



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА

НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

**Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции**

**Инновационные технологии
обучения, воспитания и социально-
психологических процессов**

30 июня 2016 г.



Нижний Новгород
www.scipro.ru

УДК 37/159.9.01

ББК 74/88

И 66

Редакторы:

Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 июня 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. 176 с.

ISBN: 978-5-00-005955-7

В сборнике научных трудов рассматриваются проблемные вопросы по актуальным направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран по материалам международной научно-практической конференции «Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов» (30 июня 2016 г.)

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

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору № 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайтах <http://www.scipro.ru>.

УДК 37/159.9.01

ББК 74/88

ISBN: 978-5-00-005955-7

Редакторы Н.А. Краснова,
Т.Н. Плесканюк, 2016

Коллектив авторов, 2016

Индивидуальный предприниматель
Краснова Н.А., 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИКА.....	4
Авилова Е.А. Значение семейного воспитания в сохранении нервно-психического здоровья детей раннего и дошкольного возраста в трудах И.А. Сикорского	4
Агаева Т.О. Современное состояние проблемы развития школьного самоуправления.....	12
Антонова А.В. Краеведение как фактор развития содержания дошкольного образования.....	18
Аппаева Я.Б., Панасова С.К., Проблема изучения целостной личности в педагогике	22
Безрукова Н.С. Современные технологии управления образовательной организацией	29
Будлянская А.А., Степкова О.В. Роль и место сопровождения в психотерапевтической методике Ю.Б. Некрасовой социореабилитации заикающихся взрослых и подростков	35
Камышева Е.Ю. Формирование лингво-профессиональной компетенции обучающихся вуза на основе игрового моделирования	42
Козлова Н.А., Гибадуллина О.Н. Мотивация педагогов к инновационной деятельности	49
Козлова Н.А., Шишкина О.А. Подходы в управлении инновационной деятельностью учителей начальных классов.....	57
Кузнецова Н.В. Педагогическое проектирование как условие, способствующее эффективной реализации ФГОС ДО в работе воспитателя современного детского сада	63
Кюнкрикова И.В., Ооржак А.Б., Фольклор как средство воспитания толерантной личности младших школьников	71
Лабчук М.В. Управление проектами как средство развития школьного самоуправления	79
Рябова Н.М. Формирование инициативного поведения студентов в контексте актуализирующего взаимодействия с преподавателем	82
Сусоев Д.В. Условия эффективного управления конфликтами в педагогическом коллективе	89
Тинчурина М.К. Использование метода проектов в современной дошкольной организации	96
Торгунакова Д.В. Развитие творческого потенциала сотрудников профессиональных образовательных организаций	100
Уваров С.А. Управление информационно-коммуникативной средой в профессиональных образовательных организациях.....	106
Чубарова Ю.Е. Особенности методики коммуникативного обучения студентов иностранному языку (аудирование, чтение, говорение, письмо).....	111
ПСИХОЛОГИЯ	124
Аникина У. Ю. Особенности восприятия родительских ролей у детей сирот и детей из полных семей	124
Аппаева О.В. Социально-психологическая адаптация супругов из биэтнических браков к инокультурной среде (на примере исследования русско-калмыцкий семей).....	135
Гаджиева У.Б. Необходимость формирования коммуникативной осведомленности студентов-психологов	139
Желателев Д.В. Использование гештальт-подхода в развивающем обучении.....	143
Хаджиева Х., Верещагина М.В. Образ мира детей с ОВЗ.....	152
Шарапов А.О., Шутенко Е. Н. Опыт использования метода полевого включенного наблюдения для оценки профессиональной успешности персонала предприятий розничной торговли.....	159

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

Авилова Е.А. Значение семейного воспитания в сохранении нервно-психического здоровья детей раннего и дошкольного возраста в трудах И.А. Сикорского

The value of family education in the preservation of mental health of children of early and preschool age in I.A. Sikorsky`s works

Авилова Елена Анатольевна
к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
lenavilova@mail.ru

Avilova E.A.
Moscow State Pedagogical University,
Moscow

Аннотация. Статья раскрывает взгляды выдающегося отечественного психиатра, психолога и педагога конца XIX – начала XX века, представителя экспериментально-педагогического направления И.А. Сикорского по вопросам нервно-психической гигиены детей раннего и дошкольного возраста в семейном воспитании. И.А. Сикорским была обоснована особая значимость сохранения нервно-психического здоровья именно в раннем и дошкольном детстве, даны критерии определения отклонений от нормы и сформулированы условия и рекомендации нервно-психической гигиены, доступные родителям. Представленные рекомендации отечественного педагога могут быть полезны в современной практике семейного воспитания.

Ключевые слова: нервно-психическая гигиена, семейное воспитание, психическое развитие, здоровьесбережение.

Abstract. The article reveals the views of the outstanding Russian psychiatrist,

psychologist and pedagogue of the late XIX – early XX century, representative of experimental pedagogy I. A. Sikorski on the issues of mental hygiene of children of early and preschool age in family education. I. A. Sikorski was justified by the special importance of preserving mental health in early and preschool childhood, the criteria deviations from the norm and sformulirovany conditions and recommendations of mental hygiene, are available to parents. Presented recommendation can be useful in modern practice of family education.

Key words: nerve and mental hygiene, family education, mental development and health.

В настоящее время в нашей стране сложилась неутешительная картина снижения показателей здоровья, в том числе и нервно-психического, обусловленная комплексом причин, в числе которых ухудшение экологической обстановки, индустриализация, фоновые стрессы дидактогенного и семейного характера, изменение качества и культуры питания, повсеместная гиподинамия, раннее приучение к различным гаджетам и многое другое. Данные явления растут в геометрической прогрессии в то время как в официальных документах, в частности в ФГОС ДО, в качестве приоритетной задачи выступает задача охраны и укрепления физического и психического здоровья детей.

Не секрет, что в первые 7 лет жизни закладывается фундамент физического и психического здоровья. Идет интенсивное развитие органов, становление функциональных систем организма, формируется базовая основа личности, закладывается характер. И здесь особую роль приобретает семейное воспитание, ведь первые годы жизни ребёнка проходят именно в семье, и то, каким будет семейное воспитание, сыграет решающую роль в развитии личности в целом.

На протяжении всей мировой истории родители и педагоги всегда ставили перед собой задачу воспитания здорового ребёнка, но этот процесс происходил по наитию, лишь в середине XIX века начинается подлинная научная революция в области изучения детства. Прогрессивные педагоги, психологи,

медики обращаются к исследованию раннего и дошкольного возраста, причём проявляют ярко выраженный комплексный подход: внимание уделяется не только физическому, но и психическому здоровью детей. Создаются институты, лаборатории, школы, воспитательные дома и пр. для изучения ребенка. Врачи, физиологи, рефлексологи, психиатры, преимущественно представители экспериментального направления в педагогике (П.Ф. Лесгафт, И.А. Сикорский, В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев и др.) начинают рассматривать ребенка, как личность, заявляют о неразделимости физического и психического здоровья ребенка [1]. Гигиенический аспект воспитания в рамках как общественного, так и семейного воспитания становится одним из важнейших вопросов врачей и педагогов того времени [2]. Труды и наработки этого периода являются актуальными в наши дни и принадлежат к сокровищнице мировой педагогической мысли.

Среди отечественных учёных к. XIX - н. XX в., оставивших богатое научное наследие в области психологии и педагогики раннего и дошкольного возраста, выдающийся психиатр И.А. Сикорский (1842-1919) занимает особое место. Одним из первых он обращается к вопросам изучения детства и воспитания ребёнка с первых дней жизни. Согласно его исследованиям, именно в этом возрасте кроется причина многих психических отклонений и негативных качеств личности: «Новейшие наблюдения над развитием в раннем детстве, - писал учёный, - открыли факт величайшей важности, состоящий в том, что многие неправильности в характере получают своё начало в первые месяцы и годы жизни, и ведут к стойким особенностям душевного склада у будущего взрослого человека» [8, с. 3].

В своей медицинской практике он часто сталкивался с тем фактом, что в анамнезе у пациента не было никаких наследственно-неблагоприятных условий, даже школьный возраст мог пройти при сравнительно нормальных условиях. Следовательно, в таких нередких случаях причину болезни следовало искать как раз в периоде первого детства, протекание которого при неблагоприятных условиях развития и дурного семейного воспитания как раз и

вызвало появление патологии. И часто приобретённое путём неверного семейного воспитания заболевание уже невозможно исправить, несмотря на всевозможные старания родителей, врачей и педагогов. Подтверждением данного положения также явилось явление распада психической деятельности при некоторых болезненных состояниях и в глубоком старческом возрасте, происходящих «по закономерности прогрессирующей амнезии», установленной французским психологом Т. Рибо. Согласно данным этого учёного, сначала утрачивается наиболее новый опыт, наиболее поздно приобретённый и менее прочно закреплённый материал, а дольше сохраняются ранее приобретённые и прочнее закреплённые знания. Таким образом, И.А. Сикорский уделял пристальное внимание вопросам нервно-психической гигиены и здоровья ребёнка с первых дней жизни в семье, считая её мощным фактором развития личности и профилактики нервно-психических заболеваний.

Именно поэтому учёный призывал родителей к соблюдению строгих требований гигиены: «Легко понять, с какой бережливостью нужно относиться к нервной системе ребёнка и какую величайшую осторожность необходимо соблюдать, предъявляя дитяти требования, которые взрослому кажутся легкоисполнимыми» [8, с. 3]. Причём, на пути охранения “тончайших мозговых механизмов” и ассоциативных путей должны рука об руку идти медицина и педагогика, гигиена и правильное семейное воспитание, должное обеспечить возможности развития.

Среди признаков нормального хода развития ребёнка И.А. Сикорский выделял: 1) весёлость и жизнерадостность, спокойный и достаточный сон и аппетит, нечастые и непродолжительные слёзы; 2) увлечение игрой и забавой; 3) ежедневные заметные умственные успехи (новые слова в речи, новые предметы забав и новые объекты внимания); 4) живая подвижность ребёнка, вытекающая из интеллектуальных требований; 5) рано сказывающаяся самостоятельность ребёнка в играх, забавах и времяпрепровождении [4].

Отклонения же в ходе развития Сикорский И. А. предлагал определять по следующим признакам: 1) неравномерное развитие чувства, ума и воли.

Наиболее частым отклонением здесь учёный называл слабость воли и запаздывание развития речи. При этом у детей отмечается раздражительность, капризность и плаксивость; 2) сильное преобладание восприятия над мышлением (умеренное преобладание восприятия нормально для детского возраста); 3) избалованность ребёнка как следствие неправильного воспитания [4].

И.А. Сикорским были сформулированы чёткие требования нервно-психической гигиены в первые три месяца жизни, соблюдение которых способствовало правильному семейному воспитанию:

1) воздерживаться от содействия психическому развитию ребёнка, которое и без того идёт стремительными темпами. Всякое ускорение чревато опасными отклонениями;

2) охранять ребёнка от сильных и продолжительных впечатлений, ведущих к утомлению нервной системы ребёнка. Чем меньше возраст ребёнка, тем быстрее наступает утомление и тем оно опаснее. При этом факторами утомления могут служить: видение, слышание, двигательная активность, крик, плач, температура, запах, процесс сосания, болезнь, постоянное присутствие взрослого и пр. Чем меньше ребенок, тем полезнее, по мнению учёного, его оставлять в полном уединении, давая минуты покоя;

3) предоставить ребёнку достаточный и спокойный сон. Учёный считал полезным нахождение ребёнка в первые три месяца большей частью в постели, независимо от того, спит он или нет. Первые дни новорождённый должен провести в полусвете и тишине.

Женщинам, матерям в деле сохранения и укрепления нервно-психического здоровья И.А. Сикорский отводил особую, ведущую роль. Женщина, считал он, - существо, которое «... обладает от природы высшими педагогическими инстинктами, в сравнении с мужчиной» [3, с. 184]. Но гораздо большими воспитательными возможностями обладает не просто женщина, а мать, если она остаётся для ребёнка кормилицей и няней. Общение ребёнка с матерью создаёт лучшую воспитательную среду, что ещё раз подчёркивает

важность семейного воспитания и недопустимость раннего отстранения матери от ребёнка.

Учёному принадлежит деальный психолого-физиологический анализ значения грудного вскармливания в развитии и воспитании ребёнка. В нём он усматривал совпадение условий для развития ума, чувства и воли. Единовременное получение впечатлений от всех органов чувств оказывает сильнейшее влияние на сенсорное развитие: ребёнок чувствует вкус, запах молока, получает мышечно-осязательные ощущения от губ и языка и ручек, слышит шум, вызываемый работой челюстных мышц, видит кормящую, на которую всегда направлен его взгляд. Усилия, которые должен прилагать ребёнок при сосании создают условия для развития воли. Грудной ребёнок получает от матери уход и заботу, в ходе которых у него устанавливается прочная ассоциативная связь между образом матери и приятными чувствами избавления от голода и неприятных ощущений. Сам акт кормления является для ребёнка источником высшего наслаждения и выступает в качестве сильнейшего стимула психического развития ребёнка: «Из этого зачаточного ядра младенческих чувств... вырастают будущие чувства человеческой солидарности и альтруизма» [5, с. 12]. Установленная в процессе кормления ассоциативная связь между чувством приятного и человеческим лицом служит исходной точкой обращения к людям с целью поделиться радостью: удовольствие вызывает у ребёнка стремление разделить его с другим человеком, доказывая, что важнейшие качества личности закладываются в самом раннем детстве.

Благотворное влияние кормление и уход оказывают и на саму мать, пробуждая в ней всё самое лучшее: «... материнство возбуждает все умственные и нравственные стороны и призывает к жизни все высшие качества, которыми наделена данная личность» [5, с. 12]. Что, по мнению учёного, имеет важное практическое значение: рядом с колыбелью младенца находится существо, охваченное «высшими человеческими побуждениями и порывами», и потому способно наилучшим образом развивать чувства ребёнка. Таким

образом, мать выполняет высочайшую миссию – миссию «ментора чувства» в развитии человечества.

Охрана семьи, материнства и детства находит своё научное обоснование в трудах И.А. Сикорского не только с психолого-педагогической точки зрения, но и в связи с нервно-психической гигиеной ребёнка [7]. Как психиатр И.А. Сикорский был хорошо знаком с различиями и особенностями функционирования мужской и женской нервных систем, доказывал незащищённость от отрицательных влияний среды последней, и поэтому горячо призывал общественность к охране физического и нервно-психического здоровья женщин и матерей, глубоко понимая их роль в культурном развитии человечества, научно обосновывал значение крепкой семьи в деле сбережения здоровья детей.

При разработке здоровьесберегающей системы семейного воспитания детей раннего и дошкольного возраста учёный придерживался принципа комплексности, подразумевающего гармоничное соотношение в развитии всех сторон личности, без односторонности. Наблюдения учёного за детьми показывали, что они предпочитают заниматься такими видами деятельности, которые им легче, доступнее, лучше усвоены, стараясь при этом избегать занятий, к которым они менее склонны и привычны. В результате устанавливается односторонность ребёнка, являющаяся «плодом простого невнимания взрослых» и которую необходимо вовремя предупредить, направив внимание ребёнка на раздражители разной природы. Особо опасным для здоровья учёный считал перевес умственного развития над физическим. Учёный призывал родителей стремиться к всестороннему воспитанию, усиливая и дополняя «недостающие, или слабые черты, чтобы придать возможную цельность и полноту умственному и душевному складу» [7, с. 15]. Именно гармоническое своевременное развитие отдельных сторон психической жизни, среди которых учёный выделял чувство, рассудок и волю, обеспечит полноценное становление личности.

И.А. Сикорским были изучены основные ошибки в семейном воспитании,

на основании которых были выделены три основных типа ошибочного воспитания: 1) изнеживающее или расслабляющее, 2) жестокое, 3) пренебрежённое. В первом типе недостаточное внимание уделяется развитию воли, в то время как сильно развивается эмоциональная сфера. Результатом такого воспитания служит неустойчивость привычек, склонность к субъективизму в оценках, частые, но слабые эмоциональные реакции. Данный тип воспитания наиболее опасен. При жестоком, или суровом, воспитании происходит подавление чувств и воли, результатом чего служит ожесточение или замедление темпов психического развития. Пренебрежённое воспитание означает отсутствие педагогических воздействий на ребёнка, что может не причинить ему вреда лишь в случае нормального хода психофизического развития.

К необходимым условиям ведения педагогического процесса в семье, согласно рекомендациям И.А. Сикорского, можно отнести: систематическую организацию и чередование деятельности, как внешней практической, так и внутренней мыслительной, с целью упражнения различных мозговых центров и предупреждение состояния утомления ребёнка. Изучение учёным данной проблемы показало, что правильно организованный в семье разнообразный труд является необходимым условием сохранения и укрепления нервно-психического здоровья. В то время как утомление, как физическое, так и умственное является в основном следствием накопления продуктов распада, токсинов, отравляющих организм. Отсюда И.А. Сикорским выводилась рекомендация строгого соблюдения чередования работы и отдыха с выделением особого дня в неделю для полной остановки работы [6]. Данное требование применимо ко всем возрастам.

Как мы видим, рекомендации И.А. Сикорского по здоровьесберегающему воспитанию в семье несколько не потеряли своей актуальности, даже, напротив, приобрели её вследствие современной погони родителей и педагогов за «ранним развитием», несвоевременным, а часто и просто неограниченным использованием планшетов и прочих гаджетов, создающих излишнюю и

чрезмерную стимуляцию мозга ребёнка и, как следствие, нарушение гармонии в развитии «чувства, ума и воли».

Библиографический список

1. Авилова Е. А. Становление концепции дошкольного воспитания в экспериментальной педагогике России (конец XIX — начало XX веков): автореф. дис. канд. пед. наук — М.: МПГУ, 2008. - 16 с.
2. Зверева О.Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников: монография. - М.: НИИ школьных технологий, 2011. - 82 с.
3. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. – С.-Пб. – 1884. – 205 с.
4. Сикорский И.А. Душа ребёнка с кратким описанием души животных и души взрослого человека. – Киев. – 1911. – 192 с.
5. Сикорский И.А. Нечто из психологии детства // Вестник воспитания. – 1895. – №3. – С. 1 – 30.
6. Сикорский И.А. Об успехах медицины в деле охранения высших сторон здоровья. – Киев. – 1898. – 22 с.
7. Сикорский И.А. Обязанности родителей перед потомством // Вестник воспитания. – 1890. – №2. – С. 1 – 21.
8. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – Киев. – 1909. – 112 с.

УДК 37

Агаева Т.О. Современное состояние проблемы развития школьного самоуправления

Current state of development of school self-government

Агаева Таира Октаевна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Агаева Таира Октаевна

North Ossetian state pedagogical Institute

Аннотация: В работе раскрыто понимание школьного самоуправления

и его задач в современной образовании. Проанализировано современное состояние организации школьного самоуправления и обозначены проблемы в управленческой деятельности по его организации.

Ключевые слова: школьное самоуправление, организация школьного самоуправления, управление организацией самоуправления в школе.

Abstract: The disclosed understanding of school self-government and its challenges in modern education. Analyzes the current state of the organization of student government and its problems in management of its organization.

Keywords: student government, school government, organization management government school.

Современное образование в Российской Федерации характеризуется изменениями системы организации учебно-воспитательного процесса [1]. В концепции модернизации российского образования основной задачей воспитания отмечено формирование у молодежи правового самосознания, духовной культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации в социуме, что, безусловно связано с развитием и организацией школьного самоуправления, которое выступает одной из задач в управленческой деятельности современной школы.

Конечно, обновления в системе школьного образования и процессы глобализации образовательного пространства стимулируют поиск ответов на вопрос, какой должна быть современная система школьного образования, способствующая взаимодействию на основе принципа демократии, формированию гражданского общества и новому качеству национальной культуры [3]. Так, для того, чтобы современным школьникам успешно адаптироваться к «взрослой» жизни и добиться жизненного успеха, необходимы не только знания по учебным предметам, но и способности принимать самостоятельные решения, совершать обдуманные поступки и отвечать за их последствия, защищать не только свои права, но и права других

людей, быть компетентными в вопросах организационной и управленческой деятельности.

В настоящее время, как ответ на радикальные перемены, вызванные процессами модернизации и интеграции образования, и происходящие и в стране в целом, и в системе образования, активизировалось исследование вопросов, связанных с сотрудничеством педагогов и учащихся в организации жизнедеятельности коллектива. Многие исследователи отмечают, что актуальность проблемы сотрудничества педагогов и обучаемых, способствующего развитию школьного самоуправления, обусловлена также гуманизацией и демократизацией отношений субъектов образовательного процесса.

Данные вопросы находят отражение в работах А.Н. Аверьянова, Ш.А.Амонашвили, Г.С. Батищева, В.П. Бездухова, М.Н. Берулавы, Е.В.Бондаревской, Л.П. Бугеовой, Н.К. Гончарова, В.П. Кузьмина, И.С. Кона, Л.И. Новиковой, М.М. Поташник, М.И. Рожкова, Е.Н. Шиянова и других исследователей.

