопрезентации, аналитические упражнения, игры-симуляции, имитационные и деловые игры; видеодемонстрации и др.

Тренинговые технологии взаимосвязаны с диалоговыми технологиями, которые построены на создании ситуаций межсубъектного общения. Диалоговые технологии позволяют обучающимся овладевать умением вести его на разных

уровнях: личностном – диалог с собственным Я, рефлексия с самим собой, собственным сознанием; межличностном – диалог как процесс взаимодействия качественно различных ценностно-интеллектуальных позиций (Я и другой); мульти-диалог – диалог множественный, возникающий при обсуждении проблем в малых (рабочих, игровых) группах. Целью диалоговых технологий является создание межличностного диалогического взаимодействия, адекватного естественной жизненной ситуации, в которой обучающиеся проявляют себя на личностном и межличностном уровнях.

Таким образом, современный этап развития высшего военного образования (подготовка кадров высшей квалификации) как тенденция своего развития, так и нормативной основой характеризуется спецификой педагогической подготовки адъюнктов государств-членов ОДКБ как преподавателей-исследователей, отличающейся практикоориентированной направленностью этого процесса, приоритетом личностно-профессионального развития неотъемлемым компонентом которого является развитие способности к творчеству.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» от 19 ноября 2013 г. № 1259 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz_miobr/asppol99.pdf (дата обращения 03.07.2017).

2. Приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/70791866/> (дата обращения 14.07.2017).

3. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО». Под общей редакцией О.Б. Даутовой, А.В.Торховой. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та СПб, 2014. 296 с.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. 128 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Семенова Н.Г.

заведующая лабораторией электронных средств учебного назначения,
д-р пед. наук, канд. техн. наук, Оренбургский государственный университет,
Россия, г. Оренбург

Томина И.П.

старший преподаватель, Оренбургский государственный университет,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматривается анализ научно-психологической и научно-технической литературы по проблеме формирования здоровьесберегающих условий в информационно-коммуникационной образовательной среде. Проведена систематизация работ по направ-

лениям и по группам. Определены единые функциональные особенности, характерные для каждой группы научных работ.

Ключевые слова: здоровьесберегающая информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационная образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, формирование здоровьесберегающих условий, функциональные особенности.

Современные средства информационных и коммуникационных технологий дают возможность повышения эффективности и качества образования, способствуют интенсивности и результативности обучения. В то же время, с применением средств ЭОР, усиливается нагрузка на организм обучающегося и порождает проблему формирования здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной среды. Как отмечено в [1, с. 74] под *здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной средой* понимают специально организованные условия информационного взаимодействия образовательного назначения в образовательном учреждении, ориентированные на сохранение, формирование и развитие индивидуального здоровья участников педагогического процесса, на формирование у обучающихся модели социальных связей и навыков позитивной коммуникации.

Анализ научно-педагогической, научно-психологической, научно-технической литературы позволил нам сформулировать следующие направления областей научного знания, по которым ведутся исследования, ориентированные на формирование высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды:

1. Медико-эргономическое направление. В данном направлении нами выделено две группы работ, ориентированных на:

1.1. *создание благоприятных для здоровья пользователя ЭОР условий организации, обеспечения и реализации обучения*, которые определяются эргономической организацией рабочего места, предназначенного для обучения и регламентируются требованиями СанПиН. В работах выделяют следующие основные требования: оптимальные параметры микроклимата (температура; относительная влажность; абсолютная влажность; скорость движения воздуха); освещенность на поверхности стола; допустимые уровни электромагнитного поля; требования к размещению и установке ПК; эргономические требования к мебели за которой происходит работа на ПК. Большая часть научных работ посвящена проблеме уменьшения электромагнитного излучения от ПК.

1.2. *обеспечение безопасности образовательной среды.* В работах данной группы ученые исследуют факторы, негативно влияющие на формирование здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной среды в условиях мобильного интернета, электронного и дистанционного образования. К основным из них нами отнесены: доступность, неподконтрольность, неограниченный объем поступления информации, которой пользуется обучающийся в информационно-образовательной среде; наличие в информационных потоках специфических элементов, целенаправленно изменяющих психофизиологическое состояние обучающихся. В исследованиях предложены условия по нивелированию этих негативных факторов.

2. Психологическое направление. В исследованиях данного направления нами выделены следующие группы работ, изучающие:

2.1. *психофизиологические характеристики обучающихся*, способствующие организации индивидуального способа восприятия информации и взаимодействия с ней. Анализ данных исследований позволил нам заключить, что к основным психофизиологическим характеристикам обучающихся с помощью которых возможно корректировать индивидуальную траекторию учебно-познавательной деятельности необходимо отнести: темперамент обучающегося (меланхолик, флегматик, сангвиник, холерик) и модальность обучающегося (аудиал, визуал). Именно учет этих психофизиологических характеристик обучающегося при информационном взаимодействии с ЭОР обеспечивает формирование позитивной коммуникации обучающегося с ЭОР.

2.2. *эмоциональную перегрузку обучающегося при работе с ЭОР*. Анализ научной литературы показал, что приоритетными направлениями по уменьшению негативного влияния ЭОР на эмоциональное состояние здоровья обучающихся является использование *профилактических и компенсаторных мероприятий*. К профилактическим мероприятиям нами отнесены: обеспечение создания информационно-коммуникационной среды с учетом санитарно-гигиенических, физиологических, психологических требований к организации образовательного процесса; разработка и использование сертифицированных ЭОР, удовлетворяющих психолого-педагогическим, содержательно-методическим, дизайн-эргономическим, технико-технологическим требованиям к информационным комплексам образовательного назначения. К компенсаторным (восстановительные) методикам, способствующим повышению психоэмоционального состояния здоровья, нами отнесены следующие: аэрогидроионотерапия, биорезонансная офтальмоцветотерапия, аутотренинг, магнитотерапия и др. Как отмечено в работах данной группы в качестве инструментов, определяющих психоэмоциональное состояние в процессе интерактивного взаимодействия с ЭОР, используют либо тестовые программы, либо технические устройства.

3. *Научно-педагогическое направление*. Исследования данного направления включают в себя работы, посвященные:

3.1. *соответствию дидактической системы обучения* с использованием ЭОР общим целям и задачам образования в условиях здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной среды. В работах представлены вариативные способы реализации потенциальных возможностей ЭОР, реализующих принципы дидактики на более высоком уровне, таких как: научности, наглядности, системности и последовательности обучения, доступности, проблемности, активности обучения, прочности, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения, связи теории и практики, синкретичности предьявления учебной информации, обеспечение полной структуры учебно-познавательной деятельности.

3.2. *разработке методических систем обучения* [2, с. 112], реализующих идеи конвергенции педагогической науки и наукоемких технологий, ориентированных на изменение структуры представления учебного материала (нелинейного, гипертекстового, гипермедийного), обеспечивающих формирование здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной среды.

3.3. *отбору содержания образования и форм его интеграции в ЭОР* с учетом эргономических требований, ориентированных на сохранение, формирование и развитие индивидуального здоровья и формирование навыков позитивной коммуникации. В работах данной группы отмечено, что для организации нормальной ви-

зуальной среды ЭОР должен удовлетворять следующим эргономическим требованиям: создание цветовой гармонии; требования к шрифтам, символам, формулам; организации информации внутри окна; требования при работе с несколькими окнами; организация аудиоинформации; требования к анимированным изображениям [3, с. 247].

4. Программно-техническое направление включает исследования, посвященные разработкам программных приложений и технических систем, оценивающих и диагностирующих психоэмоциональное и психофизическое состояния обучаемого.

4.1. Разработка программ и программных приложений включает в себя следующие: разработка программных модулей – диагностирующих программ, позволяющих адаптировать процесс обучения с учетом когнитивно-психологических особенностей обучающегося; разработка интеллектуальных систем принятия решения по оценке текущего самочувствия обучающегося, интегрированных в архитектуру ЭОР; установка на ПК программных приложений, обеспечивающих контроль за психоэмоциональным состоянием обучающихся при работе за компьютером, таких как Break Time, Computer and Vision, обеспечивающих кратковременные перерывы (отдых) при информационном взаимодействии с ЭОР.

4.2. Разработка технических систем связана с разработкой датчиков, устройств и оснащением ими ПК. В настоящее время созданы датчики, способные определить усталость и эмоциональное перенапряжение при информационном взаимодействии с ЭОР, к ним относятся: датчики измерения кожного сопротивления; вариационной пульсометрии; определяющие скорость (частоту) ввода символов с клавиатуры; датчик с видеокамерой, определяющий усталость по радужке глаз. Также проводятся исследования по разработке устройств, нивелирующих электромагнитные излучения от ПК.

Таким образом, формирование здоровьесберегающей информационно-образовательной среды связано с интеграцией научных достижений в различных областях научного знания.

Список литературы

1. Мухаметзянов И.Ш. Концепция формирования здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной среды учебного заведения // Казанский педагогический журнал. 2008. №8. С. 73-76.
2. Роберт И.В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 110-119.
3. Семенова Н. Г. Теоретические основы создания и применения мультимедийных обучающих систем лекционных курсов электротехнических дисциплин: монография. Оренбург, ИПФ «Вестник», 2007. 317 с.

МАНИПУЛЯЦИИ В СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Сотникова Т.Ю.

аспирант 3 курса очного отделения факультета общей психологии,
Московский институт психоанализа, Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются взаимоотношения между близкими людьми в со-зависимых отношениях, манипулирование близкими друг другом в подобных отношениях для получения собственной выгоды. Манипулятивное поведение достаточно распростра-

нено в созависимых отношениях, поэтому это крайне актуальная тема на сегодняшний день. Также рассматриваются манипулятивные отношения в созависимой семье через треугольник Карпмана – распределение ролей в семье и их возможности манипулирования близкими.

Ключевые слова: зависимость, созависимость, дисфункциональная семья, эмоциональная зависимость, манипуляция, манипулятивное поведение, аддикт.

В дисфункциональных семьях встречаются созависимые отношения, которые строятся на манипулятивном поведении одного или всех членов семьи. В такой семье есть индивид, который страдает эмоциональной зависимостью, есть другой индивид, который созависим от эмоционального аддикта. В таких отношениях может присутствовать не только два человека, но и больше. И все их взаимоотношения строятся на манипулятивной почве. Каждый стремится манипулировать другим с целью получения собственной выгоды. «В коммуникативных ситуациях наличие манипулятивной направленности хотя бы у одного из партнеров по общению препятствует возникновению взаимопонимания между ними» [3, с. 254].

Семья, в которой присутствует хотя бы один зависимый индивид – это дисфункциональная семья. Такая семья порождает дезадаптивное и деструктивное поведение одного или нескольких членов семьи, что приводит к появлению условий, препятствующих полноценному развитию личностного роста всех членов семьи. Это закрытая семейная система, в которой присутствуют строгие и жесткие правила поведения, и за каждым членом семьи закреплена определенная роль, которой он придерживается годами, проблемы в семье не выносятся на общественное мнение, и поддерживается фасад благополучной семьи. Вышеуказанные роли описаны Стивеном Карпманом. В психологии подобное явление называется Треугольник Карпмана – роли Жертвы, Спасителя и Преследователя (рисунок). В дисфункциональной семье все эти роли являются манипуляциями с целью изменить поведение и сознание другого члена семьи и вызвать желательные для себя чувства. Правила в подобной семье выстраиваются по принципу «не говори, не доверяй, не чувствуй». Ситуация улучшается только в том случае, если один из членов семьи отказывается от одной из занимаемой им роли в треугольнике Карпмана и отказывается от манипуляций со своей стороны.

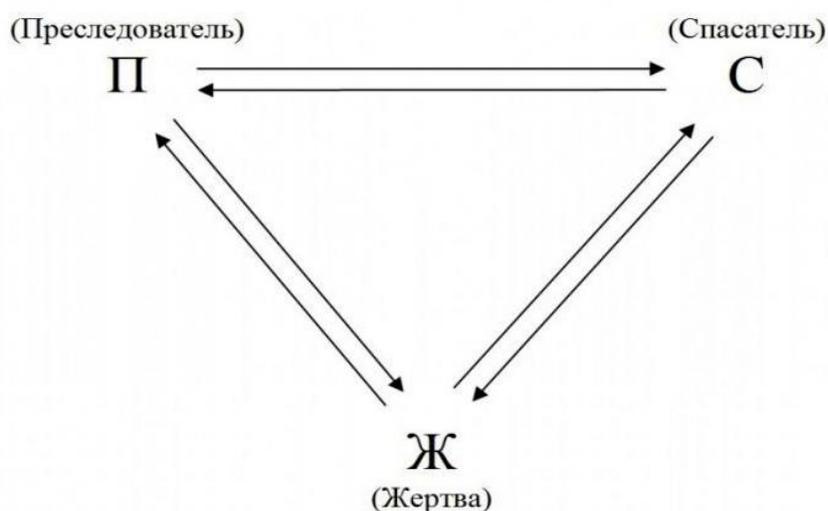


Рис. Треугольник Карпмана

Один из членов дисфункциональной семьи постоянно играет роль зависимого. Обычно люди при слове «зависимость» сразу вспоминают об алкогольной или наркотической зависимости, но мы рассмотрим в нашей работе эмоциональную зависимость, потому что это явление более распространенное. Эмоциональная зависимость бывает разная. Принцип ее действия схож с предметной зависимостью, но вот последствия или результат несколько иной. Эмоциональной (психологической) зависимостью можно назвать увлечение азартными играми, или зависимость от компьютерных игр; пищевая аддикция, трудового сектантства, нездоровое увлечение спортом и т.д. Не каждый человек, который увлекается подобными вышеописанными вещами, является зависимым. Проблема аддикции возникает в том случае, когда стремление ухода от реальности, которое связано с изменением эмоционального состояния индивида, начинает преобладать над здравым смыслом, и становится главным в жизни, уводя сознание индивида все чаще в отрыв от реальности.

У подобного эмоционально-зависимого индивида, который существует в рамках семьи, обязательно найдется среди близких ему людей тот человек, который будет от него созависим. Чтобы созависимость возникла между двумя людьми, они оба должны иметь склонность к любой предметной или эмоциональной аддикции – пищевой, любовной, азартной, или химической аддикции. Если данное условие соблюдается, то между двумя индивидами возникает особая система отношений, в которой эти индивиды не могут жить друг без друга и пытаются влиять на другого с помощью манипулятивного поведения. Созависимость – «это зависимость от людей, с которыми близко общаешься, – их настроения, поведения, болезни или здоровья, их любви или ненависти». «В конечном счете, это зависимость от другого человека становится патологической ситуацией, которая делает любые другие взаимоотношения созависимыми» [1, с. 12]. В супружеских отношениях чаще всего бывает, что муж имеет какую-либо химическую или эмоциональную зависимость, а его супруга созависима от него. В этом случае проявляется данный феномен созависимых отношений. В подобных отношениях возникает специфическая система взаимоотношений, в которой супруги в прямом смысле слова жить не могут друг без друга, и стараются оказать друг на друга огромное влияние, то есть манипулировать друг другом. Межличностные границы в подобных семьях стираются или вообще не существуют, внутренний мир индивида оказывается неважен перед внешним воздействием, и все это негативно сказывается на жизни супругов, живущих в созависимых отношениях. Очень важно в такой ситуации понимать, что такое понятие, как «внутренние границы» – это важная часть здоровой семейной жизни. «Если мы знаем, где кончается наша личность и начинается другая (пусть даже это будет муж или сын), то мы не позволим себе управлять, манипулировать поведением той, другой личности» [3, с. 40]. К сожалению, созависимые и зависимые индивиды часто нарушают это правила, нарушают границы близких людей, вследствие чего возникает манипуляция другим человеком.

