



**АГЕНТСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

ISSN 2542-1042

**НОВАЯ НАУКА:
ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД**

**Международное научное периодическое издание
по итогам
Международной научно-практической конференции
17 января 2017 г.**

Издается с 2015 г.

СТЕРЛИТАМАК, РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
2017

УДК 00(082)
ББК 65.26
Н 72

Редакционная коллегия:

Баишева Зилия Вагизовна, доктор филологических наук
Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук
Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук
Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук
Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук
Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук

Н 72

НОВАЯ НАУКА: ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД:
Международное научное периодическое издание по итогам Международной
научно - практической конференции (Уфа, 17 января 2017). - Стерлитамак:
АМИ, 2017. – №1. - 113 с.

Международное научное периодическое издание «НОВАЯ НАУКА: ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД» составлено по итогам Международной научно - практической конференции, состоявшейся 17 января 2017 г. в г. Уфа.

Научное издание предназначено для докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей, за соблюдение законов об интеллектуальной собственности и за сам факт их публикации. Редакция и издательство не несут ответственности перед авторами и / или третьими лицами и / или организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

При использовании и заимствовании материалов ссылка обязательна.

Издание постоянно размещено в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрировано в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 297 - 05 / 2015 от 12 мая 2015г.

© ООО «АМИ», 2017
© Коллектив авторов, 2017

Абдулаева Э.С.
Старший преподаватель кафедры теории и методики
преподавания иностранных языков
института филологии, истории и права ЧГПУ,
г. Грозный, Российская Федерация

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема речевого взаимодействия студента и преподавателя на занятиях иностранного языка является основной в учебном процессе. Педагогическое взаимодействие проявляется либо в виде сотрудничества (взаимное согласие и солидарность обеих сторон), либо в виде соперничества (успехи одних участников взаимодействия тормозят успехи других). Взаимодействие по своему эмоционально - психологическому фону не может быть всегда положительным. Студенты, выполняя какую - либо коллективную деятельность, даже не задумываются о вопросах равенства, скорее наоборот: они охотно уступают лидерские позиции друг другу, пытаются «спрятаться за спину» сильного студента и т.д. Мы часто сталкиваемся с проблемами повышения самооценки студента, внушения ему уважения к самому себе, снятия барьеров, связанных с боязнью провала, неудачи.

Необходимо на занятии предлагать разные варианты деятельности в сотрудничестве. Благодаря сотрудничеству, обучение иностранному языку проходит в благоприятной атмосфере: у студентов возникает желание и возможность помогать товарищам (подсказки при активных методах обучения не возбраняются). Проявление эмоционального всплеска на занятии – это всегда нарушение дисциплины в понимании строгих, авторитарных учителей. Однако не стоит лишать себя и студентов радости от созерцания собственного результата или продукта, который участники работы в сотрудничестве смогли получить благодаря овладению определенными иноязычными компетенциями. Любая творческая деятельность поддается управлению и организации. А внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на занятии и т.п.) чаще всего позитивны, но социально - психологическая атмосфера в таких аудиториях, как правило, неблагоприятная. Однако, заметим, что в реальной педагогической практике чаще всего имеют место "смешанные" стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально - психологического и личностного развития.

Нередко возникают ситуации, когда учитель тормозит активность учащихся, вызывая негативное отношение не только к себе, но и к деятельности, в которую они включены. Эти проявления известны как феномен негативной фасилитации. Она ведет к возникновению психологических барьеров и комплексов, а затем реализуется в защитных реакция организма: повторных действиях, грубости, болтливости и т.д. Одним из главных условий возникновения феномена взаимопонимания является взаимное принятие индивидуально - психологических параметров друг друга, умение стать на место других, идентифицироваться с ними. Взаимопонимание является следствием гуманистической

ориентации педагогов, воспринимающих успехи учеников и ценности их личности как свои собственные. Оптимальным вариантом для педагогического процесса будет проявление личностных особенностей через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. Взаимодействуя с учеником, он передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно - ценностного отношения к педагогической деятельности. Ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно; более того, наличие конфликтов есть показатель нормального развития[2].

Также отметим, что в условиях чеченско - русского билингвизма в процессе овладения учащимися иностранным языком связи устанавливаются между тремя языками. При этом доминируют денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного чеченского языка.

Если учитель не является для учащихся референтным лицом, то его воздействия не вызывают необходимого преобразующего эффекта, сколь бы ни были высоко развиты его личностные, индивидуальные и функционально - ролевые параметры.

Список использованной литературы

1. Абдукадырова Т.Т. Обучение иностранному языку в условиях чеченско - русского билингвизма. // Международный научно - методический симпозиум «Лемпертовские чтения X». - Пятигорск: ПГЛУ, 2008.С. 30 - 34.
2. Абдукадырова Т.Т. Проблемы преподавания иностранных языков в условиях чеченско - русского двуязычия // Материалы международной научно - практической конференции / под редакцией Л.А. Миловано - вой. Т.1Актуальные проблемы лингводидактики. - Волгоград: Парадигма, 2008. С. 3 - 7.
3. Ярычев Н.У. Конфликтологическая культура учителя: сущность и движущие силы развития [Электронный ресурс] URL [http:// www.emissia.org / offline / 2011 / 1632.htm](http://www.emissia.org/offline/2011/1632.htm).

© Абдулаева Э.С., 2017

Абдурзакова М.А.,
студентка 3 курса юридического факультета ЧГУ,
Исмаилова Л.М.
к.филос.н., доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Чеченского государственного университета

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ

Проблема девиантности как относительно устойчивого личностного образования сравнительно редко встает в чистом виде перед психологами. Тем не менее, многие авторы указывают на то, что данная проблема актуальна в настоящее время. Этой проблеме

посвящено большое количество работ, и не только в психологии, но в физиологии, биохимии, психиатрии, социологии, философии. Однако среди исследователей проблемы девиантности продолжают дискуссии, о ее сути как устойчивого образования личности, о ее причинах и формах. Вследствие отклонений у молодого человека от нормального поведения происходит разрушение спокойного уклада жизнедеятельности. Молодежь является самым активным психологическим субъектом и поэтому проявления социально неприемлемого поведения самым выразительным образом отражается именно в них. С развитием системы информационных технологий, произошло свержение ранее устоявшейся системы поведения в обществе. Причина этого отклонения лежит в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим миром, социальной средой. Поэтому важно рассмотреть основные понятия девиантного поведения, понять его сущность и факторы, которые, влияют на динамику данного поведения.

Под девиантным поведением понимается поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям[1].

Отклонения от социальных норм могут быть:

– позитивные, направленные на преодоление устаревших норм или стандартов и связанные с социальным творчеством, способствующие качественным изменениям социальной системы(аскетизм, святость, гениальность, новаторство).

– негативные – дисфункциональные, дезорганизующие социальную систему и ведущие ее к разрушению, приводящие к девиантному поведению (преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийство, проституция, терроризм и т.д.).

Среди причин девиантного поведения многие исследователи выделяют наследственность, проблемную семью, неблагоприятную социальную среду, а так же социальную активность самого человека. Все эти факторы оказывают воздействие в прямой или косвенной форме, однако нет прямой зависимости между их негативными последствиями и характером поведения человека. В связи с этим Ю.А. Клейберг, Т.Р. Алихманова, А.В. Мисько выделяют только три основных фактора: биологический, психологический и социальный[2].

– Под биологическим выражаются физиологические особенности молодого человека, т.е. неустойчивость жизненно важных систем организма (в первую очередь нервной системы).

– Психологический – в особенностях темперамента акцентуации характера, что влечет за собой повышенную внушаемость, быстрое усвоение асоциальных установок, склонность к «уходам» от трудных ситуаций или полное подчинение им.

– Социальный фактор отражает взаимодействие молодого человека с социумом, т.е. большой устойчивой общностью, которая характеризуется единством условий жизнедеятельности людей, общим местом проживания и наличием вследствие этого общей культуры.

Также выделяются причины такого поведения:

– Особенности семьи. Существуют разные точки зрения на то, как и в какой семье чаще вырастают дети, склонные к девиации. Л.С.Алексеева различает такие виды неблагополучных семей: конфликтная, аморальная, педагогически некомпетентная и асоциальная. Отношения матери и ребенка с первых дней и месяцев его жизни существенным образом влияют на будущий характер и судьбу детей. Особенно опасны

авторитарность, жесткость, чрезмерное доминирование матери. Если у ребенка слабый тип нервной системы, это может привести к нервно – психическим заболеваниям, если сильный – к тяжким невосполнимым дефектам эмоциональной сферы, проявлениями агрессивности, совершению правонарушений.

– Школа. Наряду со своим прямым назначением школа выступает институтом социализации подрастающего поколения, на протяжении всего взросления формирует личность. Положительное и отрицательное воздействие школы во многом определяется профессионализмом, заинтересованностью в результатах своей деятельности преподавателей и администрации. Часто встречаются учащиеся, которые не хотят идти в школу. Происходит это по разным причинам: пробелы в знаниях, конфликт с учителем и со сверстниками.

– Социальные причины. Дети из низших социальных слоев более подвержены неудачам в дальнейшем. Бедность, плохие бытовые условия мешают развивать интеллектуальные возможности, сказывается разница между ценностями, принятыми в семье и близком окружении, и теми, что приняты среди сверстников, группой молодежи.

– Психологические причины. Они включают чувство уверенности в себе, физические и умственные недостатки человека, его собственный ритм, мотивацию, успехи и поражения. Часто школьные неуспехи – это признак глубокого душевного разлада молодого человека в будущем.

Можно выделить следующие разновидности девиантного поведения:

– Правонарушение – это общественно опасное, виновное, противоправное деяние, наносящее вред личности, собственности, государству или обществу в целом[3].

– Пьянство и алкоголизм. Между этими понятиями существуют различия.

Алкоголизм – патологическое влечение к спиртному и последующее социально - нравственной деградацией личности (наследственные факторы, характер, индивидуальные свойства личности и особенности окружающей среды и т.д.).

Пьянство – это неумеренное употребление алкоголя, которое наряду с угрозой здоровью личности, нарушает ее социальную адаптацию (развлечение, воздействие ближайшего окружения, соблюдение питейных традиций, неприятности на работе и т.д.).

– Наркомания – это заболевание, которое выражается в физической или психологической зависимости от наркотиков, непреодолимом влечении к ним, что постепенно приводит организм к физическому и психологическому истощению; наркомания имеет социальные последствия: злоупотребление наркотиками ведет к росту преступлений и смертности, особенно среди молодежи (личные трудности, социальная несправедливость, неустроенность быта, неудачи в учебе или на работе, разочарование в людях и т.д.).

– Суицидальное поведение – самоубийства – свободное и намеренное прекращение своей жизни (конфликты в семье, несчастливая любовь, крайнее переутомление и т.д.; много самоубийств связаны с асоциальным поведением личности: наркоманией, алкоголизмом, токсикоманией).

Очевидно, что использование уголовного наказания в отношении преступников и пьяниц не теряет смысл, так как большинство из них больные люди и нуждаются в медицинской, психологической, социальной помощи.

Российская исправительно - трудовая система имеет свои недостатки. Именно места лишения свободы являются основными рассадниками, школами, в которых завершается формирование девиантного поведения и самосознания.

Как правило, вначале девиантное поведение немотивированное. Молодой человек, как правило, хочет соответствовать требованиям общества, но в силу социальных условий неумение правильно определить свои социальные роли, незнания способов социальной адаптации, нищенского уровня жизни, он не может этого сделать.

Таким образом, девиантное поведение молодежи является сложной социальной проблемой, требующей координации усилий теоретиков и практиков. Нестабильность ситуации в обществе, отторжение значительного количества населения от общественно значимых форм деятельности обуславливает значительный рост социальных девиаций, особенно среди молодежи. Для того чтобы предотвратить рассматриваемую проблему в первую очередь нужно осознавать масштабность данной проблемы, ведь девиантное поведение приводит к потере или разрушению моральных ценностей общества, а это означает что нравственное здоровье общества тоже будет утрачено. Для российского общества, существенным является объединение усилий ведомств, интеграция всех форм и направлений социальной работы в единую систему, способную к гибким и эффективным изменениям, которая соответствует прогрессивному развитию общества и формированию благоприятной для личности общественной ситуации в целом.

Все это в совокупности позволит снизить социальное напряжение в обществе, уменьшить его криминализацию. Только при выполнении вышеперечисленных требований общество имеет право называться правовым и демократичным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Grandars [Электронный ресурс] [http:// www.grandars.ru / college / sociologiya / deviantnoe - povedenie.html](http://www.grandars.ru/college/sociologiya/deviantnoe-povedenie.html)(дата обращения 14.01.2017г.).
2. Studfiles[Электронный ресурс] [http:// www.studfiles.ru / preview / 2828112 /](http://www.studfiles.ru/preview/2828112/) (дата обращения 14.01.2017г.).
3. Консультант Плюс [Электронный ресурс] [http:// www.consultant.ru / document / cons _ doc _ LAW _ 34661 /](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/) (дата обращения 14.01.2017г.).

© Абдурзакова М.А., Исмаилова Л.М. 2017.

Аксютина С.В.,

магистрант

Вологодский государственный университет

ВоГУ,

г. Вологда, Российская Федерация

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ

Одной из основных организационных форм учебной деятельности являются семинарские занятия, которые формируют исследовательский подход к изучению учебного и научного материала. Главной целью семинаров является обсуждение наиболее сложных теоретических вопросов курса, их методологическая и методическая проработка. Семинар - это форма занятий по дисциплине, где студенты приобретают умения оформлять рефераты, учатся конспектировать первоисточники, устно излагать материал, а также защищать

научные положения и выводы. При подготовке к семинару с целью его активизации правомерно предусмотреть тесты, что позволит выявить потенциал студентов и определить будущие темы дисциплины.

Для оценки усвоения основных понятий разрабатываются письменные и устных понятийные диктанты. Можно предусмотреть: экспресс - опрос (предложение раскрыть названные понятия), опрос - инверсия (предложение поставить вопросы), диктант - персоналия (закрепляет знание имен ученых в связи с их учениями), диктант - сравнение (позволяет проводить сопоставительный и сравнительный анализ учебного материала), комбинированный понятийный диктант. [1]

Алгоритм подготовки преподавателя к семинару включает: изучение требований рабочей учебной программы к теме семинарского занятия; определение цели и задач семинара, подбор систематизированного материала к семинару; отбор и формулировка основных вопросов семинара, разработка плана семинара; выработка различных вариантов решения основных проблем семинара; подбор литературы, рекомендуемой студентам к данной теме (основная, дополнительная, методическая); разработка рекомендаций студентам по организации самостоятельной работы в ходе подготовки к семинарскому занятию (изучение литературы, подготовка индивидуальных и групповых докладов, выступление по отдельным вопросам). Если предусмотрен реферат, то необходимо сформулировать темы рефератов и назначить докладчиков, при подготовке оказать помощь студенту в составлении плана реферата и дать советы по его написанию; написание конспекта семинара, распределение пунктов плана по времени; моделирование выступительной и заключительной частей семинара.

Алгоритм проведения семинарского занятия:

Вводная часть.

1. Обозначение темы и плана семинарского занятия.
2. Предварительное определение уровня готовности к занятиям.
3. Формирование основных проблем семинара, его общих задач.
4. Создание эмоционального и интеллектуального настроения на семинарском занятии.

Основная часть.

1. Организация диалога между преподавателями и студентами и между студентами в процессе разрешения проблем семинарского занятия
2. Конструктивный анализ всех ответов и выступления студентов.
3. Аргументированное формирование промежуточных выводов, и соблюдение логики в последовательном соблюдении событий.

Заключительная часть.

1. Подведение итогов.
2. Обозначение направления дальнейшего изучения проблем.
3. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов.

Если студенты не готовили докладов к семинару, то преподаватель предлагает выступить желающим. Необходимо заранее наметить, кого следует вызвать в обязательном порядке. Если выступить захотели несколько студентов, рекомендуется предоставить слово слабейшему из них. Выступление хорошо подготовленного студента может исключить активность по обсуждаемому вопросу. Выступление менее подготовленного студента оставляет место для дополнений и уточнений, а это необходимое условие активности других студентов.

В ходе первого выступления следует:

- внимательно следить за речью студента, запоминая или записывая ее достоинства и недостатки;

– не исправлять допущенные студентом в ходе ответов недостатки и ошибки, кроме произношения отдельных слов, однако, если он отклоняется от существа вопроса, следует направить его выступление в нужное русло;

– не допускать, чтобы первое выступление было очень долгим, иначе может рассеяться внимание остальных;

– напоминать присутствующим, чтобы они сосредоточенно слушали своего сокурсника и записывали, по поводу чего сами будут выступать на семинаре.

После того как первый студент закончит свое выступление, не рекомендуется задавать ему возникшие дополнительные вопросы, их следует ставить перед всей группой. Постановка ряда вопросов необходима и тогда, когда никто не выражает желания дополнить предыдущее выступление. Если же такие студенты есть, им следует предоставить возможность выступить так, как они хотят. Это позволяет видеть, насколько внимательно группа слушала первого оратора, и в то же время повышает общую инициативу.

В ходе семинара необходимо следить, чтобы не было повторений в ответах, отмечать, какие из пробелов, допущенные в первом выступлении, устранены. Затем следует поставить перед группой те вопросы, которые были упущены всеми или неверно освещены. Если же по ним не найдется желающих выступить, то можно вызвать для ответа конкретных студентов.

При слабой подготовке группы необходимо давать наводящие вопросы.

Дополнительные вопросы должны быть четкими, ясными, вызывать у студентов стремление высказаться. С этой целью следует развернуть дискуссию.

Подводя итоги занятию и оценивая выступления студентов, следует исправить допущенные ими ошибки, указать недостатки; по окончании семинара преподаватель может выставить оценки за основные выступления и за дополнения к ним.

Список использованной литературы

1. Могилевич, Б.Р. Специфика педагогического общения в контексте инновационной образовательной парадигмы [Текст] / Б.Р. Могилевич // Организация самостоятельной работы студентов: маг - лы II Всерос. науч. - практ. интернет - конф., 6 - 9 дек. 2013 г. - Саратов: Изд - во «Новый Проект», 2013. – С. 6 - 9

© Аксютин С.В., 2017

Анохова Н. В.

Магистрантка ОмГПУ 2 курс,
г. Омск, РФ

О РОЛИ БЛОКА ПРИМЕНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ФУНКЦИЯМ В 7 КЛАССЕ В КОНТЕКСТЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Основными целями современного школьного образования являются создание условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого ученика в соответствии с его наклонностями, интересами, возможностями. Для достижения поставленных целей необходимо кардинально поменять отношения ученика и учителя в учебном процессе. К сожалению, как показывает практика, в настоящее время учебный процесс в массовой

школе продолжает сохранять объяснительно - иллюстративный характер, что приводит к усилению противоречия между требованиями ученика в реализации своих запросов и традиционной малоактивной системой обучения. Достиж желаемого возможно, применяя современные технологии обучения, такие как, например, обучение в контексте модульного обучения. Именно модульное обучение, возникшее как альтернатива традиционному, интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике [1].

Модульное обучение особенно целесообразно использовать при обучении учащихся функциям в 7 классе, так как это позволяет привести в систему основные понятия и свойства, связанные с функцией, которые разрозненно изучаются в течении всего процесса обучения учащихся в 7 - 11 классах.

Согласно технологии модульного обучения [2], программа обучения учащихся 7 класса функциям включает четыре модуля: вводный, теоретический, прикладной и модуль «Выход». Каждый модуль включает в себя теоретический материал и практическую часть, которая в свою очередь состоит из упражнений для работы в классе и заданий для самостоятельной работы учеников.

Одним из блоков прикладного модуля является блок применения, который рассмотрим подробнее, так как данный блок включает в себя решение историко - научной проблемы, постановка которой была осуществлена в историческом блоке, а также может содержать систему задач и упражнений на отработку новых способов действия и применения изученного материала на практике. В данном блоке предусмотрено провести урок - зачет по теме «Функции и их графики», а также провести после данного зачета, урок коррекции знаний.

Цель данного блока: проверить знания и умения полученные при изучении раздела «Функция», а также устранить «пробелы» в знаниях и умениях учащихся. Разобрать учебный материал, вызывающий затруднения.

Краткое содержание первого урока: письменный и устный опрос.

Краткое содержание второго урока: учитель делает анализ зачетного урока, составляет план действия, комплекс индивидуальных задач для восполнения пробелов.

Предполагаемые результаты:

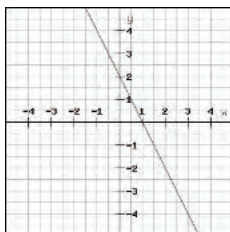
1. *Знать* алгоритм отыскания координат точки; алгоритм построения точки; вид линейной функции; свойства линейной функции; вид функции прямой пропорциональной зависимости; свойства прямой пропорциональной зависимости; особенности коэффициентов; о параллельности и пересечении графиков.

2. *Уметь* определять, является ли пара чисел решением данного уравнения с двумя переменными; приводить примеры решений уравнений с двумя переменными; строить график линейной функции; строить графики уравнений с двумя переменными; строить график функции прямой пропорциональной зависимости; по графику функции находить значения x и y ; описывать свойства линейной функции по графику.

3. *Владеть* навыками самостоятельной работы, способностью наблюдения, обобщения, навыками самоанализа и самооценки, навыками устной и письменной математической речи.

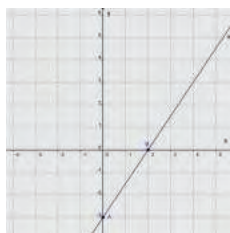
Примеры упражнений и заданий для блока применения, предусмотренные для урока по коррекции знаний.

Задача 1. Впиши пропущенные слова, анализируя рисунок: дан график _____ функции. Графиком функции является _____. Сравни: k ___ 0; b ___ 0. Функция возрастает или убывает? _____.



Задача 2. Определи наименьшее значение линейной функции $y = 5x + 2$ на отрезке $[-2; 1]$, не выполняя построения

Задача 3. График какой функции изображен на рисунке? Варианты ответов: а) $y = -3x + 2$; б) $y = -23x + 3$; в) $y = 1,5x - 3$; г) $y = 2x - 3$.



Список использованной литературы:

1. Некрасова К. А. Модульное обучение студентов: учебно - методическое пособие. – Киров: Издательство ВятГУ, 2004. – 134 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 271 с.

© Анохова Н.В., 2017

Апасова А. С.

студентка 3 курса, факультета гуманитарных и социальных наук
Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, Российская Федерация

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Решение проблемы подготовки квалифицированных юридических кадров является сегодня одним из приоритетов государственной политики Российской Федерации. Система

юридического образования является отражением того, какой запрос предъявляет общество к юристам, а юристы — это те люди, которые потенциально обладают большим влиянием на повседневную жизнь и благополучие граждан. Плохо подготовленный юрист не менее опасен для общества, чем малограмотный врач или архитектор. Принимая и применяя законы, правоведы определяют границы дозволенного и создают правовые рамки повседневного взаимодействия.

Уровень профессиональной подготовки юристов влияет на работу судов и правоохранительных органов, определяет уровень защиты прав и интересов граждан. Кроме того, наличие юридического образования является карьерным лифтом во многих других специальностях, в том числе на государственной службе.

К сожалению, зачастую у преподавателей господствует мнение о том, что основным и самым эффективным способом воздействия на студентов является текст, а работа с их активным мыслительным процессом теряет свою значимость. Нужно отметить, что такой метод работы не требует больших усилий от преподавателей и упрощает им профессиональную деятельность, но полученный результат зачастую не соответствует запросом современного образования, профессиональной среды и общества. Возрастающие требования к выпускникам требуют новых подходов к организации и содержанию образовательного процесса.

В современных условиях в процессе педагогического взаимодействия преподаватель должен предстать перед студентами профессионалом, в должной мере владеющим умениями и навыками в предметной области, способным к разрешению поставленных задач. Роль преподавателя, в этом случае, заключается в направлении процесса обучения на решение практических проблем, приближенных к реальным условиям профессиональной работы, оказании консультативной помощи студентам в поиске путей их преодоления [4]. Студент становится субъектом познавательной деятельности совместно с преподавателем, который становится «коучером» самостоятельной познавательной деятельности будущих специалистов [7], способствует развитию у них навыков исследования, умения творчески использовать полученную информацию, анализировать проблемы, решать практические задачи, обосновывать принятое решение нормами права.

Учебные задания для будущих специалистов следует составлять таким образом, чтобы обучающийся смог развить в себе навыки самостоятельного анализа, сравнения, рефлексии в процессе семинарских и практических занятия [1]. Тогда он сможет творчески мыслить, мгновенно решать возникающие проблемы, самостоятельно делать выводы и переступить барьер страха перед постоянными нововведениями. Ведь одной из главных задач преподавателей – научить будущего юриста ориентироваться в периодически меняющемся правовом законодательстве.

Контекстное обучение – это обучение, которое позволяет динамически моделировать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, что обеспечивает условия трансформации классической учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [3]. Теория контекстного обучения основывается на деятельностной теории овладения социальным опытом, обоснованной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, согласно которой усвоение содержания обучения происходит в процессе собственной мотивированной активности [4].

Необходимо отметить, что обучение в рамках контекстного подхода, должно осуществляться с помощью подлинной информации, которая содержала бы реальные события, наполненные актуальностью и профессиональной своевременностью. В противном случае приблизить обучающегося к своей будущей профессии окажется практически невозможным. Не исключаются и вторичные источники такие, как:

- информация из СМИ, художественной или публицистической литературы, которая придает эмоциональную окраску событиям;
- информация, проходящая по делам в городских или районных судах;
- научные монографии, статьи, диссертации, отчеты;
- информация из сети Интернет.

Базовой мыслью контекстного образования является усвоение обучающимися теоретической базы наряду с практической и профессиональной деятельностью, что позволяет решить противоречия традиционного образования. Для осуществления этой идеи нужно поэтапно имитировать в деятельность студентов юридического профиля профессиональную и практическую деятельность со стороны ее профессионально - технологических и социальных составляющих [3].

Также следует заметить, что эффективная реализация технологии контекстного обучения зависит от целого комплекса взаимосвязанных компонентов таких, как профессионализм и высокий уровень компетентности преподавателей; самообразование и саморазвитие самих будущих юристов; применение активных методов обучения, позволяющих как можно ближе ознакомиться со своей профессией; использование подлинной информации, которая позволяет судить о существовании конкретного изучаемого объекта или явления [5].

Педагогическая практика показывает, что для проектирования и конструирования профессионально - ориентированной технологии обучения наиболее целесообразным считается следующий алгоритм действий преподавателя [6]:

1. Определение диагностических целей обучения, описание ожидаемого результата;
2. Обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста;
3. Выявление структуры учебного материала, его информационной емкости, а также системы смысловых связей между элементами;
4. Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала;
5. Разработка процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению студентами в виде системы познавательных и практических задач [7];
6. Поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной деятельности;
7. Выявление логики организации педагогического взаимодействия со студентами;
8. Выбор процедур контроля и оценки качества усвоения программы студентами.

Концепция контекстного обучения связывается с активной познавательной деятельностью будущих профессионалов [7]. В ней получают воплощение принцип активности личности, проблемности, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. С помощью данной технологии возможен

поэтапный переход обучающихся к учебной и преддипломной практике, научно - исследовательской работе, прохождению испытательного стажа.

Технология предусматривает обязательный контроль за процессом трансформации теоретической деятельности в профессиональную. Причем процесс такого изменения должен контролироваться и студентами, и преподавателями на основе заранее заданных критериев. Потому столь важно соблюдать необходимые требования и условия реализации контекста в процессе обучения. Таким образом, следует сказать, что в соответствии с принципами контекстного обучения система деятельности будущего юриста получает отражение в практико - ориентированной модели его профессиональной подготовки. Предметный контекст деятельности студента проектируется преподавателем, как система учебных проблемных ситуаций, задач и дел, приближенных к профессиональным. Социальное содержание интегрируется в учебный процесс через формы совместной деятельности будущих юристов в обсуждении, дискуссии и решении конкретных правовых ситуаций.

С самого начала находясь в практико - ориентированной среде, будущие юристы получают в контекстном обучении прикладной опыт использования учебной информации, как средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает формирование профессиональной позиции будущего юриста, его гармоничное вхождение в профессиональную среду и высокую конкурентоспособность на рынке труда.

Список использованной литературы:

1. Базилевич С.В., Брылова Т.Б., Глухих В.Р., Левкин Г.Г. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий // Наука Красноярья. — 2012. — № 4. — С. 103—113.
2. Банк педагогической информации [Электронное издание] / Режим доступа: <http://old.cnmo59.ru/novosti/obnovilsya-bank-pedagogicheskoy-informatsii.html>
3. Жукова, И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: Автореф... дис. канд. пед. наук. - Москва: МГПУ, 2011. - 20 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с. Режим доступа: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiOvubx7sjQAhVGFiwKHNYoFB5kQFggnMAI&url=http%3A%2F%2Ffirina-bateneva.ucoz.ru%2Fbooks%2Fkodzhaspirovy-pedagogicheskij-slovar.doc&usq=AFQjCNEGwc5oYayzN2FLQSZRKF8FnXUYXg>
5. Львов Л.В. Профессиональное образование: компетентностно - контекстный подход / Л.В.Львов. - Челябинск: ЧГАУ, 2007. - 105с. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-kontekstnoe-obuchenie-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-yuristov#ixzz4RD0ROdrz>
6. Осмоловская И.М. Инновации и педагогическая практика // Народное образование. — 2010. — № 6. — С. 182—188.
7. Черкашин Б.Н. Активизация познавательной деятельности будущих специалистов в процессе контекстного обучения.: дисс. канд. пед. наук / Б.Н.Черкашин. Воронеж, 1998. - 210с. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya->

Асанова А.И.

Студентка 3 курса
филологического факультета
ОГПУ,
г. Оренбург, Российская Федерация

ФИТОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С.Т. АКСАКОВА КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

Русский писатель Сергей Тимофеевич Аксаков родился в родовом поместье Ново - Аксаково, находившееся недалеко от Уфы. Максимальный расцвет таланта писателя отражают «Записки о рыбалке», «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» [1]. Однако в школьной программе эти произведения почти не встречаются, даются фрагментами либо для самостоятельного чтения, преимущественно в 6 - м классе. Так, с «Очерком зимнего дня» знакомятся при изучении темы «Человек в окружающем мире. Внутренний мир человека» в [2, с. 233]. По теме «Литература XIX века» школьники изучают два произведения писателя – фрагмент повести «Детские годы Багрова - внука» [3, с. 67] и очерк «Буран» [3, с. 73]. Поэтому мы предлагаем при изучении имени существительного [5] в школах Оренбургской области использовать фитонимическую лексику из произведений С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова - внука», «Семейная хроника» и «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» как один из источников лингвокраеведческой работы по русскому языку.

Методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [4] (далее все примеры из этих указанных произведений по НКРЯ) нами было обнаружено более 100 наименований предметов растительного мира, которые можно разделить на несколько тематических групп:

- **травянистые растения** (*шафран, ковыль, мак, осот, козлец, укроп, медуница, папоротник, лён, посконь, конопля, осока, чабер, богородская трава, путавка, чемерика, или чемерица, трилистник, полынь, отава, палочник, аир, костяника, ландыш, душистая кашка, кошачья трава, или валериана, скорлазубец, или царские кудри, шалфей*). Всего 27 случаев. Ср. примеры в контекстах: Местами росла тучная высокая трава с бесчисленным множеством цветов, над которыми возносили верхи свои **душистая кашка**, татарское мыло (боярская спесь), **скорлазубец (царские кудри)** и кошачья трава (валериана) [С.Т. Аксаков. Семейная хроника]; ...попадаютя горные породы мелкорослых трав: особенного вида приземистый, рассыпчатый **ковыль**, сизый горный **шалфей**, белая низенькая **полынь, чабер** и **богородская трава** [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии];

- **древесные растения** (*дуб, вяз, осокорь, рябина, черёмуха, берёза, липа, ольха, сосна, ель, пихта, ива, верба, ракета, или вётла, клён, ильма*). Всего 16 случаев. Ср. у С.Т. Аксакова: ...урема состоит предпочтительно из **вяза, осокоря, ракиты** или **ветлы** и изредка из **дуба**, достигающих огромного роста и объема; **черемуха, рябина**, орешник и крупный шиповник почти всегда им сопутствуют... [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии]; Все породы деревьев смолистых, как - то: **сосна, ель, пихта** и проч. [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии];

- **цветковые растения** (*ромашка, ноготок, василёк, фиалка, хмель, колокольчик, незабудка, нарцисс, левкой, боярская спесь, или татарское мыло, астра, шиповник, калина, жимолость*). Всего 14 случаев. Ср. выявленные нами примеры в контекстах: ...два стишка из другого куплета: Вот **василек**, Милый цветок [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники]; ...мне дали выпить отвратительной римской **ромашки** с рейнвейном... [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники];

- **овощные культуры** (*горох, дыня, тыква, огурец, редька, морковь, капуста, бурлак*). Всего 8 случаев. Ср. выявленные нами примеры в контекстах: ...все это заключалось в огороде и было окружено высокими навозными грядками арбузов, **дынь** и **тыкв**, бесчисленным множеством грядок с **огурцами** и всякими огородными овощами, разными **горохами, бобами, редькою, морковью** и проч. [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники];

- **ягоды** (*малина, смородина, крыжовник, барбарис, брусника, ежевика, клюква, арбуз, виноград, клубника*). Всего 10 случаев. Ср. выявленные нами примеры в контексте: Параша сейчас принесла целую полоскательную чашку, прибавя, что «**клюквы** у них много: им каждый год, по первому зимнему пути, по целому возу привозят ее из Старого Багрова» [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники]; Мать очень любила и дорожила полевой **клубничкой** [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники];

- **кустарники** (*малинник, крыжовник, барбарис, смородина, брусника, ежевика, клюква, тальник, можжевельник, миндаль*). Всего 10 случаев. Ср. выявленные нами примеры в контексте: Обширные ягодные сады около Москвы, состоящие из **малинника, крыжовника, смородинных** и **барбарисовых** кустов, представляют самое богатое и выгодное место для стрельбы вальдшнепов во время весенних и осенних высыпок... [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии];

- **злаковые культуры** (*греча, рожь, пшеница, просо, овёс, полба, кукушкины слёзки*). Всего 7 случаев. Ср. выявленные нами примеры в контекстах: Гуси предпочтительно любят хлеб безосый, как - то: **гречу, овес** и горох [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии]; Беда хозяевам близких загонов **гречи, проса, гороха** и **овсов!** [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии];

- **плодовые деревья** (*яблоня, вишня, персик, груша, бергамот*). Всего 5 случаев. Ср. выявленные нами примеры в контексте: ...великолепный, семидесятилетний чурасовский сад, заключавший в себе необъятное количество **яблонь** самых редких сортов, **вишен, груш** и даже **бергамот** [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники];

- **грибы** (*шампиньон, чернушка, груздь, опёнок*). Всего 4 случая. Ср. контексты: Также с помощью тетушки мы наковыряли, почти из земли, молоденьких **шампиньонов** полную тарелку... [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники]; Тетушка первая нашла слой **груздей** [С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова - внука, служащие продолжением семейной хроники];

- **болотные и водяные растения** (*камыш, тростник, лопух водяной*). Всего 3 случая. Ср.: ...мать увела их (утят – А.А.) на тихую воду пруда или залива с **камышами** [С.Т. Аксаков. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии].

Безусловно, выявленная нами лексика, описывающая самобытность природно - климатических особенностей растительного мира лесной и степной зоны Оренбургского края, поможет формированию у учащихся духовных приоритетов и воспитанию эстетических идеалов, любви к родному языку, отечественной литературе и культуре. Думаем, что знакомство школьников с отрывками из произведений С.Т. Аксакова, включающими фитонимические лексемы, помогут расширить словарный запас ребят, а также сделать уроки не только разнообразными, но и более запоминающимися.

Список использованной литературы

1. Аксаков С.Т. Избранное. – Спб.: СП «Дельфа Р.А.», 1994. – 408 с.
2. Литература. 6 класс: учебник - хрестоматия для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / авт. - сост.: М.А. Снежневская, О.М. Хренова; под ред. Г.И. Беленького. – 12 - е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2011. – 256 с.
3. Литература. 6 класс: учеб. - хрестоматия для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / авт. - сост. Т.Ф. Курдюмова. – М.: Дрофа, 2013. – 271 с.
4. Национальный корпус русского языка. URL: <http://search.ruscorpora.ru/>
5. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львов, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканга. – 17 - е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2010. – 286 с.

© Асанова А.И., 2017

Ашурова Г.Ю.

студент 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Л.Б. Абдуллина
СФ БашГУ
г. Стерлитамак, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Одной из главных задач изучения математики в начальных классах является развитие и формирование у младших школьников устойчивых и осознанных вычислительных навыков. В настоящее время можно сделать вывод о том, что формирование навыков вычислений зависит от понимания выполняемых учеником действий, умения правильно и

быстро вычислять. Обучаемый, должен понимать конечную цель формирования у него навыков вычисления.

Учитель начальных классов в свою очередь должен оказать поддержку на начальном этапе осознания этой цели. Навыки вычисления необходимы не только для учения, а и в повседневной жизни каждого человека. У учеников 1 - 4 начальных классов развитие этих навыков должно быть осознано и стойко.

Для успешного формирования у учеников вычислительных навыков в учебном процессе создан ряд определенных условий. Так как процесс усвоения вычислительных навыков достаточно непростой, изначально учащиеся осваивают определенные приемы, а далее в результате постоянных повторений уже своевременно быстро выполняют вычисления, а касаясь таблицы запоминают ответы на память.

Вычисления составляют определенное число последовательных действий и операций, которое в свою очередь составляет определение теоретической основы вычислительных приемов.

Вычислительный навык – это высокая степень овладения вычислительными приемами. Приобрести вычислительные навыки - значит для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия и выполнять эти операции достаточно быстро.

Полноценный вычислительный навык характеризуется правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом, прочностью [1, 84].

Правильность - ученик правильно находит результат арифметического действия, то есть правильно выбирает и выполняет операции, составляющие приём.

Осознанность – ученик осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения, в любой момент может объяснить, как он решал и почему так можно решать.

Рациональность – ученик выбирает для данного случая более рациональный приём, то есть выбирает те из возможных операций, выполнения которых легче других и быстрее приводит к результату.

Обобщенность – ученик может применить приём вычисления к большому числу случаев, то есть способен перенести приём вычисления на новые случаи.

Автоматизм – ученик выполняет и выделяет операции быстро и в свернутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операций. Высокая степень автоматизации должна быть достигнута по отношению к табличным случаям сложения и вычитания, умножения и деления.

Прочность – ученик сохраняет сформированные вычислительные навыки на длительное время [1, 50].

Н.Б. Истомина считает, что в начале обучают младших школьников составлению и усвоению таблиц умножения и деления. В процессе изучения смысла умножения ученики осваивают табличные случаи умножения. На этом этапе учащимся предлагают интересные задания и упражнения, которые способствуют рефлексорному усвоению материала и таблицы умножения [1, 200]. Позже на обобщающих уроках производится проверка путем выполнения индивидуальных заданий, которые покажут насколько усвоился учебный материал.

Следующим этапом изучения подхода формирования навыков табличного умножения и деления является составление и изучение таблицы умножения на 9 (с увеличением множимого числа от наибольшего), это дает возможность обучаемым не только потренироваться складывать и вычитать двузначные и однозначные числа с переходом через десяток, заменяя произведение суммой, но и сосредоточится на более сложных значениях таблицы: 9·8, 9·7, 9·6, которые нужно запомнить. Беря во внимание, то, что не все из класса смогут запомнить таблицу умножения наизусть, существует методика выполнения заданий с шагом запоминания заданий по 3 - 4 табличных случая [1, 43].

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что главной задачей изучения математики в начальной школе является освоение таблицы умножения. Знания ответов табличных значений должно быть на произвольном уровне и механично повторяться. Но это не означает, что дети должны знать таблицу умножения как роботы, обучение должно быть интересным и увлекательным, а также неперетруждающим. Дети должны понимать значение заученного материала и осознание процесса решения.

К табличному умножению относят случаи умножения однозначных натуральных чисел на однозначные натуральные числа, результаты которых находят на основе конкретного смысла действия умножения (находят суммы одинаковых слагаемых). Результаты табличного умножения в соответствии с программными требованиями к знаниям, умениям и навыкам дети должны знать наизусть [2, 37].

Список использованной литературы

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и выс. пед. учеб. заведений. – 4 - е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 288 с.

2. Методика преподавания математики в начальных классах: Учебно - метод. пособие для студентов дневного отделения. В 2 ч. Ч.1 / Сост.: Л.А. Каирова, Ю.С. Заяц. – 2 - е изд., доп. и перераб. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 82 с.

© Ашурова Г.Ю., Абдуллина Л.Б., 2017

Баранова И.А.

Московский технологический университет (МИРЭА),
г. Москва, Российская Федерация

Аждер Т.Б.

кандидат технических наук, доцент
Московский технологический университет (МИРЭА),
г. Москва, Российская Федерация

Топилин Д.Н.

аспирант
Московский технологический университет (МИРЭА),
г. Москва, Российская Федерация

ИННОВАЦИОННО - НАУКОМЕТРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие системы высшего образования неизменно связано с развитием научного знания, осуществляемого как собственно в вузе [1–20], так и на уровне соответствующего

региона [21–39]. Современные квалиметрические методы оценивания качества научного дискурса [40–59] неразрывно связаны с использованием методов менеджмента качества [60–84] и разнообразными наукометрическими индексами, наиболее известным среди которых является так называемый индекс Хирша [85–103]. Следует отметить, что при всех недостатках, присущих любому способу статистического оценивания научного продукта, наукометрические индексы при среднем уровне их значений (отбрасывая наиболее высокие и низкие показатели) дают представление о состоянии процесса научной работы как внутри самой организации, так и при взаимодействии этой организации с другими. Выделение окружающей и перспективных зон по наукометрическим параметрам позволяет осуществлять планирование деятельности организации и аргументировать формирование целей и постановку задач [104–126], решение которых может быть найдено инновационными методами кадрового аудита и консалтинга, реализующих предполагаемое управление персоналом.

Список использованной литературы

1. Баранова И.А., Муравьев В.В., Алябьева Т.А. и др. Научно - методическая школа по прикладной информатике под руководством М.А. Назаренко // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 5 - 2. С. 233 - 236.
2. Бедняков В.А., Иткис М.Г., Назаренко М.А. и др. Сотрудничество филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне с Объединенным институтом ядерных исследований в области научно - исследовательской работы в 2013 году // Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко — М., 2014. С. 52.
3. Назаренко М.А. Актуальные проблемы науки и образования в области больших данных в стандартизации качества продукции // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 146–147.
4. Назаренко М.А. Высшее образование в области менеджмента качества // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 50.
5. Назаренко М.А. Качество образования в области экологического менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 - 5. С. 668–669.
6. Назаренко М.А. Качество подготовки управляющего персонала в области экологического менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 - 5. С. 671–672.
7. Назаренко М.А. Модернизация экономики и традиции российского образования в условиях современного миропорядка: критический анализ // Труды всероссийской научной конференции «Инновационные стратегии развития науки, техники и общества. Социальная инноватика – 2014». М., 2014. С. 28–31.
8. Назаренко М.А. Образование в области управления организацией, базирующееся на управлении качеством // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 111–112.
9. Назаренко М.А. Основные направления процесса регионализации системы высшего образования как составляющей части социального партнерства в обществе // Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 19, № 3. С. 88–93.

10. Назаренко М.А. Особенности европейской интеграции вуза в сфере профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 50–53.

11. Назаренко М.А. Особенности интеграции вуза в социокультурное пространство малого города // Наука и школа. 2013. № 4. С. 8–10.

12. Назаренко М.А. Особенности интеграции вуза в социокультурное пространство малого города (на примере г. Дубна Московской области) // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 45–47.

13. Назаренко М.А. Повышение квалификации специалистов по промышленной электронике в области современных информационных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 176.

14. Назаренко М.А. Проблемы качества образования в области управления и стандартизации больших данных // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 61–62.

15. Назаренко М.А. Программа развития Международного университета природы, общества и человека «Дубна». М., 2014.

16. Назаренко М.А. Программа развития образования в Московской области и особенности вступившего в действие законодательства // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 64.

17. Назаренко М.А. Результатно - ориентированная система образования и развитие образования в Московской области: монография. М.: ВНИИГеосистем, 2013. 64 с.

18. Назаренко М.А. Социальное партнерство — неотъемлемое условие эффективной управленческой деятельности вуза в малом городе (на примере г. Дубна Московской области) // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 55–58.

19. Назаренко М.А., Алябьева Т.А., Баранова И.А. и др. Развитие социальной экологии в России // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 3 - 1. С. 31.

20. Никонов Э.Г., Дзюба С.Ф., Напеденина А.Ю. и др. Научно - методическая школа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне под руководством М.А. Назаренко // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. С. 189–191.

21. Абакумова Н.В., Бобров В.Н., Иткис М.Г. и др. Эффективность филиальной сети технического университета // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 11 - 1. С. 203–204.

22. Бобров В.Н., Назаренко М.А. Сотрудничество кафедр филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне с Торгово - промышленной палатой города Дубны в области научно - исследовательской работы в 2013 году // Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко — М., 2014. С. 58.

23. Дзюба С.Ф., Назаренко М.А. Применение учебных планов филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне в системе дополнительного образования // Современные проблемы науки и образования — 2013. — № 5. — С. 242.

24. Дзюба С.Ф., Назаренко М.А., Никонов Э.Г. Сотрудничество филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне с Международным университетом природы, общества и человека «Дубна» в области научно - исследовательской работы в 2013 году // Научно - исследовательская

работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко — М., 2014. С. 53–54.

25. Иткис М.Г., Назаренко М.А. Повышение квалификации инженерных кадров ОИЯИ на базе филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. С. 254.

26. Иткис М.Г., Назаренко М.А. Результаты мониторинга деятельности вузов и эффективность базовых филиалов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 1. С. 146–147.

27. Кудж С.А., Назаренко М.А. Подготовка специалистов по информационным технологиям для нефтегазовой промышленности // *Высшее образование в России*. 2015. № 10. С. 160–164.

28. Назаренко М.А. Взаимодействие школ, вузов и предприятий в подготовке инженерных кадров для экономики Дубны и Подмосковья // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5 - 1. С. 192–198.

29. Назаренко М.А. Интеграция европейского опыта в области больших данных // *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 11 - 1. С. 34.

30. Назаренко М.А. Качество трудовой жизни преподавателей вузов в современных условиях // *Интеграл*. 2012. № 5. С. 122–123.

31. Назаренко М.А. Мотивационные факторы при получении образования в регионе // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 11 - 1. С. 159–160.

32. Назаренко М.А. О заведомо неверном вычислении наукометрических показателей университета «Дубна» Российским индексом научного цитирования // *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 11 - 5. С. 648–649.

33. Назаренко М.А. Повышение квалификации специалистов по промышленной электронике в области современных информационных технологий // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. С. 176.

34. Назаренко М.А., Алябьева Т.А., Дзюба С.Ф. и др. Изменение организационной культуры вузов при переходе на ФГОС ВПО // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 7. С. 187–189.

35. Назаренко М.А., Напеденина А.Ю. Сотрудничество филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в области научно - исследовательской работы в 2013 году // *Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко. М., 2014. С. 55.*

36. Назаренко М.А., Напеденина А.Ю., Напеденина Е.Ю. Сотрудничество филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне с Российским химико - технологическим университетом имени Д.И. Менделеева в области научно - исследовательской работы в 2013 году // *Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко. М., 2014. С. 56.*

37. Назаренко М.А., Усов А.А. Сотрудничество кафедр филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне с Администрацией города Дубны в области научно - исследовательской работы в 2013 году // *Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко. М., 2014. С. 57.*

38. Нескоромный В.Н., Назаренко М.А., Напеденина А.Ю. и др. Повышение мотивированности студентов и обеспечение выполнения принципа гуманистического характера образования при проведении научно - практических конференций // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 172–173.
39. Никонов Э.Г., Никонова О.К., Назаренко М.А. Исследовательские и образовательные аспекты организации вычислительного эксперимента в физике высоких энергий // Успехи современного естествознания. 2014. № 12 - 4. С. 494–495.
40. Дзюба С.Ф., Назаренко М.А., Напеденина А.Ю. Развитие компетенций студентов в ходе подготовки и проведения научно - практических конференций // Современные наукоёмкие технологии. 2013. № 1. С. 121.
41. Дзюба С.Ф., Нескоромный В.Н., Назаренко М.А. Сравнительный анализ мотивационного потенциала студентов вузов // Бизнес в законе. 2013. № 1. С. 233–236.
42. Калугина А.Е., Назаренко М.А. Стрессогенность и социально ориентированное проектирование современной техники // Успехи современного естествознания. 2014. № 7. С. 169–170.
43. Калугина А.Е., Назаренко М.А., Нескоромный В.Н. и др. Научно - исследовательская работа на кафедре промышленной электроники филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году // Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко. М., 2014. С. 42.
44. Калугина А.Е., Назаренко М.А., Омеляненко М.Н. Развитие профессиональных компетенций в рамках дисциплины «Квантовая и оптическая электроника» при переходе с ГОС на ФГОС // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. (приложение «Педагогические науки»). С. 42. Режим доступа: <http://online.rae.ru/1212>
45. Назаренко М.А. Большие данные в стандартизации оценки качества продукции // Стандарты и качество. 2016. № 12. С. 40 - 44.
46. Назаренко М.А. Оценка качества продукции при помощи больших данных — требование времени // Стандарты и качество. 2016. № 7. С. 93 - 97.
47. Назаренко М.А. Развитие баз данных // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 136.
48. Назаренко М.А. Технологии и методы анализа больших данных // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 40–41.
49. Назаренко М.А. Технологии управления развитием персонала в диссертационных исследованиях // Успехи современного естествознания 2013. № 6. С. 160.
50. Назаренко М.А., Кашкин Е.В., Макарова И.В. и др. Концепции CALS - технологии в историческом развитии // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11 - 1. С. 123 - 124.
51. Назаренко М.А., Кашкин Е.В., Маркова И.А. и др. Разработка методов и средств планирования и управления производственными процессами и их результатами // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11 - 1. С. 114 - 115.
52. Назаренко М.А., Кашкин Е.В., Селиванов В.И. и др. Моделирование и оптимизация организационных структур // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11 - 1. С. 118 - 119.

53. Назаренко М.А., Котенцов А.Ю., Аверьянов Е.А. и др. Разработка и внедрение политики отбора конкурентно - способного персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований — 2014. — № 7. — С. 139–140.
54. Назаренко М.А., Нескоромный В.Н. Научно - исследовательская работа на кафедре высшей математики и естественнонаучных дисциплин филиала МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году // Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко. М., 2014. С. 20–25.
55. Назаренко М.А., Нескоромный В.Н. Публикация научно - исследовательских работ, выполненных в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне, в виде монографий в 2013 году // Научно - исследовательская работа в филиале МГТУ МИРЭА в г. Дубне в 2013 году / Нескоромный В.Н. под редакцией М.А. Назаренко. М., 2014. С. 78.
56. Назаренко М.А., Петров В.А., Сидорин В.В. Управление организационной культурой и этический кодекс вуза // Успехи современного естествознания. 2013. № 4. С. 171–172.
57. Назаренко М.А., Топилин Д.Н., Калугина А.Е. Квалиметрические методы оценки качества объектов в современных научных исследованиях // Успехи современного естествознания. 2013. № 7. С. 175.
58. Топилин Н.Д., Назаренко М.А. Системное мышление как успешный способ организации деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 12. С. 54.
59. Эрдни - Горяева О.В., Назаренко М.А., Маркова И.А. и др. Анализ деловых качеств студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8 - 3. С. 396–398.
60. Акимова Т.И., Мельников Д.Г., Назаренко М.А. Применение принципа постоянного улучшения систем менеджмента качества в учебном процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3 - 1. С. 126–128.
61. Быкова Е.В. Влияние изменений в законодательной базе на стандарт организации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 2. С. 290–291.
62. Быкова Е.В. Роль и место стандарта организации в менеджменте качества и бизнес - процессах организации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 2. С. 299–300.
63. Быкова Е.В. Стандарт организации для организаций среднего профессионального образования // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 2. С. 281–282.
64. Духнина Л.С., Лысенко Е.И., Назаренко М.А. Основные принципы социального партнерства в сфере труда и доверие к ним со стороны работающей молодежи // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4–2. С. 174–175.
65. Иванов А.В., Акимова Т.И., Назаренко М.А. Качество трудовой жизни и возможности использования системы менеджмента качества в сельскохозяйственной отрасли // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 1. С. 124–125.
66. Кудж С.А., Назаренко М.А. Философские аспекты управления качеством инноваций // Труды всероссийской научной конференции «Инновационные стратегии развития науки, техники и общества. Социальная инноватика – 2014». М., 2014. С. 5–11.
67. Кудж С.А., Кочеткова Л.Н., Назаренко М.А. Философия управления качеством // Российский технологический журнал. 2015. № 3 (8), том 1. С. 1–8.

68. Муравьев В.В., Назаренко М.А. Разработка системы стандартов в современных условиях // Качество. Инновации. Образование. 2015. № 5 (120). С. 76–80.
69. Назаренко М.А. Ключевые концепции менеджмента качества и их фундаментальные различия: монография. Москва, 2016.
70. Назаренко М.А. Практическое использование больших данных в стандартизации качества на современных предприятиях // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 12. С. 53.
71. Назаренко М.А. Роль и место менеджмента качества в современном образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 141.
72. Назаренко М.А. Стратегия естественнонаучного образования в области больших данных // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 33–34.
73. Назаренко М.А. Трансформация понятия «качество» в эпоху больших данных // Методы менеджмента качества. 2016. № 7. С. 36 - 41.
74. Назаренко М.А. Управление качеством в области больших данных // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 1. С. 147–148.
75. Назаренко М.А. Философия качества экологического менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 - 5. С. 671.
76. Назаренко М.А., Адаменко А.О., Киреева Н.В. Принципы менеджмента качества и системы доработки или внесения изменений во внедренное программное обеспечение // Успехи современного естествознания. 2013. № 7. С. 177.
77. Назаренко М.А., Тарасов В.Ю., Хронусова Т.В. и др. Менеджмент качества в современном образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12 - 2. С. 245.
78. Назаренко М.А., Тарасов В.Ю., Хронусова Т.В. и др. Стандартизация в современном образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12 - 2. С. 244–245.
79. Назаренко М.А., Фетисова М.М. Разработка методов и средств планирования производственных процессов // Организатор производства. 2014. № 4. С. 26–34.
80. Назаренко М.А., Фетисова М.М. Разработка методов и средств управления производственными процессами и их результатами // Научное обозрение. 2014. № 8 - 3. С. 1155–1159.
81. Никонов Э.Г., Назаренко М.А. Модель кафедры в системе менеджмента качества // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 1. С. 146.
82. Охорзин И.В., Акимова Т.И., Назаренко М.А. Применение принципов менеджмента качества для обеспечения социальной мотивации и улучшения качества трудовой жизни // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 176.
83. Петрушев А.А., Акимова Т.И., Назаренко М.А. Математические модели качества трудовой жизни и применение принципов менеджмента качества // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. (приложение «Экономические науки»). С. 13. Режим доступа: <http://online.rae.ru/1210>
84. Тукачёва А.Б., Дзюба С.Ф., Назаренко М.А. и др. Связь степени развития организационной культуры и экономической эффективности организации качества //

Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3 - 1. С. 102–104.

85. Баранова И.А., Алябьева Т.А., Муравьев В.В. и др. Вектор развития учета параметров в автоматизированных информационных системах // Сборник научных трудов международной научно - технической конференции «Информатика и технологии. Инновационные технологии в промышленности и информатике». М., 2016. С. 317–319.

86. Баранова И.А., Быкова Е.В., Муравьев В.В. и др. Наукометрия как инновация высшего образования // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 5–2. С. 163–166.

87. Баранова И.А., Задувалова Е.В., Калугина А.Е. и др. Индекс Хирша (h - индекс) как объект цитирования в научной литературе // Современные наукоёмкие технологии. 2014. № 3. С. 167–168.

88. Задувалова Е.В., Акимова Т.И., Алябьева Т.А. и др. Наукометрические показатели мотивированности научной активности // Успехи современного естествознания. 2014. № 11 - 3. С. 133–134.

89. Назаренко Е.А., Назаренко М.А. Индекс Хирша (h - индекс) рубрики «Общественные науки в целом» // Успехи современного естествознания. 2014. № 4. С. 166–168.

90. Назаренко М.А. H - индекс (индекс Хирша) и I - индекс российских вузов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10 - 3. С. 511–512.

91. Назаренко М.А. H - индекс (индекс Хирша) и I - индекс Российской Федерации // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 5 - 2. С. 14–16.

92. Назаренко М.А. H - индекс (индекс Хирша) и G - индекс в современных научных исследованиях // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. С. 186–187.

93. Назаренко М.А. H - индекс (индекс Хирша) рубрики «Общие и комплексные проблемы естественных и точных наук» и цитируемость российских научных журналов // Современные наукоёмкие технологии — 2014. № 6. С. 85 - 87.

94. Назаренко М.А. H - индекс (индекс Хирша) совокупности публикаций, посвященных индексу Хирша // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10 - 3. С. 510–511.

95. Назаренко М.А. Индекс Хирша как ключевое слово в современных научных исследованиях // Современные наукоёмкие технологии. 2013. № 4. С. 116.

96. Назаренко М.А. Индекс Хирша лидеров Российского индекса научного цитирования по числу публикаций // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 6. С. 149.

97. Назаренко М.А. Наукометрические показатели рейтинга Российского индекса научного цитирования // Успехи современного естествознания. 2013. № 7. С. 178.

98. Назаренко М.А. Наукометрия H - индекса (индекса Хирша) и G - индекса современного ученого // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. С. 185.

99. Назаренко М.А. Организационная культура Российского индекса научного цитирования и G - индекс // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 7. С. 186–187.

100. Назаренко М.А. Применение индекса Хирша как наукометрического показателя при построении модели образовательного учреждения в процессе регионализации // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 11 - 1. С. 133–134.

101. Назаренко М.А. Применение индекса Хирша при проведении конкурса на замещение должностей профессорско - преподавательского состава в вузах // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 8. С. 186–189.

102. Назаренко М.А. Философия в федеральных университетах: взгляд на индекс Хирша // Современные наукоёмкие технологии. 2014. № 3. С. 168–169.

103. Напеденина А.Ю., Баранова И.А., Быкова Е.В. и др. Социология образования и современная наукометрия // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 3. С. 440–442.

104. Алябьева Т.А., Горшкова Е.С., Горькова И.А. и др. Формирование бюджета затрат на персонал и контроль его исполнения // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 11 - 1. С. 166–167.

105. Горшкова Е.С., Назаренко М.А., Алябьева Т.А. и др. Роль кадрового аудита в организации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10 - 2. С. 330–332.

106. Дзюба С.Ф., Назаренко М.А., Напеденина А.Ю. Распределение компетенций ФГОС по дисциплинам базовых циклов при подготовке магистров по направлению «Управление персоналом» // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 171–172.

107. Калугина А.Е., Лебедин А.А., Назаренко М.А. и др. Учебно - методическое обеспечение процесса обучения бакалавров по направлению «Электроника и нанoeлектроника» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 228–229.

108. Назаренко М.А. Межпредметные связи теории организаций, организационной культуры и кадрового аудита // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10 - 3. С. 518–519.

109. Назаренко М.А., Акимова Т.И., Духнина Л.С. и др. Использование мультимедийных средств при обучении студентов технических университетов // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3 - 1. С. 112–113.

110. Назаренко М.А., Алябьева Т.А., Горшкова Е.С. и др. Использование деловых игр при развитии компетенций обучающихся по направлению «Управление персоналом» // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 11 - 3. С. 203–205.

111. Назаренко М.А., Алябьева Т.А., Дзюба С.Ф. и др. Изменение организационной культуры вузов при переходе на ФГОС ВПО // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований 2013. № 7. С. 187–189.

112. Назаренко М.А., Алябьева Т.А., Напеденина А.Ю. и др. Использование кадрового аудита для развития компании в современных условиях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 6. С. 151.

113. Назаренко М.А., Белолаптикова А.И., Лысенко Е.И. Вычислительные комплексы и системы — терминальные системы в рамках ФГОС ВПО // Успехи современного естествознания. 2013. № 6. С. 158–159.
114. Назаренко М.А., Горькова И.А., Алябьева Т.А. и др. Оценка кадрового потенциала организации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 178–179.
115. Назаренко М.А., Дзюба С.Ф., Духнина Л.С. и др. Инклюзивное образование и организация учебного процесса в вузах // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 7. С. 184–186.
116. Назаренко М.А., Дзюба С.Ф., Котенцов А.Ю. и др. Организационная культура в системе управления персоналом // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 7. С. 191–192.
117. Назаренко М.А., Котенцов А.Ю. Анализ организационных структур современных предприятий // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5 - 2. С. 143–147.
118. Назаренко М.А., Котенцов А.Ю., Аверьянов Е.А. и др. Кадровый аудит в системе управления персоналом // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 7. С. 138–139.
119. Назаренко М.А., Маркова И.А., Левина А.О. и др. Социальная значимость решения актуальных проблем консалтинга персонала в современных условиях // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 12 - 1. С. 58–59.
120. Назаренко М.А., Нескоромный В.Н., Самохвалова А.Р. Подготовка и проведение делового совещания руководителем // Успехи современного естествознания. 2014. № 9. С. 163–164.
121. Назаренко М.А., Омеляненко М.Н., Самохвалова А.Р. Разработка и внедрение политики обучения персонала // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 8 - 1. С. 115–117.
122. Назаренко М.А., Хронусова Т.В. Пассивность как основная характеристика российского общества // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 - 3. С. 461–462.
123. Назаренко М.А., Эрдни - Горяева О.В., Маркова И.А. и др. Социально - психологический климат организации как проблема консалтинга персонала // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 10. С. 89–190.
124. Самохвалова А.Р., Дзюба С.Ф., Ковалева Е.В. и др. Проектирование кадровой политики и критерии ее эффективности // Успехи современного естествознания. 2014. № 1. С. 85–86.
125. Тукачёва А.Б., Дзюба С.Ф., Назаренко М.А. и др. Развитие ключевой компетенции как основа повышения эффективности управления персоналом организации // Проблемы региональной экономики. 2013. № 21. С. 42–47.
126. Хронусова Т.В., Назаренко М.А., Тарасов В.Ю. и др. Специфика поискового запроса в русскоязычном сегменте Интернет // Российский технологический журнал. 2015. № 4 (9), том 2. С. 378–385.

Белявская К.И.

педагог - психолог МДОБУ детский сад № 44
р.п. Чунский, Российская Федерация

Ботвинская Д.Р.

воспитатель МДОБУ детский сад № 44
р.п. Чунский, Российская Федерация

Устинова Л.А.