Проблема сотрудничества субъектов образовательного пространства в условиях образовательных учреждений раскрывают Г.С. Батищев, А.С.Макаренко, Т.Н. Мальковская, Н.Ф. Маслова, С.С. Муцынов, Л.И.Новикова, В.В. Рубцов, А.А. Русалинова, В.В. Сериков, В.А.Сухомлинский, С. Л. Таланов, Н.Е. Щуркова и др.

Безусловно, школьное самоуправление является и источником, и высшим проявлением самостоятельности детей в образовательном пространстве, и в социальной жизни как более широком аспекте. Самоорганизация как основа самоуправления дает школьникам возможность органично войти в систему гражданских отношений в обществе, выработать навыки социального взаимодействия, закрепить умения брать на себя обязательства и выполнять их, подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с групповыми и общественными [5]. Смысл школьного самоуправления заключается в том, чтобы школьники приобретали

личный опыт демократических отношений и формы его осознания, а не включались в «пирамиды власти» и отношения руководства-исполнения [4, с.50-51]. Такое понимание приводит к представлению о школьном самоуправлении как способа организации совместной и самостоятельной деятельности, обеспечивающей динамику демократичных отношений в образовательной среде, задающей возможности гражданского самоопределения обучаемых. Подобное участие в органах школьного самоуправления, как никакая другая деятельность, предоставляет обучающемуся возможность осознать себя личностью и индивидуальностью, способствует самоутверждению, развитию интересов и способностей при осознании себя частью коллективных общностей.

Согласно «Положения об организации школьного самоуправления» органы самоуправления в школе должны способствовать решению следующих задач:

- развивать общественную активность и самостоятельность учащихся;
- прививать им организационные навыки, необходимые для будущей самостоятельной практической жизни;
- содействовать сплочению с детского коллектива и создания в нем авторитетного общественного мнения;
- укреплять сознательную дисциплину учащихся, повышать ответственность каждого ученика перед своим коллективом за успеваемость и поведение, за честь своей школы и пр.

Во многих отечественных исследованиях огромное внимание уделяется описанию условий развития инициатив учащихся в процессе определенным образом организованного взаимодействия их с педагогами, способствующего развитию школьного самоуправления. Данные вопросы связаны с изучением поиска путей и механизмов управления процессами развития школьного самоуправления.

В рамках нашего исследования, идея включения обучающихся в качестве субъекта управления представляет несомненный интерес. Изучение данной

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов проблемы также находят отражение в работах Е.Д. Божович, Э.Г. Газиева, Л.А. Головей, В.Н. Карандашева, В.П. Одинцовой, В.Д. Путилина, А.И.Савенкова и др. При этом, разработке содержания, форм и методов организации школьного самоуправления в условиях образовательных учреждений посвятили свои работы Л.В. Байбородова, В.Р. Бочкарев, О.С.Газман, Н. К. Гончаров, Л.О. Гордин, Д. В. Григорьев, А.И. Давыдова, В.А. Каракровский, Н.П. Капустин, Н.Н. Комарова, В.М. Коротов, Н.К.Крупская, З.А. Малькова, Т.Г. Новикова, Л.И. Новикова, М.И.Рожков, Н.Л. Селиванова, Г.А. Сыченкова, В.А. Тихомиров, Р.И. Файнберг, Е.М.Хорева, Н.С. Шаповалова, Г.Х. Шахназаров, Н.Е.Щуркова, Я.А.Юнусова, Е.А. Ямбург и др.

Однако, несмотря на внимание педагогической науки к проблеме развития школьного самоуправления, вопросы управленческой деятельности в развитии школьного самоуправления освещены недостаточно в связи с процессами модернизации, глобализации, демократизации и интеграции, происходящими в современных условиях российского образования.

Острота ключевых проблем в школьном самоуправлении в общеобразовательных школах сегодня, к сожалению, не уменьшается. Анализ современного состояния процесса организации школьного управления позволил выявить следующие существенные недостатки в его организации.

1. Педагогическое руководство школьным самоуправлением понимается как прямое управление педагогами деятельностью ученических комитетов. Многие классные руководители продолжают оставаться на позициях «мероприятийного» воспитания и субъект-объектных отношений с воспитанниками, а развитие школьного самоуправления носит фрагментарный, несистематичный характер.

2. Сдерживание инициативы учащихся со стороны администрации школы, вследствие отсутствия доверия в полной мере при решении различных вопросов школьной жизни, формализм и ритуализм классных собраний, отсутствие демократичности во взаимодействии администрации школы и органов школьного самоуправления [2, с. 240-248].

3. Ограничение в полномочиях для исполнения обязанностей учащихся, участвующих в школьном самоуправлении, недостаточная защита их прав и интересов.

4. Фиктивный характер школьного самоуправления, где не осуществляется обучение навыкам самообразования, самовоспитания, саморазвития, самореализации и т.д.

5. Наделение органов самоуправления в основном функцией «проработки» отстающих в учебе и недисциплинированных учащихся.

6. Отрыв школы от жизни и неподготовленность выпускников к участию в общественной и трудовой жизни.

7. Ограничения в использовании разнообразных форм деятельности школьного самоуправления, которая могла бы способствовать проявлению и развитию инициативности, самостоятельности и других положительных качеств гражданина.

8. Осуществление деятельности школьного самоуправления в пределах школы.

9. Отсутствие мотивации участия в школьной жизни и органах школьного самоуправления.

В связи с вышеперечисленными противоречиями между: объективной потребностью общества в демократических отношениях, в развитии инициативности, самостоятельности, ответственности и прочих личностных качеств школьников, способствующих его социальной адаптации в современных условиях, и практикой доминирующего положения педагога в управлении школьным коллективом, авторитарным характером реально практикуемой в стране педагогики; объективным стремлением обучающихся к равноправному участию в принятии и реализации решений, затрагивающих организацию их школьной жизнедеятельности, и неготовностью педагогов к педагогическому сопровождению детских инициатив и развитию их самостоятельности; необходимостью управлением организацией и развитием школьного самоуправления и достаточно устойчивыми традициями недооценки

ими значения школьного самоуправления как педагогического феномена и демократической формы сотрудничества субъектов образования, в современной ситуации развития российского образования требуется сосредоточить внимание на стимулировании средствами школьного самоуправления наряду с коллективизмом, ответственностью, организованностью, дисциплинированностью, инициативой, самостоятельностью, творчеством и таких качеств, как целеустремленность, стойкость в борьбе с трудностями, воля и мужество в преодолении негативных явлений в организации школьного самоуправления. Необходимо оказывать больше внимания каждому школьнику, сочетать влияние самоуправления на коллектив с влиянием на конкретную личность учащегося, что возможно при методически грамотном управлении развитием школьного самоуправления.

Библиографический список

1. Зуева И.В. Теория воспитательного коллектива в отечественной педагогике 1946-1991 гг. - Пятигорск: ПГЛУ, 2005.
2. Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения: Материалы I Всесоюзных «Педагогических чтений» и симпозиума по проблемам формирования личности ребенка в коллективе. - М., 1970. - С.240-248.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. - М: Юрайт, 2000. - С.476-477.
4. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. - М.: Знание, 1988.
5. Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра. /Сост. В.В. Жуков. -Киев: Радянська школа, 1989. - С.6-9.

УДК 373.24

Антонова А.В. Краеведение как фактор развития содержания дошкольного образования

Local history as a factor in the development of the content of pre-school education

Антонова Анна Викторовна

Московский педагогический государственный
университет, г. Москва
tmdo2011@mail.ru

Antonova Anna Viktorovna
Moscow State Pedagogical
University, Moscow

Аннотация: В статье рассматриваются новые подходы к содержанию дошкольного образования. Краеведение становится важным фактором патриотического воспитания и экологического образования детей дошкольного образования

Ключевые слова: краеведение, дошкольное образование

Abstract: The article deals with new approaches to the content of pre-school education. Local history becomes an important factor of patriotic education and environmental education of pre-school education for children

Keywords: regional studies, early childhood education

Современное образование требует по-новому подходить к работе с детьми дошкольного возраста. Сегодня поток информации возрастает, что позволяет искать пути развития ребенка-дошкольника. Содержание образования важная часть всей системы образования. Постоянное его обновление и расширение показывает, что большое значение приобретает развитие познавательного интереса ребенка, его активности в поиске новых знаний.

Кроме того, необходимо пересмотреть позиции построения содержания образования. Включение дошкольного образования в России в общее образование ставит вопрос о целесообразности изменения основы структуры отдельных областей знаний для детей дошкольного возраста. Например, содержание знаний детей дошкольного возраста о родном крае.

Анализ общеобразовательных программ для детей дошкольного возраста показывает, что знания строятся по старым подходам, которые активно использовались в 19 и 20 веках в отечественной дошкольной педагогике.

Например, патриотическое, нравственное воспитание, экологическое образование.

Исследования психологов и педагогов четко показали возрастные и психологические особенности детей дошкольного возраста, возможность расширения базы знаний, их временные рамки. Это позволило сформулировать в 20 веке задачи нравственного воспитания дошкольников в отечественной педагогике, включив патриотическое воспитание как его задачу и обозначив основные формы и средства его осуществления в детском саду. При этом знакомство с родным городом, краем рассматривался как элемент работы по патриотическому воспитанию. Эта схема используется до сих пор. Понятно, что изменение позиции дошкольного образования в общей системе образования в России, включение нашей страны в мировое образовательное пространство требует по-другому рассматривать сам процесс воспитания и образования дошкольников.

До сих пор этот раздел не включал в себя краеведение как компонент знаний о родном крае, городе. Краеведение - важно для формирования представлений о родном крае. История краеведения тесно с историей путешествия и развитием туризма. Различные виды краеведения: историческое, географическое, этнографическое, культурное и др. активно сегодня используются для развития туризма, но абсолютно отсутствуют в знаниях для детей о родном крае. В основном это краткие исторические сведения о городе, его достопримечательностях, но при этом отсутствует комплексный подход к содержанию знаний о родном крае. Почти не используется краеведческий принцип подбора знаний о животном и растительном родного края, недостаточно включаются исторические сведения по истории родного города, региона. Наиболее часто это преподносится как знакомство с народной культурой, традициями.

Таким образом, до сих пор краеведение не рассматривается как фактор развития содержания дошкольного образования. Его включение позволит обогатить знания для детей в области экологического образования, географии

и истории, что будет способствовать гражданскому воспитанию, которое включает воспитание любви к Родине, развивает патриотические чувства личности.

Краеведение – совокупность знаний о том или крае, изучения его природы, истории, быта и культуры. Включение его в содержание знаний для дошкольников конкретизирует изучение природы, истории и культуры края, сделает более доступными для понимания детьми разнообразных явлений окружающей жизни.

Отбор краеведческих знаний для дошкольников опирается на основные принципы обучения детей дошкольного возраста. Ключевым становится краеведческий принцип, на первое место выдвигаются научные знания по истории родного края. Педагоги подбор материала осуществляют из краеведческой литературы, посещения краеведческого музея, музея города и т.п.

Мы предлагаем построить работу по знакомству с родным краем (городом) детей в дошкольной образовательной организации на основе научных основ, на основе краеведения. Это означает отбор знаний о природе, истории, быте и культуре родного края, исходя интереса, особенностей проведения работы в ДОО. Акцент делается на животном и растительном мире, природные явления, заповедники, возникновение населенного пункта, его особенности развития, яркие (доступные) исторические события, организация быта и традиции.

Содержание знаний о родном городе можно расположить в кейсах. Структура кейса поможет педагогу быстро находить необходимую информацию и использовать ее при работе с детьми.

Структура кейса:

1. Презентация для педагога (содержание знаний по определенной теме)
2. Видеоматериал для показа детям (отражает содержание знаний, которые педагог будет давать детям)

3. Презентация для детей (видеоряд, иллюстрирующий рассказ педагога)

4. Игровые упражнения на закрепление знаний, представленных детям в презентации педагогом (игровые упражнения строятся на основе дидактических игр и игровых технологий)

Таким образом, расширяются представления детей о родном крае, что способствует развитию и воспитанию детей дошкольного возраста. Данный подход позволяет построить образовательный маршрут детей или разработать проект на основе краеведения в условиях дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Тинчурина М.К. Использование мультимедийных презентаций в воспитании духовно-нравственных ценностей детей дошкольного возраста // «Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи» Материалы II международной конференции (24.04.2014 г) / Отв. ред. Т.А. Семенова. – М.: Издательство «Спутник +», 2014. – 188 с.

2. Тинчурина М.К. Мультимедийные презентации как форма работы в дошкольной образовательной организации // Журнал «Молодой ученый» (№7 (111), апрель-1 2016 г.) Рубрика «Спецвыпуск»

3. Антонова А.В. Художественное краеведение как средство развития творческих способностей студентов ВУЗА // Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи материалы Городской научно-практической конференции. руководитель проекта: Т.А. Семенова; составители-редакторы: А.В. Антонова, О.В. Цаплина. 2013 Издательство: ООО "Издательство "Спутник+" (Москва)

УДК 37.01

Аппаева Я.Б., Панасова С.К., Проблема изучения целостной личности в педагогике

Problem of studying of the complete personality in pedagogics

Аппаева Ялман Борисовна

к.п.н., доцент кафедры педагогики
КалмГУ имени Б.Б.Городовикова,
Республика Калмыкия, г.Элиста
yalman61@mail.ru

Appayeva Yalman Borisovna

c.p.s., associate professor of pedagogics
Kalmyk state university named after B. B. Gorodovikov,
Republic of Kalmykia, Elista

Панасова Сенди Кидтовна

магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «КалмГУ имени
Б.Б. Городовикова»
sendi.kidtovna@yandex.ru

Panasova Sendi Kidtovna

undergraduate of department of pedagogics
Kalmyk state university named after B. B. Gorodovikov

Аннотация: В данной статье даны определения понятия личности в системе гуманитарного знания. Представлены, проанализированы научные подходы к определению данного понятия. Автор, опираясь на различные источники, приходят к выводу, что понятие личность более всего отражена в деятельном подходе.

Ключевые слова: целостная личность, социализация, индивидуальность, личность, адаптация, деятельность, развитие.

Abstract: This paper gives a definition of the person in the humanities. Presented, analyzed scientific approaches to the definition of the concept. Author, based on various sources, come to the conclusion that the concept of identity is most reflected in the active approach.

Key words: complete personality, socialization, personality, identity, adaptation, activity, development.

Актуальность исследования целостной личности в педагогической науке обусловлена инновационными процессами в образовании, которые основаны на системно- деятельностном, личностно- ориентированном подходах. Об актуальности проблемы формирования целостной личности современном мире пишет Батракова С.Н, которая подчеркивает огромную роль педагога в

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов становлении личности «готовой и способной к многостороннему познанию и постижению явления мира на основе свободного, творческого отношения к ним». Личность учителя является стержневым фактором педагогической деятельности, поэтому самореализаций учителя направлена на психологическое развитие ученика, то есть основное содержание учителя. Необходимость изучения личности с позиции педагогики продиктовано современным состоянием общества, когда понятия нивелируются, теряют ценностный смысл. Попытаемся проанализировать данное понятие с чисто педагогических позиций [3, с. 105] .

Термин «личность» в педагогике употребляется достаточно часто, в качестве синонимов личности используется термины «лицо» и «я». Проблема влияния личности педагога на учащихся всегда затрагивалась в работах известных педагогов.

В педагогическом наследии К.Д. Ушинского содержится глубокий и разносторонний анализ понятия личности применительно к делу воспитания, который во многом предвосхитил современные исследования в области психологии личности и педагогической антропологии. Внимательное изучение отмеченных отечественным педагогом проявлений личности и закономерностей ее развития поможет точнее понять его рекомендации по воспитанию человека в его целостности и с успехом применять их в педагогической практике.

Категорию личности К.Д.Ушинский тесно связывает с трехчастной природой человека, в которой педагог различал тело, душу, дух.

К душевным явлениям он относил психические явления, свойственные человеку и животному, к духовным свойственные только человеку (эстетические, нравственные, религиозные, дар слова). В душевных явлениях Константин Дмитриевич Ушинский различал явления сознания, чувства и воли[9, с. 499].

Ближайшим определением личности педагог считал указание на ее исключительность. Личность проявляет себя через волю (свободную по самому

смыслу этого понятия) и чувства (к которым педагог относит также деятельность сознания и самосознания). Проявлением личности является и характер, формирование которого К.Д. Ушинский относил к области воли. В рассуждениях о воле и ее действии в человеке великий педагог практически вплотную подошел к различению двух волей — природной и принадлежащей личности. В то же время он обосновывает важность проявления личности через чувства, что послужило причиной характеристики теории личности К.Д. Ушинского как духовно-эмоциональной.

Таким образом, К.Д. Ушинский подчеркивает, что личность - это целостное явление, которое в зависимости от возрастных, физиологических, физических, индивидуальных особенностей проявляет себя и переходит на новый качественный уровень развития.

По определению Ивановой Т.В. целостная личность - "это совокупность индивидуальных проявлений и личностных особенностей в интеграции выраженных в гражданской, нравственной, правовой и социальной зрелости школьника"[5, с. 18].

Нам кажется, что определение, данное Ивановой Т.В., полностью не отражают целостную личность. Выше мы подчеркнули, что без деятельности нет личности.

В контексте нашего исследования нам следует рассмотреть "личность" с позиции личностно-ориентированного подхода. Личностно-ориентированный подход в педагогической науке неоднозначен. Как считает И.С. Якиманская "существующие модели личностно-ориентированной педагогики можно условно поделить на три группы: социально-педагогическую, предметно-дидактическую, психологическую".

В концепции И.С. Якиманской выражено отношение к личности как уникальному явлению, она подчеркивает неповторимость, несхожесть человека с другими личностями[11, с. 96].

С предметно-дидактической позиции Серикова В.В. личностно-ориентированное образование «создает условия для полноценного проявления

и, соответственно, развитие личностных функций образовательного процесса. Личностные функции в данном случае не характерологические качества ее (последние, кроме некоторых, так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть разными), а те проявления человека, которые собственно, и реализуют социальный заказ "быть личностью". Создание особого рода педагогических ситуаций, которая ставит необходимость проявлять себя как личность».

По мнению В.В. Серикова, личностно-ориентированная ситуация предоставляет ребенку совершить "личностное действие", то есть самому быть субъектом деятельности, делать выводы из собственного опыта. Стать субъектом деятельности ученику помогает педагог [8, с. 14]. Если «педагог субъективно отстранен, а его система не является авторским самовыражением, самореализацией, целостность оказывается нарушенной на субъективном уровне». Целостность он определяет как «степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования».

В технологии личностно-ориентированного образования Бондаревская Е.В. рассматривает личность как носителя человеческой культуры. По мнению ученого, для обеспечения целостности образовательного процесса необходимо вузам оказывать « педагогическую поддержку личностного развития».

Следовательно, Е.В. Бондаревская в развитии личности считает, что необходима целостность самого учебно-воспитательного процесса, которая отразится на воспитании целостной личности. [4, 12 с]

Таким образом, проблема изучения личности в данном подходе показало, что понятие «личность» является базовым и оно связано непосредственно с деятельностью человека.

Проблему изучения целостной личности мы не можем рассматривать без системно-деятельностного подхода, которая является фундаментом стандарта второго поколения. Системно-деятельностный подход в современном образовании – это новый образовательный феномен в изучении личности в научно-педагогических исследованиях. Так, В.В. Краевский, изучая проблему

соотношения науки и практики, выделяет как методологический ориентир «системно-деятельностный подход, который интегрирует представления системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и практики». [6, с . 400].

Данный подход формулируется в качестве цели образования, развития личности учащихся «на основе освоения универсальных способов деятельности». Подчеркнем, что использование методологии системно-деятельностного подхода в современном образовании не всеми учеными приветствуется. Как считает, А.В. Хуторской, отсутствуют факты внедрения, экспериментального апробирования в практику образования данного подхода, который имеет психологическую основу. В какой- то степени мы согласны с мнением ученого, однако следует отметить, что психология изучается будущими педагогами в вузах. В анализе данным исследователем для нас важно, что «с позиции главного субъекта образования – обучающегося - его предметные, метапредметные результаты, не могут личностными». Следовательно, формирование целостной личности происходит без вышеназванных результатов. Позволим себе не согласиться с данным мнением и попытаемся осмыслить и разобраться [10, с.544].

Один из авторов системно-деятельностного подхода А.Г. Асмолов утверждает, что «процесс учения - это процесс деятельности ученика, направленный на становления его сознания его в личности в целом».

Суть системно-деятельностного подхода заключается в том, что знания в готовом виде не даются обучающемуся, он их приобретает в процессе поиска, осмысления, исходя личного опыта, организуя свою учебную, внеучебную деятельность [2, с. 22].

Процесс учения подразумевается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и общественного навыка. Главная цель современного образования – умения учащихся адекватно взаимодействовать с миром, и при

этом выступать как «активное творческое начало», то есть проявлять активную деятельность [1, с. 130].

Системно- деятельностный подход интегрирует подход к организации образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных видов деятельности и задействованных в нем субъектов. Субъекты образования делятся на две основные категории — субъекты организующие и осуществляющие образовательный процесс (управленцы, педагоги, вспомогательный персонал.), субъекты, для которых организуется (обучающиеся) — можно сказать, что системно организованный образовательный процесс, в соответствии с деятельностной системой, представляет собой «метадеятельность» (Ю. Н. Кулюткин) по управлению «другой» деятельностью — обучающихся, которая отвечает их жизненным интересам и потребностям, оказывая сбалансированное влияние на все сферы их личности.