Врач психиатр-нарколог Зайцев С.Н. в своей брошюре «Созависимость – умение любить» говорит о том, что «...созависимость. Это то, без чего алкоголизм и наркомания никогда не состоятся» [2, с. 7]. Конечно, мы рассматриваем эмоциональную (психологическую) зависимость, но в данном контексте она не отличается от алкогольной или наркотической зависимости по своему характеру действия на

микросоциум аддикта. Явление созависимости начали рассматривать совсем недавно, поэтому официального статуса «болезни» оно не приобрело. Для многих семей созависимость является нормой. В таких семьях, где один из близких – зависимый, а его супруга или супруга – созависимый, процветают нездоровые отношения. В подобной семье жертва, созависимая, даже не подозревает, что ей управляют, а может и применять манипуляции сама созависимая жертва аддикта. Семья, где есть психологический зависимый, страдает, ведь для того, чтобы достичь своей цели и удовлетворить свои желания, зависимый идет на хитрости и манипуляции, на которые только способен.

Свои чувства и желания можно и нужно открыто выражать в обществе, но такая ситуация не устраивает созависимых людей. Эта проблема идет с детства. Их опыт искренних чувств в детстве приводил к тому, что они сталкивались с пренебрежением со стороны родителей. Или родители начинали манипулировать своими детьми и использовать их чувства против них самих. В результате таких действий ребенок еще в детстве приходит к выводу, что другим людям не стоит сообщать свои истинные чувства, желания, потребности и намерения. Ведь если другие ничего не будут знать, то и не смогут это использовать в своих целях. У такого поведения есть негативная сторона для самого ребенка: со временем он начинает скрывать эти чувства не только от окружающих, но и от самого себя. Но ведь если постоянно скрывать свои чувства, желания и потребности от других, то, как просить об их удовлетворении? Здесь на помощь приходят методы манипулирования. Самое главное – при манипуляции нет необходимости показывать свои истинные чувства и потребности. «Манипулятор, словно игрок в покер с жизнью, всегда стремится скрыть свою слабую карту» [5, с. 5] Этот способ получить желаемое и не раскрыться – один из основных принципов манипуляций.

В психологической практике существует несколько методов манипуляций, которыми пользуется аддикт для достижения своих личных целей:

1. Манипуляция чувством вины. Эмоционально-зависимый аддикт, возьмем, к примеру, игромана, будет пытаться манипулировать своими близкими словами «это из-за вас я стал таким», они сознательно делают из себя якобы жертву.

2. Манипуляция гневом. Игroman, когда видит, что его просьбы не выполнены, может сорваться на вас, будет кричать и топтать ногами, принудить вас сдать-ся и дать ему денег на свою зависимость. Один раз пойти у него на поводу – значит, крики и скандалы станут неотъемлемой частью вашей жизни.

3. Манипуляция любовью. Наверняка каждый из вас хоть раз, но говорил своему мужу или жене – «если любишь – сделаешь». Это самая сильная карта эмоционально-зависимого. Ведь страх быть отвергнутым или потерять любимого – один из самых сильных. Поэтому игroman может добиться от вас денег на свои увлечения посредством давления на ваши чувства – «если не дашь мне денег, я уйду от тебя, это значит, ты меня не любишь» и т.д.

4. Манипуляция шантажом. Обещание игромана бросить играть скрывает под собой желание вознаграждения. Если этот метод не действует, в ход идет шантаж со стороны аддикта. Если он угрожает самоубийством – не верьте ему. Такие люди слишком себя любят, чтобы ради денег пойти на такое.

Нельзя опускаться до уровня эмоционально-зависимого индивида и пытаться его же действиями, то есть манипуляциями, управлять им. Не надо пытаться

управлять сознание и поступками аддикта с помощью пустых обещаний, шантажа или угроз. Подобное поведение несет в отношении только негатив, разрушая искренность и любовь. Ведь не только сами аддикты применяют манипуляции для достижения личной выгоды. И созависимые индивиды также якобы ради блага аддикта идут на всякие ухищрения и манипуляции со своей стороны.

Созависимые индивиды редко идут на прямой и открытый контакт со своими зависимыми близкими людьми. А без честного и открытого общения донести информацию до своего супруга или супруги крайне проблематично. И для того, чтобы удовлетворить свои потребности, применяется манипуляция. И уже незачем говорить аддикту о своих потребностях, ведь проще научиться управлять индивидом посредством манипуляций.

Все, что говорит супруга своему мужу-игроману – это манипуляции с ее стороны. Это те слова, которые направлены на аддикта с целью заставить его сделать некие определенные действия, угодные созависимой личности. Такое поведение называется эмоциональным насилием, ведь это вторжение в личную психологическую территорию аддикта и управление его сознанием. В созависимых семьях эмоциональное насилие проявляется между обоими партнерами. Но кому-то проще манипулировать открыто, а кто-то выбирает менее явные способы манипулирования близкими.

Так как манипулирование происходит часто с полным игнорированием желаний и мыслей другого человека, такие манипуляции называют жестокими по отношению к жертве. Хотя с зависимыми индивидами иногда по-другому и нельзя вести себя – его аддикция полностью захватывает его сознание и разум, и вывести его из подобного состояния иногда можно лишь «шоковой» манипуляцией. В такие моменты становится понятно, что манипулирующему и подчиняющему так проще жить. Ведь манипулятор, созависимый, подчас оказывается неспособным любить и сострадать, а подчиняющийся, зависимый, настолько безвольный, что позволил захватить себя во власть аддикции, не в состоянии сопротивляться и отстаивать свое достоинство. Жестокость манипулятора и слабость подчиняющего – вот основная схема манипулятивного поведения. И действует она в обе стороны – как зависимый может управлять своим созависимым близким, так и созависимый применяет ответные манипуляции к зависимому аддикту.

Список литературы

1. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект./ Артемцева Н.Г. – М.:РИО МГУДТ, 2012. 222 с.
2. Зайцев С.Н. Созависимость – умение любить: Пособие для родных и близких наркомана, алкоголика. – Н. Новгород, 2004. 90 с.
3. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
4. Москаленко В.Д. Когда любви слишком много: профилактика любовной зависимости. – М: Психотерапия, 2006. 224 с.
5. Шостром Э. Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. 192 с.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Степанова О.П.

доцент кафедры психологи, канд. психол. наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

Стефашина Я.А.

магистрант кафедры психологии,
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

В данной статье дается обзор на проблему суицида в подростковом возрасте. По данным ВОЗ около 20% самоубийств в мире приходится на детский и подростковый возраст. Представлены сравнительные результаты диагностики до и после проведения занятий по коррекции и профилактики суицида.

Ключевые слова: суицид, суицидальные наклонности, подростки, школа, образование.

Актуальность данной статьи определяется тем, что по данным отчёта Детского фонда ООН за последние годы значительно увеличилось число суицидальных попыток и завершённых самоубийств среди молодежи и детей [1]. Самоубийство подростков занимает третье место среди ведущих причин смертельных случаев и четвертое среди основных причин потенциальной потери жизни. В России, за последние 5 лет, частота суицидов составила 19-20 случаев на 100 тысяч подростков.

Анализ материалов уголовных дел показывает, что 62% всех самоубийств несовершеннолетними совершается из-за конфликтов и неблагополучия: боязни насилия со стороны взрослых, бестактного поведения и конфликтов со стороны учителей, одноклассников, друзей, чужестранности и безразличия окружающих.

Суицидальные действия у подростков часто бывают импульсивными, ситуативными и не планируются заранее. Попытки суицида являются следствием непродуктивной адаптации к жизни – фиксированное, негибкое построение человеком или семьей отношений с собой, своими близкими и внешним миром на основе действия механизма отчуждения: попыткам разрешить трудную жизненную ситуацию непригодными, неадекватными способами. Своевременная психологическая помощь, участие, оказанное подросткам в трудной жизненной ситуации, помогли бы избежать трагедий.

Была выдвинута гипотеза о том, что профилактика и коррекция и суицидального поведения детей и подростков будет наиболее успешной, если включить оказание помощи через такие методы как беседы, тренинги, игротерапия, музыкотерапия, арттерапия, психодрама и пропаганда ЗОЖ. В данном исследовании принимало участие 50 подростков в возрасте 12-15 лет. В данной статье представлены сравнительные результаты диагностики до и после проведения занятий по коррекции и профилактики суицида. Полученные результаты приводятся как наглядное изображение в виде таблиц и гистограмм, составленных по показателям, полученным по результатам ответов испытуемых на вопросы проведенных методик, а также интерпретация полученных результатов.

Сравнительная характеристика первичной и вторичной диагностики

Методика	Общее количество подростков	Количество подростков, находящихся в группе риска
Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков	50 человек	8 человек

1. Анализ результатов группы подростков, состоящей из 50 человек, по степени попадания в группу риска по суициду. Данные были получены с помощью прогностической таблицы риска суицида у подростков А.Н. Волковой. Наглядные результаты исследования представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Прогностическая таблица риска суицида у подростков
А.Н. Волковой

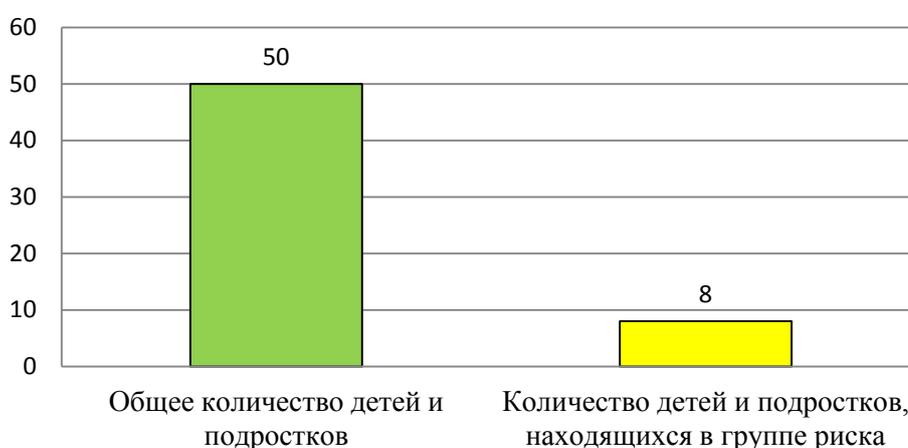


Рис. 1. Риск суицида у подростков А.Н. Волковой

2. Анализ результатов полученных с помощью методики определения степени риска совершения суицида. Наглядные результаты исследования представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Анализ результатов методики «Определения степени риска совершения суицида»

Методика	Результаты до реализации программы	Результаты после реализации программы
Методика определения степени риска совершения суицида	8 человек в группе риска / 100%	4 человека в группе риска / 50%

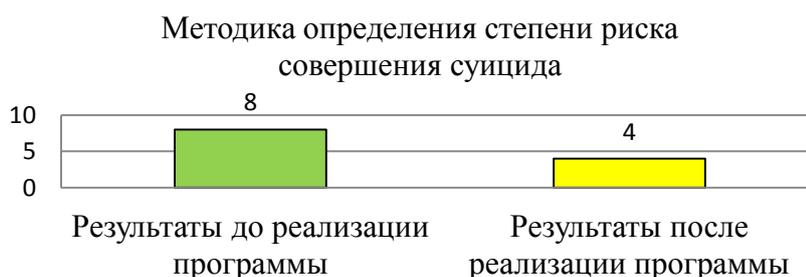


Рис. 2. Степени риска совершения суицида

В целом можно сделать вывод о том, что степень риска совершения суицида снизилась на 50% (из 8 человек 4 вышли из зоны риска), что говорит об эффективности проведенной программы.

3. Анализ результатов полученных с помощью методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Л Рассела и Ф. Фергюсона. Наглядные результаты исследования представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

Распределение значений по методике диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Л Рассела и Ф. Фергюсона

Методика	Результаты до реализации программы	Результаты после реализации программы
Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Л Рассела и Ф. Фергюсона	8 человек в группе риска / 100%	3 человека в группе риска / 37,5%

Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Л Рассела и Ф. Фергюсона

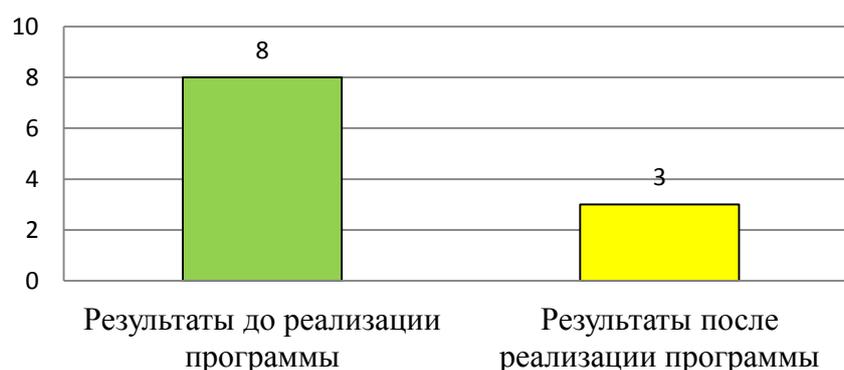


Рис. 3. Уровни субъективного ощущения одиночества Л Рассела

В целом можно сделать вывод о том, что степень риска совершения суицида снизилась на 62,5% (из 8 человек 3 вышли из зоны риска), что говорит об эффективности проведенной программы.

4. Анализ результатов полученных с помощью опросника суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой). Наглядные результаты исследования представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4

Распределение значений по методике определения степени риска совершения суицида

Методика	Результаты до реализации программы	Результаты после реализации программы
Опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой)	8 человек в группе риска / 100%	3 человека в группе риска / 37,5%



Рис. 4. Гистограмма результатов диагностики определения степени риска совершения суицида

В целом можно сделать вывод о том, что степень риска совершения суицида снизилась на 62,5% (из 8 человек 3 вышли из зоны риска), что говорит об эффективности проведенной программы.

Таким образом, гипотеза о том, что коррекция и профилактика суицидального поведения детей и подростков будет наиболее успешной, если включить оказание помощи через такие методы как беседы, тренинги, игротерапия, музыкотерапия, арттерапия, психодрама и пропаганда ЗОЖ, подтвердилась. Таким образом, данные методы целесообразно применять в работе с подростками.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Диагностика суицидального поведения [Текст] / А.Г. Амбрумова. – М., 2011.
2. Степанова О.П. Профилактика девиантного поведения у воспитанников детского дома: Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 46. С. 92-96.
3. Практикум по социальной психологии / Шпаковская Е.Ю. Степанова О.П. [и др.]. – Магнитогорск, 2007. – 120 с.