воспитатель МДОБУ детский сад №44
р.п. Чунский, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЗАЛОГ УСПЕШНОГО БУДУЩЕГО РЕБЕНКА

Внимание к вопросам здоровья в последние годы заметно возросло.

Появившееся в последние годы понятие здоровьесберегающие технологии в образовании предполагает консолидацию всех усилий детского сада и школы, нацеленных на сохранение, формирование и укрепление здоровья детей.

Задача педагогов - полноценно подготовить ребёнка к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы она сложилась счастливо. А без здоровья это недостижимо.

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности ребёнка от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению.

Очевидно, что психологическая безопасность - важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, - основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь непростые задачи своей жизни: овладеть собственным телом и собственным поведением, научиться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ Я.

Поскольку психологическое здоровье - условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни, очевидно, ни родителям, ни педагогам не стоит экономить силы на его формирование в детстве. Сегодня, в условиях реализации комплексного проекта модернизации образования забота о психологической безопасности и здоровье становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, показателем достижения ими современного качества образования.

Здоровье ребенка, пожалуй, одно из тех немногих требований, которое в равной мере представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг, поэтому его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на качественное современное образование со стороны государства, общества и индивида.

Это означает, что современное учреждение образования должно всерьез и по - настоящему становиться не только местом, где детей учат и воспитывают, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых детей.

Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально - психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и даже инициирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов. А для

этого образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности.

Проблема ухудшения здоровья детей, как физического, так и психологического, стоит на повестке дня уже давно. Медики, психологи, педагоги, родители отмечают у детей нарушения, отклонения, несоответствия нормам развития, и в первую очередь это касается нервной системы. Известно, что именно в дошкольный период формируется здоровье, и закладываются основы личности. Из детства ребёнок выносит то, что сохраняется потом на всю жизнь.

Можно выделить три основных этапа, которые проходит ребёнок за время своего пребывания в детском саду, влияющих на его психологическое здоровье, и упущение которых нами, взрослыми, ведёт к развитию различных негативных проблем у ребёнка:

- адаптация ребёнка к дошкольному образовательному учреждению;
- эмоционально - личностное развитие (как основа понимания внутреннего мира маленького человека, его психического состояния, и возможные перспективы коррекции и развития);
- подготовка к школе;
- профилактика школьной дезадаптации.

Поэтому в детском саду мы внедряем целенаправленную систему работы по сохранению и укреплению психологического здоровья дошкольников с момента поступления ребёнка в ДОО и заканчивая его выпуском в первый класс.

Список использованной литературы

1. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация: Пограничные нервно - психические расстройства. - М.: Наука, 1976.
2. «Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования», 2013
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
4. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ Сфера, 1997.
5. Технология взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников: учебное пособие, изд. 2 - е испр. и доп. Авт. - сост. Удова О.В. - Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2015. - 164 с.
6. Хухлаева О., Хухлаев О., Первушина И. Маленькие игры в большое счастье. - М.: Апрель Пресс, ЭКСМО - Пресс, 2001

© Белявская К.И., Ботвинская Д.Р., Устинова Л.А., 2017

Белявская К.И.

педагог – психолог МДОБУ детский сад № 44, р.п. Чунский, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В свете федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования становится актуальным вопрос психолого - педагогического сопровождения воспитательно - образовательного процесса.

Введение нового стандарта дошкольного образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в дошкольном учреждении, определяя точное место формам и видам психологических знаний во взаимодействии с родителями, в содержании и организации среды детского сада, в учёте возрастных и индивидуальных особенностей детей, в становлении личности педагога. Современное общество характеризуется высокой мобильностью и динамичностью, в котором одним из критериев успешной воспитательно - образовательной деятельности дошкольного учреждения становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Работа о реализации права ребёнка на полноценное и свободное развитие, его стремление к самостоятельности, умение принимать правильное решение в нестандартных сложных ситуациях, являются сегодня неотъемлемой целью деятельности детского сада и школы. Создание модели психолого - педагогического сопровождения дошкольников в детском саду обеспечит решение этих проблем. При этом ребёнок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны взаимодействовать с активностью взрослых. Для реализации поставленной цели в ходе нового стандарта необходимо создать следующие условия:

- взаимодействие с родителями;
- создание предметно - развивающей среды;
- индивидуализация в обучении;
- психолого - педагогическая поддержка.

Психолого - педагогическое сопровождение образовательного процесса в детском саду гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, компетентность, психологическую культуру родителей, а это в свою очередь обеспечивает разностороннее полноценное развитие ребёнка, отвечающее требованиям современного мира.

Психолого - педагогическое сопровождение предупреждает возникновение проблем развития ребёнка, оказывает помощь ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: нарушения эмоционально - волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, воспитателями, родителями; осуществляет психологическое обеспечение образовательных программ.

Список использованной литературы

1. Бацина Е.Г., Сертакова Н.М., Крылова Л.Ю., Бабчинская В.Ю. Педагогический совет в условиях введения ФГОС дошкольного образования. Волгоград, 2015
2. Майер А.А. Практические материалы по освоению содержания ФГОС в дошкольной образовательной организации. – Москва, 2014
3. Михеева Е.В. Современные технологии обучения дошкольников. – Волгоград, 2014
4. Меремьянина О.Р. Развитие социальных навыков детей 5 - 7 лет. – Волгоград, 2014
5. Начарова О.В., Жук Л.Н. Организация образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО. – Волгоград, 2015
6. Нечаев М.П., Романова Г.А. Интерактивные технологии в реализации ФГОС ДО. – Москва, 2014

7. Сертакова Н.М. Инновационные формы взаимодействия с семьёй. - Волгоград, 2015

8. «Федеральный Государственный Стандарт дошкольного образования, 2013

© Белявская К.И., 2017

Тютюник Т.Н.

педагог - психолог

МБОУ «Пятницкая СОШ»

Блохина Ю.А.

студентка ФДНиСО НИУ «БелГУ»

г. Белгород, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО

Одним из приоритетных направлений работы государственной социальной политики России можно считать внедрение в образовательный процесс инклюзивного образования. Главной задачей программы является реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Инклюзивное, или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности (2).

Важное место в работе с детьми с ОВЗ занимает проблема их социализация и интеграция в общество. Общество, в котором растет ребенок, окружающая его среда являются условием и источником развития ребенка. Современные Федеральные государственные стандарты начального общего образования предполагают создание и соблюдение определенных условий с целью адаптации образовательной среды школы, практикующей инклюзивную практику, к приему детей с ОВЗ. За основу берется главный принцип работы и детьми с особыми образовательными потребностями – «обучение через саму жизнь». Реализация данного принципа должна достигаться через соблюдение равных прав и предоставлений ребенку с нарушениями развития наряду со сверстниками не имеющими психофизиологических особенностей. Инклюзивное образование предполагает «включение» ребенка с ОВЗ в общество здоровых сверстников как равного, но с учетом его особых потребностей в организации жизненного пространства. Педагогическая практика внедрения инновационной деятельности инклюзивного образования позволяет определить следующие его уровни:

Первый уровень адаптации образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях школы предполагает реализацию социальных программ. Здесь на первый план выступает создание специальной материально - технической базы для обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию. Одним из общих правил адаптированной образовательной среды является критерий ее доступности для ребенка с ОВЗ. Образовательные учреждения,

обеспечивающие сопровождение таких детей, должны учитывать как общепедагогические, так и специальные требования к оборудованию и оснащению личностного пространства для ребенка с ОВЗ. Особенно это касается технического оснащения всех сфер жизни ребенка: осуществление бытовых нужд, формирование социальной компетентности, социальной активности ребенка.

Второй уровень касается работы с семьей. Семья вводит ребенка в общество, прививает ему первые навыки самообслуживания, освоения различных форм коммуникации, удовлетворяющих потребность ребенка с ОВЗ в общении. Поэтому важным является в рамках данного направления организация консультативной поддержки семьи, а также обязательное включение родителей в образовательно - реабилитационную среду обучения и воспитания как условие реального взаимодействия. Внедрение системы инклюзивного образования включает и такой аспект, как неготовность нормально развивающихся детей к совместному обучению в интегрированных классах с детьми с тяжелыми дефектами. Поэтому решение этой проблемы по созданию адаптированной среды для ребенка с ОВЗ предполагает системную работу с общественностью по подготовке к принятию таких детей, пониманию и принятию ценностей инклюзивного обучения в каждом образовательном учреждении.

Третий уровень внедрения инклюзивного образованию с учетом ФГОС НОО предполагает психолого - педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях школьного сообщества. «Включая» такого ребенка в общеобразовательную среду школы, прежде всего, необходима специальная работа по подготовке педагогического и детского коллектива к принятию ребенка с ОВЗ.

Основными направлениями работы школы по созданию условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ является: психолого - педагогическое сопровождение ребенка, создание коррекционной программы, проектирование специальной воспитательной работы, внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, совместная работа с психолого - медико - педагогической комиссией по эффективному выстраиванию индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ (1).

Таким образом, при любой форме интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательной школе необходимо создавать специальные психолого - педагогические условия, способствующие развитию учащихся с особыми образовательными потребностями, формировать материально - технические условия. Только комплексное психолого - педагогическое сопровождение, осуществляющее реабилитацию ребенка, слаженная и скоординированная работа всех специалистов, способны помочь в решении проблем, возникающих в развитии ребенка с ОВЗ и в процессе его обучения.

Список использованной литературы:

1. Ратнер, Ф.Л., Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – Москва, 2006. – 175 с.
2. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. V. 37, № 2.

© Тютюник Т.Н., Блохина Ю.А., 2017

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Вопрос о формировании профессиональной субъектности у студентов на сегодняшний день интересует многих педагогов, философов и психологов. Актуальность такого исследования обусловлена современной ситуацией в российском обществе. Вопрос о субъективности неразрывно связана с вопросами выбора и ценностей. В настоящее время в России, проблема ценностей молодого поколения становится стратегически важным вопросом, который рассматривается в философских науках, педагогике и психологии. В свете последних социальных изменений, связанных с перестройкой общественного порядка, интеграция России в международное общество Болонского процесса у студентов имеется больше возможностей профессионального выбора, чем у предыдущих поколений, но нет никаких установленных стратегий для реализации этого выбора.

Подростки и юноши с несформировавшейся субъектностью, далеко не обладающие посылом для независимого, осмысленного выбора специальности и неспособные данный выбор реализовать, предоставляют его родителям, рекламе, моде. Обучение в высших учебных заведениях предполагает собою своеобразный период в жизни человека, отдельный шаг развития личности: данное время принятия единого ряда жизненно значимых решений, таких как окончательный профессиональный выбор, выбор карьеры, выбор матримониальных стратегий и т.д. Важный вопрос заключается в том, согласен ли молодой человек утвердить эти заключения непосредственно, а не следовать установкам от родителей или же кого - либо ещё, и станет ли он принять на себе серьезность за реализацию данных решений.

Непринужденный, индивидуальный выбор реализуется человеком в той степени, которой достигла в индивидуальном развитии его субъектность. Реализуя собственную независимость, индивид на базе добровольного решения выбирает один из вероятных вариантов действия, предполагаемых предоставленной ситуацией. Общественная жизнь дает потенциал осуществления всевозможных вариантов поведения, что обуславливает потребность выбора, подталкивает и ориентирует активность человека. С беспристрастной стороны уровень независимости выбора обуславливается социальными условиями, но в рамках этих условий личность обладает свободой выбора, которую она осуществит в меру формирования субъектности. Субъектность выражается в функциональном и самостоятельном выборе личностью форм деятельности и дальнейшем осуществлении данного выбора. [3, с. 78].

Субъектность связана с определённым контролем человека над собственным поведением, между тем никак не может быть приравнена к самоконтролю либо саморегуляции. Субъектность - это умение быть и понимать себе основой движения, неся ответственность за итоги собственных деяний.

Наравне с возможностью к независимому, внутренне обусловленному выбору, характеристикой субъектности считается ответственность, которая подразумевает, то что человек совершает выбор в согласовании с доступной ситуацией, принимает во внимание последствия данного выбора и посвящает собственные старания его исполнению. Речь идёт о социальном аспекте ситуации, в рамках которой действия выстраиваются с учетом имеющихся в обществе норм и правил, которые интериоризируются субъектом и

вырабатывают базу с целью системы его внутренних норм и правил действия. Ответственность и предполагает собою исполняемый в разных конфигурациях контроль над деятельностью субъекта с точки зрения установленных им норм и правил.

Иными словами, человек не растворён в охватывающих его стимулах, однако реализовывает установленный контроль над своим поведением. В контексте культурно - исторического подхода субъектность рассматривается как определённый ярус изучения человека культурными средствами, формирующими специальные формы поведения и видоизменяющими деятельность психических функций. Чем больше подобных средств у субъекта, чем лучше он ими пользуется, тем выше его субъектность. [1, с. 132].

Формирование субъектности в культурно - историческом аспекте обуславливает индивидуальное развитие, осуществляющееся согласно мере того, как индивид овладевает элементами субъектности в той или иной деятельности. Уровень сформированности субъектности предполагает собою целостную, стабильную индивидуальную характеристику, обладающую конкретной внутренней текстурой взаимосвязанных частей, проявляющихся в деятельности человека. Степень сформированности субъектности и её единичных компонентов благоприятно взаимосвязана с разными аспектами субъективного благополучия и внутренней мотивацией профессиональной деятельности. Настоящая деятельность предоставляет основания для осмысления феномена субъектности и подобных неоднородных ее компонентов как свобода и ответственность на общей теоретической основе, что важно не только лишь с практической, но и с теоретической точки зрения.

Список использованной литературы

1. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности : на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: диссертация кандидата психологических наук : 19.00.01; Исаков, Максим Владимирович; 2008
2. Коржова, Е.Ю., Семенова Г.В., Волохонская М.С. Психология личности / Е.Ю. Коржова, Г.В. Семенова, М.С. Волохонская. – СПб.: Изд - во АНО «ИПП», 2009. – 178 с.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. – Минск.: Вышэйшая школа, 2002. – 95 с.
4. Селиванова, О.Г. Концептуальные основы становления субъектности ученика в личностно ориентированном обучении / О.Г. Селиванова // Психологический журнал. – 2008. – № 62. – С. 285 - 293

© Васильева А.М., 2017.

Гильфанова А.Д.

Студент 3 курса

Факультет гуманитарных и социальных наук

ОГУ,

г.Оренбург, Российская Федерация

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Проведение реформ в структуре правоохранительных органов, возникновение новых видов преступлений усложняет функциональные обязанности сотрудников и,

соответственно, увеличивает их рабочую нагрузку. Последствия подобных изменений для состояния здоровья сотрудников в научной литературе обозначается понятием психическое выгорание [8].

Психическое выгорание – это психическое состояние, которое обозначено возникновением хронической усталости, а также эмоционального равнодушия, вызванное работой, в следствии эмоциональная опустошенность, деперсонализация и редукция профессиональных достижений [3].

Многочисленные исследования психологического выгорания (Гурьева М.В., Буш М.П., Орел В.Е.) позволили выделить несколько групп способствующих ему факторов: связанных с объективными условиями деятельности и с личностными характеристиками самих сотрудников.

Первую группу составляют:

- ненормированный рабочий день, наличие частых дежурств и отсутствие отпусков, выходных и интересов вне работы;
- неблагоприятная атмосфера, то есть конфликты в коллективе;
- взаимодействие с особым контингентом людей;
- сверхбольшая рабочая нагрузка;
- психоэмоциональное перенапряжение связанное с деловой карьерой;
- невозможность влияние на принятие решений и т.д.

Ко второй группе относятся такие личностные качества сотрудников, увеличивающие риск эмоционального выгорания, как повышенное чувство ответственности, стремление быть нужным, желание оказать психологическую поддержку и высокая степень нравственного долга.

В исследованиях (С. Джексон, Х.Д. Фрейденбергер) описаны основные стадии формирования у сотрудника правоохранительных органов синдрома психического выгорания.

Первая стадия обусловлена истощением, выраженное как чувство перенапряжения и исчерпания ресурсов человека, постоянное чувство усталости.

Вторую стадию характеризует личностная отстраненность сотрудника. В этот период работник старается самостоятельно справиться с эмоциональными стрессорами. На этой стадии утрачивается интерес к профессиональным контактам, делам и абсолютное равнодушие к положительным либо отрицательным обстоятельствам.

На третьей стадии у сотрудника возникает ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки. Работник не видит целей, смысла в своей работе, утрачивается вера в свои профессиональные возможности [1].

Согласно исследованиям, прослеживается корреляционная связь возраста и выгорания, наиболее чувствительными к выгоранию являются как молодые люди (19 - 25 лет), так и более старшие (40 - 50 лет) [3]. Молодые люди испытывают эмоциональный шок, при столкновении с реальностью, которая чаще всего не оправдывает их ожидание. Возникает разочарование в выбранной профессии и дестабилизация личностных установок. С возрастом сотрудникам присуще эмоциональное истощение и деперсонализация личности.

Под влиянием стрессогенных факторов, после стадий эмоционального выгорания, существует возможность развития разнообразных психосоматических расстройств, от возникновения и прогрессирования артериальной гипертензии – до инфарктов и инсультов,

в некоторых случаях, способствует формированию аддиктивного поведения (злоупотребление кофе, табаком, алкоголем и антидепрессантами) [2].

Высокая социально - профессиональная ответственность сотрудников правоохранительных органов обуславливает необходимость эффективного решения проблемы профилактики и коррекции синдрома психического выгорания. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что благоприятным фоном и профилактики, и коррекции синдрома психического выгорания является оптимальный режим труда и отдыха, в том числе, занятия спортом, массажи, плаванием, йогой и т.д.

Следует отметить, значимость взаимоотношений в семье у сотрудника правоохранительных органов. В благоприятной атмосфере, семья оказывает психологическую поддержку, помогая справляться со стрессом. Важным является профессионализм начальника, его грамотное управление подчиненными, а именно равномерное (посильное) распределение обязанностей и требований к сотрудникам.

В настоящее время недостаточно развиты тренинги в целях профилактики эмоционального выгорания, которые способствуют повышению профессиональной мотивации, установлению баланса между затраченными усилиями и получаемым результатом, раскрытию значимости деятельности сотрудников, снятие напряжения. Существуют тренинги на сплочении коллектива, их проведение в первую очередь зависит непосредственно от начальника. В коллективе, где преобладает дружеская атмосфера, наименьшая вероятность эмоционального выгорания и полного психического истощения сотрудника, так как в процессе осуществления своей служебной деятельности сотрудники постоянно, непосредственно взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов, находится в группе риска психического выгорания личности. Необходимо, проводить профессиональный отбор, с целью психологического анализа личности и способности его работать в данной структуре, а также постоянная проверка психического здоровья работников.

Список использованных источников:

1. Болдырев А.В., Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В. Психодиагностические маркеры феномена недоверия у сотрудников исполнительной системы // Прикладная юридическая психология. 2016. № 1 (34). С. 88 - 94.
2. Болдырев А.В., Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В. Маркеры эмоционального выгорания в семантическом пространстве личности // Прикладная юридическая психология. 2015. № 1. С. 81 - 89.
3. Буш М.П. Профессиональные факторы работы следователя ОВД как условия формирования синдрома эмоционального выгорания / М.П. БУШ // Вестник Восточно - Сибирского института МВД России. – 2012. – №1(60).
4. Гурьева М.В. Профессиональное выгорание сотрудников ОВД / М.В.Гурьева // Вестник Санкт - Петербургского университета МВД России. – 2011. - №3(51). – С.175 - 180.
5. Орел В.Е. Синдром психологического выгорания личности / В.Е. Орел // Психологический журнал . – 2001. - №1. – С.90 - 98.
6. Щербинина О.А. Категория «отношение» и анализ внутренней позиции личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2 (177). С. 201 - 206.

7. Щербинина О.А. Содержательная характеристика внутренней позиции и направленности личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 9 (59). С. 79 - 86.

8. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. - 2013.

© Гильфанова А.Д. 2017

Гусев А.А.,

к.п.н., начальник кафедры физической подготовки сотрудников ОВД
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России,
г. Тюмень, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕПРЕДЕЛЬНЫХ ОТЯГОЩЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УДАРНОЙ ТЕХНИКИ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Система обучения сотрудников полиции признана обеспечить правоохранные органы профессионалами, способными эффективно решать разнообразные задачи правовой защиты общества. Обеспечение высокой готовности сотрудников полиции к служебной деятельности во многом зависит от качества профессиональной подготовки. Важной составляющей этого процесса является профессионально - прикладная физическая подготовка [1].

Анализ научно - методической литературы свидетельствует о недостаточном учебно - методического обеспечения физической подготовки сотрудников МВД России. Учебные пособия, учебно - методические разработки перенасыщены большим количеством приемов из различных единоборств. При этом методике обучения и совершенствования боевых приемов уделяется мало внимания. В этой связи весьма актуальной является проблема поиска эффективных средств и методов формирования у сотрудников полиции навыков боевых приемов борьбы, в частности, ударной техники.

В результате изучения и обобщение учебно - методических пособий по теории и методике физического воспитания был разработан комплекс специальных упражнений с использованием отягощений, направленных на совершенствование навыков ударной техники у сотрудников полиции. Особенность данного комплекса заключается в том, что использование отягощений, выполняемых в двигательной структуре техники ударных и защитных движений, способствует эффективному развитию их координационных способностей, следовательно, совершенствованию выполнения ударной техники. Необходимо отметить, что разучивание ударной техники должно происходить в «базовых темах», а совершенствование – в «специальных темах» учебной программы [2].

Упражнение №1 «Имитация атакующего удара руками с различным приложением усилий с отягощениями».

Уязвимые места обозначаются условными звуковыми сигналами: «Раз» – нижняя и боковая поверхности челюсти; «Два» – грудь слева; «Три» – верхняя часть живота, область солнечного сплетения; «Четыре» – правое подреберье, область печени. Инструктор звуковым сигналом обозначает зону атаки. Сотрудники из положения боевой стойки, держа гантели в руках, должны как можно быстрее и точнее выполнять именно указанный удар. При этом используются все основные виды передвижения: скользящий шаг; «вышагивание»; челночное передвижение; мелкие шаги; семенящие шаги; подскоки. Смена способа передвижения осуществляется по сигналу инструктора.

Упражнение №2 «Имитация атакующего удара руками и ногами с отягощениями».

Удары и уязвимые места инструктором обозначаются условными звуковыми сигналами: «Раз» – удар рукой сбоку в нижнюю и боковую поверхности челюсти; «Два» – прямой удар ногой в область живота; «Три» – прямой удар рукой в верхнюю часть живота, область солнечного сплетения; «Четыре» – ногой сбоку в область правого подреберья, область печени. Сотрудники находятся в положении боевой стойки, держат гантели в руках, на ногах утяжеления, должны как можно быстрее и точнее выполнять именно указанный удар. При этом так же используются все основные виды передвижения: скользящий шаг; «вышагивание»; челночное передвижение; мелкие шаги; семенящие шаги; подскоки. Смена способа передвижения так же осуществляется по сигналу инструктора.

Упражнение №3 «Копирование ударных и защитных движений с отягощениями».

Инструктор находится перед обучающимися, спиной к ним и выполняет комбинации из ранее разученных ударов и защит руками. Сотрудники из положения боевой стойки, держа гантели в руках, должны как можно быстрее и правильнее повторить комбинацию. Все упражнения выполняются до тех пор, пока точность ударного или защитного движения заметно не ухудшится. После этого выполняются упражнения без гантелей и утяжелений на расслабление и по возможности на активное растягивание только что работающих мышц. Затем снова повторяются те же ударные движения и защиты с максимально возможной быстротой и расслаблением, но без отягощающих предметов. Далее все упражнение с гантелями и утяжелителями в той же последовательности выполняются снова. Сотрудники до 70 кг веса пользуются гантелями и утяжелителями весом 1,5 – 2 кг, а сотрудники свыше 70 кг – гантелями 2 – 3 кг и утяжелителями – 2 кг.

Разработанный комплекс специальных упражнений с использованием отягощений может быть использован сотрудниками, осуществляющими физическую подготовку сотрудников полиции для совершенствования навыков ударной техники.

Список использованной литературы

1. Баркалов С. Н., Герасимов И. В. Физическая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России: состояние, проблемы и пути совершенствования // Общество и право. 2014. №4 (50) С. 299 - 304.

2. Троян Е. И. Структурирование программы обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД в центрах профессиональной подготовки / Е. И. Троян // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2010. - № 1. - С. 71 - 73.

© Гусев А.А., 2017

Дементьева А. А., Чуланова Ю. В.,
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
г. Омск, Россия

ИЗ ОПЫТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С СОЦИАЛЬНО - ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Система ранней помощи неоспоримо является одним из важнейших факторов, который влияет на эффективность коррекционной работы с детьми. Зарубежными и

отечественными исследователями Blackman, Dunst, M.Guralnick, Meisels, Shonkoff, Н.Н.Малофеевым, Е.Л.Гончаровой, О.И.Кукушкиной, Ю.А.Разенковой, Е.А.Стребелевой и др. было доказано, что чем раньше начата работа с ребенком, тем больших успехов можно добиться в его развитии, и тем успешнее протекает процесс коррекции. Организация служб ранней помощи на сегодняшний день является достаточно актуальным направлением в развитии системы специального образования, а деятельность специалистов ранней помощи – востребованной, как в учреждениях образования, так и здравоохранения [4; 5].

Говоря о социально - эмоциональном неблагополучии, особый интерес представляют детей с расстройствами аутистического спектра, так как собственно синдром в раннем возрасте оказывается не сформированным, а признаки неблагополучия становятся очевидными уже к концу первого года жизни. Такие признаки описаны в работах Е.Р.Баенской, М.М.Либлинг, О.С.Никольской. Исследования указывают на то, что в условиях неблагополучного социально - эмоционального развития сложно говорить о полноценном и всестороннем развитии психики ребенка в целом, его полноценном овладении ведущего вида деятельности и общения со взрослым, которое во многом определяет успешность и своевременность развития ребенка [1; 2; 3].

Вместе с тем, на этапах раннего детства, при условии отягощенного анамнеза и явном влиянии психосоциальных факторов, развитие ребенка протекает достаточно своеобразно, и традиционные подходы в организации психокоррекционной работы не всегда оказываются успешными. Об одном из таких случаев в работе Лекотеки для детей раннего возраста мы хотели бы рассказать в рамках данной статьи.

Первая встреча. К специалисту обратилась семья, воспитывающая девочку в возрасте 2,5 лет. Семья указала на странности в поведении девочки при общении с близкими и окружающими людьми. Так мы познакомились Ангелиной. Девочка выглядела примерно на 1,5 года, что совсем не соответствовало ее возрасту, и находилась на руках у матери, которая стояла посреди консультационного кабинета. Мать описывала, что девочку нельзя спустить с рук, иначе она устроит истерику. Попытки специалиста наладить эмоциональный контакт девочка не просто избегала, а отвергала, демонстрируя выраженный протест (она стала плакать). Выражение лица девочки говорило о печали, огорчении, обиде. Для того чтобы успокоить девочку, матери понадобилось длительное время, при этом специалист не вмешивался. При повторном обращении к девочке посредством невербального общения реакция ребенка повторилась.

Следует отметить пояснения матери, что девочка уже на протяжении продолжительного времени подобным образом реагирует на незнакомых людей и незнакомое помещение. Девочка не допускала попытки эмоционального контакта со специалистом, всеми способами противодействовала выстраиванию диалога специалиста с матерью. Попытки матери спустить девочку с рук, либо сесть вместе с ней заканчивались бурными негативными эмоциональными реакциями. Это также подтверждало, что поведение, демонстрируемое девочкой, связано с ситуацией общения в целом. Для уточнения причин подобного коммуникативного поведения и определения дальнейшего психологического сопровождения, мать с девочкой были приглашены для занятий в Лекотеку для детей раннего возраста, функционирующую на базе кафедры специальной психологии ОмГПУ. Вследствие того, что реакции девочки на что - либо новое достаточно резкие, было принято решение действовать следующим образом: в продолжение нескольких встреч было

предложено матери самостоятельно (без включения ассистентов Лекотеки) вместе с девочкой ознакомиться с помещением игровой комнатой и игрушками. Ассистенты в данное время находились вне игровой комнаты.

Вторая встреча. Первое посещение матери и девочки Лекотеки для детей раннего возраста прошло достаточно спокойно. Ангелина, по словам матери, зашла в помещение без негативных эмоций, с интересом рассматривала игровую комнату, знакомилась с игрушками (но с настороженностью), демонстрировала попытки игровой (стереотипной) деятельности. Вопреки благополучной встрече было решено не спешить включаться в активное взаимодействие с матерью и Ангелиной, для того чтобы не навредить психике девочки и дать ей для адаптации больше времени.

Третья встреча. Второе посещение матери и девочки в Лекотеку, несмотря на наши ожидания, повторилась ситуация первой (консультативной) встречи. Ангелина плакала и ничего не хотела делать, тянула мать к выходу. Мать держала девочку на руках и старалась успокоить, привлекая внимание к чему-либо. Анализируя данное поведение с влиянием ситуативных факторов, четвертую, пятую встречи мы организовали в том же порядке. Однако Ангелина сразу начинала плакать и сопротивляться при вхождении в Лекотеку. Следует отметить, что у матери получалось сгладить негативные эмоциональные реакции у девочки только в том случае, когда брала ее на руки, привлекая внимание к игрушкам. Ангелина в свою очередь отталкивала предлагаемые предметы и отворачивалась.

Все вышесказанное приводит к выводу о том, что стратегию психологического сопровождения необходимо менять. Вследствие было принято решение включиться в работу психологам, но первоначально взаимодействовать с матерью (а не с девочкой ввиду эмоциональной невыносимости с ее стороны). Чтобы была возможность наполнить занятие с Ангелиной и матерью содержательно, было вынесено решение воспользоваться работой нескольких психологов. Это позволяло трем психологам более детально и красочно обыгрывать ситуации и выстраивать игровой сюжет. Играя другом с другом, рядом с матерью и девочкой мы эпизодически старались уловить взгляд Ангелины и выяснить ее игровые предпочтения. Когда взгляд девочки пересекался со взглядами психологов, Ангелина резко вскрикивала, отворачиваясь. Психологи в течение всего занятия играли в какие-либо игры, а мать с девочкой на руках являлись наблюдателями. Такие занятия проводились в продолжение нескольких недель, вследствие чего стали постепенно подключать мать к игре.

В тех случаях, когда мать активно включалась в игровую деятельность, девочка убирала ее руку от игрушек, протестовала в ситуациях общения матери с психологами, не позволяя вступать в эмоциональный контакт, не допускала попытки эмоционально-смыслового комментирования. Постепенно возражения Ангелины сглаживались и у нее стал возникать интерес к происходящему: она стала позволять матери подключаться к активному взаимодействию с психологами и к процессу игрового взаимодействия. Следовательно, появилась возможность налаживать совместную игру психологов с матерью Ангелины, привлекая внимание девочки опосредствованно через мать. Подводя итог, мы последовательно продолжали включать мать в игровое взаимодействие с психологами, периодически привлекалась и сама Ангелина (несмотря на ее попытки возражения).

На 15 - ю встречу Ангелина впервые сама подключилась к игре и проявила в ней активное участие на просьбу матери принести мячик, который укатился. Хотя Ангелина и

не сходила с рук матери, девочка стала включаться в игровое сотрудничество и уже могла самостоятельно выбирать игрушки для ситуативного обыгрывания, при этом удерживая степень активности во взаимодействии.