Таким образом, в системно- деятельностном подходе личность рассматривается как целостное явление, которое формируется в результате всей деятельности субъекта в образовательном процессе.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что проблема изучения целостной личности в педагогической литературе остается открытой.

Мы предполагаем, что целостная личность – это совокупность индивидуальных проявлений и личностных особенностей, проявляющаяся в гражданской, нравственной, правовой и социальной деятельности человека.

Библиографический список

1. Аппаева Я.Б.. Проблемы современной профессиональной подготовки учителя начальных классов / Я.Б. Аппаева // Проблемы современной профессиональной подготовки учителя начальных классов: матер. III региональн. научно-методич. конф. - Элиста, 2011. – С. 130.
2. Асмолов А.Г.. Системно- деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения//Педагогика. 2009.№4. с 22.
3. Батракова С.Н.. Образовательный потенциал педагога «как человек

культуры»//Высшее образование в России. Выпуск №5/том 1/2009.-105с.

4. Бондаревская Е.В. Опыт разработки гуманитарной методологии исследования и модернизация целостного образовательного процесса в педагогическом вузе// Вестник ВГСПУ. Выпуск № 11 / том 75 / 2012. -7с .

5. Иванова Т.В.. Педагогические условия воспитания целостной личности учащегося инновационного учебного заведения интернатного типа (о духовных основах образования)автореф. дисс. канд. педаг. наук/Иванова Т.В. Икрутск: ИГПУ.2002.-18с.

6. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/В.В.Краевский , Е.В.Бережнова.- М.: Издательский центр « Академия», 2006 .- 400 с.

7. Кулюткин Ю. Н.. Педагогический журнал Башкорстана.Выпуск№6,том №43, 2012.

8. Сериков В. В. . Субъективное основание целостности педагогического процесса//Вестник ВГСПУ. Выпуск №4 / том 68,/ 2012г - 14 с.

9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания Т. 2. Гл. 46. С. 499.

10. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2001. – 544 с.: ил. - (Серия "Учебник нового века")

УДК 111.11.1

Безрукова Н.С. Современные технологии управления образовательной организацией

Modern technologies of management of an educational institution

Безрукова Наталья Сергеевна
Магистрант ФГБОУ ВО "Челябинский государственный педагогический университет", г. Челябинск
Natylya.74@mail.ru

Bezrukova Natalya Sergeyevna

Аннотация: данная статья посвящена проблеме модернизации системы управления образовательной организации, внедрению новых технологий управления в образовании. В статье рассматривается технология "управления по результатам".

Ключевые слова: модернизация образованием, управление образованием, технологии управления образованием.

Abstract: This article deals with the problem of modernization of the system of management of educational organizations, implementation of new management technologies in education. The article discusses the technology of "performance management".

Key words: modernization of education, education management, technology management education.

Образование как социальный институт в современном обществе выполняет ряд важнейших взаимосвязанных функций, реализация которых направлена на удовлетворение как индивидуальных, так и общественных потребностей. Вся история развития общества убедительно свидетельствует о том, что образование и общество неразрывно связаны между собой, и связь эта носит двусторонний характер. С одной стороны, образование является главной преобразующей силой общества; способствует наращиванию интеллектуального потенциала страны, создает необходимые условия для динамичного развития общества, повышения благосостояния граждан и вообще саму возможность дальнейшего прогресса. С другой стороны, все основные процессы экономического, политического и социального характера, происходящие в обществе и проблемы, с которыми оно сталкивается, отражаются на сфере образования.

В последнее десятилетие высшее образование постоянно становится объектом модернизации. Очевидно, что объектом модернизации должны стать

не только образовательные технологии, содержание учебного процесса, ресурсная база образовательных организаций, но и технологии управления. По нашему мнению, решение проблем реформирования образования безотносительно к преобразованию системы управления им невозможно; модернизация системы образования предполагает изменение и системы управления [4]. Причем эти изменения касаются всех уровней управления, то есть, и органов государственного управления, и системы управления образовательной организацией, которые для достижения наилучшего эффекта реформирования должны осуществляться однонаправленно и практически синхронно.

Основными причинами вызывающими необходимость модернизации системы управления образованием по нашему мнению являются:

1. развитием рыночных отношений вообще и в сфере профессионального образования, в частности. Их проявлением стало появление негосударственного образовательного сектора; переход к хозяйственной самостоятельности государственных образовательных организаций; появление платных образовательных услуг в государственных образовательных организациях; прекращение централизованного распределения выпускников; становление процессов взаимодействия формирующегося рынка образовательных услуг с рынком труда; усиление конкуренции образовательных организаций; развитие, помимо основной, других видов деятельности (предусмотренных уставом образовательной организации) с целью дополнительного привлечения экономических ресурсов и пр.

В тоже время высшее образование является неотъемлемым элементом рыночной системы, образовательные организации, уже не могут рассчитывать на успешную деятельность, не считаясь с действием рыночных механизмов. Это вынуждает их перестраивать свою работу, в том, числе, и организацию управления, которое, опираясь на использование только традиционных методов и технологий, уже не может обеспечить устойчивого положения образовательной организации [3].

2. Второй причиной можно назвать так называемое запаздывание развития управленческих технологий. В результате развитие и совершенствование образовательного процесса осуществляется в условиях использования старых управленческих технологий и методов. Такая ситуация негативно влияет на общую эффективность деятельности организации и определяет объективную необходимость «подтягивания» технологий управления. Очевидно, что проблема несоответствия в темпах изменения производственных и управленческих технологий имеет место и в образовательных организациях. Причем, в силу определенной «рыночной ограниченности» это несоответствие является несколько большим, чем в коммерческих организациях. Однако, сегодня уже понятно, что использование «традиционного» управления становится тормозом для дальнейшего развития образовательных организаций, а значит, повышение результативности и эффективности функционирования образовательных организаций, прежде всего сферы высшего профессионального образования, невозможно без адекватного изменения методов и инструментария управления.

Интеграция различных современных технологий управления привела к появлению более широкой, целостной модели руководства, сориентированного на достижение взаимосвязанных, взаимозависимых количественных и качественных целей, на получение эффективным образом нужных результатов, получившей название управление по результатам. Технология «Управления по результатам» (Management By Objectives), появилась как ответ бизнеса на управленческие проблемы [1,2].

Основная задача, которую должна была решить система Management By Objectives (MBO) в период ее становления, заключалась в обеспечении маневренности бизнес-организации, создании условий быстрого и адекватного ее реагирования на изменения внешней среды. Проблема заключалась в том, что использование традиционного управления коммерческими организациями – управления по отклонениям (когда управляющее вмешательство осуществляется лишь в том случае, когда в работе того или иного

подразделения или сотрудника обнаружилось отклонение от установленных норм), не давало ожидаемого результата. Причина была, прежде всего, в повышении сложности и динамичности внешней среды, интенсификации социальных и технологических изменений. Относительно традиционного подхода к управлению, система МВО представляла собой новый взгляд, новую философию бизнеса, а значит, и новые принципы управления им. Основная идея этой концепции состояла в том, что в условиях жесткой конкурентной борьбы и быстро меняющейся ситуации организации должны не только концентрировать внимание на внутреннем состоянии дел, но и вырабатывать долгосрочную стратегию поведения, которая позволяла бы им поспевать за изменениями, происходящими в их окружении.

Получив сначала широкое распространение в коммерческом секторе, концепция управления по результатам в последующем «прижилась» и в государственном секторе. и сфера образования не стала исключением. Management By Objectives переводится на русский язык как «управление по результатам», что точно передает основной смысл этой концепции управления: речь идет об управлении движением (компании в целом, подразделения или отдельного сотрудника) к тем бизнес-результатам, которые на данном этапе развития компании имеют для нее первостепенное значение. Актуальность и целесообразность внедрения технологии управления по результатам для образовательных организаций ВО связана с тем, что современная образовательная организация может успешно функционировать лишь в том случае, если достаточно быстро и адекватно реагирует на изменения внешней среды, на меняющиеся потребности основных заинтересованных в результатах ее деятельности сторонах. Использование механизмов управления по результатам позволит образовательным организациям наиболее успешно преодолевать динамичность внешней среды, формировать элементы эффективного контроля и оценки распределяемых ресурсов, оперативно реагировать на возможные отклонения от желаемого результата, обеспечивать получение результата с помощью доступных ресурсов.

Именно эта технология управления позволит реализовать ориентированное на результат мотивирующее взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, основанное на согласованной совокупности организационных целей и задач. В сфере высшего профессионального образования это может быть взаимодействие Минобрнауки РФ и подведомственных образовательных организаций; руководства образовательной организации и ее персонала.

Так как с точки зрения управления наиболее предпочтительным является количественная характеристика результатов деятельности образовательной организации, то возникает необходимость формирования системы показателей, характеризующей достигнутые результаты.

Эта система, по нашему мнению, должна включать следующие блоки показателей:

- показатели приема в образовательную организацию:

а) численность общего приема;

б) численность целевого приема;

в) численность приема студентов на бюджетной и внебюджетной основе;

- показатели трудоустройства выпускников образовательной организации:

а) численность трудоустроенных выпускников;

б) численность выпускников, трудоустроенных по полученной специальности или направлению подготовки;

в) численность выпускников, трудоустроенных в соответствии с договорами с работодателями;

- показатели финансовых результатов и ресурсов образовательной организации:

а) объем субсидии на выполнение государственного задания по оказанию услуг высшего профессионального образования;

б) объем внебюджетных средств, привлеченных для выполнения образовательной деятельности;

в) объем средств, привлеченных для выполнения научно-исследовательских работ.

Внедрение управленческого учета в образовательных учреждениях высшего образования, соответствующего современным технологиям управления, требует соответствующего методического и нормативного обеспечения, времени на реализацию и др. Но ценность получаемой в этом случае информации, на наш, взгляд «перевешивает» трудности ее получения.

Библиографический список

1. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке.: пер. с англ. / П. Друкер. -М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. -272 с.
2. Марченко, И.В. Концептуальная модель организации социального управления по целям и результатам /И.В. Марченко // Кадровик. – 2011. - №4
3. Савченков А.В. Проблема эмоциональной устойчивости слушателей курсов повышения квалификации и ее влияние на их социокультурное самоопределение / А.В. Савченков / Социум и власть. - Челябинск: ОАО «Челябинский Дом печати». - 2014. - № 6(50). - С. 111 - 116.
4. Уварина, Н.В. Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования / Н.В. Уварина. - Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2013. - Т. 5. - № 1. - С. 43-48.

УДК 376.37

Будлянская А.А., Степкова О.В. Роль и место сопровождения в психотерапевтической методике Ю.Б. Некрасовой социореабилитации заикающихся взрослых и подростков

Role and significance of psychotherapeutic support in social rehabilitation technique for stammering adults and teens of Y.B. Nekrasova

**Будлянская Анна Андреевна
Степкова Оксана Васильевна**
Дальневосточный Федеральный Университет, г. Владивосток

Аннотация. Статья посвящена феномену «сопровождение» в методике Ю.Б. Некрасовой «Социореабилитация людей, страдающих заиканием».

Ключевые слова: сопровождение, психотерапевтическая методика, заикание, социореабилитация, взаимодействие, интегративность.

Abstract: Article is dedicated to the “support” phenomenon in “Social rehabilitation of people with stuttering” of Y.B. Nekrasova

Keywords: support, psychotherapeutic methodic, stammering, communication, integrity

Проводя обзор психолого-педагогической литературы, можно заключить, что понятие «сопровождение» каждый специалист рассматривает многогранно. Но в методике Ю.Б. Некрасовой сопровождение понимается как:

- комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого (Л.М. Шипицына);
- система профессиональной деятельности, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности (Г. Бардиер, М.Р. Битянова, И. Ромазан, Т. Чередникова);
- системная интегративная «технология» социально-психологической помощи личности (Н. Осухова).

Мы предполагаем, что сопровождение в психотерапевтической методике Ю.Б. Некрасовой представлено, как интегративная разработка, ядро которой – создание условий для перехода личности к самопомощи и саморазвитию. Целенаправленная работа на поиск и активизацию скрытых ресурсов личности заикающегося. Совместное творчество пациента и психотерапевта неотъемлемо прослеживается на всех этапах социальной реабилитации.

Как следствие, в процессе сопровождения заикающегося достигается

более качественное витальное состояние— самопомощи, взаимопомощи и адаптивности, улучшение психических функций организма, психологической устойчивости, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Для достижения психологической устойчивости пациента, необходимо помочь ему преодолеть заикленность на страдании. Юлия Борисовна определила заикание, прежде всего, как проблему личности: «Заикание— это страдание, которое суммирует в обратном приеме собственных сигналов три феномена:

1. «Феномен Эхо» (заикающийся в ходе продуцирования собственной речи слышит свою спотыкающуюся речь).
2. «Феномен Кинези» (заикающийся ощущает мышечно-спазматическое неудобство при речи).
3. «Феномен Зеркало» (заикающийся видит себя глазами другого человека: случайного прохожего, собеседника и др.)» [5].

По наблюдениям автора, вследствие одновременного протекания трех феноменов происходит стойкое негативное условно-рефлекторное закрепление страдания с явлениями скоптофобии и логофобии.

Для того, чтобы изменить негативное отношение пациента к своему недугу, необходимо побороть поведенческий сценарий, посредством установочного группового внушения наяву в форме одномоментного удара.

Как следствие, из вышеперечисленных проблем, главной целью и необходимостью методики Ю.Б. Некрасовой будет вызывание, усиление и закрепление у заикающихся утраченное коммуникативное состояние готовности к речи, а также обучение свободной смены психических состояний, необходимых для полноценной коммуникации. Основа методики— опора на положительное в человеке, выстраивание портрета неповторимости заикающегося» [2, 3].

Методика Юлии Борисовны предполагает три этапа: пропедевтический, сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии и этап активной логокоррекции.

Пропедевтический этап продолжительностью около полугода и главной составляющей – библиотерапией, является ценным подготовительным компонентом в совместной работе психотерапевта и заикающегося. Специалист создает условия, при которых каждый пациент может удовлетворить свою потребность в невербальном самовыражении посредством написания эссе на определенные художественные произведения, подобранные индивидуально и в особой последовательности. Отобранные, взаимно дополняющие друг друга художественные рассказы и психологические тесты – диагностический блок, цель которого – выявление у пациента его «картины здоровья» (вопреки болезни).

Заикающиеся пациенты в ходе анализа произведений, интерпретации себя с похожими литературными персонажами, пробуждали в себе сопереживательный интерес, обнаруживали причины своего страдания и искали пути выхода из него. Знакомились и проживали жизненный опыт, отраженный в книгах, – это поднимало уровень самосознания и оказывало психологическую помощь, позволяя по-новому взглянуть на свои затруднения и неприятности.

Психотерапевт преследует своей целью сформировать у пациентов установку «выжидательного внимания» с последующей речевой активностью. Итогом творчества пациента является стремление стать автором личного произведения.

На данном этапе сопровождение представляет собой создание условий для трансформации личности к самопомощи, самораскрытию, «снабжение» пациента рядом терапевтических состояний, возникающих у него в ходе глубокого вчувствования, понимания произведения, идентификации с героем, осмысление специфики личностного базиса заикания.

Следующим этапом в методике социореабилитации людей, страдающих заиканием, – является сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии. Предназначен для снятия симптомокомплекса заикания в сложной фрустрирующей ситуации публичного выступления. Данный сеанс служит

катализирующим компонентом, создающий верную и закономерную настроенность пациента, задает установку на дальнейшую работу.

Психотерапия проводилась в театре на Таганке, где зрителями были родственники, друзья и будущие пациенты Юлии Борисовны, публичная речь заикающихся перед огромным залом травмировала, делала их более чувствительными и незащищенными. «Немалую роль играл эффект параллельной эмпатии зала, настрой на заведомо позитивный прогноз лечения, внутренняя готовность зрителей не только принять успех, но и поддержать его собственным эмоциональным подъемом» [4].

После открытого опроса Юлия Борисовна эмоционально настраивала заикающихся на терапию, подыскивала пронизательные слова, в которых каждый из них опознавал себя. Убеждала их в наличии силы воли, умении бороться и побеждать, верила в них, вызвала в душе эмоциональную реакцию желания выздороветь. Поиск проникновенных слов базировался на анализе дневников заикающихся. Дневник – прекрасный способ самоконтроля и сосредоточения своего внимания на процессе излечения, отслеживание динамики результатов укрепление веры в выздоровление. В качестве лечебного символа терапии использовался лозунг «Мы можем!» [2]. Лозунг – являлся фундаментом метода самовнушения, наравне с интонацией, которая играла дополнительную паралингвистическую роль. Сопровождение через аффермации, настроенность к восприятию «терапевтического слова». Стремление к подавлению патологической речевой реакции на базисе одобрительного подкрепления при слуховом приеме.

В конце сеанса стоявшие на сцене заикающиеся абсолютно свободно артикулировали. Юлия Борисовна ставила перед пациентами экстремальные задачи, создавала специфические условия, как специалист, она чувствовала и знала, как взаимодействовать с каждым из пациентов, от чего результат от эмоций ожидания до резкого и качественного речевого скачка, был спонтанный и эмфатический.

Создания психотерапевтического коллектива – обоюдное заимствование

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов положительных психических качеств, единство цели, общность трудностей, сопереживание. Все эти качества, создавали особое состояние воудевления и эмоциональной заряженности.

Завершающий этап—активная логокоррекция. Работа до 3 месяцев в виде ежедневных занятий по 8-9 часов. На данном этапе сопровождение выступает, как особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологического шефствования— патронажа. Разность между коррекцией и патронажем в не «редрессации недостатков и переделку», а исследование скрытых возможностей развития пациента, упор на его собственный потенциал и создание на этом базисе психологических условий для восстановления оздоравливающих психических связей.

Психологическое состояние пациента являлось индикатором, «обратной связью» процесса лечебного перевоспитания. По-моему мнению, то сопровождение, которое оказывала Некрасова Юлия Борисовна на своих сеансах эмоционально стрессовой психотерапии, является важнейшим фактором к выздоровлению, безусловно, логотерапевтические методики имели немаловажную роль, но приоритет всё же отдавался психологической настроенности пациента. Состояние аффективного стремления к вовлечению в цикл реадaptации и коммуникации, формирование психического состояния успеха, перспективного вектора выздоровления.

Таким образом, в психотерапевтической методике Ю.Б. Некрасовой комплексный метод реализовался через постоянное прослеживание психотерапевтом психического самочувствия заикающегося, что позволяло Юлии Борисовне убедиться в верном направлении работы, проследить положительную коммуникативную динамику готовность пациентов к взаимодействию, создание условий для совместного соотворчества, сплоченности и целебной сферы эмпатии между пациентом и психотерапевтом. Стремление к адаптации каждого страдающего, через подбор специальной художественной литературы, воплощение потребности в невербальном самовыражении через эссе, настроенность на осмысление личностной основы

заикания.

Мощное психотерапевтическое воздействие путём поиска индивидуальных и проникновенных слов, формирование настроенности на установку и победу над болезнью заикающегося. Создание эффекта параллельной эмпатии зала, через эмоциональный отклик родственников пациента и братьев по недугу.

Интегративное воздействие прослеживается на всех этапах психотерапевтической методики: это и создание условий для самонаблюдения при помощи ведение дневника, и самовнушение через аффермации, эмоционально-коррективное переживание путем написания отрефлексированного терапевтического произведения и прочувствование состояний на эмоционально стрессовом сеансе, аутотренинговые тренировки в купе с активной логокоррекцией, построение психотерапевтического коллектива, упор на собственный потенциал заикающегося. Важно, что вся деятельность психотерапевта ведет к формированию условий для перехода личности к самопомощи.

Библиографический список

1. Дубровский К.М. Одномоментный метод снятия заикания // Материалы научного заседания Харьковского научно-медицинского общества. - Киев: 1966.
2. Некрасова Ю. Б. Лечение творчеством. - М.: Смысл, 2006. ISBN 5-89357-225-4
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-ориентированной логопсихотерапии. Учебное пособие. - М. : Флинта, 1997.
4. Некрасова Ю.Б. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся // Вопросы психологии. - 1984. - №2. - С.75.
5. Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения // Вопросы психологии. - 1991. - №5. - С. 123.

УДК 37.02

Камышева Е.Ю. Формирование лингво-профессиональной компетенции обучающихся вуза на основе игрового моделирования

Developing the lingua-professional competence of the students in the process of the game training

Камышева Елена Юрьевна

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск
ejkamysheva@yamdex.ru

Kamysheva Elena Jurjevna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования лингво-профессиональной компетенции у обучающихся вуза, раскрывается ее содержательная сущность, определяется и раскрывается методический инструментарий (имитационные профессионально-ориентированные ситуации) игрового моделирования как одного из путей реализации интерактивных образовательных технологий, обосновывается педагогическая значимость игрового моделирования в формировании лингво-профессиональной компетенции в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: лингво-профессиональная компетенция, игровое моделирование, имитационные профессионально-ориентированные ситуации, деловая и ролевая игра.