ЗАВИСИМОСТЬ ТОЧНОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Суворова Е.В.

аспирант кафедры общей психологии,
Московский институт психоанализа, Россия, г. Москва

В статье рассматривается процесс распознавания эмоциональных экспрессий лиц во взаимосвязи с компонентами эмоционального интеллекта в качестве одного из факторов взаимодействия людей, который отражается на жизнедеятельности людей. Изучение проблем взаимодействия людей позволяет улучшить эффективность социально-значимых процессов, что способствует благополучному развитию всех сфер общественной жизни.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, перцептивная категоризация, эмоциональные экспрессии лица, модели эмоционального интеллекта, распознавание эмоций по выражениям лица.

Актуальность изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта со способностью распознавания экспрессий базовых и переходных эмоций на лице человека связана с социальной значимостью изучения проблем взаимодействия людей и с необходимостью определения как прямых, так и косвенных факторов взаимодействия, которые могут мгновенно или долговременно отражаться на жизни и деятельности людей.

Эволюционная и социальная значимость способности к распознаванию эмоциональных экспрессий отмечается во многих научных работах и подтверждается рядом исследований.

В 2009г. исследование макак резусов подтверждает наличие эффекта Тэтчер, следовательно, мозговые процессы, вовлеченные в механизм распознавания лиц, существовали еще до разделения эволюционных ветвей, к которым принадлежит человек и резусы, более 30 миллионов лет назад.

Согласно исследованию М. Джонсона, младенец в первые минуты жизни способен отслеживать наличие паттерна лица в состоянии радости, а исследования Метзофа и Мура говорят о способности младенца подражать выражениям лиц взрослых индивидов и, следовательно, различать экспрессии.

Младенец способен распознавать информацию об эмоциях через выражение лица, исследует свои ощущения и наблюдения чувств радости, боли, страха, удивления, и, как правило, с рождения имитирует эмоциональные экспрессии. Со временем, в процессе развития ребенок более точно различает чувства исходя из внешних проявлений.

Указанные факты говорят о врожденности механизмов распознавания эмоциональных экспрессии, их генетической обусловленности и эволюционной значимости.

Теория развития эмпатии Хоффмана подразумевает, что дети с малых лет способны к эмпатии, а также что их эмпатийные навыки развиваются с возрастом.

Также в исследованиях было доказано, что при восприятии различных сигналов в общении по разным каналам связи, например, в случае положительного выражения лица и негативного речевого сообщения, больший вес в оценке индивида имеет информация о выражениях лица.

Одной из основных проблем, связанных с изучением лица, является восприятие выраженных на нем эмоциональных состояний.

Существенную роль в распознавании эмоциональных экспрессий лиц играет процесс категоризации выражений лица. Возникновение и развитие категорий значительно связано с опытом человека, его чувственным восприятием и воображением.

Категоризация является одной из базовых функций живых организмов и основным методом познания действительности [1, с. 14]. В процессе общения человек соотносит экспрессии лица партнера со структурами собственного когнитивно-коммуникативного опыта, категоризирует их и благодаря этому понимает чужие состояния, мысли, поступки [1, с. 115].

Категоризация создает универсальный язык невербального общения, позволяет обобщать и накапливать индивидуальный опыт, что в дальнейшем позволяет распознать экспрессии более эффективно, а также улучшить распознавания эмоциональных экспрессий у представителей более старших по возрасту групп или представителей других рас. Таким образом, возможно говорить о взаимосвязи процесса категоризации и компонентов эмоционального интеллекта, связанных с восприятием, идентификацией, пониманием и анализом эмоций.

Несмотря на значительное количество работ по исследованию эмоционального интеллекта и восприятию эмоциональных экспрессий лиц, многие вопросы остаются спорными, а значительная часть предположений эмпирически не подтверждена или подтверждена недостаточно.

Одним из таких вопросов, требующих эмпирического подтверждения, является способность определять эмоциональное состояние другого по выражениям лица в зависимости от уровня эмоционального интеллекта, а также точность распознавания эмоциональных экспрессий лица.

Согласно Саловею и Мейеру, эмоциональный интеллект определяется, как способность человека эффективно выражать и контролировать свои функциональные состояния, а также адекватно воспринимать экспрессии других людей.

Люди с развитым эмоциональным интеллектом проницательны, очень чувствительны к невербальным сигналам, быстро осознают их значения и легко ориентируются в процессах непосредственного общения.

На сегодняшний день существует несколько моделей эмоционального интеллекта. В зависимости от модели, эмоциональный интеллект рассматривается, как набор способностей, так и набор личностных черт.

Исходя из концепции Саловея и Мейера модель эмоционального интеллекта представляет собой совокупность способностей, которые дают возможность понять как и насколько точно меняется восприятие и понимание людей на эмоциональном уровне. Способности основываются на врожденных задатках и впоследствии развиваются и выражаются в поведении, деятельности людей. Эмоционально-интеллектуальные люди легко выражают в мимике лица, жестах, позах, тембре голоса сложнейшие гаммы чувств и переживаний, эффективно регулируют протекание собственных эмоций, без труда создают образ себя, который требуется в социальной ситуации [2, с. 36].

В процессе развития модели когнитивной составляющей, эмоционального интеллекта, связанной с восприятием и пониманием эмоций отводилась все более существенная роль. Идентификация эмоций, их анализ и использование эмоций были основной базой для принятия решений и мыслительного процесса.

Согласно модели, в структуру эмоционального интеллекта входят такие компоненты, основанные на способностях, как восприятие, оценка и выражение эмоций или идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание и анализ эмоций других людей, сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

Способность понимания эмоций других людей включает набор взаимосвязанных навыков и процессов, одним из наиболее важных которых является распознавание невербальных сигналов в общении.

Предугадывание эмоций, интеллекта, личностных черт и намерений людей дает возможность более эффективно выстраивать взаимоотношения и достигать решения поставленных задач.

Лицо согласно трудам Экмана, Барабанщикова и других ученых является холстом, экраном для выражения эмоций и преимущественным невербальным «каналом» для восприятия эмоций. Лицо подобно информационному экрану, на котором с высокой точностью и динамизмом разыгрываются перипетии внутренней жизни человека. Именно с него в процессе непосредственного общения считываются сложнейшие «тексты» состояний, мыслей, интересов и намерений коммуникантов [2, с. 26].

Следовательно, можно предположить о связи и зависимости показателей точности распознавания эмоциональных экспрессий по выражениям лица и уровня развития эмоционального интеллекта, а также, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта более точно распознают эмоциональные экспрессии по сравнению с индивидами с более низким уровнем эмоционального интеллекта.

Актуальными в этой связи являются следующие вопросы:

- насколько точно и однозначно человек способен определять эмоциональное состояние другого по выражениям лица в зависимости от уровня эмоционального интеллекта;
- зависит ли точность распознавания эмоциональных экспрессий лиц от уровня развития отдельных конструкторов эмоционального интеллекта;
- увеличивается ли точность распознавания эмоциональных экспрессий лиц при повышении уровня эмоционального интеллекта с помощью обучающих программ;
- все ли индивиды с высокой точностью распознавания эмоциональных экспрессий обладали высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Актуальность разработки данной проблемы также связана с необходимостью развития базы эмпирических исследований подтверждающих взаимодействие компонентов эмоционального интеллекта и процесса восприятия эмоциональных экспрессий по выражениям лиц, необходимостью разработки более точных и эмпирически подтвержденных методов развития эмоционального интеллекта.

Изучение взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и процесса распознавания эмоциональных экспрессий осуществляется в целях улучшения показателей эффективности взаимодействия людей, объяснения и прогнозирования поведения людей в условиях их повседневной жизни.

Целью исследования является разработка методик, обеспечивающая выявление взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и процесса распознавания эмоциональных экспрессий лиц.

Закономерности взаимосвязи распознавания эмоциональных экспрессий лица и эмоционального интеллекта представляют интерес для понимания межличностного общения и взаимодействия людей, методов развития проницательности, понимания и использование обратной связи. Практическая часть исследования может использоваться в таких сферах общественной практики как публичная политика, реклама, масс-медиа, изобразительное искусство, обеспечение безопасности людей, пограничный и таможенный контроль, криминалистика.

Также исследование может использоваться организациями, для которых эффективное взаимодействие с людьми является ключевым ресурсом для развития, например: предприятия в области торговли и гостеприимства, банки, ориентированные на обслуживание розничных клиентов, предприятия в области здравоохранения.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2011. – С. 388.
2. Барабанщиков В. А., Жегалло А. В., Королькова О. А. Перцептивная категоризация выражений лица. – М.: Когито- Центр, 2016. – 376 с.
3. Барабанщиков В. А. Экспрессии лица и их восприятие. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 341 с. (Экспериментальные исследования)

4. Барабанщиков В. А., Жегалло А. В. Детерминанты категориальности восприятия экспрессий лица // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2007. № 3. С. 82-93.
5. Барабанщиков В. А., Жегалло А. В., Хрисанфова Л. А. Перцептогенез экспрессий лица // Общение и познание. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2007. С. 44-83.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – С. 560.
7. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо "Эмоциональный интеллект". – М.: Смысл, 2017. – 140 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ)

Филиппова Е.В.

доцент кафедры дошкольного и начального образования, канд. пед. наук,
Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк

Статья посвящена проблеме развития творческой активности младших школьников. Одним из средств ее развития автор считает проектную деятельность, в частности работу над творческими проектами. В статье приводится пример организации проектной деятельности в рамках учебного предмета «Литературное чтение».

Ключевые слова: творческая активность, младший школьник, проектная деятельность, литературное чтение.

Становление человека как субъекта учебной деятельности начинает происходить в младшем школьном возрасте. Л.И. Божович, Т.Д. Нежнова, Е.И. Исаев, Г.А. Цукерман и др. определяют данный период как период обретения нового социального статуса, понимания своего социального «Я» и активного осознанного взаимодействия с социальной средой. По мнению ученых, на этой стадии развития происходит осознание ребенком себя в качестве субъекта, которое в дальнейшем развивается и укрепляется. Создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития субъектности младшего школьника способствует раскрытию внутреннего потенциала ребенка, а именно наличие собственного мнения и принятие самостоятельных решений, отстаивание своей независимости и индивидуальности, умение взаимодействовать с социальной средой.

Лапкова О.С. под субъектностью младшего школьника понимает «интегративное качество личности, объединяющее такие характеристики как активность, самостоятельность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, стремление к саморазвитию [4, с. 10].

Остановимся подробнее на одной из характеристик личности учащегося – творческой активности. Проявление активности является важнейшим показателем, отличающим субъекта от объекта.

Проблема развития творческой активности личности младших школьников представлена в трудах А.М. Матюшкина, Н.М. Сокольниковой, А.И. Фишилевой, Г.И. Шукиной и др.

М.В. Кудейко под творческой активностью младшего школьника понимает

педагогическую категорию, которую следует характеризовать в четырех аспектах:

- как динамичное интегративное личностное качество, проявляющееся в стремлении реализовать свои творческие потребности, интересы, способности (индивидуально-личностная характеристика);

- как особый вид деятельности, имеющий ярко выраженный творческий характер, проявляющийся в личностной и общественно значимой направленности, в создании и донесении до других продуктов творчества (деятельностно-видовая характеристика);

- как процесс, предполагающий развитие мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер личности, в ходе которого она познает, творчески преобразует, развивает и совершенствует себя (содержательно-процессуальная характеристика);

- как линию поведения, позицию младшего школьника, характеризующую степень его включенности в определенный вид деятельности и меру ее интенсивности (типолого-поведенческая характеристика) [3, с. 4-5].

В настоящее время развитию творческой активности учащихся уделяется большое внимание. Это связано с тем, что современному обществу нужны активные творческие люди, способные находить выход из любой сложившейся ситуации. Развитие творческой активности способствует не только усвоению системы знаний, но и формированию мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения т.д.), накоплению общих способов учебной работы (умение работать с книгой, умение слушать, наблюдать), а также применению полученных знаний, умений и навыков в решении новых задач.

В ФГОС НОО отмечено, что для обеспечения роста творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе начальной школы необходимо использовать разнообразные организационные формы и учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Развитию творческой активности младших школьников, на наш взгляд, способствует организация проектной деятельности.

В психолого-педагогической литературе представлены различные определения понятия «проектная деятельность».

Е.Н. Землянская считает, что проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата [2, с. 55].

М.В. Дубова определяет проектную деятельность как «специфическую деятельность (совокупность разных видов деятельности) субъектов от замысла до создания проектного продукта и его испытания». Под субъектами автор понимает педагога (руководителя проекта), ученика или группу учащихся, взрослых (узких специалистов-предметников, родителей и других лиц, которые принимают активное участие в работе над детским проектом [1, с. 21].

В центре проектной деятельности находится ученик, у которого появляется возможность проявить активность, применить имеющиеся знания, умения и навыки, собственный опыт в созданной ситуации, ощутить успех.

Осуществлять работу над проектами необходимо уже в начальной школе, так как у младших школьников отсутствуют психологические барьеры в поиске и реализации нестандартных решений. Данный возрастной период характеризуется способностью творчески мыслить, воображать, предугадывать содержание текста. Большое влияние на развитие творческой активности учащихся оказывают творче-

ские проекты, которые представляют творчество как деятельность. При этом структура деятельности в нем четко неопределенна, она только намечается, всё подчинено логике и интересам участников, все работает на четко определенный результат. Продуктом творческой деятельности могут стать театрализация, видеофильм, иллюстрация, сочинение, газета и т.д. Следует отметить, что в реализации любого вида проектов присутствует творческий подход.

Приведем пример творческого группового проекта по литературному чтению в 3 классе на тему «Мир басен».

Цели проекта: продолжить знакомство с творчеством И.А. Крылова; учить понимать мораль басен; расширять читательский кругозор учащихся; развивать творческие способности, речь учащихся; формировать навыки выразительного чтения, умение работать в группах; прививать интерес к чтению.

Проект предполагает изучение произведений И.А. Крылова путем выявления специфических особенностей басен и знакомства с языком данного жанра. Чтение и анализ басен осуществляются на уроке литературного чтения и самостоятельно дома.

Проблема: какова роль басни в жизни человека?

Этапы проведения проекта:

1. Погружение в проект.

- Определение проблемы, целей и задач проекта.
- Мотивация учащихся на проектную деятельность.

2. Планирование деятельности.

Сначала класс делится на группы по желанию: дети сами решают, в изготовлении какого продукта они примут участие. На этапе планирования ставятся задачи и распределяются поручения каждому члену групп, определяются сроки выполнения проектной деятельности.

Задания группам:

Группа 1: подготовка доклада и презентации, содержащие новые для учащихся биографические сведения о баснописце, интересные моменты из детства автора.