Установив эмоциональный контакт с Ангелиной, мы стали разворачивать способы игрового взаимодействия, применяя тактильные и сенсорные игры. Процессуальная игра стала сменяться на отобразительную. Постепенно, при проведении каждого последующего занятия, эмоциональный контакт становился все более стойким, в игровой деятельности расширялось содержание.

Таким образом, следующим этапом психологического сопровождения стало решение оставить в работе над расширением опыта социально - эмоционального взаимодействия и развитием способов коммуникативных навыков одного психолога (вместо трех). На нынешнем этапе психологического сопровождения девочка без трудностей включается в коммуникацию, в ходе игровой деятельности можно получить заинтересованный взгляд и улыбку, Ангелина проявляет нормально выражаемые инициативы и поведение в процессах ситуативно - личностного и ситуативно - делового общения. Во время такого взаимодействия девочка выражает себя как довольно активный партнер, ожидает эмоциональные положительные ответные реакции со стороны окружающих и может дать оценку игровым взаимодействиям взрослого.

Можно сделать вывод о том, что организуя психологическое сопровождение детей раннего возраста с различными вариантами социально - эмоционального неблагополучия, важно учитывать выбор стратегии психологического сопровождения, принимать во внимание индивидуально - типологические особенности ребенка и в положенный срок давать оценку динамике его развития. В ситуации нашей работы стратегия психологического сопровождения менялась дважды. Одним из значимых результатов для нас на сегодняшний день стала возможность переноса освоенных ребенком навыков социально - эмоционального взаимодействия на другие жизненные ситуации.

Список использованной литературы:

1. Баенская, Е.Р. Мы: общение и игра взрослого с младенцем: книга для родителей / Е.Р.Баенская, Ю.А.Разенкова, И.А.Выродова. – М.: ООО «Полиграф Сервис», 2002. – 132 с.
2. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма / Е.Р.Баенская // Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук. – М.: ГНУ ИКП РАО, 2008. – 220 с.
3. Ильченко, Н.В., Исаева Е.А. Признаки раннего психического неблагополучия при формировании расстройств аутистического спектра у детей / Н.В.Ильченко, Е.А.Исаева // Детство, открытое миру. Сборник материалов Всероссийской научно - практической конференции. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2016. – С. 180 - 184.
4. Орлова, Е.В. Диагностика раннего психомоторного и социально - эмоционального развития детей группы риска в условиях консультативной поликлиники / Е.В.Орлова, Е.А.Исаева // Современная психология: теория и практика: материал XVI международной научно - практической конференции. – М.: Издательство «Перо», 2015. – С. 225 - 230.
5. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.

© Дементьева А.А., Чуланова Ю.В., 2017

СЕЛФИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

«Селфи», — модное направление в жизни нашего общества. Слово *selfies* было официально зарегистрировано и внесено в Оксфордский словарь в 2013 году. Автопортреты, сделанные смартфоном, люди выкладывают в Интернет, чтобы собрать как можно больше «лайков».

Новизна работы. С каждым годом количество любителей селфи будет только увеличиваться. Почему человек с навязчивой частотой делает селфи, стремится выставить их на обозрение миллионм анонимных пользователей всемирной паутины? Этот вопрос требует изучения.

Актуальность работы: Селфи –модное увлечение в последнее время захватывает все больше подростков благодаря социальным сетям, где можно выложить фотографии и собрать как можно больше «лайков». Некоторые люди ради уникального селфи готовы рисковать своей жизнью. Чрезмерное увеличение селфи приводит к психологической зависимости.

Целью моей работы: определить степень влияния селфи на самосознание подростков

Задачи:

- изучить феномен селфи;
- провести анкетирование учащихся 7 - 9 классов МБОУ «Улахан - Кюельская основная общеобразовательная школа имени А.А. Макарова».

Начало XX века ознаменовалось интересом к фотографии и появлению самофотографирования. Существует автопортрет молодой Анастасии Николаевны (дочери последнего русского царя), который она сняла через отражение в зеркале, снимок датирован 1914 годом.

В наше время, появление мобильных телефонов со встроенными камерами – вывело самофотографирование на массовый уровень. Такие автопортреты размещают в соцсетях как подростки, так и вполне состоявшиеся люди.

Сначала к селфи относились с усмешкой, как к несерьезному развлечению молодежи. И что плохого в том, что молодежь фотографирует себя, а затем помещает «себяшки» в интернет? Но в последнее время эпидемия селфи стала очень быстро распространяться, вовлекая миллионы людей разных возрастов, профессий и социальных статусов. Появился термин – «селфит» – один из видов психологического расстройства, при котором человек либо переоценивает себя, либо, наоборот, недооценивает.

В процессе самовыражения подросток стремится не просто выделиться среди других, но превзойти всех и во всем, быть «совершенством». Для подростков селфи становится еще одним продуктом цивилизации, который можно поставить на службу удовлетворения этих «самовозвышающих» манипулятивных стратегий.

Селфи – это «спасение» от реальности для неустойчивой психики подростков, страдающих комплексом неполноценности и не уверенных в себе. Для них виртуальная

жизнь выглядит намного привлекательнее реальной. Увлечение селфи свойственно человеку, который нуждается в постоянном подтверждении факта своего существования.

Желание следить за опубликованными фотографиями, теми, кому они понравились или теми, кто комментирует их, стремление достичь наибольшего числа "лайков" - могут быть признаками того, что селфи вызывают проблемы психологического характера. Желание уйти от реальности или самоутвердиться через одобрительные комментарии под собственными фотографиями – это еще не все отрицательные стороны селфи - мании. Иногда это самолюбование граничит с безумием. В погоне за удачным снимком некоторые безрассудные «смельчаки» фотографируют себя в самых неординарных ситуациях: на опасной высоте, с дикими животными, во время катаклизмов, во время вождения на большой скорости и так далее. Например, известны случаи, когда подросток сфотографировал, как на нем горит одежда, или когда взрослый мужчина еле успел спастись, поскольку ожидал, когда смерч подойдет ближе, чтобы сфотографироваться на его фоне. И подобных случаев немало. К сожалению, некоторые из них заканчиваются смертельным исходом.

Статистика показывает, что чаще страдают селфи - манией молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет, а также подростки. Некоторые исследователи полагают, что селфи - мания является симптомом «кризиса самоопределения».

По мнению психологов, селфи сопровождается следующими факторами:

1. Глубокая неудовлетворенность своим внешним видом, окружением, образом жизни, которая, чаще всего, является причиной постоянного фотографирования себя.
2. Зависимость. Определить, есть ли у тебя зависимость, очень просто. «Если любимое занятие мешает социализации, здоровью и личным отношениям — значит, зависимость налицо» - говорит психотерапевт Вайнер

3. Нарушение инстинкта самосохранения. Выдавать в окружающий мир слишком много информации о себе — это ненормально, считают психологи. Порой по фотографиям человека можно полностью отследить весь его день: что он ел, с кем встречался, куда ездил.

4. Невроз навязчивых состояний. Причин у невроза навязчивых состояний очень много. Самое первое это проблема с самоощущением себя. Когда

5. Неуверенность в себе. Увлечение селфи свойственно человеку, который нуждается в постоянном подтверждении факта своего существования. Желание достичь наибольшего числа "лайков" - могут быть признаками того, что селфи вызывают проблемы психологического характера.

Выделяют три вида селфи - расстройств (зависимости от селфи):

1. Пограничный селфит - фотографирование себя 2 - 3 раза в день без особого желания выставить снимки в социальные сети;

2. Острый селфит - фотографирование себя минимум 3 раза в день и размещение фоток в соцсетях;

3. Хронический селфит - фотографирование в любой удобный момент с активным последующим размещением снимков в социальных сетях.

Я провела тест «Насколько вы зависимы от селфи?» выложенный на сайте регионального информационного агентства ([http: // riamo.ru /](http://riamo.ru/)) в результате которого выяснилось, что 67 % учащихся - любители селфи, и только 33 % учащихся свободны от селфи.

Вывод:

1. селфи – не такое уж и безобидное увлечение, ведь подросток занят не реальным саморазвитием, а постоянно озабочен тем, как его жизнь выглядит на снимке
2. единственный возможный способ справиться с селфи - зависимостью – найти другой путь самовыражения. Это может быть спорт, творчество, общение, хобби.
3. Большая часть подростков Улахан - Кюельской ООШ находятся на пограничном этапе селфи - зависимости. Это крайний вариант нормы, при котором уже стоит задуматься: что не устраивает в собственной жизни, что тревожит?

Использованная литература:

1. «Психопатология и Аддиктивная Медицина» № 1, 1 (сентябрь 2015) Стр. 3—17
2. Погонцева Д.В., Гринькова Е.А. Selfie – как способ самопрезентации музыкантов и не музыкантов // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4
3. <http://bloknot.ru/obshhestvo/rossijskih-shkol-nikov-nauchat-kak-bezopasno-delat-selfi-240941.html>
4. <http://riamo.ru/>

© Дьячковская С.Н. 2017

Жданова С. Ю.,

докт. психол. наук, ПГНИУ, г. Пермь

Полякова С.В.,

к. филол. наук., доцент ПГНИУ, г. Пермь

Печеркина А.В.

аспирант, ПГНИУ, г. Пермь,

ВЕРБАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ У РУССКИХ И АМЕРИКИХ СТУДЕНТОВ

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 15 - 16 - 59006).

В сознании каждого народа значимые события мировой истории проходят сквозь призму своего национального менталитета, что отражается на культурно - историческом наследии каждого народа.

Данное исследование посвящено одной из важных междисциплинарных кросскультурных проблем восприятия Второй мировой войны в сознании современной молодежи в России и США. В связи с происходящими процессами мировой интеграции, изменениями геополитической конъюнктуры, сегодня существенно изменяется и национальное восприятие Второй мировой войны. Формируемый в сознании образ Второй мировой войны часто обусловлен тем, проходили ли военные действия на территории самой страны; участвовала или нет страна в антигитлеровской коалиции; был ли введен оккупационный режим [5, с.2].

Целью настоящего исследования стало изучение ретроспективного образа войны. Ретроспективный образ войны имеет собственную структуру и включает

интеллектуальный и эмоциональный компоненты как важные содержательные характеристики [1, с. 12].

В рамках описываемого исследования был проведен ассоциативный эксперимент и анкетирование русских и американских студентов с целью выявления особенностей ретроспективного образа войны у современной молодежи двух стран.

В исследовании приняли участие 82 студента 1 - 2 курса ПГНИУ, а также молодые американцы – студенты различных вузов в штатах Миссисипи, Калифорния, Нью - Йорк и Вирджиния (всего 64 чел.). Средний возраст респондентов составляет 22 года. Опрос студентов проводился с сентября 2015 г. по октябрь 2016 г.

В ходе исследования было предложено ответить на следующие вопросы: «Что Вы знаете о Второй мировой войне?», «Обсуждаете ли Вы тему Второй мировой войны в Вашей семье? Как часто?». Предметом анализа являлись ответы – комментарии студентов в свободной форме.

В результате психолингвистического анализа текстов были выявлены следующие особенности в репрезентациях образа Второй мировой войны у российских и американских студентов. Когнитивно - интеллектуальный компонент, представляющий знанцевую составляющую образа войны, в плане содержания обнаружил наибольшее количество различий в указанных группах.

Описывая войну, американские студенты указывают страны – участники альянсов, страны - союзники, Гитлера, Холокост, истребление евреев, нападение Японии на США (Перл Харбор) и др. Примером может послужить следующие комментарии: “The holocaust. Hitler. Bombing in Japan. (Холокост. Гитлер. Бомбежка в Японии); “The USA also dropped the first ever nuclear bombs on Japan killing many innocent Japanese people. Japan surrendered as did Germany after Hitler's suicide.” США также впервые сбросила ядерные бомбы на Японию, погибло много ни в чем неповинных японцев. Япония капитулировала, как это сделала Германия после самоубийства Гитлера.); Hitler tried to conquer the world and exterminate Jews in the process and America along with allies put a stop to Hitler and the Nazis. (Гитлер пытался завоевать весь мир и истребить евреев в этом процессе, и Америка вместе с союзниками остановила Гитлера и нацистов).

В нескольких текстах комментариев упоминается Советский Союз (Россия), например: “It was the deadliest conflict in written history. The Holocaust occurred during this time. The two countries that had the most casualties were the Soviet Union and China.” (Это был самый смертоносный конфликт в истории человечества. За это время произошел Холокост. Две страны, которые понесли самые большие потери были Советский Союз и Китай.); I know that Second World War started in 1939 and ended in 1945. The main Allies were Russia, USA, and Great Britain. Axis powers included Germany, Japan and Italy. Millions of people died, including soldiers and civilians. (Я знаю, что Вторая мировая война началась в 1939 и закончилась в 1945 году. Главные союзники были Россия, США и Великобритания. Страны Оси были Германия, Япония и Италия. Миллионы людей погибли, в том числе солдаты и мирных жители.)

Примечательно также и то, что существенным отличием репрезентации войны в сознании американцев является отсутствие личностного компонента в исторической памяти. «I know that in World War II, Germany and Russia (or their leaders) were responsible for the mass killing of many different groups of people. I also know World War II was the most

destructive war in history, using new technological advances to cause mass destruction in mostly Europe» («Я знаю, что в период Второй мировой войны Германия и Россия (или их лидеры) несут ответственность за массовые убийства многих разных групп людей. Также я знаю, что Вторая мировая война была самой разрушительной во всей мировой истории, в которой, с целью тотального разрушения Европы использовались самые последние технологические достижения»).

Когнитивно - интеллектуальный компонент репрезентации образа войны у русских студентов представлен через описание Великой Отечественной войны. Здесь чаще указаны даты 1941 - 1945, перечисляются фамилии героических личностей и главнокомандующих, например, Зои Космодемьянской, Г.К.Жукова, К.К.Рокоссовского, И.Н. Кожедуба и др. Многие респонденты описывают количество жертв Второй мировой войны, например: «25,5 млн человек погибло...». В текстах американских студентов чаще всего упоминаются президент Ф. Рузвельт и Гитлер.

Эмоциональный компонент в большей степени представлен в репрезентациях русских студентов. «ВОВ - самая страшная война в истории человечества», «смерть, кровь, разруха», «Огромные людские потери, пересмотр всех ценностей, осознание опасности фашистской идеологии, глубокий кризис во всех сферах государства. Описывая эмоциональный компонент важно отметить, что образ войны для большинства Россиян – образ возвышенного исторического опыта, в его основе - обретение идентичности, идея сплочения народа и его единство, торжество добра и справедливости, подвига и героизма. Именно поэтому многие студенты не просто говорят о тех родственниках, которые участвовали в войне, но и описывают их заслуги перед Отечеством, подчеркивая подвиг «Принимала участие прабабушка. Жива. Имеет 4 награды».

Эмоциональный компонент образа войны у американских студентов выражается в меньшей степени, чаще всего авторы текстов используют эпитеты и метафоры: *bloody* (кровавая), *gruesome* (мрачная), *the deadliest* (самая смертоносная), *ruthless* (безжалостная); *Hitler successfully brainwashed an entire civilization into thinking that Jews were not equal to everyone else* (Гитлер успешно промыл мозги целой цивилизации, заставив думать, что евреи никому не равны) и др.

Стоит отметить, что 31 американский студент ответил на второй вопрос об осуждении Второй мировой войны в семье, что регулярно затрагивают эту тему в разговорах с близкими. Тексты комментария этой группы респондентов более развернуты и содержательны.

В заключение отметим следующие особенности образа войны в репрезентациях студентов различных культур. В структуре образа войны в комментариях молодых американцев в большей степени проявляется интеллектуальный компонент, что может свидетельствовать о рациональном, осмысленном восприятии Второй мировой войны и ее последствий. Образ войны у российских студентов характеризуется описанием через образ Великой отечественной войны и преобладанием эмоционального компонента. Репрезентации войны российских студентов наполнены эпитетами, описывающими трудности военных действий; фразами, отражающими подвиг народа.

Список используемой литературы

1. Жданова С.Ю, Пузырёва Л.О, Печеркина А.В. Психосемантический анализ концепта «Вторая мировая война» // Вестник Пермского государственного гуманитарно -

педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. №1 С.11 - 16.

2. Лавриненко Татьяна Алексеевна Прецедентные события времен Великой Отечественной войны в современном русском языковом сознании // Известия ВГПУ. 2007. №5 С.45 - 48.

3. Сенявская Е.С. Война как историко - психологическое явление. Мировые войны — феномен XX века | Психология войны в XX веке. Исторический опыт России. URL: http://www.ereading.by/chapter.php/1019663/11/Senyavskaya_Psihologiya_voyny_v_NH_veke._Istoricheskiy_opyt_Rossii.html (дата обращения: 02.09.2015).

4. Сенявская Е.С. Противники России в войнах XX в. Эволюция образа врага М.: РОССПЭН, 2006. - 288 с.

5. Печеркина А.В., Жданова С.Ю., Пузырева Л.О. Стереотипы в восприятии Второй мировой войны у российских и американских студентов (в печати).

© Жданова С.Ю., Полякова С.В., Печеркина А.В., 2017

Журавлева Т.Л.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры общей психологии

Санкт - Петербургского университета МВД России

Санкт - Петербург, РФ

Author: Zhuravleva Tamara, Ph.D.

Associate Professor, Department of General Psychology

St. Petersburg University of MIA of Russia

St. Petersburg, Russian Federation

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

THE ROLE OF SELF - PREPARING AS MEASURE TO IMPROVE THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE

Аннотация

В данной статье рассматривается возможность повышения качества знаний обучающихся, через интегративный подход в обучении. Реализация этого подхода возможна с использованием часов внеаудиторной работы, отведенной на самостоятельную подготовку обучающихся к лекциям. В статье изложены варианты применения на практике внеаудиторной подготовки к занятиям. Обосновывается востребованность применения самостоятельной подготовки с позиции особенностей памяти.

Annotation

This article describes the possibility of increasing the quality of students' knowledge through an integrative approach to learning. The implementation of this approach is possible with the use extracurricular learning hours allotted to students for self - preparing to lectures. The article has the

variants of implementation in practice of extracurricular preparation for lectures. Substantiates the relevance of the use of self - prepare with the characteristics of the memory positions.

Ключевые слова

Самостоятельная подготовка, активные и интерактивные методы, качество, субъект, интеграция, активность, продуктивность.

Keywords

Self - training, active and interactive methods, quality, subject, integration, activity, productivity.

«Качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». [1]

Качество подготовки специалиста напрямую зависит от заданных параметров федерального государственного образовательного стандарта, которые выражаются в освоении обучающимся профессиональных компетенций. «Образовательная деятельность – это деятельность по реализации образовательных программ» [1]. Образовательные программы представляют собой комплекс составляющих, одной из которых является количество часов данных на освоение учебных дисциплин.

Разработка новых программ по учебным дисциплинам в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом создала условия по реализации содержания программ через самостоятельную работу обучающихся. Во - первых, «общий объем практических занятий и лабораторных практикумов должен составлять не менее 40 процентов от общего объема аудиторных занятий» [2]. Все практические и лабораторные занятия предусматривают самостоятельную работу обучающихся, под руководством преподавателя. Во - вторых, увеличились часы самостоятельной подготовки обучающихся по внеаудиторной работе. Увеличение часов самостоятельной внеаудиторной работы предполагает, что активность познавательной деятельности обучающихся возрастет и они будут самостоятельно изучать материал по той или иной дисциплине.

Практика показала, что увеличение количества часов на самостоятельную подготовку к занятиям не повлияло на качество знаний курсантов. Анализ результатов контрольных работ по за пять лет по учебным дисциплинам «Педагогическая психология», «Психология развития и возрастная психология», «Методика преподавания психологии» показал примерно одинаковый средний результат знаний обучающихся, по программам второго и третьего поколения государственного образовательного стандарта. В чем причина отсутствия познавательной активности курсантов и как устранить этот недостаток?

Основой стандарта второго поколения была «знаниевая» парадигма, которая главенствовала над умениями и навыками, тем самым был нарушен баланс между требованиями общества и профессиональной подготовкой специалиста в вузе. Третий образовательный стандарт внес изменения в парадигму подготовки специалистов, и на первое место вышел компетентностный подход. Структура знания - умения - навыки в

третьем стандарте представляет собой компетенцию и предполагает способность овладения опытом деятельности. Курсант из «объекта обучения» перешел в статус «субъект обучения».

Под «субъектом в философии подразумевают познающего и действующего человека, существо, противостоящее внешнему миру, как объекту познания» [7, с.180].

Изменение статуса повлекло за собой изменение подходов к проведению семинаров, практических занятий. В эти формы занятий стали включаться активные и интерактивные методы, направленные на активизацию познавательной деятельности и взаимодействие обучающихся [3, с.141].

Использование интерактивного метода дает определенный результат повышения качества знаний курсантов, но при условии контроля экспертной группы или преподавателя за вкладом каждого участника сотрудничества в совместный продукт деятельности.

Применение активных методов обучения напрямую зависит от уровня знаний обучающихся. Знания по теме занятия, обучающиеся получают на лекциях и при самостоятельной подготовке к занятиям.

Возможность достижения качества знаний во время лекции у курсантов реализуется не в полной мере. Треть обучающихся не только невнимательно слушают лектора, но и пытаются отвлекаться: спать, играть, смотреть фильмы и т.д. Каждый преподаватель, как бы строг он не был, может привести примеры нерадения обучающихся на занятиях.

Безусловно, здесь уместно вести речь о проявлении интереса к предмету, о мотивации обучающегося и т.д. Не стоит забывать, что обучение в вузе направлено на профессиональную подготовку специалиста. Это означает, что будущий специалист сам выбрал профессию психолога и он профессионально мотивирован.

Размышления о возможном использовании ресурса количества часов по самостоятельной подготовке курсантов к лекциям и качеству знаний привели к пробному эксперименту. Его предложили сами курсанты. На занятиях по «Педагогической психологии», «Методике преподавания психологии» курсанты, проявляющие заинтересованность к учебной дисциплине, стали готовиться к лекциям и уточнять или дополнять рассматриваемые вопросы. Известно, что знания, которые получил обучающийся самостоятельно, через изучение и осознание, являются самыми прочными. Активность курсантов опровергает определение лекции, данное В.Н. Карандашевым, «лекция представляет собой обучающий монолог преподавателя». Подготовку обучающихся к лекции автор видит в прочтении предыдущего конспекта лекции [4, с.111].

Подобный подход к проведению лекции приводит к пассивности обучающихся и механическому записыванию под контролем преподавателя. Эту практику можно преодолеть, если рассматривать подготовку курсантов к лекциям как интегрированный подход в изучении учебных дисциплин.

«Интеграция (от лат. integer – полный, цельный, ненарушенный) процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства» [6, с.804].

Содержание лекции предполагает взаимосвязь знаний с другими дисциплинами, которая определена в рабочей программе по учебной дисциплине. Возможно это и есть потерянное

звено, не используемое при самостоятельной подготовке в формировании системы знаний обучающихся.

На наш взгляд, целесообразно на лекциях обращаться к ранее изученному материалу по другим дисциплинам. Известно, что невостребованное знание понемногу забывается. «По данным М.Н Шардакова без повторения в первый день сохраняется в памяти информации 74 % ; через 3 - 4 дня – 66 % ; через 1 месяц - 58 % ; через 6 месяцев – 38 % » [5, с.257]. Обучая педагог должен учитывать особенности сохранения полученных знаний. Запоминание должно быть осмысленным, основанным на внутренних логических связях между частями материала. Излагая содержание лекции, преподаватель исходит от ранее известных элементов учебного материала, тем самым создает опору для восприятия нового материала. Устанавливается неразрывная связь между усвоенными знаниями и приобретаемыми знаниями. Повторение учебного материала способствует освоению компетенций, представленных структурой знания - умения - навыки. Продуктивность повторения зависит от разнообразия задач, форм, распределения во времени, систематизации и самоконтроля. Применяя на практике требования к продуктивности запоминания, учебный материал запоминается и сохраняется. Сохранение может быть динамическим, проявляется в оперативной памяти, и статистическим – в долговременной памяти. Знания обучающихся при динамическом сохранении в памяти почти не меняются, а при статистическом сохранении происходит реконструкция знания и переработка.

Самостоятельная подготовка курсантов в таком случае, определяется темой занятия и заданием. Например, лекция по учебной дисциплине «Психология развития и возрастная психология», тема: «Интеллектуальное развитие ребенка в концепции Ж. Пиаже». Курсантам следует обратиться к знаниям по «Истории психологии» и повторить основные положения Женевской школы генетической психологии. Материал изучался на первом курсе, а новый материал дается на втором. Необходимо восстановить материал, а затем дополнить новыми фактами и понятиями. Первый вопрос рассматриваемый на лекции не будет монологом лектора, а будет представлен в форме диалога. Знания курсантов по общему вопросу дадут возможность перейти к частному, конкретному исследованию в области когнитивного развития Ж. Пиаже. На этой же лекции предполагается рассмотреть ряд категорий из «Философии», при подготовке к лекции курсанты должны найти определения, указанных категорий в философских словарях и выписать в тетрадь. Таким образом создается опора для восприятия нового материала, не приходится терять время на объяснение ранее полученных, но забытых знаний.

Возможен и другой метод с опорой на знания курсантов в изучении, например, «Методики преподавания психологии». К четвертому курсу у курсантов сформировался тезаурус по разным психологическим дисциплинам, и задача преподавателя соединить эти знания в единые. Подготавливая курсантов к преподавательской деятельности, в соответствии с ФЗ - 777 от 10.08.2012 г. «Об организации морально - психологической подготовки в ОВД» появляется необходимость их активного участия в изучение нового материала. Для этого обучающиеся должны быть подготовлены к лекции по вопросам, определенными преподавателем.

Рассмотренные варианты самостоятельной подготовки курсантов к лекциям не ограничивают творчество преподавателя, а дают возможность варьирования заданий по самостоятельной подготовке для осуществления интегрированного подхода в повышении

качества знаний, поддерживают познавательный интерес и внутреннюю мотивацию обучающихся.

Список используемой литературы:

1. ФЗ «Об образовании в РФ» № 273 - ФЗ от 29.12.2012 г. гл.1, ст. 2, п.29.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 31.05.2011г. № 1975 ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 030301 Психология служебной деятельности (квалификация (степень) «специалист»).
3. Журавлева Т.Л. Профессионализация самосознания курсантов на практических занятиях по «Методике преподавания психологии» / ж - л «Символ науки» № 5, ч.2, с.141 - 143
4. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб, 2005. С.111.
5. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. – м., 1998. С.257
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992. С. 804
7. Философский энциклопедический словарь // Под ред. Губского Е.Ф., Кораблевой Г.В., Лутченко В.А. М., 1998. С. 180

© Журавлева Т.Л., 2017

Зеленко Г.В.,

к.т.н., доцент,

Физико - технологический институт, МИРЭА,

г. Москва, РФ

Рошин А.В.,

д.т.н., профессор,

Физико - технологический институт, МИРЭА,

г. Москва, РФ

ТРЕБОВАНИЯ К СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

При формировании качественной среды обучения в ВУЗе практический интерес представляет методика организации и проведения конкурсов, позволяющая осуществлять рациональный выбор элементов инфраструктуры по гибкому сценарию на основе типовой внутривузовской конкурсной документации. В таблице 1 показаны основные факторы, влияющие на рациональный выбор компонентов образовательной среды [1].

Профессорско - преподавательский состав и администрация ВУЗа, являясь организатором процесса обучения, инициирует приобретение новых лабораторных средств и формирует конкретные требования к ним. При этом требуется оценивать весьма абстрактные субъективные пожелания и оценки потребителей, уровень и тенденции развития науки, технологии и промышленности, образовательные стандарты,

Таблица 1 – Факторы, влияющие на рациональный выбор компонентов образовательной среды

Фактор	Описание
Востребованность УМС	<ul style="list-style-type: none"> – Степень ценности и универсальности знаний, навыков работы и технологического использования закупаемого УМС применительно к оборудованию аналогичного класса потенциальных работодателей – Востребованность работодателями опыта работы с закупаемым УМС – Степень универсальности закупаемого УМС в рамках конкретной прикладной области – Конкурентоспособность закупаемого УМС применительно к аналогичному оборудованию на мировом рынке – Отсутствие в ВУЗе в достаточном количестве близкого по принципам функционирования УМС – Соответствие требованиям государственным образовательным стандартам – Возможность использования элементов закупаемого УМС при проведении НИР в ВУЗе – Влияние присутствия закупаемого УМС на формирование популярности (бренда) ВУЗа
Готовность использования УМС в учебном процессе профессорско - преподавательским составом	<ul style="list-style-type: none"> – Опыт работы с закупаемым оборудованием – Наличие и сроки подготовки учебно - методических материалов – Сроки поставки УМС – Наличие альтернатив закупаемому оборудованию и их эффективность, в том числе в виде виртуальных средств обучения
Технологичность использования оборудования в учебном процессе	<ul style="list-style-type: none"> – Возможность одновременной работы с УМС – определенного числа студентов – Интенсивность использования в часах по одному или нескольким курсам – Удельная интенсивность использования на одного студента в течение срока обучения – Возможность использования УМС при разработке коллективных проектов – Вандалоустойчивость
Перспективность закупаемых УМС	<ul style="list-style-type: none"> – Сроки морального устаревания – Сроки физического устаревания – Возможность модернизации

Эксплуатационные особенности	<ul style="list-style-type: none"> – Занимаемая площадь – Энергопотребление – Требования к условиям эксплуатации – Требования к обслуживающему персоналу – Вопросы безопасности – Ремонтопригодность
Эффективность финансовых вложений	– Сравнительная эффективность финансовых вложений применительно к альтернативным вариантам комплектов УМС
Серийность УМС	– Наличие на рынке серийно выпускаемых УМС

По степени удовлетворения этих требований уже на ранних стадиях можно судить о предполагаемых в перспективе результатах учебного процесса и степени удовлетворения запросов потребителей [2].

Однако состав преподавателей в университетах весьма неоднороден, имеет различную научно - техническую специализацию и, естественно, разный взгляд на необходимость приобретения УМС какого - либо определенного типа. Такая неоднородность вызвана ускоренным разнонаправленным развитием техники и технологий. Так, например, уже в конце девяностых годов прошлого века стало ясно, что информатика, как отрасль науки, разрослась настолько, что изучать ее в едином университетском курсе стало практически невозможно. Было принято решение о разделении ее на четыре основные дисциплины: информатика, программная инженерия, аппаратная инженерия и информационные системы.

Поэтому при наличии определенного объема финансирования возникают разноречивые требования к возможной номенклатуре приобретаемого оборудования. Для решения этой проблемы предлагается создание экспертной комиссии, в состав которой должны входить наиболее квалифицированные сотрудники университета и представители работодателей. При формировании программно - аппаратной среды обучения студентов основам программной инженерии следует учитывать мировую тенденцию – ориентация процесса обучения не на сегодняшний день, а на завтрашний [3]. В этих условиях задача экспертной комиссии заключается в информационной поддержке конкурсной комиссии при выборе таких средств, которые при заданных финансовых и других ограничениях с наибольшим эффектом повлияли бы на повышение качества образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Рекомендации по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах – пер. с англ. – М.: ИНТУИТ.РУ «Интернет - Университет Информационных Технологий», 2007.– 462с.
2. Collis, B. Pedagogical Re - Engineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Re - Design with the WWW // Educational Technology Review. - 1997. – № 8. – P.11 - 15.
3. Урсул А.Д. Становление информационного общества и модель опережающего образования // НТИ. Сер. 1. – 1997. – № 2. – С. 1 - 11.