Abstract. The paper substantiates the necessity of developing the lingua-professional competence of the students of the higher educational institutions. It is outlined that this competence is important for the successful professional activity. The author explains the essence of the lingua-professional competence, determines and describes in details the procedures of the game training as one of the ways aimed at interactive based learning, interprets the educational value of the game training in the educational process.

Key words: lingua-professional competence, game training, role playing ESP-oriented situations.

Новый социальный заказ ставит высшие учебные заведения перед необходимостью обучать иностранному языку будущих выпускников вуза как средствуобщения при решении социокультурных и профессиональных задач. Именно этот факт способствует разработке новых и совершенствованию имеющихся образовательных технологий в обучении иностранному языку в вузе, ориентированных на достижение высокого уровня овладения лингво-профессиональной компетенцией, которая в связи с развитием международных контактов гарантирует успешную конкурентоспособность на рынке труда.

Лингво-профессиональная компетенция представляет собой совокупность лингвистических и общенаучных и специальных знаний, детерминированных определённой профессиональной сферой, практических языковых и неязыковых умений и навыков, обеспечивающих способность эффективного осуществления межкультурного коммуникативного взаимодействия на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Определение сущности понятия дает возможность выделить знания, умения, навыки и способность в качестве составляющих элементов содержания лингво-профессиональной компетенции.

В рамках нашего исследования знания связаны с направлением подготовки (знания общепрофессиональных дисциплин, знания профилирующих дисциплин); знания иностранного языка (знание фонетических, лексико-грамматических, стилистических особенностей изучаемого языка, профессиональной терминологии, правил речевого этикета в сфере деловой, научной и профессиональной коммуникации), страноведческие знания, связанные с особенностями профессиональной деятельности в странах изучаемого языка.

Обучающийся должен обладать умением осуществлять устную иноязычную коммуникацию на профессиональные темы; составлять и представлять монологические высказывания по профессиональной тематике; вести деловую переписку на иностранном языке; составлять и оформлять различные документы, используемые в официально-деловой сфере общения;

самостоятельно осуществлять поиск профессионально значимых учебных и научных материалов на иностранном языке.

К основным навыкам мы относим навыки самостоятельной работы с языковым материалом (лексикой, грамматикой, фонетикой), с учебной, научной и специализированной литературой, с целью извлечения информации и ее дальнейшей репродуктивной и продуктивной трансформации; навыки самоорганизации и самоуправления; навыки деловой переписки; аудирования и устной речи в коммуникативных ситуациях профессионального содержания.

С целью формирования лингво-профессиональной компетенции необходимо усовершенствовать имеющийся арсенал дидактико-методического инструментария интерактивных технологий аудиторной работы, который будет способен оказать положительное влияние на эффективность данного процесса, создание необходимых и достаточных комфортных условий, позволяющих подготовиться к реалиям будущей профессиональной деятельности на иностранном языке. Одним из путей реализации интерактивных технологий обучения является игровое моделирование. Игровое моделирование обладает огромным образовательным потенциалом, поскольку игра как модель объективной реальности делает более эмоционально-непринужденным процесс усвоения знаний, позволяет сформировать цель собственной деятельности и прогнозировать её результаты. Игровое моделирование опирается на важные методические правила:

- партнерский стиль игрового взаимодействия;
- пространственно-игровые ограничения сферы общения между участниками игрового обучения [1, с. 74].

На наш взгляд, игровое моделирование на основе имитационных профессионально-ориентированных ситуаций является одним из способов, позволяющих организовывать различные виды деятельности посредством искусственного конструирования среды этой деятельности на основе использования разнообразных игровых ролей в условиях активного межличностного взаимодействия.

Имитационные профессионально-ориентированные ситуации позволяют моделировать содержательные аспекты профессионального и социального контекста будущей деятельности, помогают обучающимся осознать сущность и значимость выбранной профессии для личностного развития, мысленно построить образ профессионала, способного продуктивно выполнять будущую профессиональную деятельность, осознавать собственное «Я» и свою роль и предназначение в будущей профессиональной деятельности, принимать правильные решения и нести ответственность за результаты собственной деятельности.

Игровое моделирование осуществляется через «погружение» в конкретную имитационную профессионально-ориентированную игровую ситуацию, спроектированную с целью активизации умений и навыков продуктивных видов речевой деятельности, различных типов взаимодействия участников общения.

В методическом плане имитационная профессионально-ориентированная игровая ситуация представляет собой учебное задание, выполняющее лингвистическую, коммуникативную, социальную и профессионально-деятельностную задачи.

Лингвистическая задача заключается в формировании и совершенствовании знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способности понимать мысли других людей, и выражать собственные суждения в устной и письменной форме на основе усвоенной системы знаний.

Коммуникативная задача предусматривает формирование комплекса умений, позволяющих участвовать в речевом общении в различных его видах (продуктивном и рецептивном) в рамках той или иной сферы профессиональной деятельности.

Социальная задача нацелена на формирование умений вступать в коммуникацию с другими людьми, и способности выбрать нужные лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от

коммуникативной ситуации, целей общения и намерений говорящего.

Профессионально-деятельностная задача ориентирована на моделирование различных способов совместной деятельности партнеров по общению в профессионально-ориентированных ситуациях.

Основные задачи имитационной профессионально-ориентированной игровой ситуации дают возможность определить спектр основных функций, которые реализуются в процессе игрового моделирования: эмоционально-ценностная, диагностическая, коммуникативно-деятельностная, терапевтическая, компенсаторная, релаксационная, рефлексивная.

Рассмотрим данные функции.

Эмоционально-ценностная функция способствует повышению мотивации к овладению профессиональными знаниями на иностранном языке, формированию потребности в самовыражении и самореализации в деятельности, направленной на создание творческого продукта.

Коммуникативная-деятельностная функция обеспечивает включение обучающегося в реальный контекст человеческих отношений, которые осуществляются по заданным игровым правилам, устанавливает новые эмоциональные отношения, основанные на межличностном взаимодействии, предоставляет возможность применить полученные знания и навыки для решения профессиональных задач, развивая при этом коммуникативные умения на иностранном языке.

Терапевтическая функция позволяет рассматривать свою будущую профессиональную деятельность под другим углом зрения, найти нестандартные решения проблем, которые при традиционном подходе казались неразрешимыми.

Компенсаторная функция заключается в том, что обучающийся через игру «примеряет» на себя еще не выбранные в жизни роли.

Релаксационная функция способствует снятию или уменьшению эмоционального и интеллектуального напряжения, возникающего в процессе овладения лингвистическими и профессиональными знаниями.

Рефлексивная функция развивает способность обучающегося к осмыслению и самоанализу, самооценке собственных возможностей, формирует умения выбирать на основе приобретенного опыта коммуникативной деятельности оптимальные методы и приемы работы с материалами профильно-ориентированного содержания на иностранном языке.

В основе реализации имитационных профессионально-ориентированных ситуаций, нацеленных на формирование лингво-профессиональной компетенции лежат ролевые и деловые игры.

Особенность имитационных ролевых и деловых игр заключается в том, что они дают наибольший эффект при изучении иностранного языка, так как достигается существенное приближение образовательного процесса к практической профессиональной деятельности при высокой степени включенности обучающихся в образовательный процесс посредством целенаправленной активизации познавательной и самостоятельной творческой деятельности, постоянного взаимодействия субъектов в процессе выполнения совместных задач.

Ролевая игра – организационная форма образовательного процесса, цель которой заключается в формировании и развитии коммуникативных навыков и умений обучающихся на иностранном языке, легко вписываются в содержательный контекст игрового моделирования образовательного пространства. Ролевая игра предполагает наличие ролевой ситуации. Основными параметрами ролевой ситуации является наличие единого сюжета, соответствующего избранной коммуникативной ситуации и ролевых отношений между участниками общения, которые нередко носят конфликтный характер. Когда обучающиеся принимают роль, они играют самих себя или какого-то персонажа в специфической ситуации. Поэтому в ролевой игре нет зрителей, нет опасения, что иноязычное общение не состоится, что поведение участников будет воспринято неправильно.

Деловая игра – способ имитационного моделирования процессов будущей профессиональной деятельности, направленного на формирование

знаний, умений и навыков выработки стратегии и тактики профессионального общения на иностранном языке. В деловой игре имитируются конкретные условия, процессы, явления, события профессиональной деятельности. На первый план перед участниками игровой ситуации выдвигается не игровая развлекательная цель, а когнитивно-деятельностная. Участвуя в деловой игре, обучающиеся создают, разыгрывают и разрешают проблемные профессионально-ориентированные ситуации, взаимодействуют друг с другом, используя свой творческий, интеллектуальный и языковой потенциал.

Большое значение для успешности реализации имитационной профессионально-ориентированной ситуации имеют заинтересованность в тематике и максимальная вовлеченность участников образовательного процесса. Доверительность и непринужденность общения преподавателя с обучающимися, возникшие благодаря общей игровой атмосфере, располагают коммуникантов к обсуждению любых профессионально-ориентированных ситуаций. Использование таких игр развивает умение воспринимать чужую точку зрения, анализировать информацию и аргументировано отстаивать свою позицию; умение гибко включаться в различные роли, умение работать в команде. Эмоционально-непринужденная игровая атмосфера помогает создать положительный настрой на работу и позволяет снять языковой барьер в процессе общения на иностранном языке.

Реализация имитационных профессионально-ориентированных ситуаций в игровом моделировании образовательного процесса предполагает наличие трёх этапов:

1) организационно-подготовительного этапа – предварительная работа преподавателя (определение цели, выбор темы, отбор дидактического материала, разработка профессионально-ориентированной ситуации, составление плана реализации игры, подготовка раздаточного и наглядного материала), ввод участников в игровую ситуацию (объяснение цели игры, установок, постановка проблемы, ответы на вопросы);

2) этап реализации имитационной игровой ситуации – обучающиеся

разыгрывают предложенную преподавателем профессионально-ориентированную ситуацию, каждый исполняет отведенную ему роль;

3) контрольно-оценочный этап – анализ и обсуждение игровой ситуации, обмен мнениями, преподаватель комментирует и при необходимости даёт рекомендации направленные на улучшение коммуникативных и деятельностных навыков обучающихся.

Описание содержательного наполнения имитационных профессионально-ориентированных ситуаций позволяет определить ценность игрового моделирования в образовательном процессе при формировании лингво-профессиональной компетенции обучающихся. Ценность игрового моделирования заключается в том, что такой способ реализации интерактивной технологии в учебном процессе создает оптимальные условия для построения субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве, для развития познавательной, коммуникативно-деятельностной активности, формирование личностных качеств обучающегося (эмоциональности, креативности, уверенности в себе, эмпатии и др.), ориентирован на самостоятельное открытие и освоение обучающимся новых способов действий, на всестороннее творческое развитие личности, формирование рефлексивных умений, а также на целенаправленное осмысление, оценку обучающимся социально и профессионально значимых явлений, процессов, объектов будущей профессиональной действительности и формирование в этой связи нравственно-ценностных смыслов.

Библиографический список

1. Фоминых М. В. Инновационные технологии в педагогике: игровое моделирование // Гуманитарные и социальные науки, вып. № 5. Ростов-на-Дону: ИЮФУ, 2009. - С. 70-76.

УДК 303.01

Козлова Н.А., Гибадуллина О.Н. Мотивация педагогов к инновационной деятельности

The motivation of teachers to innovative activity

Козлова Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных методик
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область
kozlovana@cspu.ru

Гибадуллина Оксана Набиулловна

Магистрантка ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область
1812199222@mail.ru

Kozlova Natalya Aleksandrovna,

candidate. PED. D., associate Professor of the Department of pedagogy, psychology and
subject methods
FGBOU VPO "Chelyabinsk state
pedagogical University"
Chelyabinsk, Chelyabinsk oblast
Gibadullina Oksana Nabiullina
The undergraduate FGBOU VPO "Chelyabinsk state
pedagogical University"
Chelyabinsk, Chelyabinsk oblast

Аннотация: На сегодняшний день Российское государство находится на этапе активных преобразований и развитие образования определено одним из главных национальных проектов. Инновационные изменения идут сегодня для того, чтобы сформировать новое содержание образования. Инновационные процессы, развивающиеся в системе образования, усилили необходимость в педагогических работниках, готовых включиться в инновационную деятельность. В научной статье рассматриваются модели мотивации, само понятие «мотивация», «стимулирование», с целью побуждения педагога к определенным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Совокупность качеств педагога определяет его готовность к инновационной деятельности.

Ключевые слова: «инновация», «инновационная деятельность», «мотивация», «потребность», «мотив».

Abstract: Nowadays the Russian government is at the stage of active transformation and development of education is one of the main national projects.

Innovative changes are coming today to form a new content of education. Innovation processes, developing in the education system have reinforced the need for pedagogical workers ready to engage in innovative activities. In the scientific article are considered model of motivation, the concept of "motivation", "stimulation", with the purpose of motivation of the teacher to certain actions by awakening in him certain motifs. The set of qualities of the teacher determines his willingness to innovate.

Key words: "innovation", "innovation", "motivation", "need", "motive".

Сегодня Россия находится на стадии активного социально-экономического преобразования, которые стимулируют развитие всех сфер нашего общества. Правительство Российской Федерации определило развитие образования как качество одного из национальных проектов. Особую роль играет модернизация системы образования, в которой впервые в истории России вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт.

Активизация инновационных процессов, обеспечивающих создание развивающейся системы образования увеличилась, увеличилась и потребность в педагогических работниках, разбирающихся в современной педагогической науке и готовых к участию в инновационной деятельности. Это определяет актуальность данной статьи.

Принимая во внимание понятие "мотивация", ученые столкнулись со многими трудностями. Прежде всего, возникла терминологическая путаница. В науке до сих пор нет единого мнения терминов: "потребность" и "мотив".

В психологии есть понимание потребностей, как нужды, (Д.Н.Узнадзе), т.е. понятие «потребность» это все, что необходимо для жизни. По определению К. К. Платонова, потребность является психическим явлением, отражением объективной необходимости в любом организме (т.е. биологические потребности). А с точки зрения Д. А. Платонова, потребность является объективным отношением между субъектом и миром.

В отечественной психологии потребность делится на материальные (потребность в пище, одежде, жилье) и духовные (потребность в познании самой окружающей среды, необходимость творчества в эстетического наслаждения). Взаимосвязь между потребностями и мотивами, могут быть классифицированы следующим образом: между потребностью и мотивом может быть опосредованы отношения; потребность приводит к возникновению мотива; требование преобразуется в мотив после нахождения предмета, для того, чтобы удовлетворить его; требование часть мотива (В. А. Иванников); потребность и имеет мотив (Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн).

А. Левицкий дает следующее определение: "мотив является психическим процессом, который изнутри и побуждает нас к постановке целей и принятия соответствующих действий." Удовлетворённость как мотив рассматривают В. Г. Асеев, А. Г. Ковалев, М. П. Яacobсон.

В настоящее время "мотивация" трактуется по-разному. В одном случае, как совокупность факторов, а в другом как совокупность мотивов, в третьем как мотив активной деятельности организма.

Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных мероприятий.

Существуют теории потребностей. Согласно теории Маслоу, на последней ступени находятся физиологические потребности (еда, сон и т.д.), чуть выше потребность в безопасности (свобода от страха, отказ), и самая высокая ступень потребности это самовыражение работника (реализация возможностей, развитие его личности). Эта иерархия называется «Пирамида Маслоу».

Модель мотивации созданная Д. МакКлелланда, основана на потребностях более высоких уровней. Автор считал, что у людей есть три потребности: потребность во власти, успехе и причастности.

Первая группа состоит из тех, кто стремится к власти ради властвования. Их привлекает возможность командовать другими людьми.

Вторая группа включает в себя людей, которые стремятся получить власть, для того, чтобы добиваться решения групповых задач. Эти люди удовлетворяют потребность решения, которые определяют цели, ставят задачи перед командой и участвуют в процессе достижения поставленных целей.

Другая модель была предложена во второй половине 50-х годов XX века, группой исследователей под руководством Ф. Герцберга. Он выделил две широкие категории, называемые гигиенические факторы и факторы мотивации.

Таким образом, в контексте данной статьи, мотивация относится к процессу воздействия человека с целью побуждения его к определенным действиям, путем пробуждения в нем определенных мотивов.

В последнее время образовательный процесс и образование в целом находятся в постоянном обновлении. Все это требует осознание научно-педагогических знаний и педагогической теории инновационных процессов или педагогических инноваций.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе означает обновление, изменение, внедрение чего-то нового.

А. В. Хуторской считает что инновационные изменения идут в таком направлении, что необходимо формировать новое содержание образования, разрабатывать и внедрять новые технологии обучения, необходимо менять способ и стиль мышления, педагогов и учащихся.

Среда, где распространяются образовательные инновации это сами работники образовательной сферы, где возникает и развивается педагогическое новшество. Таким образом, мощность образовательных инновационных процессов, по словам С. Д. Полякова, являются сами учителя. Они не только "основатели" но и создатели, регуляторы, модификаторы инноваций.

На основании вышеизложенного, педагогическая инновационная деятельность является как осознанная интеллектуальная деятельность для создания, развития и практического применения новых или

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов усовершенствованных технологий, что обеспечивает изменение содержания педагогического сознания педагогов и повышение качества и эффективности образования.

Готовность к инновационной деятельности охватывает полный набор качеств педагогов, которые заостряют свое внимание на развитие их собственного обучения и всего коллектива, а также выявлять проблемы в образовании и находить эффективные решения.

Основным компонентом готовности учителей к инновациям это мотивы. Мотивацией труда могут быть: получение дополнительного дохода; способ избежать напряженности в отношениях с руководством и коллегами для отказа участия; способ добиться признания руководства, и уважения коллег реализовать свой творческий потенциал и развитие.

Направленность учителей на их развитие для профессиональных навыков и достижения наилучших результатов необходимое условие для инновационной деятельности, приобретение смысла ценностей и целей, а не средства осуществления каких-то других мотивов.

Второй компонент готовности представляет собой комплекс знаний современных требований к образовательным результатам, инновационных моделей и технологий образования, является тем, что определяет потребности и возможности для развития существующей практики обучения. Чувствительность педагогов к проблемам, зависят прежде всего от понимания целей образования и от них выводят требования к результатам их работы.

Но не достаточно знать только инновационные образовательные модели, программы и технологии. Учитель должен ориентироваться в пространстве возможностей, и мог сделать правильный выбор, он должен понимать условия их эффективного применения. Любое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и реальным.

Третий компонент готовности педагога к инновационной деятельности представляет собой совокупность знаний и методов решения задач этой деятельности, которыми он владеет, т.е. компетентность в области

образовательных инноваций. Педагог, хорошо подготовленный к инновациям владеет комплексным понятием педагогических инноваций; понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, его роли с учебной деятельностью; знает подходы к разработке педагогических систем; умеет извлекать уроки из опыта педагогов-новаторов. способен критически анализировать систему преподавания учебного плана; умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса; имеет возможность ставить перед собой цели экспериментальной работы и плана; возможность работать в группах, инновационных проектов и проведение экспериментов; умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности; умеет анализировать и оценивать себя в качестве субъекта инновационной деятельности.

Таким образом, уровень готовности учителя к инновационной деятельности зависит от: уровня мотивационной готовности; компетентности в инновационном образовании; компетентность в педагогической инновации.

Как строится инновационная деятельность педагога при доминировании мотивов (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова):

1. Внешние стимулы, связанные с финансовым вознаграждением за деятельность в области инноваций. Такие стимулы включают в себя материальное вознаграждение, присвоение более высокого ранга, удовлетворительные условия труда и рабочего времени, ослабление требований и контроля.

Эта группа факторов можно назвать стимулом внешней мотивации. Работа учителя в данном случае не связано с выполнением профессиональной деятельности. Цель может быть достигнута с помощью различных средств.

2. Мотив престижа. Внешнее самоутверждение педагогов (внешняя положительная оценка других). В этом случае учитель занимается инновациями ради положительной "рекламы" для его работы.

Педагогическая деятельность с доминированием мотивов самоутверждения привлекательна тем, что частичное удовлетворение возможно

на уровне реализации педагогической деятельности и достижения самоутверждения в отношении учеников и их родителей. Эти мотивы могут быть осознанными или не осознанными. В любом случае, они имеют высокую движущую силу. Особенность заключается в том, что их достижение в значительной степени зависит от специфики самооценки.

3. Профессиональный мотив. Выступает в общем виде, как желание учить и воспитывать детей. Профессионально мотивированные педагоги наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединены с высоким уровнем креативности.

Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности педагога на воспитанников. Отвечая на вопрос: «Что побуждает вас вводить новшество в педагогический процесс?», педагоги с профессиональной мотивацией отвечают следующее:

- стремление стимулировать детей к большей активности;
- желание изучить индивидуальные особенности воспитанников;
- стремление развить творческие способности у детей;
- желание добиться лучшего усвоения знаний и умений воспитанников.

воспитанников.

Такой педагог ищет возможности для личностного ориентированного обучения, сосредоточен на поиске противоречий между программами и уровнем развития воспитанников. На реализацию инновационной деятельности в случае профессионального мотива большое влияние оказывает уровень творческого потенциала педагога.