Группа 2: оформление тематического стенда.

Группа 3: инсценировка басен.

Группа 4: составление кроссворда и ребусов, иллюстрирование басен; подготовка конкурсной программы «По страницам басен».

3. Осуществление деятельности по решению проблемы.

Учащиеся выполняют запланированные действия по реализации проекта, оформляют результаты в соответствии с требованиями. На этом этапе помощь школьникам могут оказывать родители (в подготовке костюмов для сценки).

5. Защита проекта. Полученные детские продукты могут презентоваться в рамках общего мероприятия – конкурсной программы, в подготовке и проведении которой также участвуют дети. Обучающиеся, занимающиеся подготовкой иллюстраций, кроссворда, ребусов, являются ведущими конкурсов.

В начале мероприятия учащиеся могут презентовать доклады, содержащие интересные факты жизни великого русского баснописца. Группа учеников, участвующие в оформлении стенда, объясняют, почему был подобран именно этот материал.

Конкурс 1. «Отгадай басню».

Командам нужно отгадать басню по иллюстрациям.

Конкурс 2. «Разгадай кроссворд».

Ведущие предлагают членам команд кроссворд, составленный одной из групп, задействованных в проекте.

Конкурс 3. «Шифровки».

Участникам необходимо разгадать ребусы, в которых зашифрованы герои басен, а также вспомнить ее название.

Конкурс 4. «Продолжи басню».

Ведущий читает начало строки, команды поочередно продолжают.

Конкурс 4. «Конкурс чтецов».

Выразительное чтение отрывка басни наизусть.

Конкурс 5. «Кот в мешке».

Участникам команд необходимо по предмету, лежащему в мешке, узнать басню.

Конкурс 6. «Театрализация».

Инсценировка басен участниками каждой команды.

Подведение итогов проектной деятельности и ответ на главный вопрос: «Какова роль басен в жизни человека?»

6. Рефлексия учащимися собственной деятельности.

Участие младших школьников в подобного рода проектах позволяет создать мотивацию успеха и раскрыть их творческий потенциал.

Таким образом, умелая организация проектной деятельности на уроках литературного чтения и во внеурочное время способствует развитию творческой активности младших школьников, совершенствованию читательских умений, повышению интереса к чтению книг.

Список литературы

1. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников: практическое пособие для учителей начальных классов. М.: Баласс, 2011. 80 с.

2. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9. С. 55-59.

3. Кудейко М.В. Развитие творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2015. 27 с.

4. Лапкина О.С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков: дис. ... канд. психол. наук. Воронеж, 2007. 216 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шлай Е.В.

магистрант, Северный (Арктический) федеральный университет,
Россия, г. Архангельск

Матвеева М.К.

учитель-логопед, Образовательный центр г. Архангельска, Россия, г. Архангельск

Курбан Н.Н.

Россия, г. Архангельск

В статье представлены результаты экспериментальной работы, направленной на изучение вербального мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Дан качественный анализ и сравнительная характеристика основных компонентов вербального мышления дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: развитие речи, мышление, вербальное мышление, общее недоразвитие речи.

Наше время – это время стремительно развивающихся технологий, прогресса науки и техники, проявляющегося во всех сферах жизни. И вся эта быстроразвивающаяся жизнь требует, чтобы человек развивался вместе с ней, успевал за всеми ее новшествами и переменами. Поэтому обществу необходимы целеустремленные, активные, образованные и культурные люди. Как критерий оценки социального процесса человек представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. В Законе РФ «Об образовании» подчеркивается, что, двигаясь по пути гуманизации общества, можно надеяться, что образование станет высшей потребностью личности. Если будут созданы благоприятные условия для реализации этой потребности, то общество, несомненно, получит гармонично развитую личность [1]. Развитие человека, его рост как индивида, востребованного в социуме, невозможно без развития речи и мышления. Речь – это сложная психическая функция. Она не является врожденной способностью человека и формируется постепенно в тесном взаимодействии со всеми психическими функциями. Речь становится базой для развития мышления и влияет на развитие личности в целом [2].

В настоящее время отмечается увеличение численности детей с нарушениями речи и усложнение структуры речевых дефектов. Недоразвитие речи является сложным речевым расстройством, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом нарушено или отстает от нормы развитие основных компонентов речевой системы, а также высших психических функций, в частности мышления [3, с. 5-9]. Исследованием речемыслительных операций у лиц с нарушениями речи занимались: А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, И.Т. Власенко, В.К. Воробьева, Е.Ф. Соботович и другие. Учеными отмечалось, что одной из центральных проблем нейропсихологии и логопедии являются особенности мышления у детей с речевыми нарушениями. Это послужило выделением положения о единстве формирования речевых процессов и мышления, как одного из основных направлений коррекционной работы с дошкольниками с речевой патологией. В исследованиях подчеркивается значение мышления в развитии языковых обобщений, которое последовательно раскрывается как главная линия развития речи. Вербальное мышление предполагает развитие у дошкольника способности к осуществлению основных логических действий: обобщения, анализа, сравнения классификации посредством языка и речи [4].

Вербальное мышление – это речевое мышление человека, характеризующиеся использованием понятий и логических конструкций; основными единицами которого являются речемыслительные действия, внутренняя речь и значение слова. Оно функционирует на базе языковых средств и включает следующие виды операций: ориентировка в признаках предмета, их анализ, выделение существенных признаков, их синтез и классификация. Это обусловило выбор заданий для экспериментального исследования вербального мышления дошкольников: обобщение, анализ, классификация, а также определило цель экспериментальной работы: изучение особенностей вербального мышления детей 5-6 лет с недоразвитием речи.

При разработке методики констатирующего эксперимента мы опирались на следующее: Школьный Тест Умственного Развития (ШТУР), разработанный кол-

лективом К.М. Гуревича для диагностики вербального мышления учащихся, методику Э.Ф. Замбацянвичене для исследования словесно-логического мышления младших школьников и методику «Четвертый лишний» А.Р. Лурия. Данные методики были адаптированы для детей дошкольного возраста и на их основе разработаны экспериментальные задания. Исследование включало в себя четыре задания.

При подборе заданий мы учитывали: насколько эффективно они диагностируют особенности мыслительных операций у дошкольников и как полно охватывают различные стороны мыслительной деятельности детей в процессе анализа, классификации и обобщения.

Первое экспериментальное задание – обобщение рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий.

Цель: исследование умения обобщения рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий.

Процедура исследования: экспериментатор предъявляет ребенку слова.

Инструкция: «Назови одним общим словом те слова, что я назову».

Речевой материал: шкафы, кровати, стулья (мебель); футболки, брюки, куртки (одежда); сапоги, туфли, тапочки (обувь); васильки, ландыши, розы (цветы); дубы, ёлки, берёзы (деревья); вороны, голуби, утки (птицы); смородина, малина, клубника (ягоды); картошка, морковь, помидоры (овощи); яблоки, груши, мандарины (фрукты); столяры, маляры, плотники (профессии). (Всего 10 обобщающих слов).

Инструкция: «Назови одним словом те слова, что я перечислю».

Критерии уровней: количество верных ответов, точность выполнения задания, использование помощи педагога.

Результаты распределены по 3 уровням, с оценкой от 0 до 3 баллов.

Высокий уровень (от 30 – 22 баллов) от 8 до 10 правильных ответов, выполнение задания точное и самостоятельное непосредственно после вопроса экспериментатора.

Средний уровень (от 21 – 13 баллов) от 5 до 7 правильных ответов, но встречаются неточности (замена на семантически близкое слово), потребовалась незначительная помощь или задание выполнено после вопроса с паузой.

Низкий уровень (от 12 – 0 баллов) – менее 5 правильных ответов, ребенок производит замену на слова далекие по семантике, без помощи педагога справиться не смог, на помощь не реагирует или отказывается от ответов.

Второе экспериментальное задание – классификация на основе общих признаков.

Цель: изучить умения классификации на основе общих признаков.

Процедура исследования: перед детьми выкладываются 16 карточек с изображением животных, мебели, фруктов и овощей.

Инструкция: «Посмотри и скажи, что нарисовано. Разложи картинки на четыре группы. В каждой группе они должны подходить друг к другу так, чтобы их можно было назвать «одним словом».

Стимульный материал: набор из 16 карточек с изображением животных, мебели, фруктов и овощей.

Критерии уровней: количество верных ответов, точность выполнения задания, использование помощи педагога.

Результаты распределены по 3 уровням, с оценкой от 0 до 4 баллов.

Высокий уровень (от 16 – 15 баллов) – ребенок правильно выполнил задание (разложил все предметные картинки на четыре группы). Смог назвать каждую группу картинок «одним словом». Помощь экспериментатора не требовалась.

Средний уровень (от 14 – 9 баллов) – ребенок правильно выполнил задание (разложил все предметные картинки на четыре группы) или же допустил одну ошибку (неверно объединил предметные картинки какой – либо одной группы). Не смог назвать каждую группу предметных картинок «одним словом». Требовалась незначительная помощь экспериментатора.

Низкий уровень (от 8 – 0 баллов) – ребенок неправильно объединил предметные картинки 2-3 групп. Не смог назвать каждую группу предметных картинок «одним словом». Приступил к заданию после показа выполнения задания экспериментатором.

В эксперименте принимали участие 10 испытуемых 5-6 лет с нормальным речевым развитием и 20 испытуемых 5-6 лет с недоразвитием речи.

Результаты констатирующего эксперимента

При выполнении первого экспериментального задания нами были получены следующие количественные показатели.

Таблица 1

Уровни сформированности умения обобщения рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий у дошкольников (в%)

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Группы детей			
нормальное речевое развитие	-	80	20
недоразвитие речи	-	40	60

Как видно из таблицы 1 большинство детей с нормальным речевым развитием показали средний уровень сформированности умения обобщения рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий. Меньшинство детей этой группы показали низкий уровень сформированности указанного умения. У дошкольников возникли трудности в обобщении понятий: «мебель», «деревья», «профессии». Дети с нормальным речевым развитием путали понятия «фрукты» – «овощи».

Более половины испытуемых с недоразвитием продемонстрировали низкий уровень сформированности умения обобщения рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий. Дошкольники осуществляли замену слов, далеких по семантике, часто не могли справиться без помощи педагога, либо не реагировали на помощь и отказывались отвечать. Испытуемые нуждались в постоянном одобрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимали лишь наиболее легкие задачи, часто нуждались в дополнительном повторении инструкции и задания. Большие затруднения вызвали обобщения: «профессии», «птицы», «мебель», «деревья», дифференциация фруктов и овощей, «ягоды» дети путали с «фруктами». Дошкольники с нарушениями речи смешивали обобщающее слово с видовым понятием: обувь – «ботинки», мебель – «дом», часто расширяли или сужали обобщение одежда – «материал», обувь – «ноги». Дети этой группы проводили обобщение на интуитивно – практическом уровне. Например: «Шкаф, кровать, стул – это квартира или дом»; «Дуб, елка, береза – улица или лес»; «Столяры, маляры, плотники – строители или работники». Так же были ответы: «Вороны, утки, голуби – летают»; «Яблоки, груши, мандарины – вкусная еда», «Васильки, ландыши, розы – цветут».

Меньше половины испытуемых с недоразвитием речи продемонстрировали средний уровень исследуемого умения, то есть встречались некоторые неточности (замена на семантически близкое слово), требовалась незначительная помощь или

задание выполнялось после вопроса с паузой. К примеру, при выполнении задания почти все дети не смогли подобрать обобщающее слово к понятиям «столяры, маляры, плотники», а «смородину, малину, клубнику» чаще всего обобщали как «фрукты». Испытуемым не удавалось самостоятельно провести правильную дифференцировку обобщающих понятий «фрукты» – «овощи». Для выполнения задания им требовалось больше времени, чем детям с нормальным речевым развитием.

В обеих группах ни один ребенок не продемонстрировал наличие высокого уровня сформированности умения обобщения рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий.

Таким образом, результаты выполнения детьми первого задания показали, что у детей 5-6 лет с нормальным речевым развитием преобладал средний уровень сформированности умения обобщения рядов конкретных понятий при помощи ближайших родовых понятий, а у детей с недоразвитием речи преобладал низкий уровень сформированности исследуемого умения.

При выполнении второго экспериментального задания нами были получены следующие количественные показатели.

Таблица 2

Уровни сформированности у дошкольников умения классификации на основе общих признаков (в %)

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Группы детей			
нормальное речевое развитие	10	70	20
недоразвитие речи	-	25	75

Как видно из таблицы 2 у детей с нормальным развитием речи преобладал средний уровень сформированности умения классификации на основе общих признаков. Ошибки при выполнении задания у детей, показавших средний и низкий уровень данного умения, были чаще всего аналогичными с группой детей с недоразвитием речи, но имели меньшую частотность и легче исправлялись самостоятельно. 20% дошкольников из этой группы продемонстрировали низкий уровень сформированности умения классифицировать на основе общих признаков. Подавляющее меньшинство детей продемонстрировало высокий уровень. Ребенок правильно выполнил задание, разложил все предметные картинки на четыре группы, смог назвать каждую группу картинок «одним словом» и помощь экспериментатора не требовалась.

По результатам выполнения второго задания у детей с недоразвитием речи значительно преобладал низкий уровень сформированности умения классифицировать на основе общих признаков. Дети неправильно объединяли предметные картинки 2-3 групп, не могли назвать каждую группу предметных картинок «одним словом» или приступали к заданию после показа выполнения задания экспериментатором. Трудности возникли при обобщении понятий: «мебель», самый частый ответ был «дом, для дома или комната»; «животные» чаще всего обобщались как «звери». В понятиях «фрукты» и «овощи», так же как при выполнении первого задания, была нарушена дифференцировка, «банан» дети относили к овощам, а «морковь» к фруктам. В ходе эксперимента дошкольники нуждались в постоянном поощрении, в дополнительном повторении инструкции и разъяснении задания. Можно сказать, что необходимыми операциями в умственном плане дети владеют явно недостаточно, решают лишь некоторые задачи. На задание экспериментатора разложить картинки на 4 группы и подобрать к ним обобщающее слово, могли от-

казаться от выполнения задания, либо отвечали: «Не знаю». Данное поведение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи напрямую отражает трудности в классификации предметов и подбора обобщающего слова.

При выполнении второго задания только четверть испытуемых с недоразвитием речи показали средний уровень сформированности исследуемого умения. Дети допускали меньше ошибок, которые чаще всего случались по невнимательности. Допущенные ошибки исправляли самостоятельно, либо сразу по ходу задания, либо при обращении внимания экспериментатором на неточность выполнения задания. Высокий уровень сформированности исследуемого умения в данной группе детей выявлен не был.