© Рошин А.В., 2017

ОПОРНЫЕ СХЕМЫ В ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Высшая математика является обязательным предметом в российских высших учебных заведениях. Для студентов нематематических факультетов основными целями преподавания математических дисциплин в вузе являются: знакомство с базовыми математическими понятиями, необходимыми для решения задач профильных дисциплин; формирование самостоятельности; развитие мышления; формирование мировоззрения на основе владения математической культурой; развитие навыков математического исследования прикладных вопросов и умения перевести профессиональную задачу на математический язык. В последнее время в высшей школе выявлена тенденция уменьшения количества аудиторных часов на изучение математики при увеличении количества часов на самостоятельную работу студентов. Современный преподаватель столкнулся с проблемой, как студентам за меньший промежуток времени усвоить большее количество информации. Решением данной проблемы приводит к необходимости сгущения учебной информации [2]. «Сгущением может быть назван тот процесс, в силу которого становится простым и не требующим усилия мысли то, что прежде было мудрено и сложно» [5]. Как показывает практика, один из наиболее эффективных дидактических путей сгущения информации – это путь создания крупномодульных опор. В достижении указанных выше целей будет способствовать применение сгущения информации в изложении содержания курса высшей математики.

Преподавателями кафедры информационных образовательных технологий факультета математики и компьютерных наук КубГУ по всем математическим разделам были составлены крупномодульные опоры по таким типам как блок - схемы, граф - схемы, прямоугольные таблично - матричные модули и представлены в учебно - методическом пособии «Высшая математика в схемах и таблицах» [1]. В каждой из таких опор использованы такие логические средства как формула, символическая запись. В символьных записях используются логические и математические знаки операций.

Подобная форма представления учебной информации позволяет определить структуру изучаемого материала, выделить связи между его основными составляющими, способствует формированию у студентов умений самостоятельно работать. Идеи создания крупномодульных опор, а также методические приемы их использования были взяты из методики В.Ф. Шаталова [6]. Опорные схемы давно уже используются при обучении учащихся основной и средней школы, но в высших учебных заведениях опорные схемы или крупномодульные опоры используются крайне редко. Для того, чтобы составленные крупномодульные опоры были эффективным средством обучения были продуманы методические приемы их использования как на лекционных так и на практических занятиях.

В начале лекции преподаватель дает представление по всей изучаемой теме – знакомит студентов с соответствующей опорой: она может быть представлена посредством электронной доски [4]. После ознакомления с опорой – сгущением лекционного материала, студентам предлагается план лекционного занятия. В каждом пункте плана преподаватель раскрывает структурные составляющие опоры и приводит конкретные примеры. На лекционных занятиях при наращивании учебного материала преподаватель возвращается к опоре, неоднократно её повторяя и в конце лекции на доске появляется та самая опора, с

который студенты знакомились в начале лекции. Лекцию преподаватель заканчивает повторением структурных составляющих крупномодульной опоры. Эффективность опоры тем выше, чем больше теоретических фактов можно заключить в каждой составляющей опоры.

Использование крупномодульных опор на практических занятиях значительно расширяют их возможности. Каждое практическое занятие начинается с письменного воспроизведения опоры в течение заданного, заранее оговоренного времени на отметку. Студенты решают задачи, используя каждую структурную составляющую опоры, что более подробно описано в статье [3].

Неоценимую роль имеют опоры для подготовки к коллоквиуму, а также для успешной сдачи экзамена и зачета. Так как крупномодульные опоры – это краткое содержание теоретического материала в виде схем и таблиц, то преподаватель задает студентам на дом прочитать несколько раз не лекции, а схемы и таблицы по соответствующей лекции. Крупномодульные опоры являются хорошим подспорьем при самостоятельной работе студентов, облегчают нагрузку как преподавателя, так и студента.

Практика использования крупномодульных опор на лекционных и практических занятиях показало, что они положительно влияют на активное усвоение студентами основ высшей математики.

Список литературы:

1. Высшая математика в схемах и таблицах: учеб.– метод. пособие / С.П. Грушевский, О.В. Засядко, О.В. Иванова, О.В. Мороз. – Краснодар: Кубанский гос. ун - т, 2016.
2. Грушевский С.П., Остапенко А.А. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании. Монография. Краснодар: КуГУ, 2012. – 188с.
3. Иванова О. В. Использование крупномодульных опор при изучении математических разделов в вузе // Научно - методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8 (август). – С. 79–85. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16167.htm>.
4. Иванова О.В. Интерактивные компьютерные технологии SMART в формировании элементов стохастической культуры школьников // Информатика и образование. 2015. - №4. – С.22 - 26.
5. Потехина А.А. Полн.собр.трудов. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. С.195
6. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987. – 366 с.

© Иванова О.В., 2017

Козлова Е.В., магистрант
факультета педагогики и психологии ВятГУ,
г. Киров, Российская Федерация

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РУЧНЫХ УМЕНИЙ У ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для детей младшего школьного возраста большое значение имеет процесс формирования ручных умений. Ручные умения – это сложные умения, связанные с непосредственной ручной деятельностью, формируемые в процессе занятий ручным

трудом, основанные на освоении конкретных операций и приобретении необходимых для ручной деятельности знаний и навыков.

Ручные умения по уровням организации деятельности подразделяются на операционные, тактические и стратегические ручные умения (Табл. 1). Среди ручных умений операционного уровня выделяются ручные умения по работе с материалами, ручные умения по работе с инструментами и приспособлениями, ручные умения по работе с материалами с использованием инструментов и технологических приемов [4].

Овладевая новыми знаниями, приемами и техниками ручного труда у детей формируются и совершенствуются ручные умения не только операционного исполнительского характера, но и они становятся основой формирования тактических и стратегических ручных умений, определяющих активную, творческую деятельность младших школьников. К тактическим ручным умениям относятся ручные умения по работе с образцом, такие как умение анализировать изделие, образец – определять его назначение, материал, из которого оно изготовлено, форму и размеры, способы соединения деталей, последовательность изготовления; умение планировать последовательность выполнения работы; умение работать с инструкциями, технологическими схемами, чертежами.

К стратегическим ручным умениям относятся умения по самостоятельному изготовлению изделия, аналогичные ранее изготовленные под руководством педагога, по образцу, по техническому рисунку, эскизу, собственному замыслу; умение планировать и организовывать свой труд; умение контролировать правильность выполнения работы; умение правильно организовать свое рабочее место, поддерживать порядок.

Таблица 1 – Виды ручных умений по уровням организации деятельности

Операционные	Тактические	Стратегические
<p>Ручные умения по работе с материалами (картоном, бумагой, нитками, тканью, трикотажем, поролоном, синтеноном, проволокой, природным и бросовым материалом и др.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • знания названий, свойств и назначения материалов; • умение правильно выполнять операции с материалом – сгибать и разгибать, размечать, соединять детали изделия с помощью клея и ниток, выполнять стежки. 	<p>Умения по работе с образцом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение анализировать изделие, образец – определять его назначение, материал, из которого оно изготовлено, форму и размеры, способы соединения деталей, последовательность изготовления; • умение планировать последовательность выполнения работы; • умение работать с инструкциями, технологическими схемами, чертежами. 	<p>Изготовление изделия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение самостоятельно изготавливать изделия, аналогичные ранее изготовленные под руководством педагога, по образцу, по техническому рисунку, эскизу, собственному замыслу; • умение планировать и организовывать свой труд; • умение контролировать правильность
<p>Ручные умения по работе с инструментами и приспособлениями (ножницы, кисточки для клея, швейной иглы, наперстка и др.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • знания названий и назначений ручных инструментов и приспособлений и приемы работы с ними; • умение правильно пользоваться ручными инструментами и бережно к 		

ним относиться; ● знание и соблюдение правил безопасности труда при работе с инструментами.		выполнения работы; ● умение правильно организовать свое рабочее место, поддерживать порядок.
Ручные умения по работе с материалами с использованием инструментов и технологических приемов: ● понятие о развертке, выкройке, эскизе; ● знание правил и приемов разметки по шаблону, линейке, угольнику; ● умение размечать и экономно раскраивать материал с помощью шаблона, «по клеточке», чертежно - измерительного инструмента и рисованием на глаз.		

Для оценивания уровня сформированности ручных умений разработана диагностическая методика по шести характеристикам ручных умений:

1. Ручные умения работы с материалами: знания названий и свойств материалов; знания назначения материалов; умение правильно выполнять операции с материалом.

2. Ручные умения работы с инструментами: знания названий и назначения ручных инструментов и приемы работы с ними; умение правильно пользоваться ручными инструментами; знание правил безопасности труда при работе с инструментами.

3. Ручные умения по разметке материалов: знание правил и приемов разметки по шаблону, линейке; умение размечать и экономно раскраивать материал с помощью шаблона, линейки.

4. Ручные умения по работе с образцом: умение определять форму, размеры и назначение деталей образца, материал из которого он изготовлен; умение определять способы соединения деталей; знание способов соединения деталей; умение определить этапы работы; умение самостоятельно изготавливать простейшие изделия по образцу.

5. Ручные умения по работе с технологической схемой: знать понятие технологическая схема; уметь коллективно анализировать технологическую схему; умение пользоваться технологической схемой.

6. Изготовление изделия: умеет самостоятельно изготовить изделия по образцу; умение планировать и организовывать свой труд; умение контролировать правильность выполнения работы; умение правильно организовать свое рабочее место.

Для выявления уровня владения ручными умениями по всем шести характеристикам применяется шкала, определяющая низкий, средний, выше среднего и высокий уровни:

– низкий уровень – обучающийся знаком с характером данного действия, умеет выполнять его лишь при достаточной помощи педагога;

– средний уровень – обучающийся умеет выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям педагога или сверстников;

– выше среднего уровень – обучающийся умеет достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;

– высокий уровень – обучающийся автоматизировано, свернуто и безошибочно выполняет действия.

Диагностический инструментарий применялся для выявления уровня сформированности ручных умений у девочек младшего школьного возраста, занимающихся в мастерской «Кукольный дом» в Центре дополнительного образования «Познание». В начале обучения педагогами дополнительного образования была проведена первичная диагностика уровня владения ручными умениями каждого обучающегося. Каждый педагог получал экспертные листы, в которых должен был оценить владение ручными умениями девочек по четырехбалльной шкале. Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволили судить о том, что высокий уровень владения ручными умениями продемонстрировало минимальное количество девочек, в то время как на низком уровне в большинстве случаев преобладали достаточно высокие показатели.

Контрольный этап эксперимента по выявлению уровня владения ручными умениями был проведен по окончании курса обучения рукоделию в мастерской «Кукольный дом». По данным, полученным после экспертной оценки педагогами, выявлено, что уровень владения ручными умениями у девочек стал выше по всем показателям в разной степени.

Экспериментальные данные обработаны с помощью G - критерий знаков, расчет показал, что преобладание типичного направления сдвига рангов уровня владения ручными умениями обучающихся не является случайным. На основании расчета был сделан вывод в эффективности обучения по формированию ручных умений у девочек младшего школьного возраста.

Таким образом, применение разработанного диагностического инструментария для оценивания уровня владения ручными умениями у девочек младшего школьного возраста доказало эффективность его использования.

Список использованной литературы

1. Акимова М. К. Психологическая диагностика: учебное пособие. / Под ред. М. К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – 303 с.
2. Котряхов, Н. В. Деятельностный подход к педагогическому процессу: история и современность / Н. В. Котряхов. – Киров, 2005. – 184 с.
3. Милерян, Е. А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды / В. Е. Милерян. – Киев: НПП «Интерсервис», 2013. – 290 с.
4. Новиков, А. М., Новиков Д. А. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Синтег, 2007. – 663 с.

© Козлова Е.В., 2017

Моисеева К.С.,
студентка 4 курса филологического факультета
направление «Русский язык и Начальное образование»
ФГБОУ ВПО «ОГПУ»,
г.Оренбург, Российская Федерация

ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО - ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

При работе с детьми младшего школьного возраста многие учителя убеждаются в том, что самым действенным среди всех мотивов учебной деятельности является

познавательный интерес. Он не только активизирует умственную деятельность в данный момент, но и направляет ее к последующему решению различных задач. Устойчивый познавательный интерес формируется разными средствами, одним из которых является занимательность. Элементы занимательности, игра, все необычное, неожиданное вызывает у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогают им усвоить любой учебный материал.

Например, в процессе игры на уроке математики незаметно для себя учащиеся выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счете, решать задачи. Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда – стремление быть быстрым, собранным, находчивым, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры. В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества личности. У них развиваются чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, характер. Игра необходима и для сохранения преемственности между детским садом и школой.

Для того чтобы увлечь детей, приохотить к сложной интеллектуальной деятельности, необходимо начинать с игровых, занимательных форм, чтобы потом, когда интерес будет сформирован, и удовольствие будет доставлять сам процесс познания, можно переходить к более серьезным формам.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

Дидактическая игра обучающего характера, сближает новую, познавательную деятельность ребенка с уже привычной для него, облегчая переход от игры к серьезной умственной работе.

Познавательные игры дают возможность решать сразу целый ряд задач обучения и воспитания. Во - первых, они таят огромные возможности для расширения объема информации, получаемой детьми в ходе обучения, и стимулируют важный процесс – переход от любопытства к любознательности. Во - вторых, являются прекрасным средством развития интеллектуальных творческих способностей. В - третьих, снижают психические и физические нагрузки. В познавательных играх нет прямого обучения. Они всегда связаны с положительными эмоциями, чего нельзя порой сказать о непосредственном обучении. Познавательная игра – не только наиболее доступная форма обучения, но и, что очень важно, наиболее желаемая ребенком. В игре дети готовы учиться сколько угодно, практически не уставая и обогащаясь эмоционально. В - четвертых, в познавательных играх всегда эффективно создается зона ближайшего развития, возможность подготовить сознание для восприятия нового.

Результативное общение педагога с детьми во время игры возникает тогда, когда взрослый принимает на себя одну из ролей, обращается к детям через свою роль. Каждому этапу игры соответствуют и определенные педагогические задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной

игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер, умеющий вовремя прийти на помощь, справедливо оценить поведение детей в игре. На третьей стадии роль взрослого заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач [1, 89].

Следовательно, дидактическая игра – доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания педагога самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики. Каждый раз, когда речь заходит об игре как о средстве обучения перед учителем, опять – таки нередко встает ряд нерешенных проблем. Научившись легко их преодолевать, учитель и дети будут получать удовлетворение там, где раньше испытывали муки и страдания. Ведь игра – это удивительный, интересный увлекательный и совсем не скучный мир. Об игре можно говорить, и говорить. Но можно сказать точно одно: игра – это прогрессивное средство в процессе обучения.

Список использованной литературы:

1. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1999. – С.226

© Моисеева К.С., 2017

Морева Е.В.,

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук
Самарский государственный институт культуры,
г. Самара, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТРЕНИРОВОК СПОРТСМЕНА – ВЭЙКБОРДИСТА

В повседневной динамике современного общества каждый индивид наполняет свой досуг интересными ему увлечениями. Не редко в современном обществе тенденция роста намечается в направлениях, которые ранее в Российской Федерации не были известны или не набирали столь высокую популярность, например, в области спорта. В Российской Федерации существует вид водного спорта - вэйкбординг, являющийся не самым распространенным и известным, так как требует от любителей и спортсменов данного вида серьезных спортивных нагрузок и не малого усердия. Вэйкбординг (вейкборд или вейк) от англ. wakeboard: wake - кильватер, board - доска, сочетает в себе элементы воднолыжного слалома, акробатики и прыжков, комбинирует элементы таких видов спорта как, водные лыжи, сноуборд, скейт и сёрфинг, представляет вид экстремального спорта. Спортсмен - вэйкбордист во время скольжения по воде выполняет различные трюки, требующие концентрации внимания и собранности, физической силы и психологической готовности. Элементы различных видов спорта, используемые в тренировочном процессе вэйкбордиста

формируют двигательные навыки (физический аспект) и личностные качества (психологический аспект) с помощью используемого методологического процесса.

Спортсмен, каким бы видом спорта он не занимался, использует в спортивной подготовке психофизиологические составляющие своего организма и его особенности. Особенности спортсмена зависят от наполняющих его элементов, являющихся его структурой и отражающих приобретенные навыки спортсмена и врожденные способности. Элементы психофизиологических особенностей влияющих на уровень подготовленности спортсмена формируются под внешним и внутренним воздействием от процесса физического обучения и реакции организма на тренировки, а также базирующиеся на ментальном и эмоционально - психологическом комплексном воздействии на спортсмена и его реакциях отражающих данное влияние.

Физиологические особенности зависят от комплекса физических упражнений, интенсивности тренировок направленных на формирование систем специальных двигательных навыков и знаний, развития комплекса двигательных качеств и природных способностей личности, физической выносливости организма.

Психологические особенности: моральные установки и нормы; волевые качества личности; темперамент, влияющий на психологическую устойчивость и восприятие неудач, критики др.; мировоззрение о спорте и уровне его значимости в жизни индивида (целевые установки); психологическая выносливость; целеустремленность; сформированные психические качества.

Кроме психофизиологических составляющих личности индивида значение имеют и иные особенности, а именно: образ жизни, работоспособность, физическая гигиена, возраст спортсмена, жизненный и спортивный опыт, и другие.

В тренировочном процессе спортсмен должен осознавать, чем является для него спорт которым он занимается и понимать ценность спортивных тренировок. Восприятие спортсменом спортивных тренировок может быть различным, например: ленивое восприятие спорта, как данность современности и желание не отличаться от других; слишком активное участие в спортивных тренировках, переизбыток спортивных направлений и истощение своего организма; восприятие спорта как показателя своих достижений при этом с постоянным утверждением окружающим, что это всего лишь спорт для здоровья и поддержания формы; смысл жизни, профессиональный подход, работа; планомерное и регулярное занятие спортом, с контролем своих амбиций и уровнем тренировок подобранных именно для организма конкретного индивида, без его истощения.

Спортивная тренировка как тренировочный процесс – организованные занятия, являющиеся педагогическим процессом, направленным на физическое совершенствование, формирование систем специальных двигательных навыков и знаний, психологических качеств спортсмена. В основе формирования навыков спортсмена заложена методология, в вэйкбординге методология опирается на систему принципов и способов организации тех видов спорта, элементы которых лежат в его основе (акробатика, серф и др.), с построением теоретической и практической деятельности не только во время скольжения и исполнения трюков на воде, но и в спортивном зале (батут, акробатика, гимнастика и др.), направленная на формирование психофизиологических навыков спортсмена.

Работа с психологическим состоянием спортсмена имеет трехстороннюю направленность: внешнюю – со стороны тренера, друга - спортсмена, специалиста дающего

кратковременные уроки, контролирующего осуществляемые тренировки; окружающая среда – лица подбадривающие, либо осуждающие действия и реакции спортсмена (физиологические и психологические) во время тренировок; внутренние психологические реакции спортсмена (гнев и раздражительность, при неудачах, отрицательно сказывающиеся на общем психологическом состоянии спортсмена; уровень уравновешенности в процессе выполнения трюков и упражнений; сосредоточенность и контроль эмоций; быстрота анализа тренировочного процесса; самокритичность и сдержанность, иные реакции).

Психолого - методологический аспект спортсмена составлен из сбалансированного комплекса следующих элементов: внутреннего психологического состояния, самоконтроля, внешнего психологического давления и поддержки, методико - педагогического воспитания и обучения; умения воспринимать методику и тренироваться, основываясь на полученных навыках и знаниях в соответствии со своими физическими возможностями и особенностями, умения подбирать продолжительность и интенсивность тренировок.

Спортсмен это не машина, а человек, являющий в себе личность обладающую набором знаний и умений в области конкретного спорта, лицо целью которого является духовное и физическое постижение в области спорта, например, вэйкбординга. В области вэйкбординга спортсмен обладает еще одной отличительной характерной чертой – экстримом, которая связана с силой духа и бесстрашием. Экстрим - это явление противоречия, экстраординарного действия, несущее опасность для жизни, характеризующее деятельность как совершенное на грани разумного и безрассудного. Вэйкбордист – это экстремал, стремящийся поразить зрителя своим трюком, но выполнить его не единожды, а, следовательно, быть живым и здоровым и подготовленным не только физически, но и психологически.

Выполняющий трюки вэйкбордист, отрабатывающий каждое движение, прислушивающийся к своему телу и тренирующий психологическое спокойствие, стремящийся к совершенству - это сильный, выносливый человек, способный поражать сознание людей и ловить восхищенные взгляды. Вэйкбординг, как спорт, состоящий из комплекса упражнений развивает личность и формирует качества и навыки: дисциплинированность, терпеливость, настойчивость, координацию, аналитику, собранность, сосредоточенность, выносливость, быстроту, ловкость, гибкость, скорость, силу, самоорганизацию. В вэйкбординге важными навыками являются умения: плавать, группироваться, ориентироваться в пространстве, так как спортсмен в процессе тренировки преодолевает не только силу воды, но и силу ветра, температуру воздуха, иные климатические условия (дождь, град, солнечный свет, др.). Врожденные способности и приобретенные навыки спортсмена – вэйкбордиста находятся в зависимости от его психического состояния, психологической устойчивости, методологического воздействия на психику. Успешный спортсмен – вэйкбордист, обладающий высокой психологической устойчивостью в тренировочном процессе отличается умением: контролировать эмоции, вспышки гнева, возбудимость; прислушиваться к своим психофизиологическим процессам; анализировать тренировочный процесс (физическую и психологическую стороны) и принимать советы поддерживающих, тренирующих его лиц; воспринимать себя как целостную систему, имеющую специфические внешние и внутренние индивидуальные особенности (физические - рост, вес, мышечная масса, гибкость, скорость реакций, и т.д.;

психологические: темперамент, эмоциональные всплески, толерантность, скорость восприятия и освоения получаемых знаний и реализации их на практике, и т.д.).

Психологическая устойчивость в вэйкбординге может уберечь спортсмена от травм, иногда не совместимых с жизнью. Всплески эмоций, гнев и раздражительность, желание проявить себя «на воде» могут травмировать и ослабить организм. Умение контролировать эмоциональную составляющую тренировочного процесса и прислушиваться к биоритмам своего организма способны в экстремальном вэйкбординге быстрее успокоить спортсмена после неудавшегося трюка, настроить на продолжение тренировки и научить вэйкбордиста прислушиваться к возможным физическим недомоганиям ослабленного организма.

Психологическая устойчивость организма зависит от темперамента личности, как известно темперамент бывает четырех типов: холерик, флегматик, сангвиник, меланхолик [1, 126]. Каждому типу темперамента по созданной модели знаменитого английского психолога Ганса Айзенка присуща своя ведущая эмоция: холерик - эмоция гнева; флегматик - эмоция спокойствия; сангвиник - эмоция радости; меланхолик - эмоция печали. Из приведенной модели темперамента по Айзенку следует, что к спортсмену с различным темпераментом следует применять индивидуальный психологический подход, учитывать его возраст, цель занятий, уровень самосохранения и иные факторы, а также не забывать о экстремальности вэйкбордиста. Психолого - методологический аспект тренировок спортсмена - вэйкбордиста связан и основан на внутренних процессах личности. В спорте на показатели достижений влияют психические познавательные процессы личности: внимание, ощущение, восприятие, мышление, память, воображение. Психические познавательные процессы в вэйкбординге отражают психолого - методологический аспект тренировочного процесса спортсмена в следующих поведенческих реакциях:

Внимание – психическое состояние, характеризующее полной концентрацией всех психических и физических сил на выполняемом действии [1, 221]. Вэйкбордист при помощи концентрации внимания сосредотачивается на исполнении трюка, абстрагируется от внешней среды, максимально четко ориентируется в пространстве.

Ощущение - отражение отдельных свойств предметов при их непосредственном воздействии на органы чувств [1, 239]. Вэйкбордист ощущает условия внешней среды, состояние своего организма, уровень концентрации и сосредоточенности на трюке, что способствует адаптации в процессе тренировки.

Восприятие – отражение всех свойств предмета, воспринимающихся как нечто целое при их непосредственном воздействии на органы чувств [1, 252]. Вэйкбордист воспринимает вэйкбординг как целостный процесс, в котором предметы и личности идентифицированы, и имеют целостную форму, что позволяет ему внутренне выстроить модель тренировочного процесса, а также сбалансировать внутренние и внешние психофизиологические реакции организма, выразить их через личностное отношение.

Память – высшая психическая функция по накоплению, сохранению и воспроизведению знаний и навыков; источник жизненного опыта и приобретенного профессионального мастерства. Вэйкбордист применяет полученные навыки, использует полученные знания и опыт для дальнейшего самосовершенствования, мотивации, ответственности и самодисциплины.

Мышление – процесс, при помощи которого действительность отражается в обобщенной и опосредованной форме [1, 274]. Вэйкбордист использует процесс мышления при

обдумывании и прорабатывании трюка, внутренне превосходит весь процесс исполнения трюка с собой в главной роли. Мышление позволяет познать, что такое вэйкбординг и что он значит для спортсмена, а также какие цели от тренировки преследует спортсмен.

Воображение – процесс создания новых образов и представлений на основе их элементов, полученных в предшествующем опыте человека [1, 283]. Вэйкбордист – с помощью воображения в процессе мышления создает модель своих трюков, иногда превосходящую уровень его готовности. Образы воображения обладают сильным мотивирующим эффектом, могут привести к достижению мечты, а в экстремальном виде спорте, быть причиной травмоопасности при слабом контроле психофизиологических реакций.

Таким образом, психолого - методологический аспект тренировок спортсмена - вэйкбордиста, неотъемлемая часть его спортивной подготовки, связанный с психическими познавательными процессами личности, влияющими на его индивидуальные особенности и поведенческие реакции. Спортсмен - вэйкбордист являющийся чемпионом мирового уровня или спортсменом любителем - это экстремал, жизнь которого зависит от самоконтроля и внутренней уверенности в выполняемых трюках, поэтому психологическая работа в процессе тренировок, правильная мотивация и внутренний психологический комфорт неотъемлемая часть методологического процесса в рамках спортивных тренировок.

Список использованной литературы

1. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – 2 - е изд. - М.: Академический проект; Гаудеамус, 2008. - 409 с. - (Gaudeamus).

© Морева Е.В., 2017

Олейников Н.Н.

Ассистент, м.н.с.

Кафедра информатики и информационных технологий

Гуманитарно - педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО - ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением опорно - двигательного аппарата и их дальнейшая социальная адаптация является одной из приоритетных задач российского образования. Законодательство Российской Федерации предусматривает принцип равных возможностей на получение образования для каждого человека.

Практика показывает, что обучение с применением элементов дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности получения образования студентами с нарушением опорно - двигательного аппарата, позволяет во многих случаях обеспечить качественное освоение учебного материала в полном объеме [1, с.251].

Обучение с элементами дистанционных образовательных технологий позволяет обеспечить:

- оперативную передачу разнообразных типов информации на любые расстояния, в том числе: текстовой и графической, мультимедиа элементов;
- круглосуточный доступ к необходимой учебно - методической информации со счет использования систем управления обучением (Lms);
- интерактивность с помощью, специально разработанной для этих целей мультимедийной информации;
- оперативность обратной связи с преподавателем или с другими участниками обучающего курса со счет использования синхронных и асинхронный способов связи;
- организация контроля знаний, обучающихся и обработка статистики выполнения заданий средствами специализированных систем управления обучением.

Использование дистанционных образовательных технологий в ряде случаев позволяют существенно повысить эргономику учебных курсов: обучающийся может самостоятельно выбрать наиболее комфортный размер и тип шрифта при работе в системе управления дистанционным образованием, изменить цвета, используемые для оформления текста, подобрать степень яркости и контраста отображаемой информации, выбрать удобные ему графические символы разметки текста.

Технически решить проблему обучения студентов с нарушением опорно - двигательного аппарата с помощью дистанционных образовательных технологий в настоящее время можно решить различными способами. [2, 545] Современные информационные технологии предоставляют широкие возможности в создании, размещении, хранении, обработке и доставке учебной информации. Предложенная модель дистанционного курса для обучения студентов с нарушением опорно - двигательного аппарата в системе управления дистанционным образованием Moodle 3+ должна включать в себя следующие блоки:

- Теоретический блок. Может содержать информационные элементы в виде отдельных независимых страниц. Однако, большая часть информации объединена в цельные блоки с помощью элемента «лекция». Данный элемент позволяет применить на практике принципы программированного обучения и индивидуализировать подачу учебного материала. Также предполагается хранилище информации для работы в режиме офлайн.
- Блок практических заданий. Содержит в себе типовые и комплексные задания, критерии их оценивания. Специализированные элементы системы управления обучения «задание» позволяет установить сроки выполнения задание, тип ответа, формат загружаемого документа.
- Блок контроля и учета успеваемости. Для организации данного блока используются встроенный элемент «тест». Данный элемент предполагает использование различных типов контроля знаний, включая, ввода ответа через специализированную форму, графические

тесты, задание на сопоставление элементов. Для учета успеваемости используются разнообразные журналы учета системы.

- Блок ограничений доступа к информации. Система позволяет ограничить доступ как к темам в целом, так и к отдельным практическим заданиям, теоретическим элементам. Наиболее часто используются ограничения по дате начала и конца доступа и оценкам за выполненные задания.

- Блок обратной связи. Используются для организации общения между преподавателями и обучающимися. В его основе лежат синхронные и асинхронные средствами общения. Предполагается использование разнообразных встроенных в систему форумов, чатов.

- Блок настроек для индивидуализации отображения учебной информации. Позволяет настроить комфортное отображение учебной информации, включая размер текста, его контрастность.

Список использованной литературы

1. Нигматов З. Г., Хайруллин И. Т., Ерова Д. Р. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - №15. - С.250 - 254.

2. Олейников Н.Н. Комплексная информационная среда вуза с элементами дистанционного образования // Перспективы науки – 2015. –Сборник докладов I Международного заочного конкурса научно - исследовательских работ. – Том. 2. Социально - гуманитарные науки. – Изд.: Рокета Союз. – Казань. – 2015г.– с.544–с.550.

© Олейников Н.Н., 2017

Омуралиева. Г.И.,

Колледж Кыргызского Государственного университетаим. И. Арабаева,
г. Бишкек, Кыргызская Республика

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

“Усваивая русский язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложение и видоизменение, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику философию языка”

К.Д. Ушинский

Ключевые слова: обучение, речевая деятельность, живое слово, ударение, произношение, чтение, письмо, говорение, аудирование,

Русский язык в современном мире является одним из языков межнационального общения. Сегодня его границы вышли далеко за пределы СНГ. К примеру, туристы со

знанием русского языка могут путешествовать по ряду стран, таких, как Турция, Кипр, Греция, а также практически по всей восточной Европе.

Кроме того, на основании Конституции Кыргызской Республики, русский язык в нашей стране является официальным.

И наконец, с вступлением Кыргызской Республики в состав таможенного и евразийского союзов, актуальность русского языка в нашей республике не должна вызывать сомнения.

При изучении русского языка лингвисты выделяют важность формирования всех видов речевой деятельности, так как именно речевая деятельность определяет способность осознанно воспринимать звучащую речь (слушать) и печатную (читать), в целях дальнейшего грамотного, точного, логически последовательного построения собственных мыслей, как в устной, так и письменной формах.

Так, русский лингвист В.И. Чернышев отметил, что учителя практически не обучают разговорной речи, в основном акцентируя внимание на отличное написание диктанта. Таким образом, проблема воспроизводить в виде грамотной разговорной речи на основании услышанного или прочитанного остается в тени, хотя современная действительность требует культуру общения в семье, в общественных местах, а также культуру речи при дискуссиях и в процессе профессионального общения.

На современном этапе, исходя из опыта педагогической практики, преподаватели русского языка средне - профессиональных учебных заведений сталкиваются с рядом проблем, касающихся студентов из отдаленных регионов нашей республики:

- студенты практически не умеют читать;
- при ответах на занятиях используют, в основном односложные слова, такие как «да» «нет» и т.д.;
- отсутствует словарный запас русского языка.