Отсутствие мотивации у педагога к инновационной деятельности свидетельствует о неготовности педагога. Материальный мотив и мотив избегания неудач соответствуют слабой готовности к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Библиографический список

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции : Учебное пособие / В.А. Иванников. - СПб.: Питер, 2006. - 208 С.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2000. – 512с.
3. Лазарев В.С. Инновационная деятельность учителя / Электр. журнал «Инновации и эксперимент в образовании»
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев; ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 350с.

УДК 303.01

Козлова Н.А., Шишкина О.А. Подходы в управлении инновационной деятельностью учителей начальных классов**The approaches in the management of innovative activity of primary school teachers****Козлова Наталья Александровна**

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии
и предметных методик
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область
kozlovana@cspu.ru

Шишкина Ольга Александровна

Магистрантка ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

Kozlova Natalya Aleksandrovna,

candidate. PED. D., associate Professor of the Department of pedagogy,
psychology and subject methods
FGBOU VPO "Chelyabinsk state
pedagogical University"
Chelyabinsk, Chelyabinsk oblast
Shishkina Olga Aleksandrovna
The undergraduate FGBOU VPO "Chelyabinsk state
pedagogical University"
Chelyabinsk, Chelyabinsk oblast
chereschnev104@mail.ru

Аннотация: Начало третьего тысячелетия – это, по общему признанию, период глобальных инноваций во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и социальной жизни. Инновации преобразуют всю систему отношений человека с миром и с самим собой. Сегодня очевидно, что двигателем развития современного образовательного учреждения является инновационная деятельность, направленная на разрешение существующих проблем. Эффективное управление развитием инновационной деятельности в образовательном учреждении становится особенно актуальным для нашего времени, так как является и условием выживания образовательного учреждения и условием обеспечения социальной безопасности как его воспитанников, так и членов педагогического коллектива. Именно эффективное управление инновационной деятельностью позволяет образовательному учреждению стать конкурентоспособным в непростых современных условиях. В научной статье рассматривается управление инновационной деятельностью учителей начальных классов и представлена модель управления инновационной деятельностью.

Ключевые слова: «инновация», «инновационная деятельность», «управление инновационной деятельностью», «модель», «модель управления инновационной деятельностью».

Abstract: The beginning of the third millennium - it is, admittedly, a time of global innovation in all fields of culture, economy, technology, public and social life. Innovation will transform the entire system of human relations with the world and with itself. Today it is obvious that the engine of the modern educational institution is an innovative activity aimed at resolving existing problems. Effective management of the development of innovative activity in educational institution becomes especially important for our time as a condition for the survival and the educational institution and for ensuring the social security of his students, and members of the teaching staff. It is the effective management of innovative activity allows an educational institution to become competitive in the difficult current conditions. The scientific article is devoted to the management of innovative activity of primary school teachers and

presented management model innovation.

Key words: "innovation", "innovation", "innovation management", "model", "management model of innovative activity".

Во времена глубоких социально-экономических изменений, когда происходит переоценка всей системы общественных отношений, существенные изменения претерпевает и система образования. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, право, отношение, поведение, иной педагогический менталитет.

Реформирование образования происходит с целью более полного удовлетворения запросов родителей и интересов детей, предъявляя новые требования к образовательному учреждению и к его управлению.

Внедрение инноваций в образовательный процесс по мнению многих ученых, является важным условием совершенствования системы образования.

Инновационная направленность личности руководителя особенно необходима в современной образовательной ситуации.

Под управлением инновационной деятельностью понимается целеустремлённые действия руководителя, которые направлены на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития образовательного учреждения.

Наиболее важным этапом управления инновационной деятельностью становится управленческое решение об изучении, распространении и внедрении педагогического опыта.

Главными условиями эффективности управления инновационными процессами в образовательных учреждениях являются: общая цель, нормативная база инновационной деятельности, высокая компетентность руководителя, построение межличностных, профессиональных отношений, система стимулирования педагогов к инновационной деятельности.

В результате проектной деятельности нами была разработана модель управления инновационной деятельностью.

Разрабатывая модель управления инновационной деятельностью в образовательное учреждение, мы учитывали, что инновационная деятельность не может проходить в отрыве от педагогического коллектива.

Педагогический коллектив – система, которая во многом зависит от суммы качеств индивидуумов и развивает инновационный потенциал как коллектива в целом, так и каждого педагога в частности.

В методологии «модель» (от латинского - мера, образец, норма) – это аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности. В педагогике «моделью» называют «искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа, который будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете».

А. Н. Дахин, под «образовательной моделью» понимает «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ».

Поэтому анализ моделей Л.С. Гавриленко, Е.А. Пагнаевой, Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина позволил нам разработать свою модель управления инновационной деятельности учителя начальных классов, опирающуюся на системный, деятельностный, синергетический и партисипативный подходы.

Разработанная нами модель управления инновационной деятельности состоит из следующих структурных компонентов: целевой, содержательный и результативный.

Назначение целевого компонента заключается в формировании инновационной деятельности педагогов и основных положений для прогнозирования предполагаемых результатов. В состав данного компонента

входят цель и задачи развития инновационной деятельности учителей начальных классов.

Целевой компонент обеспечивает включение педагогов в процесс инновационной деятельности и поддержание их активности.

Содержательный компонент модели определяет устойчивый, последовательный и целенаправленный характер процесса развития инновационной деятельности педагога.

В содержательном компоненте выделены два блока: организационный и методический.

Организационный блок определяет педагогические условия и подходы, которые позволяют создать благоприятную среду для протекания процесса развития инновационной деятельности в образовательном учреждении.

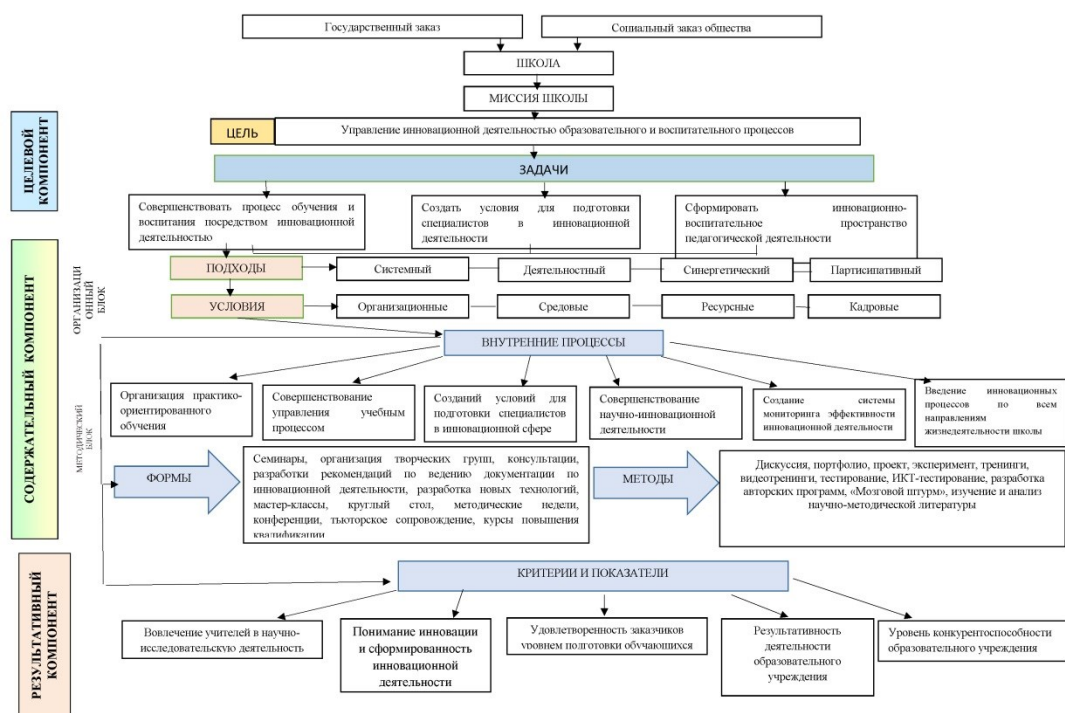
Методический блок обеспечивает деятельностьную реализацию процесса развития инновационной деятельности и представлен продуктивными формами инновационной работы, педагогическими методами, приемами и средствами обучения взрослых.

Результативный компонент определяет успешность предлагаемой модели управления инновационной деятельности, который отражает промежуточные и конечные ожидаемые результаты овладения педагогами инновационной деятельностью.

Использование данной модели в практике работы способствует росту положительных изменений в инновационной деятельности коллектива.

Тем самым все изменения показателей данных критериев позволят судить, произошло ли повышение инновационной деятельности учителей или нет.

Высокие показатели по всем критериям послужат доказательством повышения инновационной деятельности педагогов, а следствием этого и целесообразности, эффективности внедрения нашей модели управления инновационной деятельности учителя в образовательное учреждение.



Библиографический список

1. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления [Текст] / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. - Красноярск: Поликом, 2007. - 204 с.
2. Вазина, К. Управление профессиональным образовательным учреждением [Текст]: учеб. пособие / К. Вазина, Г. Костыко, Ф. Клюев. - Челябинск: Южно-Урал. кн. изд-во, 2005. - 256 с.
3. Долгова, В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании [Текст] / В.И. Долгова, - М.: КДУ, 2009. - 228 с. : ил., табл.
4. Иванов, Д.А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] / Д.А. Иванов; ред. М.А. Ушакова. - М.: Сентябрь, 2007. - (Библиотека журнала «Директор школы», Выпуск № 6). - 208 с.
5. Пагнаева, Е.А. Развитие инновационного потенциала учителей в условиях школы как самообучающейся организации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: Челябинск, 2009: [Электрон. ресурс]

УДК 37

Кузнецова Н.В. Педагогическое проектирование как условие, способствующее эффективной реализации ФГОС ДО в работе воспитателя современного детского сада

Pedagogical design as a condition contributing to the effective implementation of FSES in the work of the teacher of modern kindergarten

Кузнецова Наталья Васильевна

Воспитатель
государственного бюджетного
образовательного учреждения детский сад №11
с приоритетным направлением по физическому развитию
Невского р-на Санкт-Петербург
Россия, г. Санкт-Петербург
koldunya78@mail.ru

Kuznetsova Natalya Vasilyevna

Educator
state budget
educational institution kindergarten №11
with a primary focus on physical development
Nevsky district
Russia, Saint-Petersburg

Аннотация: В статье отражены компоненты педагогического проектирования, обоснована необходимость применения современных методов обучения воспитанников в целях оптимизации воспитательно – образовательного процесса. Предложена концепция проектной технологии, которую необходимо рассматривать в единстве всех компонентов, основой которого будет привлечение внимания педагогов и родителей к всестороннему развитию детей дошкольного возраста, способствующее успешному обучению в школе.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, взаимодействие участников образовательного процесса, сотрудничество педагогов и родителей, проектная деятельность, педагогическая технология.

Abstract: The article describes the components of pedagogical design, the necessity to use modern methods of teaching pupils in order to optimize the

educational process. Proposed concept design of the technology that need to be considered in the unity of all components, the basis of which will draw attention of teachers and parents for the holistic development of children of preschool age, contributing to successful learning in school.

Key words: instructional design, interaction of participants of educational process, cooperation of teachers and parents, project activity, pedagogical technology.

Будьте любезны, в каком направлении мне идти? – спросила Алиса.

- В известном тебе, - ответил Кот.

Оно мне неизвестно.

Значит, в неизвестном.

Во всяком случае известно,

что в известное время ты окажешься там или тут...

Л. Кэрролл

В последние годы на государственном уровне дошкольному образованию уделяется значительное внимание. Об этом свидетельствуют принимаемые законы, нормативно-правовые акты федерального и регионального уровней, поручения Президента РФ и Правительства по вопросам дошкольного образования. Главная задача российской образовательной политики сегодня - обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Дошкольное образование сегодня рассматривается как система, в которой центральное место занимает процесс взаимодействия педагога с детьми. Педагог для ребенка – значимая фигура, следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги. В образовательной ситуации в России сегодня существенно меняются приоритеты, на основе которых собственно проектируется вариативный процесс воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста. Внимание

обращено на формы, методы и средства образования, которые в наибольшей степени учитывают особенности психической и социальной деятельности ребенка.

Качество дошкольного образования определяется, с одной стороны, предоставлением возможности выбора для ребенка индивидуального «образовательного маршрута» на основе разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми; обеспечения социальной защиты ребенка от некомпетентных педагогических воздействий; гарантии достижения каждым ребенком минимально необходимого уровня подготовки для успешного обучения в начальной школе. С другой стороны, качество дошкольного образования следует рассматривать как обобщенную меру эффективности деятельности дошкольных организаций, проявляющуюся в гарантии ими такого уровня предоставляемых образовательных услуг, который отвечает ожиданиям и запросам их потребителей и соответствует государственным стандартам.

Все это вносит ряд значительных изменений в работу воспитателя детского сада, в том числе в систему планирования его работы. Правильнее будет даже сказать, что все изменения в деятельности воспитателя начинаются именно с изменений в системе планирования. Ведь от того, насколько продуманно, грамотно осуществлено планирование, зависит эффективность воспитательно-образовательной работы в целом.

Необходимо отметить, что планирование необходимо рассматривать как педагогическое проектирование.

Педагогическое проектирование на настоящий момент отличается разнообразием подходов к ее изучению, выделением различных оснований введения нового понятийного аппарата, акцентированием различных аспектов самого процесса проектирования, отражено в различных теоретических моделях, исследуется с разных позиций.

Краткую характеристику проектированию дают А.В.Хуторской и Г.К.Селевко, обозначая его как целенаправленную деятельность по нахождению решения проблем и осуществлению изменений в окружающей среде

(естественной или искусственной).

Проектирование предполагает наличие проблемы, которая носит практический характер и разрешается в процессе организации различных видов деятельности. На проблемно-деятельностный характер проектирования, отражающийся в этимологии самого слова “проект”, указывает *Н.Г.Алексеев*: «Примечательно движение слов – переход от «проблемы» к «проекту». Проблема – по-древнегречески – нечто брошенное (бросаемое) вперед, то, к чему ещё следует придти. Проект предполагает также бросание вперед, но уже не материальных вещей, а мыслей, идеальных образов».

Смыслом проектирования в этом подходе является постепенное осознание человеком своей жизненной проблемы и построение ее решения.

Сущность проектирования состоит в конструировании желаемых состояний будущего. Проектировщик выстраивает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности.

В.П. Беспалько, определил педагогическое проектирование не что иное, как деятельность педагога, которая состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты. Сегодня выделяют три этапа (ступени) проектирования:

- I этап – моделирование;
- II этап – проектирование;
- III этап – конструирование.

Проанализировав различные подходы к определению понятия «проектирование», было выявлено, что это метод педагогически организованного освоения ребёнком окружающей среды в процессе поэтапной и заранее спланированной практической деятельности по достижению намеченных целей.

Под проектированием также понимается самостоятельная и коллективная творческая завершённая работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский

поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое.

Одним из приоритетов модернизации образования является разработка педагогических условий развития личности, обладающей активностью, самостоятельностью, творческим потенциалом и готовностью постигать новизну и сложность меняющегося мира. В связи с этим предполагается новое содержание профессионально-педагогической деятельности педагогов, их готовность осваивать и внедрять инновации, альтернативные формы и способы взаимодействия, востребованные современной образовательной ситуацией.

Но остановимся на том, чем воспитателю приходится заниматься наиболее часто – написании ежедневного плана воспитательно-образовательной деятельности.

Планирование – заблаговременное определение системы и последовательности осуществления совместной деятельности с указанием необходимых условий, средств, форм и методов

Планирование – определение состава и структуры совместной деятельности по достижению желаемых результатов (задач, содержания, форм организации, условий, временных рамок, способов определения эффективности достижения желаемых результатов) субъектов взаимодействия, нашедшее отражение в совместном плане работы

Планирование — это научно обоснованная организация педагогического процесса детского сада, которая придает ему содержательность, определенность, управляемость. Согласно ФГОС ДО, организация образовательного процесса состоит из:

- 1) совместной деятельности взрослого и детей, направленной на становление первичной ценностной ориентации и социализации;
- 2) образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов;
- 3) непосредственно образовательной деятельности (не связанной с одновременным проведением режимных моментов);

- 4) поддержки индивидуальности ребенка (т.е. индивидуальной работы с ним);
- 5) организации предметно-пространственной развивающей среды для поддержки детской самостоятельности;
- 6) взаимодействия с семьями детей по реализации ООП ДОУ.

Именно эти пункты будет целесообразно включать в свой план ежедневного психолого-педагогического сопровождения детей.

Единых правил ведения этого документа нет, поэтому он может быть составлен в любой удобной для педагога форме или форме принятой в конкретном учреждении. Однако существует ряд условий, которые необходимо соблюдать при ежедневном планировании.

В соответствии с комплексно-тематическим принципом построения образовательного процесса ФГОС ДО предлагает для мотивации образовательной деятельности не набор отдельных игровых приемов, а усвоение образовательного материала в процессе подготовки и проведения каких-либо значимых и интересных для дошкольников событий.

Принцип комплексно – тематического планирования тесно связан с принципом интеграции организационных форм, различных видов детской деятельности. То есть процесс психолого-педагогического сопровождения развития детей, а соответственно и календарный план воспитателя должны быть построены на комплексно-тематическом принципе с учетом интеграции образовательных областей.

Таким образом, можно составить следующий алгоритм ежедневного планирования воспитателя:

1. На основе утвержденной рабочей программы составляется циклограмма, отражающая деятельность в течение всего дня;
2. Подбирается необходимый обучающий материал, конспекты НОД и т.д., согласно программному материалу, тематическому планированию и циклограмме;
3. На основе циклограммы и подобранного материала заполняются

графы формы ежедневного планирования (предлагаемая форма в приложении).

Основная идея - комплексное решение педагогических задач из разных образовательных областей, где ведущей формой планирования выступает проект, обеспечивающий:

- интеграцию образовательных областей;

- увеличение объема совместной деятельности взрослого и детей, в которую входит организованная деятельность в разных видах деятельности, в режимных моментах, самостоятельная деятельность детей в условиях развивающей среды;

- взаимодействие с родителями.

Как определить алгоритм деятельности воспитателей и специалистов ДОО по написанию ежедневного плана деятельности с группой воспитанников:

Подготовительный этап:

- Использование инструментов педагогической диагностики (анкетирование, беседа, анализ продуктов совместной деятельности и т.д.) для сбора информации о качестве реализации задач планирования

- Оценка результатов реализации задач планирования за истекший период, выявление «+» и «-», установление причин неудач и успеха

Основной этап:

- Определение задач работы на день

- Согласование и корректировка задач взаимодействия педагогов со специалистами и родителями (на основе других планов работы дошкольного образовательного учреждения)

- Определение содержания взаимодействия педагогов и детей

- Подбор форм взаимодействия всех участников образовательного процесса

- Определение условий реализации поставленных задач

- Определение продуктов совместной деятельности

Заключительный:

- Оформление плана работы совместной деятельности

- Информирование участников образовательного процесса о предстоящих мероприятиях.

Структура ежедневного планирования образовательной работы должна включать совместную деятельность педагогов, детей и родителей и отражать организованную образовательную деятельность в режимных моментах, самостоятельную деятельность детей и работу с родителями по реализации поставленных задач в следующих формах работы: организационная образовательная деятельность в виде игр – занятий, дидактических и развивающих игр, сюжетно – ролевых игр, подвижных игр, театрализованной деятельности, досуги и развлечения, праздники, решение специально создаваемых проблемных ситуаций в игре, ручной труд, труд в природе и др.

Такой подход к планированию и организации деятельности воспитателя способствует оптимизированному и полному усвоению детьми информации из всех образовательных областей. И, как следствие этого, у детей появляются многочисленные возможности для практического экспериментирования, развития основных навыков и понятийного мышления. Кроме того, тематический принцип позволяет легко вводить в планирование региональный компонент и парциальные программы, а так же учитывать специфику ДОО.

Таким образом, в современных условиях существенно переосмысливается роль деятельности воспитателя в вопросах педагогического проектирования, поскольку в стратегических документах, направленных на развитие современного дошкольного образования подчеркнута необходимость в компетентном и современном педагоге, а также приоритетным направлением является повышение социального статуса педагога.

Библиографический список

1.Бережнова О.В.,Тимофеева Л.Л. Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы. Методическое пособие. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2013.- 144с.

2.Зебзеева В.А. Проектирование образовательной программы детского сада в условиях реализации ФГОС До. _ М.:ТЦ Сфера,2015.- 128с

3. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. – М.: Сфера, 2010.

4. Проектная деятельность в детском саду: организация проектирования, конспекты проектов/авт. – сост. Т.В. Гульдова. – Волгоград : Учитель.-135с.

5. Развитие личности ребенка в проектной деятельности: познавательные – творческие, экологические проекты/авт. – сост. Т.А. Иваничкина и др. – Волгоград: Учитель. – 122с.