Как показали результаты исследования, у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи недостаточно сформированы такие мыслительные операции как обобщение и классификация. Умение классифицировать предметы на классы и подклассы, подбирать обобщающие слова, обосновывать свой выбор для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития затруднено. Полученные данные свидетельствуют о том, что в старшем дошкольном возрасте вербальное мышление находится в процессе развития, его формирование не завершено. Результаты эксперимента говорят о необходимости развития вербального мышления детей с нарушениями речи.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации. [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>
2. Жинкин Н.И. Язык. – Речь. – Творчество. – М.: Лабиринт, 2008. – 328 с.
3. Венгер Л.А. Психолог в детском саду //Дошкольное образование. – 2003 – №5 . – С. 5-9.
4. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шлай Е.В., Мочалова Л.Н.

магистранты, Северный (Арктический) федеральный университет,
Россия, г. Архангельск

Дадашова А.А.

студентка, Северный (Арктический) федеральный университет,
Россия, г. Архангельск

Головина О.В.

Северодвинский реабилитационный центр для детей с ОВЗ «Ручеек»,
Россия, г. Северодвинск

В статье содержатся результаты экспериментальной работы по изучению слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены количественные и качественные характеристики воспроизведения детьми слов разной сложности их слоговой структуры.

Ключевые слова: речевое развитие, нарушение речи, общее недоразвитие речи, слоговая структура слова.

Закон РФ «Об образовании» ориентирует дошкольное образование на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных и личностных качеств воспитанников. Образовательный стандарт дошкольного образования включает такие разделы работы дошкольной организации как речевое и социально-коммуникативное развитие.

Дети в дошкольном возрасте испытывают потребность в общении с взрослыми и сверстниками. Эту потребность возможно реализовать при наличии у детей средств языка: лексики, грамматики и звуковой стороны речи.

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуются недостаточным развитием языковых средств. Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой сторонам речи. Многие исследователи среди речевых нарушений выделяют нарушения слоговой структуры слова. Под слоговой структурой слова мы понимаем порядок расположения и количество ударных и безударных слогов, имеющих ритмическую конструкцию в словах различной степени сложности [1].

Диапазон нарушений слоговой структуры слова у детей с ОНР широко варьируется: от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры в условиях спонтанной речи до грубых нарушений при повторении ребенком двух и трехсложных слов без стечения согласных даже с опорой на наглядность [2].

Актуальность нашей темы заключается в необходимости более глубокого изучения слоговой структуры слова у детей с ОНР 3 уровня.

Целью экспериментальной части исследования явилось выявление особенностей слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Методика обследования включала комплекс заданий, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности. Задание 1. Произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков. Речевой и картинный материал: панاما, лисята, собака, машина, лопата, помидор, колобок, телефон, бегемот, барабан (всего 10 слов).

Задание 2. Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков. Речевой и картинный материал: автобус, апельсин, конфеты, карандаш, автомат; пистолет, яблоко, будильник, клубника, скакалка (всего 10 слов).

Задание 3. Произнесение многосложных слов. Речевой и картинный материал: черепаха, самолеты, гусеница, пуговицы, телевизор, полотенце, светофор, сковорода, космонавт, учительница (всего 10 слов).

Критерием оценки являлось правильное воспроизведение звукослоговой структуры слова. За каждый правильный ответ ставился один балл. В соответствие с суммой баллов присуждался высокий, средний или низкий уровень развития слоговой структурой слова.

В эксперименте принимали участие 20 детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня и 20 детей 5-6 с нормальным речевым развитием.

Анализ выполнения детьми первого задания позволил выявить следующие количественные показатели при воспроизведении детьми трёхсложных слов, которые представлены в таблице 1.

**Уровни слоговой структуры слова в трехсложных словах
без стечений согласных звуков (в%)**

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Группы детей			
Общее недоразвитие речи	0	75	25
Нормальное речевое развитие	100	0	0

Качественный анализ полученных результатов показал, что все дети с нормальным речевым развитием находятся на высоком уровне воспроизведения слов с трёхсложной структурой без стечения согласных. Они выполняли задание без затруднений самостоятельно. Среднего и низкого уровня выполнения задания в этой группе детей не отмечено.

Большинство детей с недоразвитием речи при выполнении этого задания оказались на среднем уровне. Дети допускали негрубые ошибки при назывании слов, такие как уподобление звуков и слогов (*памама-панاما, папата-лопата, гегемот, бебенот-бегемот*), пропуски слогов и звуков (*тефон-телефон, мидор-помидор, бемот-бегемот, бабан-барабан, кобок-колобок*).

Низкий уровень сформированности слоговой структуры слова присущ четверти группы детей с общим недоразвитием речи. Для их ответов был характерен отказ от общения и выполнения заданий. Дети лишь иногда называли предметы, но при этом использовали слова с грубыми звуко-соговыми ошибками (*мафана-машина, гемамот-бегемот, сита-лисята*). На высоком уровне не оказалось ни одного ребенка из этой группы испытуемых.

При анализе произнесения детьми трехсложных слов со стечением согласных звуков были получены следующие количественные результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Уровни сформированности слоговой структуры трехсложных слов
со стечением согласных звуков (в%)**

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Группы детей			
Общее недоразвитие речи	0	40	60
Нормальное речевое развитие	100	0	0

Как видно из таблицы все испытуемые с нормальным речевым развитием продемонстрировали высокий уровень сформированности слоговой структуры слова в этом задании. Дети выполняли задание самостоятельно, без затруднений.

Большинство детей с недоразвитием речи оказались на низком уровне. Так же как и в прошлом задании, дети показавшие, низкий уровень, отказывались от общения и выполнения задания или допускали большое количество ошибок (*яба-яблоко, тале-пистолет*).

Меньше половины детей с ОНР III уровня показали средний уровень сформированности слоговой структуры трёхсложного слова со стечением согласных звуков. При произнесении слов наблюдались пропуски слогов и звуков (*кафеты-канфеты, атомат-автомат, скака, скакака-скакалка, тобус-автобус, каадаш-карандаш*) уподобление слогов (*типисин-апельсин, какадас-карандаш*). Высокий уровень в этой группе детей нами не зафиксирован.

При выполнении детьми третьего задания, направленного на изучение воспроизведения многосложных слов были получены следующие количественные результаты, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни сформированности слоговой структуры многосложных слов (в%)

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Общее недоразвитие речи	0	15	85
Нормальное речевое развитие	80	20	0

Качественный анализ выполнения детьми с нормальным речевым развитием показал, что подавляющее большинство детей этой группы результативно выполняли задания, без помощи взрослого. Ответы этих детей при воспроизведении многосложных слов были четкими и правильными, без ошибок.

Меньшинство детей этой группы оказалось на среднем уровне. Им были характерны ошибки в перестановке слогов, при этом сохранялся слоговой контур слов (*скорохода-сковорода, тевелизор-телевизор*).

Большинство детей с общим недоразвитием речи показали низкий уровень сформированности при произнесении многосложных слов. Их ответам были характерны такие ошибки как опускание слогаобразующей гласной (*черпаха-черепаха, гусенца-гусеница*), перестановка и пропуск слогов (*тафо-светофор*).

На среднем уровне оказалось меньшинство детей с общим недоразвитием речи. При произнесении слов наблюдались такие ошибки как уподобление слогов в слове (*учичильница-учительница*). Также были пропуски слогов (*салеты-самолеты, пувицы-пуговицы, скорода-сковорода, потенце-полотенце, чепаха-черепаха, косматы-космонавты*), сокращение стечения согласных (*комонаты-космонавты*), пускание слогаобразующей гласной (*черпаха-черепаха, гусинца-гусеница, пугвица-пуговица*).

Анализ результатов выполнения детьми заданий, направленных на выявление особенностей воспроизведения слов различной сложности показал следующее: для дошкольников контрольной группы доступно произнесение односложных слов, двусложных слов и трехсложных слов. Слоговая структура слов, содержащих стечений согласных и большого количества слогов, не вызывает трудностей у детей данной категории. В многосложных словах наблюдаются единичные ошибки.

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерным является комбинаторность искажений слоговой структуры слов. Самыми трудными для называния оказались слова со стечением согласных и многосложные слова, в них дети допускали самое большое количество ошибок. В ходе проведенного констатирующего эксперимента нам удалось выявить особенности слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи: уподобление звуков и слогов; пропуски слогов и звуков; перестановка слогов в слове; сокращение стечения согласных; опускание слогаобразующей гласной.

Выделенные нами особенности слоговой структуры слова у дошкольников указанной категории говорят о необходимости организации коррекционной работы с ними. Этому будет посвящена наша следующая статья.

Список литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онто- и дизонтогенез: Монография. Таганрог Москва. Изд-во «Сфинкс», 2010. – с. 108.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2003. – 320 с.

СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Пахомова Л.Э.

профессор кафедры теории и методики физической культуры,
канд. пед. наук, доцент, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Киселева Ю.Е.

магистрант кафедры теории и методики физической культуры,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается отношение младших школьников и их родителей к физической культуре и спорту. С этой целью в основном использовался метод опроса в виде анкетирования.

Ключевые слова: младшие школьники, родители, отношение к физической культуре и спорту, анкетирование.

Введение. Необходимым условием гармоничного развития личности школьника является достаточная физическая активность. Последние годы в силу высокой учебной нагрузки в школе и дома и других причин у большинства школьников отмечается дефицит в режиме дня, недостаточная двигательная активность, обуславливающая появление гипокинезии, которая может вызвать ряд серьезных изменений в организме школьника.

Физическая активность составляет часть стиля жизни, отношение к ней человека представляет собой форму поведения личности.

Одним из важнейших моментов в физкультурном образовании детей младшего школьного возраста является формирование личностного отношения к физическим упражнениям, воспитание активной позиции в отношении к своему здоровью, крепости тела и закалке. Пример родителей и других старших членов семьи может быть главным стимулом для приобретения устойчивой привычки, основательных и зрелых мотиваций к систематическим занятиям физическими упражнениями. Необходимо помнить, что основные социальные, психологические и биологические компоненты физической активности взрослого человека формируются именно в этот, ключевой для развития моторики, период жизни ребенка.

Целью данного исследования являлось выявление отношения младших школьников и их родителей к физической культуре и спорту.

Методы и организация исследования. В исследовании использовались следующие методы: анализ и обобщение данных литературных источников, опрос (анкетирование), методы математической статистики.

Анкетирование учащихся. Совместно с психологом школы составлена анкета, которая позволила получить ответы на вопросы о понимании учениками роли и значения физической культуры в жизни человека, о желании заниматься физическими упражнениями для формирования у них потребности в физическом совер-

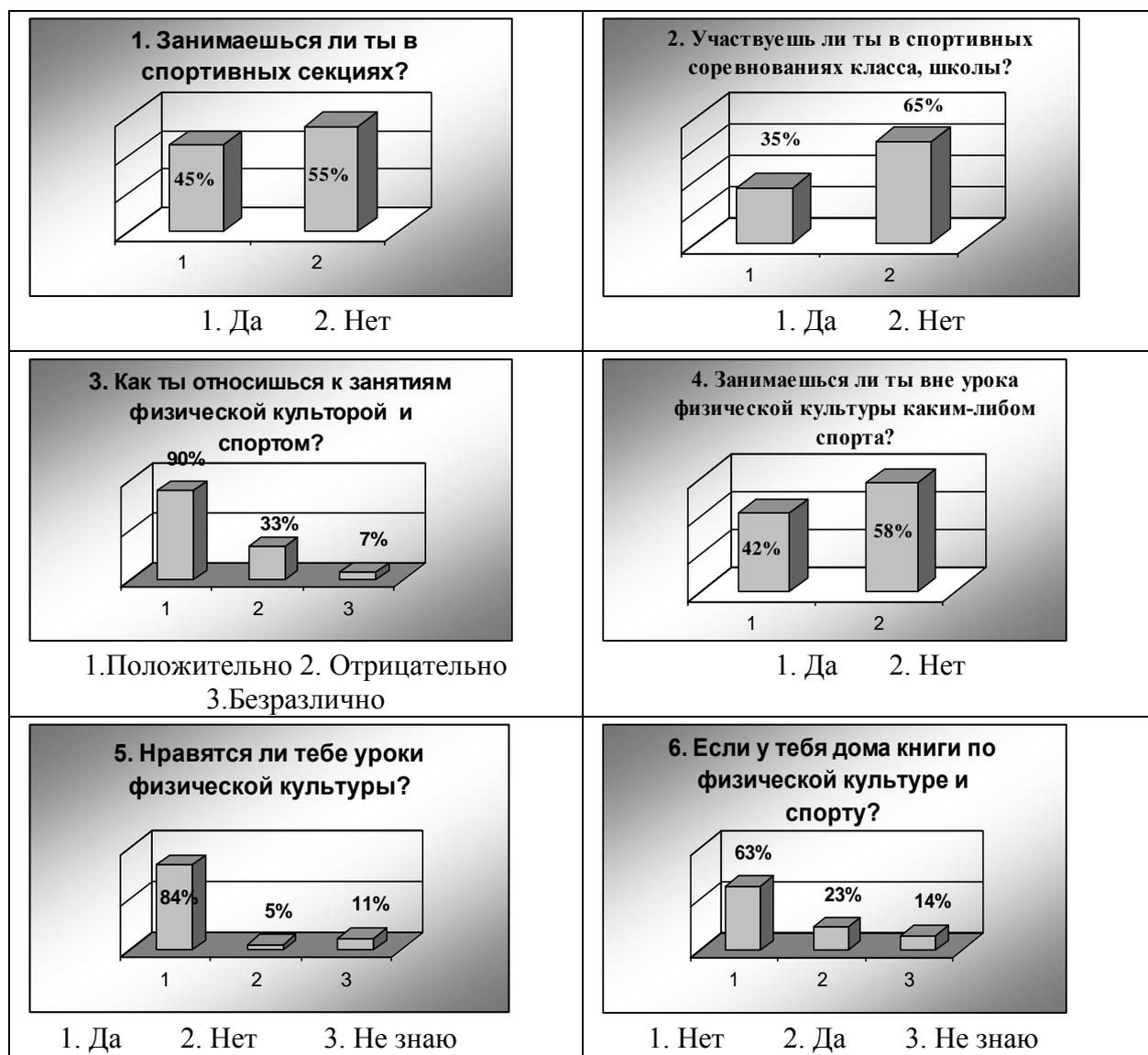
шенствовании и здоровом образе жизни, а также изучения отношения учащихся к урокам физической культуры и внеурочной форме работы.

Анкетирование родителей учащихся позволило определить занятость их детей в спортивных секциях, участие в спортивно-массовой деятельности школы, их интерес к занятиям физическими упражнениями, как в урочное время, так и во внеурочное.

Исследование проводилось на базе МБОУ Жигайловская СОШ Корочанского района Белгородской области. В анкетировании приняли участие 32 школьника 4-х классов и 48 их родителей.

Результаты и их обсуждение. Изучение закономерностей возникновения у занимающихся мотивации к занятиям физической культурой и спортом, знание факторов, способствующих повышению мотивации, не только поможет создать у занимающихся сознательное отношение к самим занятиям, но и увеличит их активность во время занятий физическими упражнениями.

Полученные результаты анкетирования наглядно представлены на рисунке 1.