В этой связи, необходимо отметить то, что основными затруднениями, с которыми сталкиваются студенты кыргызской национальности следующие:

- не правильная постановка ударения. В кыргызском языке, как и во французском, ударение односложное - падает на последний слог, в русском же оно беглое;
- произношение отдельных слов (так как в кыргызском языке нет мягкого знака, однако, некоторые согласные мягкие, например: гул, эл);
- студенты не понимают значения и роли приставок в словах, т.к. в кыргызском языке приставок нет (роль приставок играет окончание);
- так как в кыргызском языке нет категории рода, при построении предложения студенты затрудняются указывать на принадлежность подлежащего к тому или иному роду;
- студенты не могут выговорить звуки «ц», «щ», так эти звуки отсутствуют в кыргызском языке и читаются к примеру, следующим образом: сирк вместо цирк, шотка вместо щетка.

Таким образом, на основании вышеизложенных проблем, рекомендовано следующее направление в развитии речи:

1. Обогащение посредством заучивания словарного запаса и грамматического строя речи студентов.
2. Обучение различным видам речевой деятельности с использованием аудио - видео записей.

3. Развитие речи.

4. В свою очередь, развитие речи предусматривает совершенствование всех видов речевой деятельности (**слушание, устная речь, чтение, письмо**).

Слушание является одной из основных разновидностей речевой деятельности, тесно связанной с устной речью, хотя слушать можно озвученную письменную речь (чтение книг, новости по радио, стихи в грамзаписи и т. п.). [

Человек способен воспринимать, а в последующем и воспроизводить, как звучащую, так и письменную информацию. То есть, именно, благодаря слушанию ребенок, подражая взрослым, учится говорить. Таким образом, без слушания невозможно усвоение различного рода информации, как в школе, так и за пределами.

Исходя из личного практического опыта специальное обучение слушанию благотворно влияет на развитие речевого слуха, в дальнейшем на развитие речевой памяти, на формирование устной речи, в частности ее выразительности с учетом норм произношения.

Устная речь, как и любой другой вид речевой деятельности, имеет свою собственную, важную нишу в нашей жизни. Именно умение высказать свою мысль, убедить собеседника в своей правоте, внушить свою идею играет большую роль, как в личной жизни, так и в карьере.

Чтение также является одним из видов речевой деятельности, заключающееся в переводе буквенного кода в звуковой, который проявляется либо во внешней, либо во внутренней речи.

Умение читать предполагает овладение техникой чтения, т. е. правильным озвучиванием текста, записанного в определенной графической системе, и умением осмыслить прочитанное.

Высокая скорость и гибкость чтения является базой формирования многих других умений, необходимых для осуществления процесса чтения. Это такие умения, как сосредоточить внимание на определенных вопросах содержания, умение определять ключевые слова текста, умение устанавливать избыточные детали информации, умение ставить вопросы в процессе восприятия текста, умение делать выводы и формулировать их своими словами.

Письмо является таким видом речевой деятельности, как чтение, не менее актуален, чем другие формы речевой деятельности и неразрывно связано с чтением.

Традиционно в центре внимания учителя русского языка находилось письмо, его содержательная и нормативная сторона, т. е. были уверены, что чем больше на уроках ученик пишет, тем эффективнее проходит процесс усвоения русского языка. При этом оставались в тени другие виды речевой деятельности, что, на мой взгляд, является нарушением основного правила психолингвистики, заключающегося в том, что все виды речевой деятельности в процессе обучения должны формироваться в единстве и во взаимосвязи.

Итак, решающим фактором успешной реализации поставленных выше проблем является достаточно высокий уровень владения языком, речевыми умениями.

Развитие речи есть прекрасный инструмент познания, удобное и необходимое средство общения, показатель уровня интеллекта и кругозора, что является одним из показателей “продвинутого” человека в современном мире.

Вопросы развития речи были актуальны и всесторонне освещены в трудах выдающихся лингвистов и методистов прошлого века, таких как, Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, И.И.Срезнева, А.Д. Алферова, В.И.Поливанова, В.И.Чернышева и др.

Сегодня, мы можем с уверенностью констатировать, что крылатое высказывание В.И. Чернышева не потеряли своей актуальности и в наше время, когда в качестве основного содержания предмета “русский язык” рассматривается « развитие в ребенке способности так владеть словом, чтобы слова всегда сказывались в значимый смысл, чтобы человек умел сказать именно то, что хотел донести до другого часть своего «Я» [4,37].

И, наконец, качество обучения русскому языку в средне - профессиональных учебных заведениях зависит от полученных знаний в школе. В связи с этим рекомендую коллегам в средних школах больше акцентировать внимание на развитие речевой деятельности детей.

Список использованной литературы

1. Богуславская.Н.Е.Купалова.А.Ю. Книга для учителя. М., 1991.
2. Ладыженская.Т.А. Методика развитие речи на уроках русского языка. М. , 1991.
3. Соловейчик М.С. К тайнам нашего язвка:учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений, в 2 ч. – С.: Ассоциация XXI век, 2007 – 160.
4. Ушинский.К.Д. Собрание сочинений в 12тт. М, 1998.
5. Чернышев.В.И. В защиту живого слова. - СПб., 1912.

© Омуралиева. Г.И., 2017.

Пашинина М.А.,

студентка 4 курса

факультет Дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Российская Федерация

Научный руководитель: к.п.н., доцент О.В. Исаева

СОДЕРЖАНИЕ РОБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным этапом развития творческих способностей ребёнка, его самореализации. Ребёнку гораздо легче изучать науку, действуя подобно учёному, - проводя собственные исследования, чем получать кем - то добытые знания. Именно поэтому исследования учащихся рассматриваются как средство активизации процесса обучения.

Как отмечают сторонники исследовательского обучения, учебный процесс в идеале должен моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний. В наиболее обобщённом виде исследовательское обучение предполагает, что учащийся ставит проблему, которую необходимо разрешить, выдвигает гипотезу - предлагает возможные решения проблемы, проверяет её, на основе полученных данных делает выводы и обобщения. [1, с. 87]

Остановимся на содержании работы по использованию исследовательского метода на уроках русского языка на ступени начальной школы.


Для начала обратимся к условным обозначениям, которые могут быть представлены в учебниках по русскому языку. Например, рассмотрим некоторые из возможных вариантов условных обозначений, которые можно использовать в учебниках по русскому языку:


1) подумай самостоятельно: 

2) спроси у другого человека: 


3) узнай из книг: 

4) посмотри по телевидению: 

5) получи информацию, используя компьютер: 

6) проведи наблюдения: 

7) поэкспериментируй: 

8) свяжись со специалистами: 

Включённые в учебники условные обозначения будут важными помощниками в реализации исследовательской деятельности на уроках не только для педагогов, но и для самих учащихся, поскольку с их помощью дети будут легко усваивать методы исследовательской деятельности. Конечно, их количество и содержание будет изменяться в зависимости от возраста учащихся, однако совсем исключать их из учебников будет неправильным.

А теперь перейдем непосредственно к содержанию работы, которую можно предложить для реализации исследовательского метода на уроках русского языка на ступени начальной школы.

Рассмотрим примерные темы исследовательских работ для младших школьников, которые можно включить в некоторые разделы учебников по русскому языку для 3 класса по программе «Гармония».

Первый раздел учебника, по которому можно предложить тематику исследовательских работ младших школьников, называется «Каждое слово - часть речи». В него можно включить следующие темы:

- Глагол - самая «живая» часть речи;
- Имя существительное – самая многочисленная часть речи;

В следующем разделе под названием «Возвращаемся к разговору о предложении» целесообразно предложить следующие темы детских исследований:

- Эти удивительные члены предложения;
- От слов к предложению, от предложения к тексту;

А в разделе учебника под названием «Знаем - повторим, не знаем - узнаем» можно представить следующие темы для исследовательских работ:

- Фонетическая минутка;
- Хитрые орфограммы;

Предположив примерную тематику детских исследований, рассмотрим примерное задание, которое можно предложить младшим школьникам в процессе исследования по одной из представленных выше тем.

Итак, обратимся к теме «Глагол - самая «живая» часть речи». Предлагаемое исследовательское задание будет направлено на выявление в тексте глаголов, которые помогают увидеть цвет, услышать звук, а также подтверждает то, что глаголы являются одними из часто употребляемых частей речи.

Используя это задание на уроке русского языка, учителю сначала необходимо вместе с детьми поставить цель, которая будет заключаться в доказательстве или опровержении предположения о том, что глагол является «живой» частью речи, которая помогает передать движения, цвета и звуки. Выполнение задания состоит в исследовании детьми отрывков из стихотворений различных авторов и выявления необходимых глаголов и глагольных форм.

Так, сформулировав вместе с детьми цель исследования, необходимо приступить к анализу произведений. Для анализа рекомендуется использовать произведения: «Листопад» И. Бунина, «Зимнее утро» А. Пушкина, «Травка зеленеет, солнышко блестит» А. Плещеева, «Ласточки пропали» А. Фета, «Колдунья» М. Бородинской, «Колыбельная» М. Бородинской, «Зима недаром злится» Ф. Тютчева, «Жаворонок» В. Жуковского и другие.

Задание рекомендуется выполнять в группах. Учащиеся класса делятся на три группы, после чего каждой раздаются тексты произведений и объявляется задание: I группе необходимо найти и выписать из произведений глаголы, передающие движения, II группе нужно найти и выписать глаголы, передающие цвет, а III группе необходимо найти и выписать из текстов глаголы, передающие звуки, а IV группе нужно найти и выписать глаголы, передающие эмоции.

Проделав исследования текстов произведений разных авторов, I группа обнаружит такие глаголы, как «купался», «свищут», «ищут», «озябли», «жмутся», «летает», «кружится», «ложится» и так далее. II группа школьников найдет такие глаголы, как «зеленеет», «темнеют», «синеют» и так далее. III группа выпишет глаголы «запел», «ворчит», «хочет», «шумит», «долбит» и так далее. IV группа ребят сможет предложить такие глаголы, как «дуется», «соскучился», «злится».

После этого каждой группой оглашаются результаты исследований с примерами, и делается общий вывод о том, что глагол является живой частью речи, будучи одной из самых употребляемых частей речи в русском языке.

Таким образом, предложенные темы исследовательской деятельности учащихся и одно из примерных заданий, помогающих ее реализовывать, позволят педагогам, успешно применять исследовательский метод при работе с детьми на уроках русского языка. Ведь в исследовательском обучении усвоение теоретического материала детьми становится не самоцелью, а средством развития логического мышления, умения добывать информацию при помощи сопоставления имеющихся мнений и анализа материала. Именно это умение будет востребовано в жизни любого ученика, тогда как содержание части школьных предметов не будет использоваться учащимися в полной мере и со временем забудется.

Однако преподавание русского языка в начальной школе не может состоять исключительно из заданий исследовательского характера, поэтому необходимо внедрять элементы исследовательской деятельности в преподавание русского языка в сочетании с элементами творческого, проблемного и репродуктивного обучения.

Список использованной литературы

1. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников / А.В. Аркадьева // Начальная школа плюс До и После, 2005. № 2.

© Пашина М.А., 2017

Пашкин С.Б.

д.п.н., профессор Института психологии РГПУ имени А.И. Герцена,
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

Иконникова Г.Ю.

к.п.н., заместитель директора Института психологии РГПУ
имени А.И. Герцена, г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

Башкирцев В.П.

к.п.н., профессор ВКА имени А.Ф. Можайского,
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

О СОДЕРЖАНИИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ - ПСИХОЛОГОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Статья является логическим продолжением наших предыдущих работ [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Наряду с традиционной защитой магистерской диссертации при переходе к стандарту 3+ предполагается государственный итоговый экзамен проводить в три последовательных этапа: тестовый (на оценку остаточных знаний по дисциплинам), традиционный (ответ на экзаменационный билет и решение практической ситуационной задачи) и защита портфолио (достижений магистранта за период обучения).

В соответствии с компетентностным планом подготовки магистров по направлению 030300 – Психология, профиль «Психологическое сопровождение служебной деятельности» в ходе государственной итоговой аттестации должны быть проверены общекультурные (ОК - 2, 4) и профессиональные (ПК - 8, 9, 10, 16, 24, 25) компетенции.

В Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена рекомендуется ориентироваться на тест, состоящий из 30 заданий (автор концепции доктор педагогических наук профессор А. Е. Бахмутский). Задания должны быть основаны на теоретическом знании, отражающем содержание выбранных для оценки программы дисциплин образовательной. Они должны быть ориентированы на оценку компетенций, определённых требованиями стандарта и формируемых в рамках освоения дисциплин и образовательной программы в целом. Тесты должны быть вариативными, позволяющими оценивать разные компоненты компетентности различными по конструкции заданиями

С помощью тестов предлагается оценивать следующие компоненты компетенций:

- когнитивный компонент - комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач (задания, требующие демонстрации знания основ теории с выбором единственного ответа; 60 % от общего количества вопросов);
- ориентировочный (мотивационный) компонент – владение способами постановки, планирования решения определенного типа задач и оценки результатов решения при наличии положительного ценностно - мотивационного отношения к профессиональной деятельности (задания, показывающие понимание роли теории при анализе и решении проблем с множественным выбором ответа; 30 % от общего количества вопросов);
- операционально - деятельностный компонент – владение методами выполнения действий, требующихся для решения задач определенного типа (задания, показывающие владение методами деятельности для решения проблем, а также методологией и методикой ведения исследования. Это задания на соответствие, на последовательность или задания с кратким текстовым ответом (слово). Они составляют 10 % от общего количества вопросов).

Алгоритм оценки выполнения заданий:

- задания с выбором единственного правильного ответа: правильный ответ – 1 балл, неправильный - 0;
- задания с выбором множественного правильного ответа: все правильные ответы – 2, один неправильный ответ – 1, несколько неправильных ответов - 0;
- задания на соответствие: все правильные ответы – 4 балла, один неправильный ответ – 2 балла, несколько неправильных ответов - 0;
- задания на последовательность: все правильные ответы – 4 балла, один неправильный ответ – 2 балла, несколько неправильных ответов - 0;
- задания с кратким текстовым ответом (слово): правильный ответ – 6 баллов, неправильный – 0.

Ниже приводится вариант демо - теста.

1. Профессиональная деятельность это:

- а. функциональное системное образование, направленное на адаптацию и профессиональное развитие;
- б. формирование профессиональных стереотипов;
- в. взаимодействие индивидов, а также индивида и коллектива в процессе производства;

г. умение ставить и достигать профессиональными способами профессиональные цели в конкретных условиях деятельности.

2. Психодиагностическим методом не является:

а. опросник; б. тест; в. структурный анализ; г. анкета.

3. Психодиагностике не подлежат:

а. направленность; б. познавательные процессы;
в. мотивация; г. соматические заболевания.

4. Ценностные ориентации специалиста определяют его:

а. руководящую роль; в. потребности и мотивацию; в. лидерские качества; г. семейное положение.

5. Психодиагностическая ситуация, когда человек сам обращается за помощью к психологу:

а. ситуация экспертизы; б. ситуация клиента; в. ситуация проверки знаний; г. педагогическая ситуация.

6. Сенсорная депривация обозначает:

а. свойство внимания; б. особенность ощущения; в. тип мышления;
г. идиосинкразию социума.

7. Общую направленность индивида в трудовой деятельности определяет:

а. профессиональная среда; б. ценностные ориентации семьи;
в. ценностные ориентации личности; г. физические и психические возможности и способности личности.

8. Диагностика ригидности мышления направлена на выявление:

а. привычек к шаблонным решениям; б. глубокого погружения во внутренний мир; в. бредового мышления; г. фантомных состояний человека.

9. Профессиональное развитие – это:

а. комплекс качеств индивида, необходимых для эффективного труда;
б. профессиональная деятельность в контексте жизненного развития;
в. пригодность людей к овладению профессией, выполнению профессиональных обязанностей и достижению необходимого уровня мастерства; г. процесс социализации в онтогенезе человека, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей.

10. «Фантомное сознание» специалиста – это:

а. стереотипное поведение специалиста;
б. индивидуальные особенности человека, когда способы и приемы умственной деятельности занижены; в. псевдонаучное обезличивание клиента;
г. система самоорганизации специалиста.

11. Профессиональная деформация специалиста – это:

а. социально запрограммированное, ожидаемое поведение специалиста выполняемого определенную профессиональную роль;

б. процесс и результат влияния профессиональной деятельности (профессии) на человека;

в. процесс активного воспроизводства личностью профессионального опыта, определенной системы норм, ценностей и установок профессиональной деятельности и профессиональных отношений;

г. система личностной адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности.

12. Диагностика установок выявляет:

а. представления, знания, идеи, ставшие мотивами поведения и определяющие его отношение к действительности;

б. систему сложившихся взглядов на окружающий мир;

в. неосознанное состояние готовности человека определенным образом воспринимать, оценивать и действовать;

г. продуктивность памяти.

13. Какой подход не относится к пониманию деструкций профессионального развития?

а. направленность служебной деятельности специалиста;

б. разновидность социальных и социально - психологических отклонений от нормы;

в. последствия влияния самой профессии на человека, т.е. изменения личности, происходящие в результате существующей нормы;

г. изменение личности под воздействием нормы, т.е. активность личности при выборе соответствующей ее существу нормы.

14. Психологический опыт специалиста – это:

а. форма определенных адаптационных компенсаторных возможностей специалиста;
б. готовность к изменениям в ценностной сфере;

в. смысл осуществления совместной деятельности людей; г. своевременная адаптация специалиста к изменяющимся условиям внешней среды организации.

15. Естественный эксперимент – это:

а. исследование, проводимое в привычных для испытуемого условиях;

б. исследование, проводимое в специально созданных условиях;

в. метод анализа продуктов деятельности;

г. способ изучить окружающую действительность.

16. Научное исследование начинается:

а. с выбора темы и определения методов исследования;

б. с подбора литературы и литературного обзора;

в. с проведения пилотажного эксперимента; г. спонтанно.

17. Характеристика теста, отражающая стабильность его результатов независимо от изменения условий тестирования, ситуационных переменных, называется:

а. валидность; б. надёжность; в. дискриминативность; г. достоверность.

18. Лабораторное исследование это:

а. кратковременное исследование психических функций;

б. исследование в условиях лаборатории;

в. длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых;

г. исследование с помощью опроса.

19. Назовите два главных условия научного применения тестов:

а. валидность; б. изучение явления в динамике; в. моделирование;

г. рефлексия.

20. Что характерно для речи в отличие от языка?

а. исторически сложившееся средство общения;

б. выражает психологические особенности отдельно взятого человека;

в. отражает психологию народа;
г. наиболее совершенная, присущая человеку деятельность, передающая мысли и чувства.

21. К субъектным составляющим психологической структуры личности относятся:

- а. конституция тела и половой диморфизм; б. направленность и характер;
- в. профессионально - важные и социально - значимые качества личности;
- г. познавательная и эмоционально - волевая сфера.

22. К биологическим характеристикам человека относятся:

- а. задатки и психодинамические характеристики; б. возраст и фаза жизни;
- в. воображение и мышление; г. внимательность и наблюдательность.

23. Выделите характеристики полноценно функционирующих людей:

- а. равноправие; б. открытость к переживанию; в. щедрость;
- г. тщеславие.

24. Для диагностики акцентуаций характера применяются тестовые методики:

- а. К. Леонгарда; б. А.Е. Личко; в. Г.Ю. Айзенка; г. М. Люшера.

25. Какие явления нельзя отнести к механизму психологической защиты?

- а. отрицание; б. сенсбилизация; в. реактивное образование; г. синестезия.

26. К методам психической саморегуляции в особых условиях не относятся:

- а. аутогенная тренировка и нервно - мышечная релаксация;
- б. спортивные соревнования; в. культурно - массовые мероприятия;
- г. нейролингвистическое программирование.

27. При исследовании детей не рекомендуется применять методики:

- а. рисуночный проективный тест «Дом - Дерево - Человек»;
- б. опросник темперамента Г.Ю. Айзенка;
- в. рисуночный проективный тест «Несуществующее животное»;
- г. социометрию Д. Морено.

28. Болезненное отклонение от нормального состояния или процесса развития. К патологиям относят процессы отклонения от нормы, процессы, нарушающие гомеостаз, болезни, дисфункции называется ...

29. Назовите метод количественной обработки данных, состоящий в нахождении среднего арифметического ...

30. Определите тип акцентуации по А.С. Личко:

Характеризуется повышенной раздражительностью, склонностью к апатии. Люди такого типа предпочитают оставаться дома одни. Они тяжело переживают даже незначительные трудности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение их изменчиво.

Список использованной литературы:

1. Пашкин С.Б. Актуальные проблемы организации образовательного процесса при переходе к стандартам поколения 3+ // Внедрение в учебный процесс вузов инновационных педагогических технологий: Сборник материалов межвузовской научно - практической конференции. - СПб.: ВА МТО, 2015. – С. 205 - 208.

2. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Технологическая карта как ключевое звено проектирования учебной дисциплины при балльно - рейтинговой системе оценки знаний // Исследование различных направлений психологии и педагогики: сборник

статей Международной научно - практической конференции (10 февраля 2015 г., Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 132 - 136.

3. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Минко А.Н. Некоторые проблемы организации образовательного процесса при переходе к стандартам нового поколения // Психология и педагогика: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно - практической конференции (23 мая 2015 г., г. Уфа). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 114 - 116.

4. Пашкин С.Б., Семикин В.В. Научно - методическое обеспечение подготовки специалистов для психологического сопровождения служебной деятельности (опыт РГПУ им. А.И. Герцена) // Научные проблемы материально - технического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации: сб. науч. тр. / Под общ. ред. д - ра экон. наук, проф. В.С. Ивановского. – СПб.: Изд - во Политехн. Ун - та, 2015. – С. 107 - 113.

5. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Минко А.Н. Критерии оценивания компетенций обучающихся при балльно - рейтинговой системе // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник статей Международной научно - практической конференции (10 марта 2015 г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015 – С. 102 - 105.

6. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Минко А.Н. О принципах проектирования формирования общекультурных и профессиональных компетенций при переходе к стандартам нового поколения // Динамика развития современной науки: сборник статей Международной научно - практической конференции (3 августа 2015 г., г. Уфа). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 126 - 128.

© Пашкин С.Б., Иконникова Г.Ю., Башкирцев В.П., 2017

Колесниченко А. А.

Институт математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Петрова Ю. О.

Институт математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Полковникова А. В.

Институт математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПОДКРЕПЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях информатизации образования все больше обучающие функции будут передаваться средствам ИКТ [7; 9]. Возникает вопрос о том, какие цели должны достигать компьютерные системы управления учебной деятельностью при обучении решению математических задач. Одной из таких целью является научение решению задач.

Учебная деятельность обучающегося описывается набором компонент $\{A, A_0, \Theta, Z, L, B\}$. Внешнее управляющее воздействие может быть направлено на каждую компоненту этого набора. Выделим три группы переменных – допустимые множества действий A и

результатов действий A_0 , траекторий деятельности $Z(t)$ и информации I . Этим трем группам переменным соответствуют три типа управлений [6]:

- «институциональное» управление (целенаправленное изменение допустимых множеств действий A и результатов действий A_0);
- мотивационное управление (прогноз изменения траектории деятельности $Z(t)$);
- информационное управление (изменение информации I , которую обучающийся использует для принятия решения).

Информационные управляющие воздействия увеличивают интенсивность взаимодействия между студентом и системой внешнего управления учебной деятельностью. Информационное регулирование поискового поведения обучающегося студента осуществляется через сообщения о состоянии решения задачи. Оно позволяет обучающемуся студенту скорректировать действия по поиску решения задачи. Рефлексивные управляющие воздействия направлены на эмоциональную сферу обучающегося и связаны с положительным или отрицательным отношением системы компьютерного управления к действиям обучающегося. Активный прогноз связан с сообщением студенту будущих значений параметров задачи. Это позволяет ему оценивать свои возможности по прогнозу или предвидению будущих состояний решения задачи, что активизирует поисковую активность студента. При этом формируются способности к планированию деятельности.

Информационные управляющие воздействия обуславливают внутреннюю мотивацию процесса учебной деятельности и являются важной компонентой внешнего управления учебной деятельностью на основе оценочной обратной связи.

Информационные подкрепление целенаправленно влияют на информацию, используемую обучающимися субъектами при принятии решений в процессе учебной деятельности. Обучающийся студент при принятии решений может использовать информацию: 1) информацию о состоянии решения задачи; 2) информацию о моделях принятия субъектами решений; 3) информацию относительно некоторых параметров.

Согласно работе [6], можно выделить три частных случая (типа) информационного управления (основание классификации – объекты и субъекты, информация о которых передается): информационное регулирование – целенаправленное влияние на информацию о состоянии проблемной среды; рефлексивное управление – целенаправленное влияние на информацию о принятии обучающимися субъектами решений; активный прогноз – целенаправленное сообщение информации о будущих значениях параметров, зависящих от состояния среды и действий обучающегося субъекта.

Информационное управление учебной деятельностью обучающегося осуществляется в виде интерактивного регулирования информации о «расстоянии до цели». «Расстояние до цели» позволяет студенту различать величину рассогласования текущего состояния решения задачи от целевого. Эта информация является важным параметром жизнедеятельности обучающегося, связанного с функционированием мозга как собственного управляющего центра субъекта.

Информационные подкрепления: оказывают информационное содействие, помогающее обучающемуся: различать текущее состояние решения задачи от целевого (активный прогноз); помогает принять решение о выборе действия, осуществлять саморегулирование; показывает позитивное или негативное отношение к действиям обучающегося посредством «значка - рожицы» (рефлексия).

Особую роль в учебной деятельности имеет процесс информационного взаимодействия обучающегося с проблемными средами, который связан с пониманием информации (или энтропии) как характеристики учебной деятельности. Этот информационный процесс [8]

приводит к изменению организации обучающегося, его деятельности и отражает процесс самоорганизации [1; 2; 3; 4; 5]. Деятельность обучающегося меняется и в результате взаимодействия с проблемной средой, и как следствие каких - то внутренних процессов.

Список используемой литературы

1. Бугайко, Е.В. Логические основы информационного моделирования. / Е.В. Бугайко, С.А. Жданов // В сборнике: Теории, содержание и технологии высшего образования в условиях глобализации образовательного процесса. Оренбург, 2006. – С. 49 – 55
2. Дьячук, П.П. Динамическое компьютерное тестирование энтропийного фактора деятельности учащихся / П.П. Дьячук, И.В. Шадрин // Педагогическая информатика. – 2005. – № 2. – С. 8 – 12
3. Дьячук П.П. Информационное взаимодействие обучающегося и проблемной среды в процессе самоорганизации учебной деятельности / Дьячук П.П. // Информатика и образование. – 2008. – № 2. – С. 118 – 120
4. Дьячук, П.П. Учебная деятельность как информационный процесс развития обучающегося / П.П. Дьячук, В.М. Суровцев // Информатика и образование. – 2008. – № 1. – С. 123 – 124
5. Пригожин И., Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / И. Пригожин, Г. Николис. – М.: 1979.
6. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М.: Институт практической психологии, 1998.
7. Рагулина М.И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико - математического направления: дис. ... д - ра пед. наук: 13.00.02 / Рагулина Марина Ивановна. – Омск, 2008. – 365 289
8. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа - Пресс, 1995.

© Колесниченко А.А., Петрова Ю.О., Полковникова А.В. 2017

Колесниченко А. А.

Институт математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Петрова Ю. О.

Институт математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Полковникова А. В.

Институт математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Институционально» управление обозначим $u_A \in U$. Оно заключается в том, что центр внешнего управления целенаправленно ограничивает множество возможных действий и результатов деятельности обучающегося. Такое ограничение может осуществляться явными или неявными управляющими воздействиями.

Для применения «институционального» управления управляющий центр осуществляет непрерывное наблюдение за действиями обучающегося. Это необходимо для своевременного вмешательства внешнего управляющего центра, в деятельность обучающегося, если нарушаются ограничения на множества возможных действий и результатов.

Если не дифференцировать операции или действия по их специфике или типу, то самое простое ограничение множества возможных действий обучающегося состоит в «разрешении» только правильных действий. Управляющий центр целенаправленно ограничивает множество действий правильными действиями [9]. Например, институциональное управление, «запрещает» ввод ответа, который является неверным, побуждая обучающегося продолжать поиск верного ответа, или отменяет («ликвидирует») неправильные действия.

Интерактивность «институционального» управления учебной деятельностью проявляется в том, что управляющий центр или компьютер манипулирует моделями математических объектов, также как и обучающийся. Институциональные управляющие воздействия состоят в том, что компьютер, как и обучающийся, может производить действия [1; 2; 3; 4; 9].

«Институциональные» воздействия осуществляются в виде интерактивного регулирования управляемой величины, которая равна количеству неправильных действий. Отличие «институционального» управления в виде интерактивного регулятора числа ошибочных действий, обучающегося от «институционального» управления в организационных системах управления в общепринятом смысле [6; 7; 9] состоит в том, что в организационных системах управления институциональные управления представлены законами, правилами, инструкциями регламентирующими поведение субъектов управления. Интерактивное регулирование числа ошибочных действий обучающегося можно рассматривать как квазинституциональное, так как при превышении критического числа ошибок управляющий центр «силовым» способом отменяет неправильные действия.

«Институциональные» управляющие воздействия в наибольшей степени удовлетворяют принципу интерактивности, так как эти воздействия несут не только информационный, но и активный, деятельностный характер. Компьютер производит учебные действия, которые состоят в отмене или «ликвидации» неправильных действий обучающегося. Как уже говорилось ниже, если этот механизм ликвидации неправильных действий работает постоянно, то «институциональное» управление играет роль «поводыря», неизменно приводя обучающегося к решению задачи. «Институциональные» управления можно реализовать двумя способами: а) изменяя частоту включения «ликвидатора» в зависимости от уровня самостоятельности обучающегося; б) гомеостатически регулируя количество неправильных действий, совершенных студентом.

«Институциональные» подкрепления несут активный характер. Система внешнего управления, так как и студент, через исполнительные механизмы совершает действия, направленные на ограничения множества допустимых действий обучающегося.

Информационные подкрепления: оказывают информационное содействие, помогающее обучающемуся: различать текущее состояние решения задачи от целевого (активный прогноз); помогает принять решение о выборе действия, осуществлять саморегулирование; показывает позитивное или негативное отношение к действиям обучающегося посредством «значка - рожицы» (рефлексия) [9].

Управляющие воздействия отражают потребность обучающегося в самоконтроле за процессом решения задач. Эти управляющие воздействия направлены на вторую

внутреннюю компоненту мотивационной сферы субъекта, обусловленную мотивацией процесса [7].

Список используемой литературы

1 Дьячук, П.П. Гомеостатическая неустойчивость и самоорганизация учебной деятельности / П.П. Дьячук, Д.С. Бажин, Д.А. Логинов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 4 (26). – С. 69 – 72

2 Дьячук, П.П. Компенсаторная интеллектуальная информационная система "Кривые второго порядка" : свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ №2005610830. / П.П. Дьячук, Л.В. Пустовалов, С.В. Бортновский. Реестр программ для ЭВМ. – 2005. – 50 с.