УДК 37.01

Кюнкрикова И.В., Ооржак А.Б., Фольклор как средство воспитания толерантной личности младших школьников

Folklore as the means of education of tolerant personality of Junior schoolchildren

Кюнкрикова Ирина Валерьевна

к.ф.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «КалмГУ имени Б.Б.Городовикова», Республика Калмыкия, г. Элиста
kjnirina75@mail.ru; 8(84722)38985

Kyunkrikova Irina Valerevna

s.ph.s., Associate Professor at the Department of pedagogics
Kalmyk state university named after B. B. Gorodovikov,
Republic of Kalmykia, Elista

Ооржак Аржаана Болатовна

магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «КалмГУ имени Б.Б. Городовикова»
4udukmaa-91@mail.ru

Oorzhak Arzhaana Bolatovna

undergraduate of department of pedagogics
Kalmyk state university named after B. B. Gorodovikov

Аннотация: В статье раскрывается сущность проблемы формирования толерантной личности младших школьников посредством фольклора.

Ключевые слова: толерантность, толерантная личность, тувинский национальный фольклор.

Abstract: the article reveals the essence of the problem of formation of the

tolerant personality of Junior schoolchildren by means of folklore.

Key words: tolerance, tolerant person, the Tuvan national folklore.

В сложившейся современной социокультурной ситуации в мире участились акты нетерпимости, насилия, терроризма, которые стали представлять угрозу делу укрепления мира и демократии. Образование призвано воспитывать у учащихся чувство уважительного отношения друг к другу, миролюбия, толерантности. В настоящее время происходящие изменения в экономике и политике осложнили межнациональные отношения, которые в свою очередь приводят к межэтническим и межнациональным конфликтам. В Концепции духовно-нравственного воспитания и развития гражданина РФ говорится «о межэтническом мире и согласии, который включает политику толерантности, т.е. признания и уважения культурных и других различий среди граждан страны и проживающих в ней граждан других стран» [4, с.10].

В справочно-энциклопедической литературе понятие «толерантность» трактуется как:

«Tolegantia» (лат.) – это терпимое отношение к чему-нибудь, умение без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру[8];

уважение к самобытному внутреннему миру ребенка, веру в победу доброго начала в межличностных отношениях, отказ от методов грубого понуждения и любых форм авторитаризма, позитивную лексику [3];

терпимость, терпение, устойчивость, снисходительность к чему-либо, способность переносить неблагоприятное воздействие [10].

В словарях (В. И. Даль, С. И. Ожегов, словарь иностранных слов) понятие «толерантность» стоит в одном синонимическом ряду с понятием «терпимость», различий в их смысловых значениях не делается.

В исследованиях последних десятилетий проблемам толерантности уделяется повышенное внимание. Сформировалось представление о толерантности в работах зарубежных (П. Кинг, Дж. Милль, К. Поппер, А.

Тейлор) и отечественных (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Г.У. Солдатова и др.) ученых. Единство подходов заключается в понимании толерантности как уважения прав человека, его свободы, человеческого достоинства, забота о людях, принятие другого человека таким, каков он есть.

М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук понимают под толерантностью реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических достижений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения [11].

Согласно мнению А.Г. Асмолова, руководителя федеральной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», толерантность означает признание мнения других и является универсальной нормой сосуществования, кооперации, социального взаимодействия [1, с. 3].

Как считает Д.И. Фельдштейн, актуальным является «задача развития этнопсихологии, задача разработки, в частности, психолого-педагогических основ толерантного воспитания, формирование у детей личностных качеств, включающих толерантное, уважительное, ответственное отношение к представителям любой нации, потребности и умения кумулировать в единстве и интегрировать лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом, и общечеловеческих ценностей. Проблема толерантности, однако шире, и она может быть выведена на другой уровень – уровень проблемы Я и Другой, где Другой является необходимым условием Я. Важна психологическая ситуация, при которой жесткость этнического другого – чужого – снимается во всеобщем Я – Другой» [12, с. 189].

Мы рассматриваем толерантность как духовно-нравственное качество личности, выраженное в принятии представителей других этносов, уважение различных культур и религий, мнений и взглядов других, дружелюбие и мирная настроенность к окружающим.

Толерантная личность – это человек, хорошо знающий себя и

понимающий других людей, но не отказывающийся от собственных взглядов, ценностных ориентаций и идеалов.

Воспитание толерантной личности – процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребёнка, обществом, под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся взглядов и отношений её членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми.

Толерантная личность возникает как результат понимания того, что каждый человек имеет право придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими, признания того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, поведению и ценностям, обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность и не могут навязывать взгляды одного человека другим.

Сегодня в детской среде большое распространение получают агрессивность, недоброжелательность, озлобленность. Поэтому, одной из главных задач современной школы является воспитание культуры толерантности с самых первых дней обучения. В школу ребенок приходит с небольшим запасом полученных в семье и в дошкольной среде знаний из этой области. Именно в школе ребенок должен знакомиться с толерантными нормами и установками, также у него формируется представление об истории нашей страны и культуре населяющих ее народов. Образовательная среда современной школы должна стать местом, где создаются благоприятные условия для межкультурного общения, где всем учащимся прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть. Необходимым условием регулирования отношений человека с миром является его воспитание в духе самоуважения, миролюбия, признания возможности существования иных точек зрения, позиций, мнений и культурных приоритетов. Важно, чтобы из стен школы вышли воспитанники не только с определённым багажом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные,

обладающие толерантностью как основой своей жизненной позиции. Современный школьник должен правильно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого, понимать и уважать права, культуру и обычаи, взгляды и традиции других людей, найти своё место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей.

Современные этнокультурные реалии требуют разработки теории и методики использования фольклора как средства воспитания толерантной личности. В процессе поиска новых средств формирования у младших школьников толерантности предпочтение отдается тем, которые, во-первых, способствует самореализации, самовыражению личности; во-вторых, интересны детям; в-третьих, органически вписываются в современные учебно-воспитательные системы.

Одним из средств, позволяющих познакомить тувинских школьников с культурным разнообразием страны и населяющих ее народов, является национальный фольклор, который содержит знания о мире и способы отношения к нему, сложившиеся в культурно-историческом процессе и представленные в образной, метафоричной форме, доступной для восприятия младших школьников.

Тувинский национальный фольклор – один из самых богатых в мире. Он насыщен педагогическим опытом и народной мудростью. Система народных знаний содержит понятия добра, духовности, красоты, уважения (к родителям, старшему поколению, сверстникам). Тувинская народная культура, отраженная в фольклоре, помогает ребенку обогащать его духовный мир, развивать патриотизм, уважение к прошлому своего народа, осознавать свою принадлежность к тому или иному сообществу, способствует в принятии другого человека таким, каков он есть, пониманию и принятию традиций, ценностей и культуру представителей другой национальности и веры.

Традиция уважительного отношения к своему и к другим народам является одной из священных и древних традиций, которая передавалась из

поколения в поколение в течение многих веков, она свято соблюдается народом и развивается. Соблюдение этики уважения – это значит воспитывать детей с самого раннего возраста, прежде всего, честными, порядочными, трудолюбивыми и толерантными людьми. Знание и соблюдение священной этики уважения к человеку помогает младшим школьникам стать гражданином, который показывает свою честность, скромность и самые лучшие человеческие качества

У тувинцев были такие правила, согласно которым, угроза человеку человеку строго-настрога запрещается. Запрет на угрозу считается священным. Особенно строго запрещается угрожать невинному человеку – это клевета. Запрещается оскорблять правого – это грех. Считается, что угроза предвещает смерть. Ни словом, ни ножом, ни ружьем не позволялось угрожать человеку [5, с. 7].

Фольклор с воспитывающим содержанием, бытовые традиции, праздники – это те понятия, которые оказывают огромное влияние на формирование толерантной личности младших школьников. Он способствует творческому развитию младших школьников в мире былин, сказок, преданий. Пословицы и поговорки могут служить основанием для нравственных заповедей, помогая развивать мышление, логику, интерес к истории и культуре своего и других народов. Содержанием пословиц, поговорок, сказок являются устойчивые образы, имеющие определенные качественные характеристики, вызывающие симпатию или антипатию, а, следовательно, толерантное или интолерантное отношение к их носителю. Устное народное творчество раскрывает целесообразную гармонию и красоту окружающего мира, те правила поведения, которые способствуют его сохранению. Например, тувинские пословицы: «Каас тодуг чуртталга, карак кызыл ажылда» – «Зажиточная жизнь в упорном труде»; «Эки кижээ эш хөй, эки аътка ээ хөй» – «У хорошего человека друзей много, у хорошего коня хозяев много»; «Чонунга бараан болуру – чолдун экизи» – «Нет доли счастливей, чем служить народу»; «Ады олгенинден боду олгени дээрэ» – «Лучше умереть самому, чем потерять доброе

имя»).

Культура разных народов взаимно влияют друг на друга. В национальных фольклорах многих народов есть нечто общее, объединяющее их. В целях воспитания толерантности необходимо показать это общее учащимся. Так, например, можно найти немало общего в тувинской сказке «Ак-сагыш и Кара-сагыш» и калмыцкой сказке «Храбрый Мазан», где повествуется о борьбе героя с силами природы, ханами, а также за невесту, наследство и о его победе благодаря чудесным помощникам и различным волшебным предметам.

В сказках о животных через образы таких персонажей, как заяц, козленок, жеребец-иноходец, лев, волк, раскрываются типичные характеры людей, их недостатки, социальное неравенство.

Для младших школьников знакомство с национальными праздниками является очень ценным материалом для познания семейной и социальной действительности в прошлом и в настоящем. Эти обрядовые традиции воспитывают детей нравственно, эстетически, эмоционально, формируя тем самым толерантное отношение друг к другу. Например, традиционный праздник тувинцев «Шагаа» (праздник проводов старого года и встречи нового), «Масленица», калмыцкий национальный праздник «Цаган Сар» знакомят детей с традициями, культурой разных народов.

Для приобщения младших школьников к национальным фольклорным традициям можно использовать игровые технологии, где школьники действуют по игровым правилам и главная цель которого воспитание у детей доброжелательного отношения и уважения к людям разных национальностей. Например: «Тевек» - тувинская, «Шагаа» - калмыцкая, «Хоровод» - русская народная.

Таким образом, воспитание толерантной личности младших школьников посредством фольклора способствует знакомству с обычаями и традициями не только своего, но и других этносов. При этом учащиеся приобщаются к своей национальной культуре, учатся толерантному отношению к другим народам, уважительно относиться к непохожим на себя людям, учатся осознавать

чувства партнера, выражать свое понимание, прислушиваться к мнению своих сверстников.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. – 2003. – С.3-12.
2. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. Этнопедагогика тувинского народа – Кызыл: Изд. – полиграф. отдел «Билиг», 2009.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 4. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение. 2011. – 23 с.
5. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная культура тувинцев. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2006. – 232с.
6. Клепцова Е.Ю. Терпимое отношение к ребёнку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие. М., 2005.
7. Корнев Д.В. Влияние фольклора на формирование этнической толерантности подростков. Монография. – М.: УЦ Перспектива, 2013. – 136 с.
8. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2005. – 944 с.
9. Курбатский Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре (историко-этнографические аспекты тувинского фольклора). – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2001.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4 изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007.
11. Рожков М.И., Байбородов Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль, 2003.

12. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2т. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 2. – 456 с.

УДК 371.59

Лабчук М.В. Управление проектами как средство развития школьного самоуправления

Project management as a tool for the development of school self-management

Лабчук Мария Владимировна
ЧГПУ, г. Челябинск

Labchuk Maria Vladimirovna
Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk

Аннотация: В статье представлен опыт реализации проекта «Школьный пресс-центр «Юный журналист» как один из инструментов развития школьного самоуправления, которое является формой управления образовательной организацией. Соуправление - это неременный признак развитого детского коллектива. Автор считает, что при наличии определенных психолого-педагогических предпосылок и правильной организации управления проектами коллектив школьников начальной школы способен к педагогически полноценному самоуправлению.

Ключевые слова: самоуправление, управление проектами, управление коллективом начальной школы

Abstract: the article presents the experience of implementation of the project "the School press center "Young journalist" as one of the tools for the development of school self-management, which is a form of management of an educational institution. Co-management is an indispensable sign of a developed group of children. The author believes that in the presence of certain psycho-pedagogical conditions and the proper organization of the project management team of pupils in primary school are able to pedagogically proper co-management.

Key words: co-management, project management, management of a team of elementary school

Одна из главных задач школы в свете Федеральных государственных стандартов нового поколения – это формирование у учащихся социального опыта, готовности к новым отношениям в быстро меняющемся обществе. За время пребывания в школе им необходимо не только приобрести знания, но и освоить новые социальные роли, определенные правовые и нравственные нормы, ценности. Поэтому должна проводиться огромная работа по формированию гармонично-здорового образа жизни учащихся.[1]

Эту задачу в нашей школе мы попробовали решить через реализацию школьного ученического самоуправления «Планета детства», которое представляет собой сложную систему взаимоотношений, которые влияют на самостоятельную и совместную постановку целей, принятие решений, развивает лидерские качества.

Одним из инструментов функционирования школьного самоуправления является работа реализация проекта «Школьный пресс-центр газеты «Всезнайка». Данная программа курса внеурочной деятельности «Юный журналист» впервые разработана и реализована в 2011-2012 уч. году.

Основные задачи программы:

- формирование личности, способной ориентироваться во внешней информации и самостоятельно добывать знания, информацию о событиях, происходящих в жизни школы;
- развитие творческого потенциала с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- формирование и реализация активной личной гражданской позиции учеников по отношению к социуму.

Курс мотивировал творческую деятельность на протяжении всех занятий, предполагающих ролевую игру.

В течение первых занятий дети получают самый необходимый минимум

знаний о работе пресс-центра, издательства. Все дальнейшие знания наслаиваются на основу, усложняя систему работы над «рождением газеты».

В ходе экскурсии в редакцию районной газеты «Октябрьская искра», которая проводится ежегодно, дети видят своими глазами работу редакции и типографии. Дети поражены и заинтересованы. Каждому ребенку хочется примерить роль журналиста.

Этот интерес подкрепляется получением научно-обоснованных знаний по работе с различными программами, которые позволяют воплотить в жизнь первый выпуск газеты.

Тематика газет разнообразна, как и сама школьная жизнь. Статьи касаются проводимых мероприятий в школе: конкурсов, олимпиад, семинаров, выборов президента школы и т.д.

С «рождением» каждого нового выпуска газеты, дети всё больше раскрывались, становились более самостоятельными в выборе тематики статей, в выборе дизайна газеты, составлении вопросов для интервью, в выражении собственной авторской позиции.

На протяжении всего учебного года в школе работает пресс-центр, в основном состоящий из учащихся 4 классов, с распределением обязанностей. Но им всегда на помощь приходят учащиеся младших классов, для которых разработаны курсы внеурочной деятельности с учетом их возрастных интересов. В подготовке разных выпусков газеты ученики менялись ролями, таким образом, каждый попробовал себя и редактором, и корректором, и верстальщиком, и оператором, и корреспондентом.

Дети, входившие в пресс-центр школьной газеты, конечно, выпускаются из стен школы. Но знания и навыки, приобретенные ими в ходе данного проекта, помогут им в дальнейшем, когда необходимо будет собрать какую-либо информацию, ее обработать, проанализировать, принять нужное решение и нести за него ответственность.

«Играя в журналистов», учащиеся овладевают навыками организации творческой и коллективной деятельности, учатся оценивать свои действия,

обеспечивая себе успешность и конкурентноспособность. Участие детей в деятельности пресс-центра школьной газеты, безусловно, развивает их литературные, информационные, коммуникативные способности. Кроме того, такая работа дает позитивные результаты в пропаганде здорового образа жизни, профилактике асоциального поведения, способствует формированию активной гражданской позиции, дает задатки выбора будущей профессии.

Результат реализации научно-практического проекта по созданию школьного пресс-центра, в котором работают юные журналисты, можно признать удачным и полезным для гармоничного, всестороннего развития детей. Работа в пресс-центре дает им неоценимый опыт работы с различными источниками информации, формирует навыки коммуникативного общения, повышает уверенность в себе, в своих силах и организаторских способностях.

Библиографический список

1. <http://koipkro.kostroma.ru>. Статья «Школьное соуправление»
2. Лабчук М.В. Статья «Внеурочная деятельность: Курс «Юный журналист»//Журнал «Начальная школа» № 9/2014 – С. 55-57 (электронная версия статьи <http://n-shkola.ru/archive/view/248>)
3. Горчакова Т.В., Бударина Л.Н., Коростелева Т.В., «Звонкий голос детства» Методическое пособие по основам детской журналистики. – Томск: Издательство «Твердыня», 2011
4. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев // В сборнике: [Гармоничное развитие личности: психология и педагогика](#) сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 4-9.

УДК 378

Рябова Н.М. Формирование инициативного поведения студентов в контексте актуализирующего взаимодействия с преподавателем

Formation of initiative behavior of students in the context of actualizing interaction with the teacher

Рябова Наталия Михайловна

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, Кострома
natalieryabova1@gmail.com

Ryabova Natalia Mikhailovna

Kostroma State University named after N.A. Nekrasov, Kostroma

Аннотация. В статье автор показывает роль актуализирующего взаимодействия преподавателя и студентов в формировании инициативного поведения студентов. Описаны особенности модели актуализирующего взаимодействия и дан пример ее использования на практике. Сделан вывод о том, что актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов способствует формированию инициативного поведения студентов.

Ключевые слова: актуализирующее взаимодействие, инициативное поведение, теоретический анализ, опрос

Abstract. In this article the author shows the role of actualizing teacher-student interaction in formation of initiative behavior. Specific features of the model of actualizing interaction is described as well as the example of its usage in practice is given. The conclusion is made that actualizing interaction promotes initiative behavior of students.

Keywords: actualizing interaction, initiative behavior, theoretical analyses, debriefing

Девиз образования ООН – «Учить жить». В идеале основная цель образования должна работать на общественную перспективу, т.е. на формирование тех норм поведения, личностных качеств, которые в данном поколении не сформированы. В соответствии с новой стратегией образования форма целеобразования должна быть более динамичной, связанной с *инициативным* поведением человека, в котором бы реализовалось его стремление к определенной степени достижений в его деятельности.

Совершенно очевидно, что о «творении» мы можем говорить лишь в том случае, когда человек делает *свой* выбор и *сам* принимает решение действовать, и это основано не на тех знаниях, которыми он обладал до этого. Речь идет о приобретении психологического опыта как живой функционирующей системе, где жизненный опыт не только прибавляется, но и перестраивается. Это не процесс перестройки знания, а работа души, которая предполагает, что перемены должны быть выстраданы, где переживания могут привести к прорыву, в новое качество бытия, но могут решиться и непродуктивно.

Возможно, первым, кто отважился на свободный выбор, были Адам и Ева. Религии интерпретируют их поступок как отступление от предписанного, т.е. Божьей воли, и, следовательно, как то, что наказуемо. Возможно тот, кого считают Высшим Творцом, имел совсем другой замысел: он намеренно не создал рая на Земле и дал нам свободу воли, чтобы люди сами творили свою судьбу, имея для этого мощные стимулы? И то, куда стремится сам человек умом и сознанием, является важным показателем того, какими методами этому человеку или конкретному обществу людей помогать? Во всяком случае, бесспорно одно: люди, имеющие отношение к обучению и воспитанию, должны перестроить некоторые стереотипы, глубоко укоренившиеся в менталитете, прежде всего в самих себе. Давно пора искоренить то, что Иван Бунин называл отличительной чертой русского человека – «умилением над собственной гибелью».

На практических занятиях по английскому языку мы используем модель актуализирующего взаимодействия преподавателя и студентов, которая направлена на формирование инициативного поведения студентов [1]. Она предполагает:

- Отношение и осуществление обучения в соответствии с познавательными возможностями и потребностями обучаемых при ориентации на достижение общих педагогических целей;
- Отношение к фактору социального взаимодействия преподавателя и студентов в педагогическом процессе как к основе формирования

познавательной деятельности обучаемых;

- Обеспечение большей емкости учебно-познавательного процесса за счет более глубокого проникновения в учебный материал при более широком его охвате. Знакомство с учебной информацией, обычно не включаемой в стандартные учебные планы;

- Ориентация на некоторые функции иностранного языка как объекта усвоения, которым в школьной и вузовской программе уделяется недостаточное внимание: иностранный язык как средство социализации в учебной группе, как объект совместного и самостоятельного изучения теории языка как обобщенного социального опыта, как средство самовыражения и саморегуляции, как средство выражения воли, как средство приобщения к культурным и историческим ценностям;

- Уменьшение учебного времени на развитие операциональных навыков и увеличение его на подбор и изучение материалов на иностранном языке с менее выраженным «учебно-тренировочным» характером. Увеличение учебного времени на художественную деятельность учеников, развитие творческой и духовной активности;

- Отношение к творчеству как средству самореализации и создание в этой связи условий для проявления инициативы, индивидуальности, самостоятельности.

В прошлом учебном году на практическом занятии по английскому языку студентам-первокурсникам, будущим учителям начальных классов, был задан вопрос: Как Вы относитесь к телесным наказаниям? Все студенты высказались резко отрицательно, после чего в качестве аудирования им была предоставлена информация о том, что в британских школах в скором времени могут вновь ввести телесные наказания, т.к. по результатам социологического опроса, организованного компанией Times Educational Supplement в 2012 году, почти 93% родителей и 68% школьников страны считают, что учителям необходимо развязать руки в плане ужесточения наказаний, что поддержал тогдашний министр образования Майкл Гоув. Похоже, подобный настрой англичан явно

противоречит стремлению человечества к более гуманному общественному сознанию?