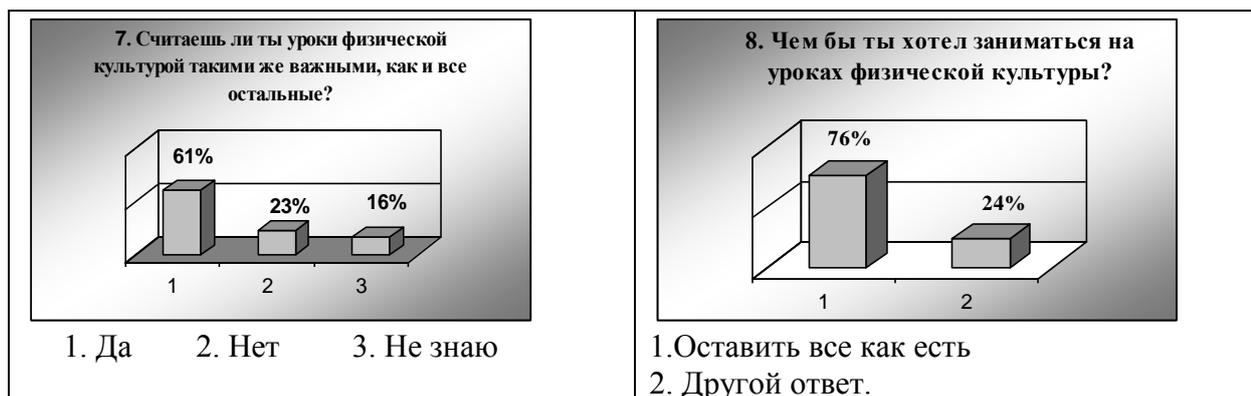


Рис. 1. Результаты анкетирования учащихся
«Отношение учащихся к физической культуре и спорту»

При разнообразии внеклассной работы общеобразовательного учреждения 55% обучающихся отдают свое предпочтение занятиям в школах дополнительного образования (музыкальные школы, школы искусств), студиях, гуманитарных, эстетических и прочих предметных кружках по интересам в школе. 45% обучающихся предпочитают занятия в спортивных секциях и клубах.

Как правило, эти дети являются мотивированными на занятиях в ходе учебного процесса физической культуры и спорта. Кроме того, из данного числа опрошенных 42% школьников занимаются вне уроков каким-либо видом спорта, испытывая постоянные желания совершенствоваться в данной сфере. Данный опрос, к сожалению, свидетельствует о том, что при традиционном подходе к организации соревнования учащиеся относятся с некоторым опасением, не желая оказаться в ситуации неуспешности. Тогда как игровым формам организации урока физической культуры отдают предпочтение. Что и является актуальным для применения в дальнейшем исследовании экспериментальной методики, направленной на повышение физической активности младших школьников посредством спортивных соревнований, способствующей привитию интереса к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

На основании диагностики родителей выявлен ряд аспектов по изучению интереса обучающихся к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Обозначилось место, занимаемое в семье вопросами занятия физической культурой: к сожалению, 53,6% опрошенных видят это место как не основное, чуть более 46% респондентов – не последнее.

Часто в семье, воспитывая в детях желание заниматься спортом, ссылаясь на нехватку времени, многие родители (55% опрошенных) не занимаются физическим воспитанием своих детей. Последствием этого является пассивный образ жизни, который ведут дети и родители. Учащиеся отдают предпочтение телевизионным передачам, компьютерным играм и неорганизованному отдыху (51% респондентов). Вызывают трудности в физическом воспитании детей нехватка специальных и профессиональных знаний по физической культуре (33% опрошенных). Позитивным при выяснении вопроса о желании участвовать в школьных спортивных соревнованиях было то, что более 36% опрошенных выразили активное «да» (рис. 2).

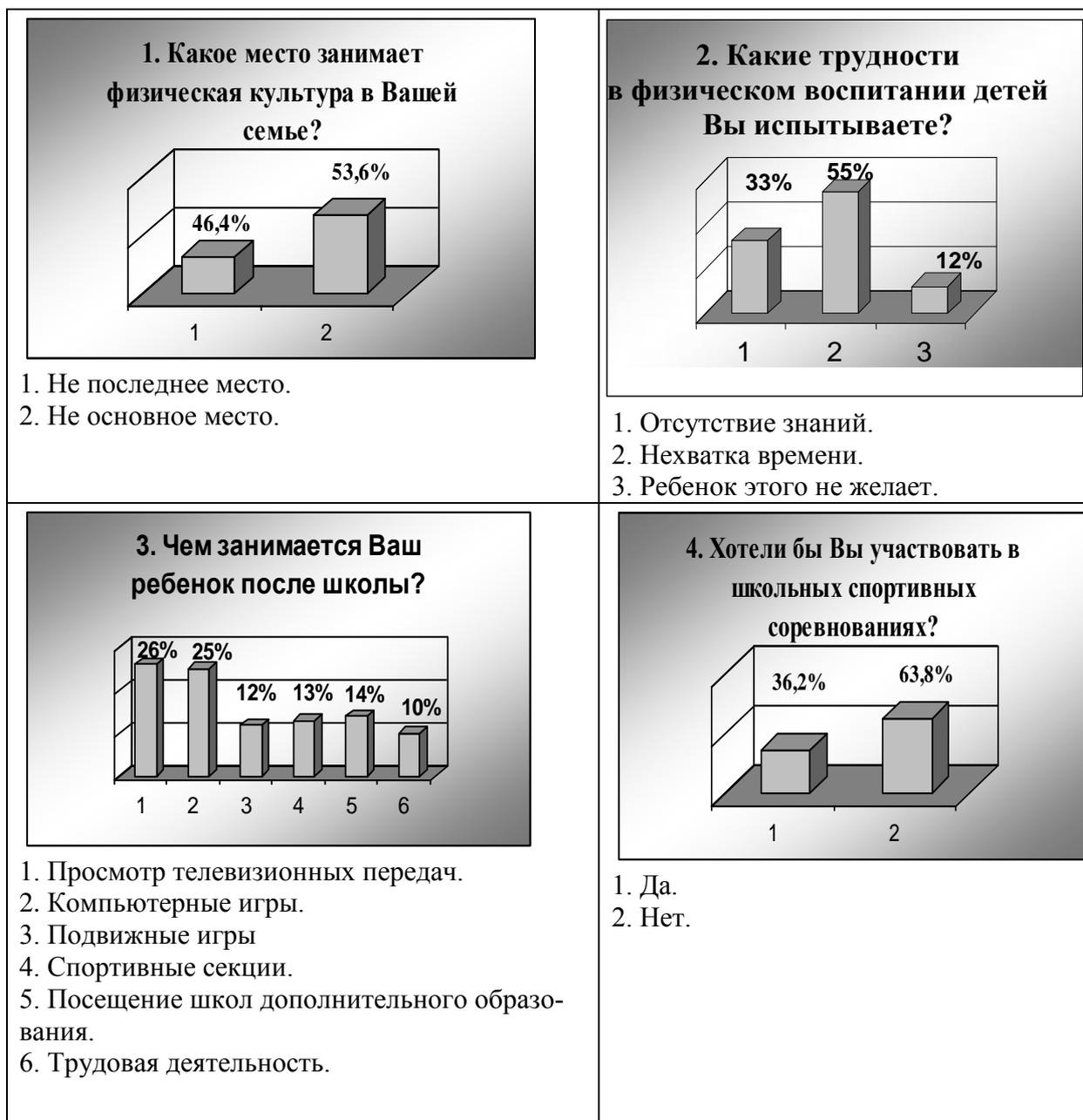


Рис. 2. Результаты анкетирования родителей
«Отношение родителей к физической культуре и спорту»

Заключение. На основании результатов анкетирования выявлены особенности отношения учащихся младшего школьного возраста и их родителей к физической культуре и спорту. Большинство учащихся занимаются физической культурой только в школе, во внеурочное время не посещают спортивные секции и кружки. В основном отдают предпочтение телевизионным передачам и неорганизованному отдыху. Большая часть родителей из-за нехватки времени не занимается физическим воспитанием своих детей. Следствием этого является пассивный образ жизни, который ведут дети и родители.

Список литературы

1. Косов Б.Б. Психолого-педагогический контроль развития школьников// Физическая культура в школе, 1989. № 5. С. 58-62.
2. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта: Учебник для вузов. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2004. 576 с.

3. Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта: Учеб. для студ. сред. и высш. учебных заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 608 с.

ПОВЫШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ И ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМ ОРГАНИЗМА ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Пахомова Л.Э.

профессор кафедры теории и методики физической культуры,
канд. пед. наук, доцент, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Пятаков А.В.

магистрант кафедры теории и методики физической культуры,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается методика повышения функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма школьников 14-15 лет на уроках физической культуры. Экспериментальная методика основана на последовательном использовании методов, основанных на аэробной производительности – равномерного, переменного и кругового.

Ключевые слова: школьники 14-15 лет, функциональные возможности организма, жизненный индекс, индекс Робинсона, уроки физической культуры.

Введение. Функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма человека определяет его способность выдерживать определенную физическую нагрузку или нормально функционировать в экстремальных условиях [3, 4]. Кроме того, на основе показателей, характеризующих эти системы можно судить о степени развития физической выносливости. Они определяют результативность двигательной деятельности человека во время утомления, т.е. являются внешними (поведенческими). А также отражают определенные изменения в функционировании различных органов и систем организма, обеспечивающих выполнение двигательной деятельности, т.е. являются внутренними (функциональными) [5].

Целью данного исследования являлась разработка методики повышения функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма школьников 14-15 лет на уроках физической культуры.

Методы и организация исследования. В исследовании использовались следующие методы: анализ и обобщение данных литературных источников, педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, методика САН, методы математической статистики.

С целью определения функциональных возможностей испытуемых, а также характеризующих резервные возможности организма человека [1], использовался метод индексов, в частности:

- жизненный индекс, то есть отношение жизненной емкости легких (ЖЕЛ) к массе тела;

- «двойное произведение» (ДП) или индекс Робинсона, который рассчитывается по формуле:

$$ДП = \frac{ЧСС \times АДс}{100}$$

Прежде чем рассчитать эти индексы, проводилась антропометрия. Измерялись масса тела, жизненная емкость легких (ЖЕЛ), частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое, артериальное давление (АД).

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 35 г. Белгорода в период с сентября по декабрь 2016 года. В эксперименте приняли участие школьники 14-15 лет (8 класс) в количестве 30 человек, из них 15 учащихся экспериментального класса и 15 – контрольного. Эксперимент проводился с целью проверки эффективности разработанной методики, направленной на повышение функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Особенностью методики является последовательное использование методов, основанных на аэробной производительности – равномерного, переменного и кругового в течение первой и второй четверти.

Для обработки фактического материала, полученного в ходе исследования, использовались следующие методы математической статистики: средний прирост результатов – \bar{d} ; ошибка среднего прироста – $m(\bar{d})$; t – критерий Стьюдента; уровень значимости различий – p [2].

Результаты и их обсуждение. В начале реализации экспериментальной методики (сентябрь-октябрь) средством функциональной подготовки выбрали бег как наиболее доступный вид физических упражнений с возможностью относительно точно регулировать величину нагрузки.

Школьникам объяснили влияние упражнений аэробного характера на состояние жизнеобеспечивающих систем и умственную работоспособность, а также на возможность регулировать массу тела.

Объем нагрузки в беге регулировался в основном временем, в течение которого выполнялся бег, а интенсивность нагрузки по ЧСС и характеру дыхания.

В начале первой четверти (сентябрь) предлагался равномерный бег с умеренной интенсивностью (130-140 уд/мин). Продолжительность бега составляла не менее 4-х минут с последующим постепенным увеличением продолжительности на каждом уроке. Таким образом, осуществлялось «втягивание» учащихся в систематическую работу после летних каникул. Во время выполнения учащимися беговых заданий, учитель наблюдал за их реакцией на нагрузку, выборочно замерял ЧСС до и после бега, контролировал ритм дыхания.

Затем (октябрь) использовался переменный бег с умеренной и большой интенсивностью (от 130 до 150 уд/мин). Например, после ускорения на 100-150 метров переходили на бег в зоне умеренной интенсивности и после того, как учащиеся достигали устойчивого состояния, снова переходили к ускорению. О величине интенсивности физической нагрузки судили по характеру дыхания: при умеренной интенсивности глубокий вдох носом и энергичный выдох через рот; при большой интенсивности ритмичное ротовое дыхание. Объем непрерывной нагрузки достигал 12-14 минут.

Во второй половине педагогического эксперимента (ноябрь-декабрь) использовались ациклические упражнения в условиях кругового метода в режиме непрерывной нагрузки, организованного по типу круговой тренировки, то есть без определения повторного максимума. Упражнения на станциях подбирались с учетом

«символа» круговой тренировки. Фиксировались время прохождения круга и ЧСС. Нагрузка постепенно повышалась: во-первых, за счет увеличения нагрузки на каждой станции; во-вторых, уменьшения времени прохождения круга; в-третьих, за счет выполнения двух кругов с интервалом отдыха не более 3-х минут.

Круговой метод использовался во второй половине основной части урока.

Было разработано два комплекса упражнений, которые использовались поочередно в системе уроков.

Для проверки эффективности методики до и после педагогического эксперимента проводилось обследование учащихся экспериментальной и контрольной групп с использованием жизненного индекса и индекса Робинсона. Всего было обследовано 30 человек, из них 13 девочек и 17 мальчиков.

Анализ предварительных данных свидетельствует о том, что около одной трети мальчиков и девочек по жизненному индексу имеют уровень низкий и ниже среднего и почти столько же учащихся имеют уровень высокий и выше среднего, а треть находится на грани между ними. Это значит, что при определенных условиях (повышенные интеллектуальные нагрузки, нарушения режимов питания, сна и т.д.) уровень показателей жизненного индекса у них может снизиться. Скорее всего, это так и произойдет в старших классах, учитывая современные тенденции.

Анализ показателей индекса Робинсона свидетельствует, что у более трети девочек и более половины мальчиков он находится на низком и ниже среднего уровнях. Примерно у трети из них находится на среднем уровне.

Полученные предварительные данные функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем у обследованных школьников доказывают необходимость целенаправленной работы по их совершенствованию и фактически подтверждают актуальность настоящего исследования.

Под воздействием экспериментальной методики произошли изменения в исследуемых показателях, которые представлены в таблице.

Таблица

Средний прирост показателей, характеризующих общую выносливость учащихся экспериментального и контрольного классов

Показатели	Пол	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
		\bar{d}	t	P	\bar{d}	t	P
Жизненный индекс, усл. ед.	Девочки	15.0	3,12	< 0,05	7.0	1,98	> 0,05
	Мальчики	16.3	3,55	< 0,01	8.1	2,02	> 0,05
Индекс Робинсона, усл. ед.	Девочки	10.5	2,57	< 0,05	3.8	1,11	> 0,05
	Мальчики	11.5	4,03	< 0,01	6.5	1,98	> 0,05

Анализ данных свидетельствует, что наиболее выраженные позитивные изменения произошли в экспериментальном классе. Достоверно высокий ($p < 0,01$) средний прирост результатов отмечается у мальчиков. У девочек экспериментального класса результаты тоже достоверно ($p < 0,05$) улучшились, но не настолько высоким уровне. Это согласуется с данными специальной литературы [1].