3 Дьячук, П.П. Индуктивное самообучение алгоритмическому процессу / П.П. Дьячук, П.П. Дьячук, В.М. Суровцев // Психология обучения. – 2013. – № 5. – С. 18 – 36

4 Дьячук, П.П. Учебная деятельность как информационный процесс развития обучающегося / П.П. Дьячук, В.М. Суровцев // Информатика и образование. – 2008. – № 1. – С. 123 – 124

5 Дьячук, П.П., Суровцев В.М. Формирование алгоритмов решения математических задач у студентов на основе применения динамических информационных систем управления учебной деятельностью: межвузовский сборник научных трудов: Проблемы подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности и пути их решения / П.П. Дьячук, В.М. Суровцев. – Красноярск, 2009. – вып. II. – С. 202 – 225

6 Збираник, Т.В. Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения / Т.В. Збираник // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 81 – 86

7 Новиков, Д.А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. – М.: МПСИ, 2005. – 584 с

8 Пустовалов, Л.В. Институциональное и рефлексивное управление учебной деятельностью в компьютерных тренажёрных системах / Л.В. Пустовалов // Ползуновский альманах. – 2007. – № 3.

9 Саттон, Р.С. Адаптивные и интеллектуальные системы. Обучение с подкреплением / Р.С. Саттон, Э.Г. Барто. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 402 с.

© Колесниченко А.А., Петрова Ю.О., Полковникова А.В. 2017

Колесниченко А. А.

ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Петрова Ю. О.

ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Полковникова А. В.

ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

ОБУЧЕНИЕ И АДАПТАЦИЯ

Адаптивные обучающие системы решают стандартную задачу обучения, которая «состоит обычно в том, чтобы обучаемый наилучшим образом запомнил определенные

порции информации $U \dots$ » [1; 3]. Эффективность адаптивного обучения зависит от алгоритма обучения Q и индивидуальных свойств обучаемого $\omega(t)$ как объекта обучения:

$$Q = Q(U, \omega). \quad (1)$$

Очевидно, что индивидуальные особенности обучающихся студентов априори неизвестны. Для решения проблемы необходимо сделать процесс обучения адаптивным, т.е. приспосабливающимся к индивидуальным особенностям обучаемого, необходимо уметь решать проблему идентификации свойств личности [2]. Приспособление осуществляется путем соответствующего выбора порции U обучения и требует решения задачи адаптации:

$$Q(U, \omega(t)) \rightarrow \min_U \rightarrow U_{\omega(t)}^*, \quad (2)$$

где $U_{\omega(t)}^*$ – оптимальная порция обучения, зависящая от индивидуальных черт $\omega(t)$ студента. В качестве эффективности обучения Q может выступать число порций учебного материала, охватывающих раздел, тему, курс предмета; время обучения и т.п.

Учебную деятельность можно представить как процесс адаптации обучающегося к изменяющимся проблемным средам. Обучающийся студент имеет возможность производить учебные действия в этих средах и получать информацию об изменениях в них. Электронная проблемная среда должна проектироваться с учетом структуры учебной деятельности; исполнительных механизмов и датчиков, позволяющих обучающемуся студенту получать сигналы из электронной проблемной среды о результатах своих действий.

Приспособление или адаптация обучающегося к деятельности осуществляется в режиме саморегулирования частоты подкреплений учебной деятельности. Количественно адаптацию студента к деятельности по решению задач можно характеризовать суммарным коэффициентом оценочной обратной связи [5], который является индикатором функционирования петель обратной связи между студентом и электронной проблемной средой и зависит от относительной частоты подкреплений. При нулевой относительной частоте подкреплений действий студента со стороны проблемной среды и отсутствии ошибочных действий учебная деятельность обучающегося становится автономной, и процесс его адаптации к деятельности по решению задач завершается [4; 5].

Внешнее управление учебной деятельностью обучающегося должно осуществляться с учетом текущего состояния задачной ситуации и состояния структуры системы действий обучающегося. Поскольку структура системы действий (деятельность) обучающегося в процессе научения изменяется, то, соответственно, должны изменяться и управляющие воздействия, то есть для выработки управляющих воздействий необходимо, чтобы ДКГТ не только отслеживали состояние решения задачи, но и проводили мониторинг структуры системы учебных действий студента [5].

В процессе развития учебной деятельности происходит снижение меры неупорядоченности действий, которое проявляется при принятии решения о выборе действия студентом. Информационное подкрепление способствует накоплению внутренней информации обучающимся студентом. Это позволяет ему безошибочно находить решение задачи.

Самоуправление студентами учебной деятельностью, при совершении действий в электронной проблемной среде математических задач имеет характер активного действия:

во - первых, как приспособление к фиксированной среде (пассивная адаптация); во - вторых, поиск среды, адекватной возможностям обучающегося студента (активная адаптация). В первом случае адаптирующийся функционирует так, чтобы выполнять свои функции в данной среде наилучшим образом, т.е. максимизирует свой критерий эффективности функционирования в данной среде. Активная адаптация подразумевает под собой либо изменение среды с целью максимизации критерия эффективности учебной деятельности, либо активный поиск комфортной среды [7]. Под максимизацией критерия эффективности учебной деятельности понимается стремление студента к научению сложных математических задач в условиях автономности учебной деятельности.

Учитывая, что обучающийся является сложной системой, адаптацию можно определить [1; 3] как процесс целенаправленного изменения параметров и структуры деятельности обучающегося, который состоит в определении критериев ее функционирования и их выполнения.

Д.А. Новиков [6] ввел следующее определение адаптации в рамках моделей команд. Адаптация – это процесс изменения действий (в общем случае – структуры системы действий), выбираемых студентами на основе текущей информации в изменяющихся условиях. В результате выполнения каждого задания происходит его оценка, и информация о достижениях предъявляется обучающемуся в виде шкалы дискретных уровней рейтинга. Для достижения автономности обучающемуся необходимо исключить из своей деятельности ошибочные действия и управляющие воздействия центра. Благодаря такой организации управления обучающийся студент опосредованно, через свою деятельность адаптируется к данной проблемной среде.

Оценочная обратная связь дает возможность обучаемому сделать осознанный вывод об успешности или ошибочности выполненных им учебных действий. Она является стимулом к дальнейшим усилиям. Оценочная обратная связь обеспечивает действия студентов подкреплениями, в виде вознаграждений, представленных численными значениями. Ценность текущего состояния решения задачи определяется суммарным вознаграждением, полученным студентом при переходе в это состояние. Вознаграждение и ценность текущего состояния задачи дают студенту информацию, позволяющую ему определиться с оптимальной последовательностью (траекторией) действий, приводящей к решению задач [5].

Список используемой литературы

1. Аткинсон Р. Адаптивные обучающие системы: Попытки оптимизировать процесс обучения. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Просвещение, 1980.
2. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности / А.И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25 – 33
3. Растринг Л.А. М.Х. Эренштейн Адаптивное обучение с моделью обучаемого. – Рига: Зинатне, 1988. – 160 с.
4. Дьячук П.П. С.В. Бортновский, П.П. Дьячук мл. Компьютерная диагностика научения решению задач: результативный и процессуальный аспекты // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 8 – 11
5. Дьячук П.П., и др. Управление адаптацией обучающихся в проблемных средах и диагностика процессов саморегуляции учебных действий.: Красноярск, 2010. – 383 с.

6. Новиков Д.А. Модели адаптации команд // Управление большими системами. – М.: ИПУ РАН, 2008. – Вып - 20. – С. 57–76.

7. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. 6 - е изд. , М. Олсон. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

© Колесниченко А.А., Петрова Ю.О., Полковникова А.В. 2017

Плесковская Е. В.,
воспитатель МБДОУ «Полтавский детский сад «Родничок»,
р. п. Полтавка, Омская область.

Галат М. В.,
воспитатель МБДОУ «Полтавский детский сад «Родничок»,
р. п. Полтавка, Омская область.

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В ОБЩЕСТВЕ

Дети являются гордостью своих родителей. В них всё им мило и дорого. Но привлекательность ребёнка не только в красоте его внешнего вида, но и в том, как подрастающий ребёнок ведёт себя, как держится на людях, каковы его манеры. Случается, что даже хорошо образованные люди не всегда выглядят воспитанными, т.к. не выработали в себе элементарных норм культуры поведения в обществе. Быть культурным, воспитанным не является достоянием избранного круга людей. Стать гармоничной личностью, уметь достойно вести себя в любой обстановке - право и обязанность каждого человека.

Первые жизненные уроки ребёнок получает в семье. Его первые учителя и воспитатели – отец и мать. Семья даёт ребёнку первые представления о добре и зле, о нормах нравственности, первые трудовые навыки. Именно в семье складываются жизненные планы и идеалы человека.

Конечно, нельзя отрицать, что в формировании личности ребёнка также принимают активное участие и школа, и друзья, и телевидение, весь строй нашей жизни. Но влияние семьи – особое, оно начинается с первых шагов ребёнка. А поэтому уровень нравственной культуры родителей, их убеждения, жизненные планы и цели, опыт социального общения, семейные традиции и нормы поведения, словом, вся атмосфера семьи имеет решающее значение в воспитании ребёнка.

Культура поведения выражает, с одной стороны, нравственные требования общества, с другой - усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия учащихся. Усвоенные человеком правила превращаются в воспитанность личности. В культуре поведения органически слиты культура общения, культура внешности, культура деятельности, культура речи.

В соответствии с этими компонентами можно выделить следующие задачи воспитания культуры поведения у детей, которые стоят перед родителями:

1. Формирование культуры деятельности.

Она проявляется в поведении ребенка на занятиях, в свободной деятельности, в выполнении трудовых поручений дома и в детском саду, в привычке доводить до конца начатое дело, в воспитании уважения к людям и результатам их труда.

2. Формирование культуры общения.

Культура общения предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения с взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, в быту.

3. Формирование культуры речи.

Подразумевает наличие достаточного запаса слов, умение говорить, выражать свои мысли, сохраняя спокойный тон. В речи человека, как в зеркале, отражается его культура, воспитанность. Большое значение имеют темп речи, интонация, владение мимикой и жестами, которые помогают передать эмоциональную окраску, смысл сказанного.

4. Формирование навыков личной и общественной гигиены.

Ребенок должен уметь следовать элементарным правилам личной гигиены, следить за чистотой и опрятностью своих вещей и внешнего вида.

Решение всех задач по формированию культуры поведения помогает общению ребенка с окружающими, обеспечивает ему эмоциональное благополучие и комфортное самочувствие. Культура поведения тесно связана с внутренней культурой человека, требованиями эстетики, с общепринятыми тенденциями и обычаями.

Успешное формирование этих правил начинается в семье и только посредством личного примера родителей. Поведение родителей определяет поведение детей. Очень важно, чтобы то, чему мы учим ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой.

Чтобы воспитать культуру поведения у ребенка, родителям, прежде всего надо самим вести себя культурно.

Ребенок копирует поведение взрослых, подражает им, берет с них пример. Поэтому родители воспитывают, прежде всего, своим собственным поведением, отношениями с другими членами семьи и друг с другом. Дети видят и то, что мы хотим скрыть от них.

Правила этики общения с ребенком в семье.

Не подозревайте дурного; не высмеивайте; не выслеживайте; не выпрашивайте; не подшучивайте; не принуждайте к откровенности; создавайте атмосферу покоя, доверия, безопасности в доме; создайте навыки общения в доме по принципу открытости; дайте право на собственный опыт.

Фактически так у ребенка в семье формируются культура деятельности, общения и речи, а также навыки личной гигиены. Кроме того, семья закладывает основу нравственного поведения. С детских лет каждый из нас знает «что такое хорошо и что такое плохо». И все это благодаря родителям и другим близким родственникам. Формирование любознательности и творческих интересов тоже формируется в семье. Каждый ребенок любознателен.

У детей дошкольного возраста любознательность проявляется в виде бесконечных вопросов об окружающем мире, отвечая на которые родители стимулируют познавательный интерес своего ребенка. С дошкольником можно ходить в музеи и на выставки, смотреть театральные спектакли для маленьких зрителей. Посещение таких мероприятий прививает любовь к культуре и искусству, а также развивает творческие интересы ребенка. Обучение развитие познавательных способностей начинается гораздо раньше, чем думают некоторые родители: улыбка матери новорожденному ребенку; уход

за ним; ответы на вопросы маленького почемучки; совместное чтение книг; просмотр развивающих телепередач; даже обычное общение обучают ребенка. Эти простые занятия рассказывают детям о жизни в семье и большом мире за ее пределами. Но семейное воспитание не всегда приносит положительные результаты и благотворно влияет на развитие личности ребенка. Иногда взаимоотношения с родителями оказываются травмирующими и по прошествии лет вспоминаются уже взрослым человеком как некий печальный опыт. Многое при этом зависит от стиля семейного воспитания.

Список использованной литературы:

1. Бодалев А.А. Популярная психология для родителей. - М., Педагогика 1988.
2. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. - М.: Просвещение, 1995.
3. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопр. психол. 1984. № 3. С. 53—59.
4. Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. - М., Просвещение 1990г.
5. Матейчек З. Родители и дети. - М., 1992.
6. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.В. Стеркиной. - М., 1990.
7. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М., 1996.
8. Якобсон С. Г. Становление психологических механизмов этической регуляции // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С.

© Плесковская Е.В., Галат М.В. 2017

Гаврик А.С.,

студентка 3 курса Института Педагогики и Психологии,
ОГПУ, г. Оренбург, Российская Федерация

Попова Е.В.,

студентка 4 курса Института Педагогики и Психологии,
ОГПУ, г. Оренбург, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Ученые научно доказали, что различные игры с песком развивают и улучшают речевые и психические функции. Детский психиатр Маргарет Лоуэнфелд детально разработала диагностическую и терапевтическую методики, именно отсюда идут истоки песочной терапии. В середине XX века возникает метод «Терапия песком», автором этого метода является швейцарский аналитик Дора Калф. Уже позже Т. Грабенко и Т. Зинкевич - Евстигнеева создали систему песочных игр, назвав их коррекционно - развивающими.

Ребенок с любым нарушением речи требует к себе особого внимания. Логопед должен работать не только над звукопроизношением, но и над более сложными речевыми нарушениями. В частности у детей - логопатов наблюдаются низкое развитие мелкой моторики, нарушения координации движений, неразвитость чувства ритма, нарушение

эмоционально - волевой сферы, а также сниженный уровень развития вербальной памяти, внимания словесно - логического мышления.

Следовательно, можно сказать, что в коррекционно - педагогической деятельности особое место занимает специальная техника – песочная терапия.

Основной целью можно считать создание специальных подходов и условий в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями для более эффективного способа подачи материала и обеспечения успешного освоения коррекционно - образовательных задач детьми посредством технологии «Песочная терапия».

Основными задачами является создавать мотивацию готовность детей воспринимать дидактическую технологию, формировать у детей с нарушениями речи психологическую базу речи (восприятие, память, внимание), когнитивные процессы. Также активировать и обогащать словарь родного языка, развивать мелкую моторику рук, учить детей в совместных играх и упражнениях в песочнице способам коммуникации.

При выборе метода «Песочная терапия» можно отметить, что процесс обучения и воспитания дошкольников с речевыми нарушениями реализуется принципом природосообразности, так как песок является прежде всего природным материалом, обладающим собственной энергетикой. Из этого следует, что песок имеет свойство «заземлять» отрицательную энергию, что наиболее важно в работе с детьми с речевыми нарушениями.

Благодаря тому, что песок способен принимать любые формы, быть плотным, легким, влажным и пластичным, он легко способен завораживать ребенка и проявлять к нему интерес. Мельчайшие частички песка стимулируют соседние речевые зоны в коре головного мозга, так как они активизируют чувствительные нервные окончания на кончиках пальцев и ладонях. Для детей дошкольного возраста «Песочная терапия» прежде всего является игрой, которая вызывает огромный интерес и доставляет удовольствие, а не дидактизированное обучение. Погружение обеих рук в песок, а не одной ведущей, как при работе карандашом в тетради, снимает мускульное, психоэмоциональное напряжение ребёнка и естественно развивает моторику рук.

Использование песочной терапии считается одним из самым эффективным способом решение коррекционных задач. Логопедические игры с песком способствуют положительному эмоциональному фону, помогают раскрывать каждого ребенка индивидуально. Удачно сочетаясь с другими видами коррекционной деятельности, такие игры позволяют осуществлять интеграцию в процессе обучения и развития.

Положительные стороны в песочной терапии заключаются в том, что дети более непосредственны и раскрепощены в общении с логопедом и сверстниками. У ребенка возникает положительная динамика в процессе автоматизации корригирующих звуков. В процессе занятий создается положительный эмоциональный фон. Можно отметить, что у детей наблюдается умение более свободно использовать грамматические обороты речи, а также можно увидеть значительное обогащение словарного запаса. Таким образом можно отметить, что большой воспитательный и прежде всего образовательный эффект дает перенос традиционных занятий в песочницу, благодаря доминирующему игровому виду деятельности дошкольников.

Список литературы.

1. Грабенко Т.М., Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов и родителей / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1988. – 48с.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич - Евстигнеева Т.Д. Практикум по песочной терапии / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева - СПб.: Речь, 2002. – 224 с.
3. Грабенко Т.М., Зинкевич - Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева – СПб.: Речь, 2009. - 340с.

© Гаврик А.С., Попова Е.В. 2017

Гаврик А.С.,

студентка 3 курса Института Педагогики и Психологии,
ОГПУ, г. Оренбург, Российская Федерация

Попова Е.В.,

студентка 4 курса Института Педагогики и Психологии,
ОГПУ, г. Оренбург, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА

В наше время благодаря развитию инновационных технологий в системе дошкольного образования происходят изменения, которые ориентированы на опережение развития образовательной системы. Исходя из этого, возникают новые методики и программы.

Чтобы повысить мотивацию детей к освоению новых знаний, а также улучшить качество обучения в образовании используют инновационные технологии, которые призваны ускорить процесс усвоению знаний. Одним из инновационных направлений могут служить мультимедийные и компьютерные технологии.

Исследование разных зарубежных и отечественных ученых доказали, что компьютер играет особую роль в развитии интеллекта и личности в целом. Также использование компьютера и мультимедии обусловлена социальной потребностью в повышение качества обучения, основной практической потребностью в дошкольных образовательных учреждениях современных компьютерных программ. Основные исследования по проблеме использования компьютера в дошкольном возрасте проводили такие ученые как С.Л. Новоселова, И. Пашелите, Б. Хантер и др.

Особую актуальность компьютерные технологии могут приобрести в применении их в логопедии. Так как в коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста логопедия располагает недостаточным набором информационно - коммуникационных технологий. Для детей дошкольного возраста с фонетико - фонематическим недоразвитием речи рекомендуется использовать логопедические игры инновационными средствами с помощью компьютерных технологий, так как это категория детей более остро нуждается в современной поддержке инновационных средств.

Статистические данные в настоящий момент указывают на то, что происходит тенденция в росте количества детей дошкольного возраста с различными речевыми расстройствами. Данную проблему связывают с неблагоприятной экологией, различными вирусными и генетическими заболеваниями, с экономической и социальной стороной. Также отмечается недостаточная эффективность традиционных технологий в работе по устранению фонетико - фонематических расстройств речи у детей. Следовательно, происходит рост неадаптивного поведения детей с речевыми нарушениями, также искажения личностного развития ребенка. Для того чтобы поставить правильную речь и коммуникативные навыки, которые смогут позволить ребенку с фонетико - фонематическим недоразвитием речи строить межличностные отношения с окружающими, возникла необходимость пересмотра принципов, лежащих в основе работы с данным видом нарушения.

Формирование фонематического восприятия является трудоемким процессом. Для того, чтобы преодолеть данный вид нарушения требуется огромные усилия педагогов, детей и их родителей. Они должны воспроизводить коррекцию в комплексе и активно участвовать в воспитательном процессе. Основной трудностью является не заинтересованность ребенка процессом обучения, так как они не могут слышать свои ошибки в речи и считают, что их речь достаточно правильное и не нуждается в коррекции. Возникает необходимость в максимально эффективном использовании логопедических занятий, так как время, отводимое на преодоления речевых нарушений, у данной группы детей ограничено.

В дошкольном учреждении компьютерные занятия позволяют развивать новые психические качества,(переориентировки с конечного результата деятельности на способы ее выполнения, абстрактного типа мышления), а также изменения в личностной сфере ребенка

В работе с детьми с нарушением фонематического слуха благодаря использованию инновационных технологий достигаются высокие результаты. У ребенка прежде всего появляется мотивация к логопедическим занятиям, дети обучаются некоторым элементарным действиям на компьютере, сокращается время на развитие речевых и языковых средств, высших психических функций и коммуникативных навыков

В современном мире большинство детей дошкольного возраста с легкостью справляются со сложной электронной техникой. Это доставляет интерес к логопедическому занятию, как у мальчиков, так и у девочек.

Следовательно, можно сказать, что использование информационно - компьютерных технологий дает значительное повышение всего коррекционно - образовательного процесса.

Список литературы

1. Алексеев В.Д., Давыдов Н.А., Педагогические проблемы совершенствования учебного процесса на основе использования ЭВМ. М.: ВПА, 1988
2. Андреев А.А., Барабанщиков А.В. Педагогическая модель компьютерной сети // Педагогическая информатика № 2, 1995 г., с. 75 - 78.
3. Алексеева М. М., Яшина В. И..Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста — М.: Академия, 1999 — с.312

© Гаврик А.С, Попова Е.В. 2017

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРАВОСЛАВНОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ В ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье актуализируется преемственность православного изобразительного наследия в духовном развитии личности учителя.

Ключевые слова: духовное развитие, преемственность образовательного процесса, художественная православная антропология.

Постановка проблемы. Современная система образования вступила в период глубоких перемен, характеризующихся новым пониманием ценностей образования и новыми концептуальными подходами к разработке содержания и технологий образования. Развитие многоуровневого образования в России требует разработки новой парадигмы, целей, задач и содержания педагогического образования.

Важным становится переосмысление целей отечественного образования, обеспечение преемственности знаний, навыков и умений в системе высшего образования. Следует отметить, что, несмотря на достаточно большое количество исследований по проблеме преемственности образования, осуществление ее концептуальных положений на практике, подчас остается декларативным.

Анализ последних исследований и публикаций. Идея преемственности в педагогической науке представлена в разных аспектах: идеи самообразования и принципов систематичности, постепенного развития знаний, когда «последующие основываются на предшествующих, а предшествующие укрепляются последующими» (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, А.Дистервег и др.).

В отечественной педагогике развитие преемственности согласуется с ее интерпретацией как: идеи внешней и внутренней сторон педагогического процесса, как развития личности в работах П. Каптерева; идеи дополнительного образования в трудах В. Вахтерева; антропологической сущности процесса обучения – в трудах К. Ушинского; нравственно - гуманистической парадигмы в трудах Н. Пирогова, Л. Толстого и др.

Цель статьи – проанализировать педагогический потенциал художественной антропологии православного изобразительного наследия в духовном развитии личности учителя.

Изложение основного материала. Обращение современного образования к изобразительному православному наследию сегодня, в период сложных процессов национального развития, ломки традиционных нравственных понятий, просмотра духовных ценностей и поиска идеалов, адекватных нашему этносу, является закономерным.

Такой подход является научным, поскольку предполагает конкретно - историческое рассмотрение, структурирование и обогащение процесса духовного развития посредством изобразительного православного наследия. Сочетание научно - культурного и историко - педагогического подходов делают возможным выделение отечественных ценностей, конкретно - исторических особенностей отечественного духовного наследия и духовно - эстетических его наработок в педагогическом процессе.

Значение преемственности нашего наследия столь велико и значительно, что любое искажение или забвение ее места в исторической и духовной жизни несет ощутимые убытки национальному самосознанию. И. Ильин подчеркивал: «Денационализируясь,

человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни, так как эти колодцы и эти огни всегда национальны: в них заложены и живут века всенародного труда, страдания, борьбы, созерцания, молитвы и мысли ... Национальное обезличивание большая беда и опасность в жизни человека и народа» [3, с. 236].

Приведем художественные особенности изобразительного православного наследия, проанализируем его эмоционально - психологических приемы, имеющие педагогический потенциал в духовном развитии личности учителя. Как светская, так и православная живопись ставят одинаковую цель – изобразить внутреннего человека художественными средствами. Для достижения этой цели ими решаются одинаковые задачи: во - первых – увидеть образ человека внутренним зрением художника и воплотить его в красках; во - вторых – подать видимый образ человека так, чтобы раскрылся его внутренний мир, скрытый от поверхностного зрения. Несмотря на общность поставленной цели и задач, пути их художественно - композиционного решения и их педагогические потенциалы разные.

Живопись передает внутренний мир человека тремя уровнями эмоционально - психологических состояний: личины, лица, лика. Так, личина (первый уровень) представляет изображение мимолетной эмоции, временно овладевшей человеком. Этот уровень хорошо освоен светским искусством, но в православном – он отсутствует.

В лице (второй уровень) как миметичном (подражательном) изображении, художник пытается зеркально отразить внешнюю реальность, причем, чем больше внешнего сходства, тем лучшим считается портрет. Светский портрет всегда выражает индивидуальную психологию, настроение, чувственное состояние изображенного [2, с. 124].

Лик (третий уровень), в отличие от личины и лица, лик – это не портрет человека, а изображение внутреннего мира, которое можно увидеть только духовными глазами [2, с. 124]. Лик подает только иконопись, свидетельствуя художественными средствами неопишущую, духовную сущность личности. Таковы изображения вдохновенных пророков, углубленных в созерцание таинственного будущего, строгие черты Моисея, великий Мелхиседек, благодушный старец Авраам, возвышенные лики Иосифа, Давида, Богородицы. Понятно, что исторический портретист - живописец также может подать возвышенные и благородные лица библейских персонажей. Однако светские методы художественно не выявят должного уровня духовности, способной упорядочить эмоции христианских ликов на иконах.

Поэтому важным становится изучение тех художественно - композиционных средств, которыми подается художественное изображение христианской концепции личности, как идеала человека. На третьем уровне – уровне лика – искусство воплощает художественную православную антропологию, указывающую на обязательный компонент духовного развития – «познания себя», упорядочения своего внутреннего мира. Б. Вышеславцев подчеркивает, что самопознание означает одновременно и работу над собой, и формирование себя, и осознание себя как императив, приказ, требующий нового рождения и прихода к самому себе [1, с. 256].

Художественными средствами лик подает осознание необходимости упорядочения и развития ума, эмоций и воли личности, поднятия их на духовный уровень. Именно поэтому художественное «чтение» христианской концепции личности, которое привлекается в образование с целью духовного развития, заслуживает особого педагогического внимания. Учитывая изложенное, целесообразно подчеркнуть, что художественная православная антропология, которую воплощает иконопись, становится практической основой духовного развития личности учителя.

Согласно художественной православной антропологией, лицо – это «данность», явление чувственного мира, а лик – «заданность», явление сверхчувственного мира. Процесс духовного подъема с уровня чувственного к сверхчувственному живопись передает динамикой духовного роста (от лица к лику), который означает внутренний духовный рост от образа к подобию.

Следовательно, приведенный художественно - педагогический анализ показал, что изобразительное православное наследие художественными средствами воплощает христианскую концепцию личности и привлекает ее к духовному развитию, способствует осознанию необходимости усовершенствования и упорядочения главных составляющих духовного развития (ума, чувств, воли).

Выводы. Понимание произведений искусства меняется от эпохи к эпохе, но культурные ценности вечны и постоянно обогащаются и дополняются новыми гранями художественного смысла и педагогического потенциала. Историческая дистанция во времени дает возможность выявить, интерпретировать и использовать художественные ценности прошлого, в частности, в педагогике.

Православное изобразительное искусство представляет художественными средствами этапы духовного развития эмоционально - психологического состояния личности (лицо – лик). Такая динамика духовного роста воплощает художественно - композиционными средствами христианскую концепцию личности (возрастание от лица к лику), которая означает ее внутренний духовный рост от образа к подобию.

Список использованной литературы

1. Вышеславцев Б. П. Этика преображенного Эроса / Б.П. Вышеславцев. – М.: Республика, 1994. – 368 с.
2. Дунаев М. М. Своеобразие русской религиозной живописи. Очерки русской культуры XII - XX вв / М. М. Дунаев. – М.: Филология, 1997. – 224 с.
3. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с.

© Рашковская В.И.2017

Рябчук В.В.

канд. пед. наук, профессор СЗИУ,

Понимасов О.Е.

канд. пед. наук, доцент СЗИУ,

г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНОСТРАННЫХ АРМИЙ

Изучение систем физической подготовки иностранных армий показывает, что каждая из них основывается на определенной концепции, обладающей характерными особенностями [2]. Целевой направленностью физической подготовки считаются: готовность и пригодность к военно - профессиональной деятельности; компенсация негативных последствий этой деятельности; мобилизация физических и психических ресурсов для выполнения поставленных задач [4].

Концепция «готовности» предполагает формирование физической готовности военнослужащих к освоению и исполнению своей военно - профессиональной деятельности [5]. Данной концепции в наибольшей мере соответствует «военно - прикладная» модель физической подготовки, для которой характерно преимущественное использование военно - прикладных и специальных упражнений. В настоящее время элементы этой модели в наибольшей мере представлены в системах физической подготовки американской, французской и польской армий.

Концепции «пригодности», ограничивающей цель физической подготовки обеспечением пригодности к военно - профессиональной деятельности, соответствуют две модели физической подготовки: «гимнастическая» и «кондиционная» [1]. Для этих моделей характерно преимущественное использование физических упражнений, не связанных непосредственно с военно - профессиональной деятельностью, но развивающих физические качества, которые опосредованно повышают эффективность этой деятельности. Различие между «гимнастической» и «кондиционной» моделями заключается в характере используемых упражнений. В «гимнастической» модели применяются в основном аналитические упражнения, специально разработанные для развития тех или иных физических качеств.

Концепция «компенсации» является средством нейтрализации негативных влияний, оказываемых военно - профессиональной деятельностью на здоровье и психику военнослужащих [3]. На основе концепции сложилась «рекреационно - оздоровительная» модель физической подготовки. В рамках этой модели основное внимание уделяется общеукрепляющей гимнастике, выработке правильной осанки, подвижным и спортивным играм, оздоровительным и гигиеническим процедурам.

Концепции «мобилизации» выдвигает основную задачу физической подготовки - воспитать у военнослужащих способность к максимальной мобилизации всех физических и психических сил для успешного решения возникающих задач. Эта концепция является частью так называемой «спортивной доктрины», рассматривающей современный спорт в качестве основного средства физической и психологической подготовки военнослужащих.

Таблица 1

Черты различных моделей физической подготовки зарубежных армий

Модель	Основные средства физической подготовки	Особенности организации
Военно - прикладная	Прикладные упражнения, элементы и приемы боевой деятельности	Занятия часто имеют импровизированный характер
Гимнастическая	Аналитические упражнения гимнастики	Основная форма - занятия с регламентированным содержанием и методикой
Рекреационно - оздоровительная	Общеукрепляющая гимнастика, подвижные и спортивные игры	Занятия проводятся во внеслужебное время, уровень нагрузок умеренный
Кондиционная	Кондиционная тренировка	Личная ответственность военнослужащего за уровень

		своей «пригодности»
Спортивная	Военно - прикладные и олимпийские виды спорта	Выбор вида спорта формально добровольный, но ограничен рекомендованным перечнем

Проверить и оценить целевую реализацию концепции и модели физической подготовки возможно с помощью системы проверки и оценки уровня развития физических качеств и прикладных навыков.

Список использованной литературы:

1. Зюкин, А.В. Показатели ориентации на военную службу у школьников и призывников / А.В. Зюкин, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 8 (90). – С. 19 - 23.

2. Кириченко, Р.В. Технология формирования ценностного отношения к образовательной деятельности (на примере физической подготовки) / Р.В. Кириченко, Ю.Я. Лобанов // Проблемы и перспективы развития физкультурного образования. Материалы научно - практической конференции «Герценовские чтения - 2013». – 2013. – С. 137 - 141.