Студентам стало интересно: почему в России с формальным запретом телесных наказаний после революции 1917 года тема их приемлемости считается исчерпанной и фактически закрыта, в то время как англичане проводят *официальные* опросы и исследования, и большинство выступает за возврат телесных наказаний в школах, хотя их жизненный уровень гораздо благополучнее во многих отношениях по сравнению с Россией. Когда ребенка наказывают, прежде всего страдает его самоуважение. Однако стереотип английского джентльмена или английской леди ассоциируется с гордостью, собственным достоинством. Даже местоимение «я» в английском языке пишется с заглавной буквы.

Было инициировано исследование: «Бить или не бить?: об отношении к телесным наказаниям детей в Англии и России в сравнительно-историческом аспекте» с целью изучить педагогические установки в Англии и России и определить суть их расхождений в отношении приемлемости телесных наказаний сейчас.

Не было найдено ни одного психологического исследования, доказывающего пользу или эффективность телесных наказаний, но мы познакомились со многими исследованиями о том, насколько они вредны, а также узнали о противниках законодательного запрета телесных наказаний в некоторых странах.

Студенты предположили, что причина расхождений кроется в историческом прошлом и поставили перед собой задачу выделить возможные предпосылки педагогической нецелесообразности (целесообразности?) телесных наказаний в Англии и России. Было решено провести опрос студентов Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, обучающихся по профилю «Начальное образование» с целью определить отношение будущих учителей к телесным наказаниям с учетом их жизненного опыта.

В качестве метода теоретического уровня использовались теоретический

анализ проблемы исследования на основе изучения исторической и психолого-педагогической литературы. В качестве экспериментально-организационного метода был организован опрос.

Анализ научной и популярной литературы о телесных наказаниях в Англии и России в прошлом на первый взгляд не выявил особых предпосылок того, что способствовало бы желанию англичан вернуть телесные наказания в современную школу. Однако мы обратили внимание на то, что выражение «мальчик для битья» (a whipping boy) родилось именно в Англии. Так называли ребенка, приставленного к шалившим монаршим детям, чтобы телесно наказывать вместо принца, эксплуатируя сильную эмоциональную привязанность между будущим монархом и его «мальчиком для битья». Написание личного местоимения «я» по-королевски, с заглавной буквы – и «мальчик для битья», - не в этом ли кроется суть столь массового согласия возродить телесные наказания в школе? «Мой дом – моя крепость», - гласит английская пословица. Похоже, англичане уверены, что в своем доме они сами могут навести порядок и, голосуя за возвращение телесных наказаний в школу, вряд ли они имеют в виду телесные наказания в школе для *собственных* детей. Скорее можно предположить, что для английских родителей *чужие* непослушные дети воспринимаются как «мальчики для битья», которым, по мнению Майкла Гоува, пора показать, «кто в доме хозяин». Возможно, в сознании англичан, «мальчик для битья» по-прежнему является исторически нормой в конституционной монархии, которой является Великобритания. (Там, где норма, проблем не возникает).

Главное различие России по сравнению с Европой состояло в том, что исторически борьба за отмену насилия велась по отношению к *взрослым*, а не к детям. Анализ научных и популярных источников позволил заключить, что одной из причин распространения телесных наказаний в России была и в определенной степени остается общая терпимость («стерпится – слюбится») к насилию. Доказанный момент: телесные наказания коррелируют с распространением в стране и в социуме культуры насилия. В России высока

степень алкоголизации, высок уровень насилия при достаточно невысоком уровне жизни. Дети являются жертвами злоупотреблений взрослых.

Сравнительный анализ педагогических установок в Британии и России вызвал интерес у студентов к современному состоянию этой проблемы. Студенты-исследователи провели опрос студентов Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Опрос показал, что в общественном сознании все еще живы старые стереотипы о допустимости телесных наказаний в семье, а родительские установки («бить – плохо») часто не совпадают с практикой воспитания. В исследовании была обоснована необходимость ввести в программу обучения будущих учителей начальных классов спецкурс по телесным наказаниям, чтобы не силой закона, а *внутренне* они могли понять неприемлемость телесных наказаний.

Таким образом, модель актуализирующего взаимодействия преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе может быть эффективной в формировании норм поведения и более инициативных качеств студентов, которые в этом поколении не сформированы. Интересный вопрос о культуре Британии может в условиях актуализирующего взаимодействия с преподавателем вдохновить исследовательский поиск студентов, причем с опорой на межпредметные связи. Вовлеченность студентов в исследование способствует развитию интеллектуальных способностей, формирующих инициативное поведения студентов: сообразительности, интеллектуальной гибкости, интеллектуальной пытливости, продуктивности интеллекта, воображения, интеллектуальной выносливости.

Библиографический список

1. Рябова Н.М. Актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе как способ достижения педагогических целей: Автореф. дис. ..канд. пед. наук. – Ярославль, 1996. – 20 с.

УДК 377.111.3

Сусоев Д.В. Условия эффективного управления конфликтами в педагогическом коллективе**Effective conflict management conditions in the pedagogical collective****Сусоев Денис Владимирович**Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинскdenis13r@mail.ru**Susoyev Denis Vladimirovich**

Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

Аннотация. Своевременное и грамотное разрешение конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе является важнейшим условием создания благоприятного социально-психологического климата в образовательных учреждениях. В данной статье рассмотрены разновидности и фазы конфликтов, а так же условия результативного управленческого воздействия на них.

Ключевые слова: конфликт, виды конфликтов, разрешение конфликта, управление конфликтами, условия управления конфликтами.

Abstract. Timely and competent resolution of conflict situations in the pedagogical collectivity is essential for creating a favorable social and psychological climate in educational institutions. This article describes the types and phases of conflict, as well as the conditions of effective administrative influence on them.

Keywords: conflict, types of conflicts, conflict resolution, conflict management, conflict management conditions.

Конфликтные ситуации окружают нас повсюду. В связи с постоянно меняющейся экономической ситуацией в стране, реформами в социальной сфере, и системе образования в частности, а так же международными политическими разногласиями у людей возникают определенные переживания, которые тем или иным образом влияют на их эмоциональное состояние. Негативные эмоции тормозят нас в ежедневной жизни и нашем развитии, ограничивают возможности, снижают личную эффективность и не редко

приводят к конфликтам.

Конфликт (лат. *conflictus*) — столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями [1]. Любые организационные изменения, противоречивые ситуации, деловые и личностные отношения между людьми нередко порождают конфликтные противодействия, которые субъективно сопровождаются серьезными психологическими переживаниями.

Есть мнение, что конфликт — явление всегда нежелательное и его необходимо по возможности избегать и уж, если он возник, немедленно разрешать. Но конфликт можно рассматривать не только в негативном, но и в позитивном ключе: как способ развития организации, группы и отдельной личности, выделяя в противоречивости конфликтных состояний позитивные моменты, связанные с развитием и субъективным осмыслением жизненных ситуаций.

Педагог более подвержен конфликтным противостояниям, так как в его работе преобладают отношения типа «человек-человек». Результаты же систематических разногласий могут сказаться на качестве образовательного процесса. Поэтому необходимо уметь управлять конфликтами в педагогическом коллективе, а именно, своевременно предупреждать возникновение конфликтов, повышать конфликтологическую культуру педагогов, сводить конфликты в конструктивное русло и извлекать из них пользу в виде интеллектуального развития [2].

Ученые С. Бауэрс и Т. Леймдорфер выделяют два вида конфликтов в зависимости от их разрешимости:

1) конструктивный – разрешенный конфликт, где выясняются позиции обеих сторон без обвинений и упреков путем взаимоуважения и сотрудничества;

2) деструктивный – неразрешенный конфликт, где участники не

выслушивают друг друга до конца, не идут на сотрудничество при поиске выхода из создавшегося положения (ситуации), скатываются на взаимные упреки и оскорбления при определении сути конфликта [3].

В.П.Захаров, Е.В.Сидоренко делят все конфликты, основываясь на принципе наличия или отсутствия предмета спора, на реалистические или предметные, и нереалистические или беспредметные. В реалистических конфликтах выделяется конструктивная и деструктивная фазы, а в нереалистических только одна фаза – деструктивная.

Реалистические (предметные) конфликты вызываются неудовлетворением определенных требований участников и несправедливым, по мнению одной или обеих сторон, распределением преимуществ между ними. Они направлены на борьбу с предполагаемым источником неудовлетворенности или несправедливости и имеют своей целью достижение определенного результата.

Нереалистические (беспредметные) конфликты, хотя и требуют взаимодействия между двумя и более людьми, содержат не противоречащие друг другу устремления соперников, а потребность освободиться от напряжения.

Конструктивная фаза конфликта характеризуется тем, что оба оппонента осознают цель, предмет, средства совместной деятельности (беседы, работа над чем-либо и т.д.), правильно оценивают свои возможности и свое состояние и способны на объективную оценку состояния и реакций оппонента. Однако их не удовлетворяет, возможно:

1) стиль ведения разговора: повышенный эмоциональный тон речи, оправдания, высказывания, отражающие ориентацию на себя и свои интересы при игнорировании реакций партнера и слабости обратной связи;

2) неречевые характеристики поведения: уход от разговоров, прекращение совместной деятельности или ее некачественное выполнение, попытка сгладить отрицательные результаты или последствия деятельности, напряженный самоконтроль поведения, специфические неречевые реакции,

Иновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов указывающие на отрицательное отношение к разговору, напряжение, замешательство, внезапное увеличение дистанции, принятие закрытой позы, отведение взгляда, неестественность мимики, жестикуляции и др. но совместная деятельность остается в рамках делового обсуждения, разногласия не принимают необратимого характера, оппоненты контролируют себя, отдают себе отчет в происходящем.

Деструктивная фаза конфликта начинается тогда, когда взаимная неудовлетворенность оппонентов друг другом, способами решения проблемы, продуктивностью совместной деятельности превышает критический порог и коллективная работа становится неуправляемой. Эта фаза может быть разбита на две стадии. Психологически первая стадия деструктивной фазы характеризуется: стремлением завысить свои возможности и понизить возможности оппонента, самоутвердиться за его счет; необоснованностью критических замечаний; пренебрежительными репликами, жестами, взглядами в его адрес. Эти реакции оцениваются оппонентом как личные оскорбления, и далее включаются механизмы активной защиты и противодействия с его стороны.

Вторая стадия деструктивной фазы конфликта характеризуется: повышением активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля; нарушением обратной связи; уходом от проблем, предмета спора и переходом на взаимные оскорбления. На этом этапе участники конфликта не могут вернуться в конструктивную фазу. Процесс становится неуправляемым и необратимым.

Необходимо отметить, что реалистичные конструктивные конфликты зачастую стремятся перерасти в деструктивные, в силу того, что личные качества оппонентов имеют в их решении первостепенное значение. Позитивным, функционально полезным результатом конфликта считается - решение той проблемы, которая породила разногласия и вызвала столкновения, с учетом взаимных интересов и целей всех сторон, а также достижение понимания и доверия, укрепления партнерских отношений и сотрудничества,

преодоление конформизма, покорности, стремление к преимуществу [4].

Иногда мы можем изменить русло конфликтного противоборства и его направленность, просто взглянув на него по-другому, с новой, необычной точки зрения. Обычная, так часто встречающаяся в нашей жизни ссора способна привести к глубокой вражде, но она же может стать источником развлечения, а порой даже привести к дружбе. Однако подобное преобразование конфликта представляет собой своего рода искусство, которое требует особых навыков. Разногласия и конфликты неотъемлемая и неизбежная часть нашей жизни, от которой избавиться не возможно, а поэтому необходимо научиться управлять собой, а если удастся, то и другими в конфликтных ситуациях.

Исходным условием эффективного управленческого воздействия на конфликтную ситуацию является своевременное обнаружение и распознавание сигналов назревающего конфликта. Такими сигналами могут быть мелкий инцидент или происшествие, как правило, неприятное, затрагивающее интересы одного или нескольких человек, будучи неверно воспринятым, способен привести к возникновению, а затем и к эскалации конфликта между этими людьми. Чтобы оказаться в состоянии осуществлять управленческое влияние на зарождение и развертывание конфликтных противодействий, необходимо научиться, как можно раньше распознавать все эти и другие сигналы назревающего конфликта и своевременно реагировать на них.

Вторым важным условием и одновременно предпосылкой успешного управленческого влияния на возникающую конфликтную ситуацию является, возможно, более объективная, всесторонняя и оперативная информация о целях, намерениях, предпочтениях, интересах сотрудничающих или соперничающих сторон, способных и готовых вступить в конфликт друг с другом. Чем раньше потенциальные участники назревающего конфликта или администрация организации, где складывается конфликтная ситуация, овладеют такой информацией и чем лучше они сумеют ей распорядиться, тем больше возможностей они получают для оказания управленческого воздействия на предотвращение, развитие или разрешение конфликтного

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов взаимодействия.

Третьим существенным условием успешного управленческого влияния на конфликтную ситуацию является конфликтная аналитика. Она представляет собой совокупность методов, приемов и средств распознавания предпосылок и причин возникновения конфликтной ситуации, особенностей ее наиболее вероятного развертывания, характера и содержания назревающего конфликта (конструктивный, деструктивный, реалистический, нереалистический и т.д.), интересов и целей конфликтующих сторон, возможностей влияния на них, чтобы смягчить или ослабить их противодействие друг к другу, ввести его в неконфронтационные рамки. Исходным началом в конфликтной аналитике выступает умение выяснить, в чем заключается истинная причина конфликтного противодействия, а это означает возможность выяснить, из-за чего это противодействие возникает, кому выгодно возникновение и развертывание конфликтной ситуации, каковы интересы, цели, притязания конфликтующих сторон, какими средствами они постараются добиться своих целей и удовлетворения своих интересов в борьбе с соперниками.

Четвертым значимым условием рационального и действенного влияния на возникновение и разрешение конфликтного противоборства является знание типологии конфликтов, развертывания и урегулирования межличностных, внутригрупповых, межгрупповых, трудовых и иных конфликтов, изучения и овладения навыками в области социальных технологий управления конфликтами. Дело в том, что наряду с общими принципами управленческого воздействия на конфликтную ситуацию важное значение приобретает, особенно в педагогическом коллективе, чрезмерно перенасыщенном различными конфликтами, овладение специфическими технологическими приемами управления межличностными, групповыми и иными типами конфликтов.

Пятое важное условие эффективного управления конфликтными ситуациями составляет изучение и умение применять на практике во взаимодействии с коллегами, группами педагогов, учениками, психологических

механизмов влияния, оказываемого на конфликтующие субъекты с целью ограничения пространства и степени их противоборства либо в целях недопущения конфронтационного, разрушительного характера их противоборства друг с другом. Наиболее распространенными и действенными из таких механизмов являются убеждение, внушение, подражание, психологическое заражение, влияние авторитета. Изучение этих психологических механизмов влияния и выработка навыков их практического применения могут сыграть важную роль в управленческом воздействии на конфликтные ситуации, а также на противоборствующих в конфликтном взаимодействии соперников.

Шестым условием эффективного управленческого воздействия на конфликтную ситуацию является выработка способности воспринимать и оценивать возникающий конфликт как нераскрытую возможность совершенствования отношений, взаимодействий либо деятельности в педагогическом коллективе. Если вы физически или эмоционально уходите от конфликта, вы отнимаете у себя возможность принимать участие в дальнейшем развитии ситуации [5].

Опыт практической деятельности убеждает в том, что для разрешения конфликта приходится прилагать более или менее значительные условия. Управленческое воздействие на развертывание конфликта может быть успешным только в том случае, когда учитываются особенности именно такого типа конфликта, управленческое воздействие на который необходимо осуществить. Поэтому общие принципы и социальные технологии управления конфликтами в каждой своеобразной конфликтной ситуации должны быть обязательно конкретизированы с учетом особенностей именно данной ситуации. В этом и состоит искусство управления конфликтами.

Библиографический список

1. Кондратьев М.Ю. Социальная психология: слов./ Ред. М. Ю. Кондратьев. — М.: Per Se; СПб.: Речь, 2005. — 175 с.
2. Синякова М. Г., Сыманюк Э. Э. Управление конфликтами в

педагогическом коллективе // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 170–176.

3. Учадзе С.С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении: моногр. /С. С. Учадзе. — Ставрополь: Ставроп. кн. изд-во «Мысль», 2009.

4. Колесова А.О. Разрешение конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе / А.О. Астахова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2013. – №3. – С. 56.

5. Анцупов А.Я. Конфликтология. – Питер, 2015. – 528 с.

УДК 373.24

Тинчурина М.К. Использование метода проектов в современной дошкольной организации

The use of a method of projects in modern preschool organization

Тинчурина Маргарита Константиновна
Московский педагогический государственный
университет, г. Москва
raspisanie_o-o@mail.ru

Tinchurina Margarita Konstantinovna
Moscow State Pedagogical
University, Moscow

Аннотация: Особенности использования метода проектов в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность

Abstract: Features of use of a method of projects in pre-school educational institution

Keywords: project, project method, project activity

В условиях развития современного общества предъявляются новые требования к дошкольным образовательным организациям, к организации образовательно-воспитательного процесса в ДОО, к выбору содержания

образовательных программ, а также к результативности деятельности дошкольных организаций и подбору и обучению педагогических кадров.

Одним из основных требований, предъявляемых к современному педагогу дошкольного образования, является способность к использованию современных методов и приемов в работе с детьми дошкольного возраста, в том числе и его способность к проектной деятельности.

Технология проектирования является уникальным средством реализации личностно-ориентированного подхода к образованию и средством обеспечения сотрудничества взрослых и детей. Использование метода проектов в деятельности педагогов дошкольного образования влияет на формирование у них исследовательских умений, развитие креативности, поиска инновационных средств работы, повышается компетентность педагогов, таким образом, качество воспитательно-образовательного процесса повышается.

Метод проектов имеет много различных определений. Объединяя все определения можно сказать, что метод проектов – это педагогическая технология, в основе которой лежит самостоятельная деятельность детей: продуктивная, познавательная, исследовательская, с помощью которой ребенок познает окружающий мир и воспроизводит полученные новые знания в реальные продукты своей деятельности.

Становление современной системы образования, которая ориентирована на вхождение в мировое пространство, требует серьезных изменений в практике дошкольных организаций, а также совершенствования педагогических технологий.

Основными задачами педагогической деятельности сегодня становится воспитание личности, способной влиться в социум, умеющей самостоятельно мыслить, позитивно вести себя в обществе, находить и применять знания, серьезно обдумывать принимаемые решения и четко планировать свои действия.

Реализация поставленных задач тесно связана с формированием педагога, способного воспитывать у ребенка коммуникативные умения и навыки,

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов развивать у детей способность к самостоятельной мыслительной деятельности. Кроме того, поставленные задачи связаны с формированием педагога, который способен работать с ребенком на результат.

Каждая дошкольная организация вправе выбрать свою модель образования и может конструировать педагогический процесс на основе современных технологий.

Продуктивное обучение, направленное на развитие творческих способностей детей, формирование у дошкольников потребности и интереса к активной созидательной деятельности приходит сегодня на смену традиционному образованию.

Особенность проектной деятельности в системе дошкольного образования заключается в том, что ребенок-дошкольник не умеет самостоятельно находить противоречия в окружающем, не может сформулировать проблему и определить цель. В связи с этим в образовательно-воспитательном процессе дошкольной организации проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие педагоги ДОО, дети и родители. При этом родители становятся непосредственными участниками образовательного процесса, обогащая свой педагогический опыт и повышая свою родительскую компетентность.

Метод проектов может использоваться в разных возрастных группах. Только обязательно необходимо учитывать психологические и физиологические особенности детей, а также понимать интересы детей дошкольного возраста на данном этапе.

Тематика проекта определяется готовностью детей к данному виду работы и задачами, стоящими в области образовательной деятельности определенной группы детей.

Например, для младшего дошкольного возраста будет актуальна тема проекта «Чистюлька», направленный на развитие культурно-гигиенических навыков, формирование простейших навыков поведения во время еды, умывания и т.д.

В практике современной ДОО чаще всего используются такие типы проектов как:

- Исследовательские – предполагают проверку какого-либо предположения (гипотезы) с использованием метода познания (наблюдение, эксперимент) (например, «Что мы знаем о воде»);
- Ролево-игровые – в основе таких проектов лежит сюжетно-ролевая игра и дети активно включаются в них, охотно выполняют роли (например, «Моя любимая игрушка»);
- Информационно-практико-ориентированные – дети собирают информацию о каком-либо объекте или явлении из разных источников, а затем реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление дизайна группы, квартиры, и т. п.);
- Творческие – как правило, не имеют подробно разработанной структуры совместной деятельности участников. Результаты оформляются в виде детского праздника, выставки (например, «Концерт для мам»);
- Практические – связаны с работой на достижение значимого результата (например, благоустройство группы).

По составу участников проект может быть групповой, подгрупповой, личный, семейный, парный и т.д.

По продолжительности проекты бывают краткосрочные – несколько занятий 1–2 недели, средней продолжительности – 1–3 месяца, долгосрочные – до 1 года.

В процессе разработки и реализации проектов у педагогов дошкольного образования появляется возможность самовыражаться и саморазвиваться, у них появляется собственный взгляд на практику обучения и воспитания дошкольников, а также свобода выбора способов и видов деятельности для достижения поставленной цели.