У мальчиков и девочек контрольного класса результаты немного улучшились, но это улучшение недостоверно ($p > 0,05$). Это доказывает необходимость использования средств физической культуры аэробного воздействия со строгим регулированием нагрузки.

Заключение. В результате педагогического эксперимента было доказано, что экспериментальная методика повышения функциональных возможностей сер-

дечно-сосудистой и дыхательной систем организма школьников 14-15 лет на уроках физической культуры оказалась более эффективной, чем методика, применяемая в контрольном классе. Об этом свидетельствуют результаты математико-статистической обработки фактических данных жизненного индекса и индекса Робинсона.

Список литературы

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология / Серия Гиппократ». Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 248 с.
2. Буллер В.К. Методические указания по проведению учебно-исследовательской работы студентами методами математической статистики. Алма-Ата: КазИФК, 1982. 44 с.
3. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников: Пособие для учителя. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 272 с.
4. Лях В.И. Выносливость: основы измерения и методики развития // Физическая культура в школе. 1998. № 1. С. 7 -14.
5. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов / под ред. Ю. Ф. Курамшина. М.: Советский спорт, 2004. 463 с.

ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТМИНУТОК НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Пахомова Л.Э.

профессор кафедры теории и методики физической культуры,
канд. пед. наук, доцент, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Фесенко А.С.

магистрант кафедры теории и методики физической культуры,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается влияние физкультминуток на психическое состояние учащихся 8-9 лет в процессе выполнения домашних заданий по общеобразовательным предметам посредством методики САН.

Ключевые слова: школьники, физкультминутки, домашние задания, психическое состояние, методика САН.

Введение. Наиболее выраженные сдвиги в состоянии здоровья детей и подростков происходят на этапе школьного обучения. Углубленное изучение предметов (повышенный объем образовательной нагрузки в условиях дефицита учебного времени) вызывает у школьников значительное психоэмоциональное напряжение, в то время как продолжительность сна, объем двигательной активности и время пребывания на свежем воздухе резко сокращается. Все это в комплексе снижает общую неспецифическую резистентность растущего организма, приводит к формированию различных функциональных расстройств, ускоряет переход таких нарушений в хронические заболевания.

Причины высокого уровня функциональных нарушений физиологических функций и систем организма у школьников следует искать, прежде всего, в возрастно-половых особенностях реактивности растущего организма, в образе жизни,

степени двигательной активности, режиме учебных занятий, степени умственной нагрузки, пределах и объеме информации, воспринимаемой школьниками [2].

Чередование занятий физическими упражнениями с умственным трудом обеспечивает профилактику заболеваний и быстрое восстановление работоспособности [4].

Кроме того, тесная связь с родителями дает возможность своевременно информировать их о здоровье детей, консультировать по вопросам профилактики эмоциональных перегрузок и срывов, совместно анализировать следствия и причины ухудшения состояния учащихся [3].

Целью данного исследования являлось выявление влияния физкультминуток на психическое состояние учащихся младших классов с помощью методики САН в процессе выполнения домашних заданий по общеобразовательным предметам.

Методы и организация исследования. В исследовании использовались следующие методы: анализ и обобщение данных литературных источников, педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, методика САН, методы математической статистики. В частности, использовалась модифицированная методика САН для оценки таких состояний как: «психическая активация», «интерес», «комфортность», «эмоциональный тонус», «напряжение» [1], построенная на основе результатов факторного анализа динамики оценивания младшими школьниками своего состояния в процессе выполнения домашних заданий по общеобразовательным предметам. Под психическим состоянием понимается целостная картина психического функционирования в ограниченный промежуток времени.

Предлагаемая методика состоит из 20 пар противоположных по смыслу определений, характеризующих психическую активность, интерес, эмоциональный тонус, напряжение и комфортность. Перед началом исследования испытуемые получали следующую инструкцию: «Оцените свое психическое состояние в данный момент по каждому из признаков, указанных на бланке, обведите кружочком соответствующую цифру от 0 до 3 в левой или правой половине каждой строки в зависимости от выраженности признака». Обработка результатов проводилась с помощью шаблонов-ключей для оценки конкретных психических состояний, психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности.

Степени выраженности каждого психического состояния обозначались как «высокая», «средняя», «низкая». Любой испытуемый мог набрать по каждой шкале от 3 до 21 балла. При этом высокая степень психической активации, интереса, эмоционального тонуса и комфортности располагалась в пределах от 3 до 8 баллов, средняя – от 9 до 15, низкая – от 16 до 21 балла.

Степень выраженности напряжения, напротив, являлась высокой – от 16 до 21, средней – при 9-16 баллах, низкая – при 3-8 баллах.

В целом при подсчете баллов учитывалось, что чем хуже психическое состояние испытуемого, тем больше количество баллов по каждой из характеристик он набирает.

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ Коротковская Корочанского района Белгородской области в период с декабря 2016 года по март 2017 года.

Всего в эксперименте участвовало 20 учащихся по 10 учеников в экспериментальной и контрольной группах. Возраст занимающихся составлял 8-9 лет.

В эксперименте принимали участие родители детей экспериментальной и контрольной групп. Предварительно с родителями детей экспериментальной груп-

пы была проведена беседа о влиянии физических упражнений на здоровье детей, умственную работоспособность, психическое состояние и физическую подготовленность. Родители учащихся контрольной группы были привлечены только для обследования детей до и после педагогического эксперимента. Все родители были ознакомлены с методикой САН, им розданы описание методики и бланки протоколов. Готовые протоколы сдавали учителю физкультуры (Фесенко А.С.), которые подвергались обработке.

Для улучшения психического состояния детей в процессе выполнения домашних заданий по общеобразовательным предметам, родителям были предложены комплексы физкультминутки, выполнение которых они должны были проконтролировать. Их рекомендовалось проводить после 30 минут работы и менять через две недели. Всего было разработано и предложено учащимся экспериментальной группы 12 комплексов.

В период эксперимента в процесс выполнения домашних заданий учащимися контрольной группы не вносилось никаких изменений.

Результаты и их обсуждение. До начала педагогического эксперимента испытуемые экспериментальной и контрольной групп находились на среднем уровне психического состояния по всем показателям. Однако после эксперимента результаты изменились (табл.).

Таблица

Результаты модифицированной методики САН до и после педагогического эксперимента

Показатели психического состояния	Этап обследования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Оценка (баллы)	Степень выраженности	Оценка (баллы)	Степень выраженности
Психическая активация	исходный	12,5	средний	13	средний
	итоговый	5,7	высокий	11,6	средний
Интерес	исходный	10,8	средний	10,4	средний
	итоговый	5,7	высокий	9,8	средний
Эмоциональный тонус	исходный	9,2	средний	9,7	средний
	итоговый	4,7	высокий	9,3	средний
Напряжение	исходный	13,9	средний	12,3	средний
	итоговый	11,9	средний	11,2	средний
Комфортность	исходный	13,4	средний	14,2	средний
	итоговый	6,9	высокий	9,4	средний

Из таблицы видно, что результаты в экспериментальной группе имеют положительную динамику. В частности, степень выраженности психической активации, интереса, эмоционального тонуса и комфортности перешли со среднего на высокий уровень, степень напряжения осталась на среднем уровне, хотя оценка в баллах улучшилась.

В контрольной же группе степень выраженности всех показателей осталась на среднем уровне.

Заключение. В результате педагогического эксперимента было доказано, что выполнение физкультминутки учащимися 8-9 лет в процессе выполнения домашних заданий по общеобразовательным предметам оказало положительное влияние на показатели их психического состояния.

Список литературы

1. Банин В.Д., Гайда К.В., Гербачевский В.К. Практикум по общей экспериментальной прикладной психологии. Учебное пособие. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 560 с.
2. Вайнбаум Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Я.С. Вайнбаум, В.И. Коваль, Т.А. Родионова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 240 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. Учебное пособие. 3-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1997. 176 с.
4. Похлебин В.Г. Уроки здоровья. М.: Просвещение, 1992. – 45 с.

ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Филиппова Е.Н.

доцент кафедры спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности,
канд. пед. наук, доцент, Мордовский государственный педагогический
институт им. М.Е. Евсевьева, Россия, г. Саранск

Шамаева А.А.

студентка факультета физической культуры,
Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева,
Россия, г. Саранск

В статье представлены способы формирования готовности юных спортсменов к участию в соревнованиях, которые формируют способности юного спортсмена к самооценке и оценке возможностей соперников в соответствии с задачами участия в конкретных соревнованиях.

Ключевые слова: юные спортсмены, соревнования, психологическое состояние, психологическая подготовка, мобилизационная готовность, саморегуляция.

Основным способом формирования готовности спортсмена к предстоящим соревнованиям служит создание соревновательной установки – активного состояния, проявляющегося в готовности юного спортсмена соревноваться, стремлении к самому процессу соревнований, существенной особенностью которого является желание победить.

Психолого-педагогическая работа по подготовке юных спортсменов к участию в ответственных соревнованиях должна предусматривать: получение диагностических характеристик (данных) личности юного спортсмена и его умения управлять своим состоянием на разных этапах подготовки; моделирование соревновательной борьбы со всеми ее правилами с целью выработки у подростка умения управлять в трудной обстановке психическими состояниями и обеспечения должного уровня психологической надежности в условиях острой борьбы; организация оптимального восстановления сил после напряженных тренировок путем продуманного досуга, развлечений, а также различных вариантов психорегулирующей тренировки [3, с. 187].

Тренеру необходимо учитывать не только особенности личности юного спортсмена, но и его временные психические состояния. Психические предстарто-

вые состояния делятся на: 1) личностные и ситуативные; 2) глубокие и поверхностные; 3) положительные и отрицательные; 4) продолжительные и краткие; 5) более и менее осознанные.

Такая классификация предстартовых состояний позволяет учитывать только предшествующие спортивной деятельности состояния. Несомненно, при классификации «игровых» состояний их надо разграничивать с учетом особенностей предстартовых.

Правильный подбор приемов регуляции внутреннего состояния юного спортсмена в значительной степени определяется его индивидуальными психологическими особенностями. Поэтому тренеру необходимо иметь подробные данные об этих состояниях, уровне развития эмоционально-волевых качеств и важнейших психических функций – внимания, быстроты, реакции, памяти и т.п.

Психическое состояние в процессе ранней психологической подготовки регулируется с помощью самовнушения, аутогенной тренировки, применения дыхательных упражнений [1, с. 31].

К числу способов активного самовнушения относят способ самонастройки; способ убеждения себя в том, что результат выступления не так важен для команды, что соревнование незначительно и поэтому не обязательно выступать в полную силу (этот способ может привести и к неудачам, если спортсмен излишне «перепустит» себя); способ абстрагирования от обстановки соревнований, силы соперников, возможных результатов и настройки на то, чтобы максимально «выложиться» в ходе спортивной борьбы (этот способ эффективен при хорошем уровне подготовки юного спортсмена, однако чрезмерное перевозбуждение, переоценка своих сил может привести к неудачному выступлению).

Юного спортсмена необходимо также обучать мобилизации сил во время соревнования. Состояние непосредственной готовности для выполнения трудной и ответственной деятельности называют мобилизационной готовностью. Структура мобилизационной готовности – это структура подготовленности спортсмена. Спортивная подготовленность – это потенциальные возможности юного спортсмена, а мобилизационная готовность – это степень мобилизации этой подготовленности. Адекватная готовность обеспечивает успешное выполнение предстоящих действий. Неадекватная делится на готовность с превышенной и готовность с недостаточной мобилизацией сил. Если недостаточная мобилизация всегда препятствует успешному выполнению действия, то чрезмерная препятствует лишь в тех случаях, когда необходима координация движений.

Для преодоления эмоционального возбуждения можно использовать также упражнения на расслабление и напряжение мышц. Они отвлекают юного спортсмена от мыслей о соревновательной обстановке, позволяют снять нервное напряжение.

Практика свидетельствует, что, научившись регулировать свое психическое состояние в процессе тренировок, юные спортсмены в период соревнований без особых усилий могут отвлечься от неблагоприятных мыслей, расслабиться, настроиться на выполнение упражнения [2, с. 22].

Предсоревновательная психологическая подготовка направлена на создание мобилизационной готовности юного спортсмена к участию в конкретном соревновании. В структуре мобилизационной готовности различают: особенности характеристики внимания перед ответственным выступлением и такую длительность сосредоточения внимания, которая обеспечивает наиболее эффективное выступле-

ние. Длительность сосредоточения внимания определяется необходимостью: освободиться на какое-то время от влияния мешающих раздражителей; добиться оптимального эмоционального состояния, снижения излишней напряженности; довести представление о предстоящих действиях до максимальной яркости и точности. Последнее – наиболее важный момент в процессе сосредоточения, определяющий состояние мобилизационной готовности и побуждающий к началу действия [3, с. 189].

Для регуляции психического состояния юного спортсмена перед выходом на старт большое значение имеет мысленное представление программы предстоящего выступления, которое должно поднять настроение, устранить скованность, расслабить мышцы.

Существуют две группы приемов управления своими действиями. К 1-й относятся: самоотвлечение внимания от процесса деятельности, его переключение на технику, расслабление мышц, дыхание, противника. Во 2-ю входят: самоуспокоение на уровне определенной самомобилизации (мысли о «свободной» ненапряженной работе, о снижении волнения), самообладание (мысли, подкрепленные уверенностью в своих силах), самоубеждение (аргументированное доказательство самому себе возможностей решения общей и частных соревновательных задач), самоприказы (категорические указания самому себе о безотлагательном выполнении поставленной задачи, о преодолении самого себя) [4, с. 59].

Тренерам и юным спортсменам необходимо знать характерные особенности эмоциональных состояний и внешние признаки их проявления, чтобы уметь управлять этими состояниями в процессе специальной психологической подготовки во время соревнований.

Эмоциональные состояния юного спортсмена во время соревнований характеризуются большим разнообразием, интенсивным течением и быстрым, часто внезапным переходом из одного в другое, иногда прямо противоположное.

Интенсивность эмоциональных состояний юного спортсмена во время соревнований зависит от многих факторов, которые зачастую невозможно определить. Однако, выделяют ряд обстоятельств, вызывающих разнообразие проявления эмоциональных состояний юного спортсмена: масштаб и условия проведения соревнований; личную и общественную значимость соревнования; состав участников; уровень подготовленности юных спортсменов (уровень тренированности); индивидуальные психологические особенности юного спортсмена; знание приемов саморегуляции (самоорганизации и самомобилизации) психологического состояния и умение применять их; умение собраться и сосредоточиться перед выходом на старт [3, с. 190].