3. Лобанов, Ю.Я. Становление, развитие и совершенствование теории и практики физической подготовки в системе военно - профессионального образования / Лобанов Юрий Яковлевич. Дисс... докт. пед. наук. – СПб, 2001.

4. Лобанов, Ю.Я. Военные реформы России и их влияние на становление системы военно - профессионального образования / Ю.Я. Лобанов // Проблемы непрерывного профессионального образования. Сб. научных трудов по материалам межвузовской научно - практической конференции. Под ред. Л.Н. Бережновой. – 2014. – С. 77 - 84.

5. Лобанов, Ю.Я. О некоторых вопросах подготовки менеджеров спортивных организаций в Санкт - Петербурге // Ю.Я. Лобанов, И.Н. Чурилина // Академическая наука – проблемы и достижения. – НИЦ «Академический», 2014. – С. 271 - 275.

© Рябчук В.В., Понимасов О.Е., 2017.

Скотарев А.А., Стороженко В.В.

магистры кафедры возрастной и социальной психологии

Педагогического института НИУ «БелГУ» I курс

Научный руководитель: **Шкилев С.В.**, к. псих. н., доцент

кафедры возрастной и социальной психологии

Педагогического института НИУ «БелГУ»,

г. Белгород, Российская Федерация

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

В рамках обсуждения проблемы связи одиночества с особенностями личности можно говорить как о психологических детерминантах одиночества, так и о воздействии

одиночества на личность человека. На разных стадиях становления и развития подростка одиночество может переживаться по-разному и вызывать множество проблем. Результаты переживаний могут быть альтернативными: переживаемое одиночество либо становится побуждением к раскрытию своих возможностей, ступенькой к поиску себя, либо - обстоятельством, ограничивающим развитие человека и даже иногда подводящим к суициду.

В данной работе изучаются аспекты переживания подростками одиночества и его влияние на особенности их личностного становления. Целью нашей работы стало изучение особенностей личности подростка в зависимости от глубины переживания одиночества. Гипотеза исследования состоит в предположении, что существуют различия в личностных профилях подростков с разным уровнем переживания одиночества, а именно: для подростков с глубоким переживанием одиночества характерны замкнутость (J+) и снижение общего уровня осведомленности (B -), а для подростков с неглубоким уровнем переживания одиночества – самоуверенность (E+) и настойчивость (E+).

Наше исследование проводилось на базе частного общеобразовательного учреждения «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла г. Белгорода» среди учащихся в возрасте 12 - 16 лет в общем количестве 34 респондента.

Согласно периодизации Эльконина Д.Б. подростковым возрастом называется период 11 - 17 лет. Опираясь на теорию Левина, главными процессами переходного возраста являются расширение круга общения, жизненного мира личности, типа людей, групповой принадлежности, на которые ребенок ориентируется. Для психики характерны несформированность уровня притязаний, внутренняя застенчивость, внутренние колебания, агрессивность, склонность к крайним позициям и точкам зрения. Подростковый возраст, признанный всеми исследователями периодом становления самосознания непременно сталкивается и с феноменом одиночества.

Проблема одиночества наиболее остро выражена в юности, а впервые одиночество осознается человеком в подростковом возрасте. Это связано с тем, что происходит развитие рефлексии в этом возрасте и переход на качественно новый уровень самосознания, с усилением потребности в принятии и признании, самопознании, общении и обособлении, с кризисом самооценки.

Нами было проведено исследование по изучению особенностей личности подростка в зависимости от глубины переживания одиночества.

В первой части нашего исследования мы воспользовались методикой «Одиночество» С.Г. Корчагиной и выделили группы подростков с разным уровнем переживания одиночества. Так, с неглубоким переживанием одиночества оказалось 58 % подростков (19 человек). С глубоким уровнем переживания одиночества выявлено 42 % подростков (14 человек). Испытуемые с очень глубоким переживанием одиночества и не переживающие одиночество в выборке отсутствовали.

На следующем этапе исследования мы провели частотный анализ, который показал, что у подростков с неглубоким уровнем одиночества преобладает диффузный тип одиночества (47 %); у подростков с уровнем глубокого одиночества преобладает диссоциированный тип одиночества (63,9 %)

Далее мы описали личностные профили подростков в зависимости от уровня переживания одиночества при помощи программы для статистической обработки данных

SPSSStatisticsci получили следующие значения по наиболее выраженным факторам: в группах с неглубоким и глубоким переживанием одиночества снижены показатели по фактору В - (снижение общего уровня осведомленности) ($t= 2,3$; $p=0,03$); в группах с неглубоким и глубоким переживанием одиночества не существуют статистически значимых различия по фактору Е + (подчиненность - доминирование) ($t= 1,1$; $p=0,3$); есть статистические различия в группах с неглубоким и глубоким переживанием одиночества по фактору J + (неврастения, фактор Гамлета) ($t= 2,03$; $p=0,05$).

При анализе личностных профилей можно выявить общую тенденцию: у подростков с глубоким переживанием одиночества более завышены показатели по наиболее выраженным факторам Е и J, и более занижены по фактору В, чем у подростков с неглубоким уровнем переживания одиночества.

По результатам нашего исследования, частично подтвердилась гипотеза о том, что существуют различия в личностных профилях подростков с разным уровнем переживания одиночества.

Таким образом, окончательная гипотеза приобрела следующий вид: у подростков с глубоким и неглубоким переживанием одиночества существуют статистически значимые различия по факторам замкнутости (J+) и снижения общего уровня осведомленности (В -).

Список использованной литературы

1. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой – М.:Просвещение, 1967. – 360 с.
2. Ким Д. Психология подросткового и юношеского возраста / Д.Ким, Ф.Райс – СПб.: Питер, 2013. – 1270 с.
3. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления / В.Г. Казанская – СПб.:Питер, 2014. – 240 с.

© Скотарев А.А., Стороженко В.В., 2017

Степанова Л. А.

Учитель начальных классов

МБУ «Лицей №19»

Студентка 2 курса магистратуры ПГУ

г. Тольятти, Самарская область

МОДЕЛИРОВАНИЕ – МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ СТРОЕНИЯ И СВОЙСТВ ОРИГИНАЛА С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИ

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Понятие моделирования. Моделирование - это основа научной деятельности как в процессе анализа теоретических материалов, сбора и обобщения эмпирических данных, так

и на всех других этапах исследования. Моделирование составляет суть исследовательских действий в образовании.

Основу теоретического уровня научного исследования в образовании составляет моделирование педагогических явлений, процессов и деятельности.

Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность следующих целенаправленных действий субъекта:

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировка модели;
- интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- практическая проверка результатов моделирования.

Модель - это мысленно представленная или материально реализованная система символов, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы - оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале.

В психолого - педагогических исследованиях отношение частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. За сравнительно короткий срок появились математические модели обучения, информационные модели памяти, восприятия и внимания. С помощью формальных моделей, как правило, не удается однозначно описать имеющиеся данные. Чтобы уменьшить произвольность интерпретации этих данных, необходимо использовать результаты качественного психолого - педагогического анализа. Можно представить такую последовательность этапов построения модели:

- нахождение образной (метафорической) аналогии между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;
- проверка обоснованности найденного образа, его соответствия наблюдаемой реальности;
- введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить степень полноты соответствия аналогии реальным данным;
- проверка существенности, ценности аналогии, т.е. установление значимости в модели и прототипе тех отношений, которые пока не были приняты во внимание.

Если учет этапов не приводит к серьезным поправкам в образе, то модель - аналог признается полезной. После этого начинаются этапы детализации модели:

- установление масштабов входящих в логическую модель величин и пределов их изменчивости (области валидности), при которых данная аналогия вполне справедлива;
- исследование возможностей интерпретации в терминах модели второстепенных отношений прототипа, от которых могло быть отвлечение на первых этапах;
- описание предложенной модели возможно более формальным способом.

Таким образом, как отмечает В.Б.Шапарь, от моделей ожидают прежде всего следующего:

- а) формального упорядочивания, структурирования имеющихся данных;

- б) наглядности представления о структуре;
- в) возможности перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам.

В исследовании модель - это отправная точка, т.е. то, с чем сравнивается исследуемый объект. Но модель - это также и способ представления результатов исследования, объединения их в целостную картину. Моделирование придает исследовательской деятельности целенаправленный, технологический характер.

Список использованной литературы:

1. Медяник Г.А. Педагогические технологии творческого саморазвития личности студента в процессе педагогической практики [электронный ресурс] канд. пед. наук: 13.00.08 - М.: РГБ, 2002 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

2. Ахметжанова Г.В., Руденко И.В., Груздова И.В., Дрыгина Е.Н., Кустов Ю.А., Медник Г.А., Сундеева Л.А. «Полиаспектная подготовка современного педагога». - Издательство «Академия Естествознания», 2011, глава III. Творческое саморазвитие будущего учителя. Медяник Г.А.

© Степанова Л.А., 2017

Турчина О.В.,

к.ю.н., доцент кафедры
гражданско - правовых дисциплин
Дальневосточный юридический институт МВД России,
г. Хабаровск, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ - ЗАОЧНИКОВ

«Без известного самостоятельного труда ни в одном серьезном вопросе истины не найти, и кто боится труда, тот сам себя лишает возможности найти истину»

(В.И. Ленин)

Применяемая практически во всех вузах заочная форма обучения, является наиболее сложной по организации и рациональному планированию учебной работы. Ее особенность состоит в том, что она требует от каждого обучаемого определенной силы воли, организованности и умения работать, прежде всего, самостоятельно с учебной и вспомогательной литературой, информационными ресурсами, целеустремленности, а также составления удобного в использовании конспекта лекций.

Процесс обучения взрослого человека называется андрогогикой, что есть искусство и наука помощи взрослым в обучении. Обучение взрослого человека будет эффективно тогда, когда предмет изучения актуален. Коллектив преподавателей института одной из основных задач в работе со слушателями факультета заочного обучения видит в том, чтобы в период между сессиями оказывать им систематическую и эффективную помощь. Помощь

педагогов должна способствовать формированию и развитию мотивации слушателей к самостоятельному труду в процессе обучения. При этом содержание и формы управления учебной работой студентов позволяют охватить всех заочников, независимо от места их проживания. Несомненно, эффективность самостоятельной работы слушателя - заочника во многом зависит как от инициативы профессорско - преподавательского состава, так и от самих слушателей, от их упорства в приобретении знаний, умений и навыков, необходимых современным специалистам. Самостоятельная работа учит самостоятельному мышлению, способствует формированию собственных взглядов и мнений. Однако научить заочника самостоятельно заниматься нелегко.

«Цель самостоятельной работы - научить студента осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, развить потребность в повышении своей квалификации» [1, с. 161].

Количество часов, отведенных учебным планом для контактной работы под руководством преподавателя, при очном и заочном обучении серьезно разнятся. При этом недостаточное количество часов очных занятий в системе заочного образования должно компенсироваться другими формами работы со слушателями. Первостепенное значение в таком случае имеет самостоятельная работа слушателя - заочника. И для этого очень важно своевременно и полностью обеспечить каждого заочника всеми необходимыми учебно - методическими материалами. Однако этого не всегда достаточно, так как далеко не все обучаемые заочно самостоятельно справляются с трудностями, которые в связи с этим возникают. Долг преподавателей – оказывать серьезную помощь слушателям - заочникам в овладении знаниями.

Одной из форм такой работы со слушателями является проверка и рецензирование, выполненных ими в межсессионный период, письменных работ (курсовых, контрольных, практикумов).

Не касаясь общих вопросов методики рецензирования, отметим, что рецензия должна быть обстоятельной, объективной, отражать не только отрицательные и положительные моменты в письменной работе, но и давать методические советы, рекомендации преподавателя по устранению обнаруженных недостатков. То есть рецензия должна быть изложена таким образом, чтобы направлять и стимулировать дальнейшую работу обучаемого над изучением материала не только одной темы, но и всей учебной дисциплины. Хорошо организованное собеседование по контрольным работам и защита курсовых работ позволяет добиться более глубокого усвоения слушателями изучаемого материала. Кроме того, во время собеседования преподаватель имеет возможность выяснить самостоятельность выполнения слушателем - заочником письменной работы, трудности, с которыми ему пришлось столкнуться при подготовке к промежуточной аттестации, проверить уровень усвоения определенных тем дисциплины, знания нормативных правовых актов и судебной практики и умения применить их к различным практическим ситуациям.

Среди форм работы с лицами, обучающимися по заочной форме, важное место занимают консультации. В вузе могут практиковаться индивидуальные, тематические, специальные и письменные консультации. В практической реализации этих видов

консультаций многое зависит от самих преподавателей, руководства кафедр, от их настойчивости и активности.

Расписание индивидуальных консультаций доводится до всех заочников, которые должны знать каждого преподавателя по дисциплине, место и время проведения консультаций. Хорошо организованные индивидуальные консультации дают возможность преподавателю оказать реальную помощь в освоении учебного материала, дать необходимые советы и рекомендации по самостоятельному изучению всего курса или отдельных тем.

Тематические консультации предназначены для значительной группы обучающихся и преследуют цель помочь в освоении и изучении отдельных наиболее важных или сложных разделов курса. Кафедрой может быть назначена тематическая консультация, в том случае, когда появился новый нормативный акт либо произошли серьезные изменения действующего законодательства, не рассмотренные в учебниках.

Учитывая инновационные технологии, охватывающие все большие сферы нашей повседневной деятельности, можно говорить об эффективном внедрении и использовании консультаций посредством электронной переписки слушателей, проживающих вдали от места нахождения института и не имеющих возможности посещать индивидуальные или тематические консультации, с преподавателями. Конечно, осуществление таких консультаций во многом зависит от желания и активности преподавателей и самих слушателей.

Кафедры могут также практиковать организацию специальных консультаций, которые проводятся в случаях, когда обнаруживаются существенные массовые недостатки письменных работ и большинство работ подлежат повторному выполнению. Приглашение на такую консультацию слушателей - заочников может иметь достаточно хороший эффект в усвоении ими учебного материала и ориентировании их самостоятельной работы в нужном направлении.

На сегодняшний день в образовательный процесс активно интегрируются дистанционные формы обучения. Примером интегрирования в учебный процесс данной формы обучения является Барнаульский юридический институт, где на факультете заочной формы обучения и повышения квалификации проходят ежегодные учебные сборы повышения квалификации с применением сетевых дистанционных пятидесяти образовательных технологий. Отчеты об этих сборах выкладываются в сети Интернет на официальном сайте института [2].

Внедрение новых информационных технологий позволяет по-иному рассматривать вопрос практического направления образовательного процесса. Правильно и грамотно организованная самостоятельная, но в тоже время контролируемая и документируемая работа, позволяет развить у обучаемых, специфические навыки моделирования как самостоятельного вида учебной деятельности. Названные и другие формы помощи слушателям в условиях заочного обучения должны заложить основы самоорганизации и самовоспитания, что впоследствии обеспечит сравнительно высокое качество подготовки выпускников.

Таким образом, сформировать внутреннюю мотивацию для дальнейшей профессиональной деятельности, оказывается полезным и вызывает изменения в

самообразованности и саморазвитии, что имеет безусловные предпосылки успешного обучения у лиц, обучающихся заочно.

Список использованной литературы

1. Герасименко К.М. Организация самостоятельной работы студентов - заочников педагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4.
2. Барнаульский юридический институт: [Электронный ресурс]. – Барнаул: БЮИ, 2012. – URL: [http:// www.buimvd.ru](http://www.buimvd.ru).
3. Кондратенко Н.П. Методика и организация учебных занятий в высшем заочном учебном заведении. М., 1987.

© Турчина О.В., 2017

Утегенова Г.Ж.

Кандидат филологических наук
Южно - Казахстанский Государственный Университет
имени М.Ауэзова, город Шымкент, Республика Казахстан

Базарбекова Н.Ш.

Магистр филологии
Южно - Казахстанский Государственный Университет
имени М.Ауэзова, город Шымкент, Республика Казахстан

Есболаева И.А.

Магистр филологии
Южно - Казахстанский Государственный Университет
имени М.Ауэзова, город Шымкент, Республика Казахстан

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Этнокультурная компетентность позволяет индивиду найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности, а, следовательно, и устранению нетерпимого отношения к людям, отличающимся цветом кожи, языком, ценностями, культурой.

Этнокультурная компетентность означает готовность к межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, которая основана на полученных в повседневной жизни и на учебных занятиях знаниях о какой - либо этнической культуре [1, 288]. Формирование этнокультурной компетентности предполагает интеграцию знаний из разных источников и способность решать задачи межэтнического взаимодействия, в связи с чем крайне важно введение молодого человека в родную для него, а затем и иные культуры, при развитии позитивного к ним отношения. Узнавание ценностей своей культуры в единстве с их соотносением с ценностями другой является стартовой позицией для вхождения в культуру другого народа, развития способности к межэтническому пониманию и диалогу. Высокий уровень этнокультурной компетентности достигается при прохождении следующих ступеней, соотносящихся с этапами возрастного развития:

1) элементарная грамотность в области собственной этнической культуры, а также этнических культур народов, проживающих в данной стране (дошкольный и младший школьный возраст 5 - 10 лет);

2) функциональная грамотность в области своей и этнических культур народов Казахстана и элементарной грамотности в сфере этнокультур сопредельных стран (подростковый возраст 11 - 15 лет);

3) образованность в области этнокультур Казахстана и проявление элементарной грамотности в сфере этнокультур мира (юношеский возраст 15 - 18 лет) [2, 26].

Необходимо отметить, что формирование этнокультурной компетентности продолжается на протяжении всей жизни человека. Изменения социальных реалий и жизненных ситуаций самого человека могут привести к новому этнокультурному окружению, что, несомненно, потребует уточнения, корректировки и пополнения своей осведомленности в области различных культур [3,48].

Размещено на формирование этнокультурной компетентности может и должно осуществляться в образовательном пространстве, представляющем сегодня форму существования и трансляции опыта и условие обучения и воспитания, посредством введения этнокультурного компонента в содержание образования [4, 261].

Формирование этнокультурной компетентности призвано в основном выполнять упреждающую функцию: превенцию возможных межкультурных конфликтов, а также снижение степени усилий, необходимых для смягчения негативных последствий и преодоления уже существующих, что способствует укреплению и культивированию в молодежной среде атмосферы межэтнического согласия и толерантности, успешной социокультурной адаптации молодежи и препятствует созданию и деятельности националистических экстремистских молодежных группировок.

Список использованной литературы:

1. Манкеева Ж.А. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың танымдық негіздері. – Алматы: “Жібек жолы” баспа үйі, 2008. – 356 б.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедения в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2001.

3. Керимбаев Е.А. Этнокультурные основы номинации и функционирования казахских собственных имен: автореф. дисс. докт. филол. наук: 10.02.06. – Алматы, 2002. – 61 с.

4. Кайдаров А.Т. Керимбаев Е.А. Этнолингвистические аспекты казахской ономастики // Известия АН КазССР. Серия филологическая, 2002, №3.

© Утегенова Г.Ж., 2017

Якуба А.В., студентка
факультет управления КубГАУ, г. Краснодар, Российская Федерация

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Профессиональное самоопределение представляет собой избирательное отношение личности к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии, ядром которого является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально - экономических условий.

Данный процесс тесно взаимосвязан с формированием системы ценностных ориентаций. Ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность личности к определенному восприятию условий жизни, к совершению определенной деятельности по

удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения в долгосрочной перспективе. Таким образом, ценностные ориентации выступают неотъемлемой внутренней детерминантой процесса профессионального самоопределения.

Ценностная регуляция профессиональной деятельности является системообразующим фактором и определяет профессиональную успешность или неуспешность, движение личности к профессиональной самореализации либо к разочарованию в выборе профессии, потере жизненных ориентиров, к моральным и эмоциональным потерям [3].

Е.А. Климов утверждает, что каждую конкретную профессиональную группу отличает свой смысл деятельности, своя система ценностей [1].

Как отмечает В.Д. Шадриков, наличие у специалиста профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает к поиску, творчеству; «отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства» [5].

Рассогласование между ценностями личности и ее субъективной оценкой того, насколько они реализованы в профессиональной деятельности, порождающее внутренний конфликт человека, невозможность конструктивного разрешения ценностных противоречий создает основу для развития профессиональной деформации и профессионального выгорания [4].

Нами проведено исследование ценностных ориентаций студентов Кубанского ГАУ. В исследовании приняли участие 46 человек. Это студенты факультета управления и факультета прикладной информатики. В возрасте от 18 до 21 года. Юношей - 33 человека, девушек - 13 человек.

Изучение структуры ценностных ориентаций личности было проведено с помощью методики С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности».

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что ценностные ориентации являются ведущим фактором профессионального самоопределения студентов и выбор профессии во многом обуславливается уровнем сформированности и качественным набором ценностей, которыми руководствуется личность.

Соотнесение результатов выбора профессии и ранжирования жизненных ценностей показало, что студенты, сделавшие выбор профессии из группы «Человек - человек» (в нашем исследовании это студенты факультета управления), наиболее значимыми ценностями считают: «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «высокий социальный статус и управление людьми», «помощь и милосердие к другим людям».

Наименее значимы ценностные ориентации: «поиск и наслаждение прекрасным», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «здоровье».

Для студентов факультета прикладной информатики (профессиональная группа «Человек - знаковая система») наиболее значимыми ценностями являются: «здоровье», «помощь и милосердие к другим людям», «приятное времяпрепровождение, отдых».

Наименее значимы ценностные ориентации: «познание нового в мире, природе, человеке», «высокий социальный статус и управление людьми», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе».

Обращает на себя внимание направленность ценностных ориентаций студентов разных факультетов. Для студентов факультета управления характерна направленность на

взаимодействие с другими людьми, управление ими, стремление к лидерству. Выявленные ценностные ориентации соответствует выбранной профессии, т.к. для успешного труда по профессиям типа «Человек - Человек» нужно уметь устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать людей, разбираться в их особенностях.

Ценности студентов прикладной информатики в большей степени направлены на личный комфорт, здоровье. Для профессий типа «Человек - знаковая система» в большей степени нужны особые способности отвлекаться от собственно предметных свойств окружающего мира и сосредотачиваться на сведениях, которые несут в себе те или иные знаки. В результате актуализируются задачи контроля, проверки, учета, обработки сведений, а успешность их выполнения зависит от психического и физического самочувствия профессионала.

Таким образом, можно отметить, что ценностные ориентации связаны с выбором профессиональной стратегии. Поэтому важнейшей педагогической проблемой и практико - ориентированной задачей становится внесение в образовательный процесс средств и методик, помогающих старшеклассникам в первую очередь познавать себя, свой ценностный мир, чтобы самостоятельно делать правильный профессиональный выбор.

Список использованной литературы

1. Климов, Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. - 1984. - № 4. - С. 5 - 14.
2. Сенноценков, С.П. К проблеме становления профессиональных ценностей молодежи в условиях высшего образования / В сборнике: Качество современных образовательных услуг - основа конкурентоспособности вуза. - 2016. - С. 392 - 395.
3. Сурженко, Л.В., Луговский В.А. Ценности личности как фактор формирования синдрома психического выгорания у преподавателей высшей школы / Л.В. Сурженко, В.А. Луговский // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - 2013. - № 88. - С. 946 - 959.
4. Сурженко, Л.В. Представленность внутренних конфликтов в ценностно - смысловой сфере преподавателей высшей школы с разным уровнем профессионального выгорания / Л.В. Сурженко // Международное научное издание Современные фундаментальные и прикладные исследования. - 2013. - № Специальный выпуск. - С. 102 - 104.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2 - е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. - 320 с.

© Якуба А.В., 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Абдулаева Э.С. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	3
Абдурзакова М.А., Исмаилова Л.М. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ	4
Аксютин С.В. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ	7
Анохова Н. В. О РОЛИ БЛОКА ПРИМЕНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ФУНКЦИЯМ В 7 КЛАССЕ В КОНТЕКСТЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА	9
Апасова А. С. КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	11
Асанова А.И. ФИТОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С.Т. АКСАКОВА КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ	15
Ашурова Г.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	17
Баранова И.А., Аждер Т.Б., Топилин Д.Н. ИННОВАЦИОННО - НАУКОМЕТРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
Белявская К.И., Ботвинская Д.Р., Устинова Л.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЗАЛОГ УСПЕШНОГО БУДУЩЕГО РЕБЕНКА	29
Белявская К.И. ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	30
Тютюник Т.Н., Блохина Ю.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО	32
Васильева А.М. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	34

Гильфанова А.Д. ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	35
Гусев А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕПРЕДЕЛЬНЫХ ОТЯГОЩЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УДАРНОЙ ТЕХНИКИ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	38
Дементьева А. А., Чуланова Ю. В. ИЗ ОПЫТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С СОЦИАЛЬНО - ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	39
Дьячковская С.Н. СЕЛФИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ	43
Жданова С. Ю., Полякова С.В., Печеркина А.В. ВЕРБАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ У РУССКИХ И АМЕРИКИХ СТУДЕНТОВ	45
Журавлева Т.Л. Author: Zhuravleva Tamara, Ph.D. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ THE ROLE OF SELF - PREPARING AS MEASURE TO IMPROVE THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE	48
Зеленко Г.В., Рошин А.В. ТРЕБОВАНИЯ К СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	52
Иванова О. В. ОПОРНЫЕ СХЕМЫ В ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ	55
Козлова Е.В. МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РУЧНЫХ УМЕНИЙ У ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	56
Моисеева К.С. ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО - ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	59
Морева Е.В. ПСИХОЛОГО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТРЕНИРОВОК СПОРТСМЕНА – ВЭЙКБОРДИСТА	61
Олейников Н.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННЫХ БРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО - ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	65

Омуралиева. Г.И. РОЛЬ РАЗВИТИЯ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	67
Пашинина М.А. СОДЕРЖАНИЕ РОБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	70
Пашкин С.Б., Иконникова Г.Ю., Башкирцев В.П. О СОДЕРЖАНИИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ - ПСИХОЛОГОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ	73
Колесниченко А. А., Петрова Ю. О., Полковникова А. В. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПОДКРЕПЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	78
Колесниченко А. А., Петрова Ю. О., Полковникова А. В. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	80
Колесниченко А. А., Петрова Ю. О., Полковникова А. В. ОБУЧЕНИЕ И АДАПТАЦИЯ	82
Плесковская Е. В., Галат М. В. РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В ОБЩЕСТВЕ	85
Гаврик А.С., Попова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА	87
Гаврик А.С., Попова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА	89
Рашковская В.И. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРАВОСЛАВНОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ В ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ	91
Рябчук В.В., Понимасов О.Е. АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНОСТРАННЫХ АРМИЙ	93
Скотарев А.А., Стороженко В.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА	95
Степанова Л. А. МОДЕЛИРОВАНИЕ – МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ СТРОЕНИЯ И СВОЙСТВ ОРИГИНАЛА С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИ	97

Турчина О.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ – ЗАОЧНИКОВ	99
Утегенова Г.Ж., Базарбекова Н.Ш., Есболаева И.А. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	102
Якуба А.В. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМИОПРЕДЕЛЕНИЯ	103

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас опубликоваться в Международных научных периодических изданиях, которые публикуются ежемесячно, на постоянной основе, по итогам проведенных Международных научно-практических конференций. Конференции проводятся заочно, без упоминания формы проведения.

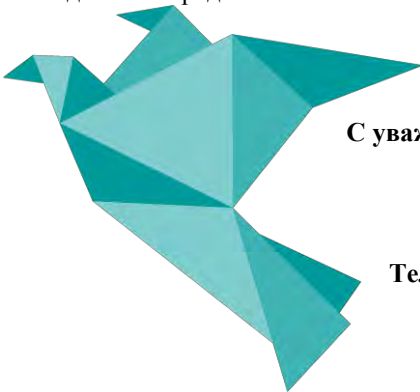
Издания публикуются с присвоением всех необходимых библиотечных индексов. Авторские печатные экземпляры сборников высылаются заказными бандеролями участникам конференции на почтовые адреса, указанные в заявках. Электронный вариант, размещаемый на официальном сайте Агентства в течение 7 дней после проведения конференции, является полноценным аналогом печатного и имеет те же выходные данные.

Все участники конференции получат индивидуальные именные сертификаты.

Статьи, принятые к изданию публикуются на сайте www.elibrary.ru по договору № 297-05/2015 от 12 мая 2015г., в результате чего Ваша статья будет проиндексирована в системе **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)**.

**Организационный взнос за участие в конференции 130 руб./стр.
Минимальный объем 3 страницы.**

Полный перечень изданий, публикуемых Агентством международных исследований представлен на сайте <http://ami.im>



С уважением, Оргкомитет конференции

e-mail: conf@ami.im

<http://ami.im>

Тел. +79677883883 || +7 347 29 88 999

Научное издание

Международное научное периодическое издание по итогам
международной научно-практической конференции

**НОВАЯ НАУКА:
ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД**

Подписано в печать 20.01.2017 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 6,57. Тираж 500.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
АГЕНТСТВА МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
453000, г. Стерлитамак, ул. С. Щедрина 1г.**

<http://ami.im>

e-mail: info@ami.im

+7 347 29 88 999

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966

||

КПП 0274 01 001

||

ОГРН 115 028 000 06 50

<https://ami.im>

||

+79677883883

||

info@ami.im

Исх. N 22 -12/15 | 10.12.2015

РЕШЕНИЕ

1. С целью развития научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья принято решение о проведении на постоянной основе ежемесячных Международных научно-практических конференций:

- 1.1. 4 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: теоретический и практический взгляд»
- 1.2. 8 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: стратегии и вектор развития»
- 1.3. 12 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: опыт, традиции, инновации»
- 1.4. 22 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: от идеи к результату»
- 1.5. 26 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: проблемы и перспективы»;
- 1.6. 30 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: современное состояние и пути развития»

2. С целью развития научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья принято решение о проведении Международных научно-практических конференций:

- 2.1. 16 августа 2016г., 16 октября 2016г., 16 декабря 2016г. - Финансово-экономические аспекты международных интеграционных процессов
- 2.2. 16 сентября 2016г. и 16 ноября 2016г. - Психология и педагогика в образовательной и научной среде

3. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав организационного комитета в лице:

- 3.1. д.м.н. Ванесян А.С.
- 3.2. д.т.н., Закиров М.З.
- 3.3. к.п.н., Козырева О.А.
- 3.4. к.с.н. Мухамадеева З.Ф.
- 3.5. к.э.н. Сукиасян А.А.
- 3.6. DSc., PhD Terziev V.
- 3.7. д.и.н. Юсупов Р.Г.

4. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав секретариата конференции в лице:

- 4.1. Киреева М.В.
- 4.2. Ганеева Г.М.
- 4.3. Носков О.Б.

5. В недельный срок после каждой конференции подготовить отчет о ее проведении.

Директор ООО «АМИ»



Пилипчук И.Н.

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966

||

КПП 0274 01 001

||

ОГРН 115 028 000 06 50

<https://ami.im>

||

+79677883883

||

info@ami.im

Исх. N 98 -01/17 | 20.01.2017

АКТ

по итогам Международной научно-практической конференции
НОВАЯ НАУКА: ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
состоявшейся 17 января 2017 г.

1. Международную научно-практическую конференцию «Новая Наука: психолого - педагогический подход» 17 января 2017г. признать состоявшейся, а результаты положительными.
2. На конференцию было прислано 45 статей, из них, в результате проверки материалов, была отобрана 41 статья.
3. Участниками конференции стали 60 делегатов из России, Украины, Армении, Казахстана и Азербайджана

Директор ООО «АМИ»



Пилипчук И.Н.