Наставления тренера во время соревнований должны быть краткими, лаконичными, убедительными. Очень важно правильно понять психологическое состояние юного спортсмена, чтобы своевременно и верно дать ему указания.

Ведущая роль на этапе ранней психологической подготовки принадлежит гностической деятельности. Опытные тренеры стремятся: использовать педагогические идеи и методические рекомендации на практике; обучать юных спортсменов применению теоретических знаний; анализировать педагогическую ситуацию с целью выбора эффективных средств воздействия на ребят; видеть слабые и сильные стороны (свои и учеников) в спортивной подготовке; предусматривать возможные затруднения юных спортсменов.

Основу этапа предсоревновательной психологической подготовки составляет конструктивная деятельность тренера. Тренеры-мастера умеют подбирать

наиболее целесообразные спортивные задания подросткам; учитывать психологию восприятия учениками тактических установок; подготавливать необходимый инвентарь и оборудование; выбирают рациональную структуру занятий, способствующую созданию мобилизационной готовности подростков к участию в соревнованиях; умеют правильно влиять на психические состояния подростков с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей [4, с. 87].

Существенную роль в процессе адаптации подростка к условиям активной спортивной деятельности играют его личностные особенности – характер, темперамент, уровень интеллект. Для каждого юного спортсмена характерно свое поведение, свои помыслы и намерения. Одни работоспособны, другие – нет. Одни уравновешенны, другие, наоборот, – вспыльчивы, несдержанны. Каждый подросток способен переносить определенную физическую и психическую нагрузку. Все это необходимо учитывать тренеру, так как иначе он будет давать юным спортсменам непосильные задания, а это может привести к срыву и в результате к нервно-психическим расстройствам.

Нередко нервно-психические расстройства начинаются с нервно-психической неустойчивости – склонности к срывам в деятельности нервной системы при физическом и психическом напряжении. Она характеризуется колебаниями психического состояния, которые при психических, эмоциональных, а нередко и при физических нагрузках нарушают рациональное поведение, т. е. поведение юного спортсмена перестает соответствовать ситуации.

Психопрофилактические и психогигиенические мероприятия, которые проводит тренер в команде и индивидуально с юными спортсменами, позволяют предупреждать невротические реакции у юных спортсменов и способствуют их успешному выступлению в соревнованиях [4, с. 103].

Список литературы

1. Филиппова, Е. Н. Исследование психического состояния юных футболистов в процессе спортивной деятельности / Е. Н. Филиппова, А. А. Белякин // Тенденции развития науки и образования : сб. науч. тр. в 2 ч. Ч. 2. – Самара : Л-Журнал, 2017. – С. 31-33.
2. Филиппова, Е. Н. Особенности взаимодействия психологического состояния и соревновательной деятельности юных лыжников / Е. Н. Филиппова, Н. А. Буянов // Тенденции развития науки и образования : сб. науч. тр. в 5 ч. Ч. 5. – Самара : Л-Журнал, 2016. – С. 21-23.
3. Филиппова, Е. Н. Диагностика и регулирование психического состояния спортсменов на соревнованиях / Е. Н. Филиппова, А. В. Слугин // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях : мат. междунар. науч.-практич. конф. – Чебоксары : ЧИЭМ СПбГПУ, 2011. – С. 187-191.
4. Хекалов, Е. М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов, их диагностика и регуляция : учеб. пособие / Е. М. Хекалов. – М. : Советский спорт, 2003. – 177 с.

**ОБЗОР ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К КЛАССИФИКАЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО
И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

Драмарецкая Я.В.

преподаватель кафедры мировой экономики и менеджмента, канд. экон. наук,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В данной статье рассматриваются основные подходы к классификации государственных услуг в системе государственного и муниципального управления, а также особенности их предоставления. Дается обзор законодательства, регулирующего взаимоотношения между государственными органами и услугополучателями государственных и муниципальных услуг.

Ключевые слова: государственные (муниципальные) услуги, классификация государственных услуг, социальные и публичные услуги, электронные услуги.

Термин «государственные услуги» в России стал широко применяться с началом административной реформы, тогда как за рубежом государственные услуги представляют собой одну из основных форм взаимоотношений граждан, юридических лиц и органов государственной власти, где государство выступает «поставщиком услуг».

В России понятие «государственные (муниципальные) услуги» появилось впервые в Бюджетном кодексе Российской Федерации. В соответствии со статьей 6 кодекса, это услуги, оказываемые (выполняемые) органами государственной власти (органами местного самоуправления), государственными (муниципальными) учреждениями и в случаях, установленных законодательством Российской Федерации, иными юридическими лицами [1, с. 12].

Параллельно с термином государственные услуги часто как синонимы употребляются термины «публичные услуги». Смешивать полностью эти понятия не стоит, так как они по-разному характеризуют предоставляемые услуги. Однако их категорическое противопоставление также ошибочно, поскольку одна и та же услуга может быть, как государственной, так и публичной или же социальной [3, с. 77].

Государственные органы могут оказывать публичные услуги самостоятельно, но могут и передать их выполнение муниципальным органам власти, или же организовать их исполнение путем аутсорсинга, то есть функции по оказанию этих услуг будут лежать на коммерческих и некоммерческих организациях.

В классификации публичных услуг, являющейся юридически значимой, предполагаются следующие критерии:

- по субъектам, оказывающим услуги: услуги государственного и муниципального секторов, а также негосударственного сектора;
- по услугополучателям: услуги, удовлетворяющие интересы граждан, услуги, удовлетворяющие интересы юридических лиц, а также услуги, позволяющие удовлетворять запросы как физических, так и юридических лиц;
- по сферам отношений общества: социальные услуги, экономические услуги, а также услуги гражданско-правовые, обеспечивающие общественную безопасность;

– по направленности публичных услуг на: реализацию субъективных прав, реализацию законных интересов, исполнение обязанностей;

– по критерию необходимости для потребителя можно выделить основные и дополнительные услуги. Основная услуга прямо направлена на удовлетворение конкретной потребности. Дополнительная услуга «сопровождает» основную услугу и, как правило, отдельно от основной не применяется, так как в ее обособленном предоставлении нет смысла.

Социальные услуги определяет сфера, в которой эти услуги оказываются (культурная сфера, здравоохранение, наука, образование), что само по себе уже говорит об их общезначимой направленности и, отчасти, ставит их в один ряд с публичными услугами. Социальные услуги, на самом деле, обладают многими признаками публичных услуг, в своей сущности являясь публичными, представляют сферу, в которой они реализуются как главного критерия их выделения [3, с. 78].

Социальные услуги могут оказываться государственными и муниципальными органами, а также коммерческими и некоммерческими негосударственными организациями, являясь, соответственно, государственными и негосударственными.

Государственные и муниципальные услуги также классифицируют по следующим признакам:

1. По промежуточному результату:

а) государственная услуга простая – предусматривает однократное обращение в исполнительный орган государственной власти с получением конечного результата;

б) государственная услуга сложная – предполагает многократное обращение услугополучателя в государственные органы власти, для получения необходимых предварительных результатов, имеющих самостоятельную ценность.

2. По содержанию результата:

а) информационно-консультационные;

б) коммуникационные;

в) финансовые;

г) предоставление правообеспечивающих документов.

3. По условиям оказания:

а) программные;

б) нормативно-правовые.

4. По потребителям:

а) для граждан;

б) для предпринимателей (юридические и физические лица).

Вместе с тем различают государственные услуги элементарные и государственные услуги композитные (межведомственные):

а) элементарные государственные услуги – услуги, запрошенные физическими или юридическими лицами, которые оказываются одним ведомством.

б) композитные (межведомственные) государственные услуги – услуги, которые состоят из нескольких элементарных услуг, то есть оказываются различными ведомствами [3, с. 85].

На рисунке 1. представлена классификация государственных услуг, в основу которой положены различные признаки. Так, например, критерий деления услуг по потребителям характеризует лица, которым они предоставляются.



Рис. 1. Классификация государственных услуг по различным признакам

Большая часть услуг, оказываемых государственными (муниципальными) учреждениями, возможна только путем личного обращения. Однако, некоторая часть услуг в настоящее время может быть предоставлена и в электронном виде с использованием дистанционных технологий.

На рисунке 2 представлена классификация, основанием которой является форма предоставления.



Рис. 2. Классификация государственных услуг по форме предоставления

Перевод государственных услуг в электронную форму необходим для ускорения и упрощения процедуры получения государственной услуги пользователем, путем предоставления требуемых документов в государственные органы в электронной форме, отслеживания статуса оказания услуги и получение результатов услуги через портал государственных услуг [2, с. 107].

Список литературы

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации. М.: Эксмо, 2011. 67 с. (Законы и кодексы).
2. Кулдыбаева И. У. Теоретико-методологические аспекты управления социальной сферой как социально-экономической системой в условиях формирования конкурентных отношений: дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск, 2014. 240 с.
3. Мониторинг государственных и муниципальных услуг в регионе как стратегический инструмент повышения качества регионального управления: опыт, проблемы, рекомендации / С.И. Неделько, А.В. Осташков, С.В. Матюкин, В.Н. Ретинская, И.А. Мурзина, И.Г. Кревский, А.В. Луканин, О.С. Кошевой. Под общ. ред. В.В. Маркина, А.В. Осташкова. – М., 2008. 321 с.

НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Мизюрина Т.В.

магистрант второго курса,
ОУ ВО «Южно-Уральский институт управления и экономики»,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматриваются организационно-правовые формы общественных объединений. Особое внимание уделяется описанию особенностей неформальных организаций. Представлена классификация неправительственных общественных организаций.

Ключевые слова: неправительственная общественная организация, общественная организация, общественное объединение.

Основной закон, регламентирующий создание и деятельность общественных организаций – Федеральный закон от 19 мая 1995 года № 82-ФЗ «Об общественных объединениях». Под общественным объединением понимается «добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения» [1].

Организационно-правовые формы общественных объединений:

- 1) общественная организация;
- 2) общественное движение;
- 3) общественный фонд;
- 4) общественное учреждение;
- 5) орган общественной самодеятельности;
- 6) политическая партия [1].

Формирование общественных организаций осуществляется для реализации потребностей и интересов граждан. «Природная потребность людей в объединении, которые таким способом стремятся обозначить свое своеобразие, следует из

общности их положения в обществе, сходных черт и целей и порождает различные типы общественных связей между ними» [2, с. 134].

Различают два способа социальной организованности: формальную и неформальную. Формальная организация обладает следующими особенностями: рациональность (наличие определенной цели и следование к ней); безличность (отношения между членами общества строятся по определенной программе); отсутствие внеслужебных связей между индивидами, подчинение их исключительно функциональным целям.

Особенностью неформальной организации является спонтанно (самопроизвольно) сложившаяся система социальных связей, норм, действий, которые являются продуктом длительного межличностного и внутригруппового общения.

Таким образом, в общем виде все общественные организации можно определить как «совместные стремления людей к реализации общей цели». «Некоммерческая организация», «общественное объединение», «неправительственная организация» – основные понятия, которые используются в российском законодательстве.

Определение «неправительственной организации» («nongovernmental organizations») было введено в оборот в 1945 году Уставом Организации Объединенных Наций. Г. И. Морозов отмечал по этому поводу: «...вопрос об определении понятия «неправительственные организации» и о выработке соответствующей терминологии довольно сложен, ибо и то и другое должно быть достаточно емким, чтобы охватить весьма обширную группу зачастую очень разных организаций» [2, с. 201].

Наиболее широкое распространение получила практика определения неправительственной общественной организации на основе установленных резолюцией Экономического и Социального Совета ООН (ЭКОСОС) от 23 мая 1968 г. Этот документ предусматривает ряд критериев, которым должна соответствовать организация, чтобы подпадать под понятие «неправительственная»: «любая международная организация, не учрежденная на основании межправительственного соглашения, считается неправительственной организацией» [3, с. 111].

Классификация неправительственных общественных организаций:

1. На основании потребностей участников. М.А. Чешков указывает на тот факт, что «все неполитические общественные организации выражают групповые и общественные организации [4, с. 31]. Групповые – профсоюзы, объединения инвалидов и ветеранов, этнические и религиозные объединения и т.д. Общественные – правозащитники, экологические движения, движение солдатских матерей, антиглобалисты и т.д.

2. В зависимости от их целей. Р.Ж. Шварценберг выделяет «группы интересов и группы идей» [5, с. 90]. Группы интересов ориентированы на защиту материальных интересов членов общества (профсоюзы, предпринимательские объединения). Группы идей нацелены на отстаивание идеологических и моральных принципов (правозащитники, религиозные объединения и т.д.)

3. На основе правового статуса. В соответствии с законодательством РФ юридические лица делятся на:

- «коммерческие (преследующие извлечение прибыли в качестве основной своей цели);
- некоммерческие (не имеющие извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющие полученную прибыль между участниками) [1].

Согласно Федеральному закону «О некоммерческих организациях», «некоммерческие организации могут создаваться в форме общественной и религиозной организации. В свою очередь общественные организации существуют в форме общественных объединений, под которыми понимаются добровольные, самоуправляемые, некоммерческие формирования, созданные по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения» [1].

Основным критерием неправительственной общественной организации Р. А. Тузмухамедов считает «приверженность их принципам и идеалам, изложенным в Уставе ООН. Однако ссылается на редактора журнала «ИФДА-Досье» М. Нефрина, который в своих работах указывает, что: «общественные организации – это те организации, которые призваны служить обездоленным или игнорируемым группам населения, расширять свободы людей или укреплять их власть» [6, с. 67].

Таким образом, в современных научных исследованиях не было выработано единого общепризнанного определения «неполитической общественной организации». Однако существует ряд критериев, которым такие организации должны отвечать: «во-первых, организация должна иметь некоммерческий характер; во-вторых, организация не должна использовать или пропагандировать насильственные методы; в-третьих, организация не должна принимать участие в политике с целью достижения власти. Данный критерий исключает из круга неполитические общественные организации всевозможные политические партии и оппозиционные объединения» [6, с. 68].

Принимая во внимание все вышеизложенное, мы рассматриваем «неправительственную организацию», как – некоммерческое образование, созданное по инициативе граждан для достижения общих целей, осуществляющее свою деятельность на основании Устава и на собственные средства.

Список литературы

1. Федеральный закон от 19.05.1995 N 82-ФЗ (ред. от 02.06.2016) «Об общественных объединениях»
2. Кляйнеберг М. Некоммерческие общественные организации в российском секторе социального обеспечения // Журнал социологии и социальной антропологии, том III, вып. 1. 2014. 312 с.
3. Шинелева Л.Т. Общественные неправительственные организации и власть. М.: НТК «Дашков и К», 2002. 220 с.
4. Морозов Г.И. Международные организации: некоторые вопросы теории. М.: 2014. 332 с.
5. Шварценберг Р.Ж. Политическая социология. М.: 1992. 180 с.
6. Тузмухамедов Р.А. Международные межправительственные организации развивающихся стран. М.: 2007. 278 с.

Подписано в печать 07.08.2017. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 500 экз. Заказ № 217
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а