Таким образом, внедрение в практику метода проектов позволяет изменить стиль работы с детьми дошкольного возраста. При использовании проектного метода повышается детская самостоятельность, любознательность,

активность, развивается творческое мышление. Ребенок приобретает умение находить выход и сложной ситуации, становится увереннее в себе и своих силах. Кроме того, метод проектов позволяет вовлечь родителей и других членов семьи в образовательный процесс дошкольной организации.

Библиографический список

1. Антонова А.В. Проблемы и перспективы развития дошкольного образования // Инновационная наука в глобализующемся мире. Материалы Международной научно-практической конференции. Искужин Т.С. (отв. редактор). 2014. С. 67-71.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений.— М.: Мозаика — Синтез, 2008. — 112 с.
3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – 3-е изд. пспр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.

УДК 37.036.5

Торгунакова Д.В. Развитие творческого потенциала сотрудников профессиональных образовательных организаций

The development of creative potential of professional educational organizations

Торгунакова Дарья Вячеславовна
Магистрант ФГБОУ ВО "Челябинский государственный педагогический университет", г. Челябинск
Научный руководитель: к.п.н., доцент **Савченков А.В.**

Torgunakova Darya Vyacheslavovna
Graduate of the Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk
Scientific supervisor: candidate of pedagogic Sciences, associate Professor **Savchenkov A.V.**

Аннотация: Данная статья посвящена анализу понятия "творческий

потенциал", а так же различным подходам к развитию искомого качества.

Ключевые слова: творческий потенциал, креативность, развитие творческого потенциала.

Abstract: This article analyzes the concept of "creativity", as well as different approaches to the development of the desired quality.

Key words: creative potential, creativity, development of creative potential.

В современных условиях более востребованным на рынке труда является «творческий потенциал». Творческие и непосредственные сотрудники – вот главный критерий для процветания любой организации. Развитие творческого потенциала, как и всякое развитие, предполагает закономерное, целесообразное, объективно необходимое, управляемое изменение, приводящее к достижению качественно новых результатов деятельности [5].

Потенциальной, или генетической основой творчества выступает креативность, под которой понимается интегральная способность или свойство субъекта (личности, группы, определенного сообщества) производить новые идеи, превращать их в полезные знания, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления (в наиболее общем плане креативность также определяется как «основная и характерная черта творческой личности или процесса, выражающаяся в способности порождать, созидать и изменять социум, культуру или индивидуальный опыт» [6, с. 269]).

Творчество не следует понимать только как форму бытия креативности; имманентной характеристикой творчества является творческое мышление, под которым следует понимать высшую форму психического процесса, в ходе которого выявляются и формулируются новые причинно-следственные связи и зависимости в различных сферах человеческой деятельности. Исследователи отмечают, что творческое мышление серьезно отличается от мышления рационального, поскольку «рациональное мышление зависит от категориального аппарата и сложившейся системы понятий. Творческое мышление означает формирование новых категорий и понятий, оно

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов ориентировано как на уникальные интерпретации ситуации, так и на новые действия в ней. Рациональное мышление стремится получить подтверждение; творческое – изобретать новое. Интересы дела нуждаются и в рациональной мысли, и в творческих идеях» [1, с. 272].

Система управления развитием творческого потенциала сотрудников образовательных организаций строится на основе общих положений теории управления и включает в себя следующие основные элементы: концепцию, цель, миссию, закономерности, принципы, функции, технологию, методы и структуру управления.

Она должна быть динамичной и детерминированной, т.е. быстро реагировать на изменения окружающей среды и обеспечивать взаимосвязь элементов. Основой системы управления является ее концепция. Основопологающей концепцией управления развитием творческого потенциала сотрудников образовательной организации является концепция управления персоналом, которая в настоящее время ориентирована на возрастающую роль личности, знание ее мотивационных установок, умение их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией. [2, с. 2]

В определении цели управления развитием творческого потенциала необходимо исходить из стратегической цели образовательной организации, т.к. его развитие направлено на повышение эффективности деятельности всей организации. В этом плане, целесообразно применять оптимальный подход к постановке цели, где цель выводится из данного состояния системы, ее возможностей и ресурсов. Управление, в этом случае, будет направлено на улучшение состояния управляемого объекта [5].

Управление творческим потенциалом невозможно без осознания миссии. Миссия - это роль, которую играет организация в конкретных социально - исторических условиях. Миссия является своеобразным ориентиром в организации управления развитием творческого потенциала персонала и находит свое отражение в руководящих документах, доводится до сведения профессорско-преподавательского состава.

При выстраивании системы управления развитием творческого потенциала нельзя забывать и о закономерностях управления, в рамках которых реализуются отношения между различными элементами управленческой системы. Исследования ведущих ученых позволяют выделить основные закономерности управления персоналом в целом и в частности управления развитием творческого потенциала.

К ним относятся:

- соответствие системы управления целям, особенностям, состоянию и развитию вуза;
- системное формирование управления развитием творческого потенциала;
- пропорциональное сочетание совокупности подсистем и элементов системы управления;
- пропорциональность организации и управления;
- изменения состава и содержания функций управления творческим потенциалом; минимизация числа ступеней управления;
- единство действий закономерностей.

Творческий потенциал вузовской организации в целом, есть способность вузовского сообщества (в лице его интеллектуального потенциала и интеллектуального капитала) осуществлять генерацию новых идей и впоследствии трансформировать их в новые знания и продукты. Известно, что «суть творчества – поиск неординарных решений в самых различных областях. Именно поэтому необходима свобода творчества с тем, чтобы расширить для каждого работника поле поиска, снять ограничения, за которыми, возможно, и находятся лучшие решения» [3]. Творческий потенциал вуза можно отнести к перечню невещественных, или интеллектуальных активов, обеспечивающих непосредственное создание либо ускорение формирования эффективной деятельности организации.

Управление творческим потенциалом вуза есть сознательный, целенаправленный процесс воздействия определенным субъектом на

формирование и развитие данного потенциала, осуществляемый с помощью соответствующего механизма. При этом непосредственно механизм управления творческим потенциалом образовательной организации представляет собой систему принципов, институтов, норм, правил, методов и способов, используемых мотивированным субъектом управления для воздействия на данный потенциал с целью его расширенного воспроизводства.

Этот механизм предполагает четкое представление о соответствующей субъектно-объектной и инструментальной структуре управления. Субъектной основой данного механизма, или основой управляющей подсистемы является управленец-лидер, являющийся руководителем интеллектуального капитала, обладающий полноценным общим и экономическим мышлением. Объектной основой механизма является корпоративный интеллектуальный потенциал и интеллектуальный капитал, а также их элементы и звенья.

Именно содержательный аспект управления и задают вектор развития всем другим методам воздействия. Он обращает внимание на то, что наряду с экономическим стимулированием сегодня в мировой практике управления широко используется стимулирование творческим трудом, большей социальной защищенностью, качеством социального воздействия, чувством социальной сопричастности к делам организации и т.п.

Технология управления развитием творческого потенциала относится к типу социальных технологий. Особенность социальной технологии заключается в умении эффективно организовать деятельность коллектива, раскрыть его потенциальные ресурсы и возможности и направить их на повышение результативности работы организации. Следовательно, управление развитием творческого потенциала необходимо строить на основе изучения потенциальных созидательных возможностей сотрудников вуза и мотивов, побуждающих их к творческой деятельности.

Организационная структура управления развитием творческого потенциала должна строиться в соответствии с выполняемыми функциями [5]. В рассматриваемом процессе управления важное значение имеет стиль

руководства, потому что этот процесс направлен на человеческий фактор, коллектив людей и эффективность управления здесь непосредственно зависит от самого руководителя. Наиболее приемлемым в данном случае является демократический стиль, который сочетает в себе принцип единоначалия и общественного самоуправления, основан на мягких приемах воздействия, поощрения инициативы, создании атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, творчества.

Библиографический список

1. Беляев, О.Г. Оценка инновационного потенциала экономических систем // Управление экономическими системами: электронный научный журнал / О.Г. Беляев, Д.А. Корнилов. – 2012.– № 3-39. – С. 66.
2. Инновационное развитие: экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / Под ред. Б.З. Мильнера. – М.: ИНФРА-М, 2010.
3. Корнеева, Н.Ю. Система формирования организаторской культуры у менеджеров в условиях современного образовательного пространства Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев, Л.М. Базавлущая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во "ФГБОУ ВПО Челябинский государственный педагогический университет" - 2016. - № 2. - С. 47-53.
4. Савченков А.В. Проблема эмоциональной устойчивости слушателей курсов повышения квалификации и ее влияние на их социокультурное самоопределение / А.В. Савченков / Социум и власть. - Челябинск: ОАО «Челябинский Дом печати». - 2014. - № 6(50). - С. 111 - 116.
5. Савченков, А.В. Историко-педагогический анализ проблемы сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вуза / А.В. Савченков, Е.А. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во "ФГБОУ ВПО Челябинский государственный педагогический университет", – 2015. - № 4. – С. 44 – 48.
6. Словарь философских терминов / Научная редакция В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007.

УДК 378.4

Уваров С.А. Управление информационно-коммуникативной средой в профессиональных образовательных организациях

The management of information and communicative environment in professional educational organizations

Уваров Сергей Андреевич

Магистрант ФГБОУ ВО "Челябинский государственный педагогический университет", г. Челябинск

Научный руководитель: д.п.н., профессор **Гнатышина Е.А.**

Uvarov Sergey Andreevich

Graduate of the Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk
Scientific supervisor: doctor of pedagogical Sciences, Professor **Gnatyshina E.A.**

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема создания информационно-коммуникативной среды в вузе, а так же ее применение для обеспечения качества образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная среда, информационно-коммуникативные технологии, высшее образование, информатизация.

Abstract: This article considers the problem of creation of information-communicative environment in the University, as well as its application to ensure the quality of education.

Keywords: information-communicative environment, information and communication technology, higher education, information.

На современном этапе развития высшего образования возрастает конкуренция на рынке образовательных услуг, и управление образовательным процессом вуза становится актуальной задачей педагогического менеджмента, а проектирование информационно-коммуникативной среды вуза является необходимым условием реализации инновационных образовательных программ с учетом требований федеральных образовательных стандартов высшего

образования.

Глобальное внедрение информационных технологий в высшее образование превратило их в средства, осуществляющие функцию дополнительной помощи в педагогической деятельности, в один из наиболее значимых механизмов, влияющих на развитие образования. В данный момент руководители вузов осознают, что реализация концепции управления образовательным процессом невозможна без создания в образовательном учреждении информационно-коммуникационной среды.

Информационно-коммуникативная среда вуза создается посредством информационно-коммуникационных технологий. Под данным понятием подразумевается, как аппаратные (то есть технические устройства), и как программные (программное обеспечение) средства. Основное их функциональное предназначение – обеспечение операций по сбору, накоплению, обработке, хранению, продуцированию, передаче и использованию информации в образовательной среде [1].

По нашему мнению, возникновению понятия "информационно-коммуникативной среда", мы обязаны двум основным феноменам, а именно: По нашему мнению, источником всех социальных эффектов ИКС являются два основания: возникновению глобальных сетей как качественно нового объединения информационных ресурсов и интересующихся ими пользователей и сочетанию усовершенствования каналов передачи информации с возможностью ее автоматической обработки [3].

Ключевой целью создания информационной образовательной среды вуза является, эффективное использование информационно-коммуникативных технологий во всех направлениях и формах учебно-воспитательной, научной и административной деятельности.

Анализ научную литературу и нормативную документацию, мы выделили следующие направления для создания информационно-коммуникационной среды вуза:

1. Управление планированием и организацией образовательного процесса

(автоматизация функций управления учебным процессом с помощью программно-технических комплексов);

2. Оптимизация информационных, координационных и управленческих функций: создание нормативно-распорядительной среды с помощью средств информационно-коммуникационной сети Интернет на открытых официальных веб-ресурсах университета (официальный сайт образовательной организации, официальные сайты структурных подразделений по управлению образовательным процессом вуза (например, сайт учебно-методического управления)) [2];

3. Методическое сопровождение образовательных программ: обеспечение учебно-методическими материалами (разработка электронных образовательных ресурсов и организация доступа); создание автоматизированной интегрированной базы фонда информационно-методических ресурсов образовательных программ (рабочие программы дисциплин, учебно-методическая документация, задания для самостоятельной работы, фонды оценочных средств), обеспечение доступности учебно-методического фонда для студентов;

4. Развитие средств и форм электронного обучения: разработка образовательных онлайн-курсов на основе активного использования информационно-коммуникационных технологий (организация взаимодействия между преподавателем и обучающимися например по средством образовательного ресурса "Moodle"); использование средств электронного обучения и программных сред в системе дистанционного образования;

5. Организация сетевого электронного обучения: использование технологий сетевого компьютерного тестирования; создание базы (коллекции) электронных средств обучения (видеолекции, электронные учебные пособия).

При проектировании информационно-образовательной среды вуза дополнительно необходимо учитывать требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), который констатирует (п. 7.1.2), что каждый студент в течение всего

периода обучения по образовательной программе должен быть обеспечен доступом к различным электронным библиотечным и информационно-технологическим образовательным ресурсам, которые предоставляют доступ как к учебным планам, рабочим программам дисциплины, результатам аттестации, рейтингу по дисциплине, так и формируют электронное портфолио обучающегося с сохранением всех работ, оценок, рецензий. В информационно-образовательной среде должны быть заложены возможности фиксации хода образовательного процесса, синхронное и асинхронное взаимодействие между его участниками [4].

Процесс информатизации образовательной среды предполагает интеграцию информатизации в сеть процессов университета, которая должна быть организована в виде непрерывной цепочки, начинающейся с точки входа (поступление в вуз, подача документов абитуриентом) и заканчивающейся естественным выходом (процесс выпуска студента с вручением ему документов об образовании).

Управление образовательным процессом на основе создания информационно-коммуникационной среды предполагает последовательную реализацию логически взаимосвязанных управленческих видов деятельности (постановка цели, планирование, организация мероприятий по улучшению, создание условий, мониторинг, анализ, контроль, корректировка) с учетом объективных данных мониторинга образовательных программ [5].

Активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс вуза ставит перед ним проблему выбора электронных средств обучения как с точки зрения адекватности формируемым общим и профессиональным компетенциям, так и с точки зрения доступности и готовности преподавателей к их применению.

Первый подход: электронная имитация традиционной учебной работы в группе (семинары, обсуждения). Такие средства обучения предполагают работу непосредственно в виртуальной учебной группе, возможной как в синхронном, так и в асинхронном режимах, в Челябинском государственном педагогическом

университете реализуется по средством Skype for business.

Второй подход: ориентация на самостоятельную познавательную деятельность студентов. В данном случае наиболее популярны средства разработаны для сетевого доступа, а взаимодействие с преподавателем ведется только в асинхронном режиме (электронная почта (e-mail), "Moodle", статические образовательные веб-ресурсы). В нашем вузе программа Moodle успешно используется как при обучении студентов, так и в работе со слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки [4].

Таким образом, управления образовательным процессом вуза средствами информационно-коммуникационных технологий позволяет сопровождать все виды управленческой деятельности: планирование, организацию, мониторинг и контроль учебного процесса в соответствии с задаваемыми целями и стратегиями вуза по обеспечению качества образования.

Библиографический список

1. Пантелейко, Г.И. Использование информационных технологий в управлении развитием школы: дис. ... канд. пед. наук / Г.И. Пантелейко. - Ростов на/Д., - 2005. - 204 с.

2. Гнатышина, Е.А. Историко-педагогический анализ проблемы сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вуза / А.В. Савченков, Е.А. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во "ФГБОУ ВПО Челябинский государственный педагогический университет", – 2015. - № 4. – С. 44 – 48.

3. Савченков, А.В. Проблема формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях профессионального образования / А.В. Савченков, П.В. Лизунов // международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». – Барнаул, 2013. - № 5. – С. 233 – 235.

4. Савченков, А.В. Проблема эмоциональной устойчивости слушателей курсов повышения квалификации и ее влияние на их социокультурное

самоопределение / А.В. Савченков / Социум и власть. - Челябинск: ОАО «Челябинский Дом печати». - 2014. - № 6(50). - С. 111 - 116.

5. Дмитриев, Д.С. Информационно-образовательное поле средств электронного обучения // Образование в современном мире: роль вузов в социальноэкономическом развитии региона: сборник научных трудов / Д.С. Дмитриев, Н.В. Соловова. - Самара: Изд-во «Самарский университет». - 2014. - С. 303–370.

УДК 378

Чубарова Ю.Е. Особенности методики коммуникативного обучения студентов иностранному языку (аудирование, чтение, говорение, письмо)

Main features of communicative method of teaching foreign language (listening, reading, speaking and writing)

Чубарова Юлия Евгеньевна

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарева, г.Саранск
Grigarm7@yandex.ru

Chubarova Yulia Eugenevna

Ogarev Mordovia State University, Saransk

Аннотация: В статье рассматриваются особенности методики коммуникативного обучения студентов иностранному языку; выделяются и описываются характерные особенности применения данной методики по отношению к четырем основным видам учебной деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму.

Ключевые слова: методика, коммуникативное обучение, аудирование, чтение, говорение, письмо.

Abstract: This article is devoted to communicative method of teaching foreign language. Much attention is given to the four main types of learning activities: listening, reading, speaking and writing.

Keywords: method, communicative teaching, listening, reading, speaking and writing.

В конце XX вв. в России произошли коренные изменения в методике преподавания английского языка. Если прежде основное внимание уделялось грамматике, почти механическому овладению английской лексикой, а также обучению чтению и переводу, то с 90-х годов прошлого века и вплоть до настоящего времени приоритет отдается коммуникативной методике, предполагающей максимальное «погружение» обучаемого в языковой процесс. Это достигается посредством того, что обучаемый минимально апеллирует при изучении английского языка к своему родному языку. Основной целью данной методики является обучение студента вначале свободному говорению на иностранном языке, а затем умению думать на нем. Это позволяет снять языковой барьер, что очень важно для успешного овладения иностранным языком [2, с. 65].

По мнению автора коммуникативного метода преподавания английского языка Е.И. Пассова, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено» [11, с. 18].

Современный коммуникативный метод преподавания иностранного языка – это гармоничное сочетание различных способов обучения, объединение в единое целое многих образовательных методик. Коммуникативный метод позволяет развивать разные языковые навыки обучающегося – начиная от письменной и устной речи и заканчивая аудированием и чтением. Что касается грамматики, то она лучше усваивается в ходе коммуникации на иностранном языке: студенты вначале запоминают лексику, иноязычные устойчивые выражения, языковые формулы и только после этого начинают понимать их

грамматическую сущность. Главная цель обучения иностранному языку – не просто научить студента свободно говорить на нем, но и добиться того, чтобы он делал это грамматически правильно.

Преподаватель объясняет правила грамматики, значение новых слов через знакомую студенту лексику, привычные речевые выражения, грамматические конструкции, посредством мимики и жестов, с помощью рисунков, схем и других наглядных пособий. С этой целью могут использоваться компьютеры с CD-дисками, ресурсы сети Интернет, телепрограммы, печатные средства массовой информации и т.д. [6, с. 78].

Все перечисленное выше позволяет пробудить у студента интерес к культуре, истории, традициям страны изучаемого языка.

В ходе занятий преподаватель реализует функции организатора общения: он задает студентам наводящие вопросы, комментирует наиболее интересные высказывания обучающихся, при обсуждении спорных проблем он выступает в роли арбитра. Процесс обучения – это своеобразная модель процесса общения, хоть и несколько упрощенная, но подобная по всем основным параметрам реальному процессу коммуникации [10, с. 105].

Остановимся подробнее на особенностях методики коммуникативного обучения основным видам учебной деятельности (говорению, аудированию, чтению, письму).

Говорение.

При обучении студентов говорению особое внимание следует уделять проблемам терпимого отношения к ошибкам говорящего (*error tolerance*), а также их исправлению. Отметим, что предлагается в этом отношении использовать более гибкий подход к оценке таких ошибок исходя из причин их возникновения, степени «засорения» речи нелитературной лексикой, отклонения от общепринятой нормы, частоты повторения таких ошибок, характера эмоционального отношения студента к форме публичного их исправления. Следует учитывать также этап овладения студентом иноязычным материалом. В тренировочных и подготовленных или строго управляемых

преподавателем видах работы ошибки должны быть объектом контроля и исправления. В свободной же, спонтанной (неподготовленной) речи относится к ошибкам следует не так категорично: необходимо учитывать степень негативного их влияния на результат коммуникации (затрудняет ли данная ошибка процесс общения). Если ошибка незначительна, то не следует прерывать речевое взаимодействие студентов с целью ее исправления, следует отложить это на время, до проведения специальной корректирующей работы [8, с.118].

Устранение ошибок, отмеченных в иноязычной речи студентов, необходимо осуществлять постепенно. И преподавателю, и обучающимся следует относиться к ошибкам конструктивно: они естественны и вполне допустимы, поскольку помогают овладеть языковым материалом и использовать его в процессе общения.

При обучении студентов диалогической речи нужно использовать следующие методические приемы: общение в рамках заданной конситуации или определенного контекста (*contextualiseci practice*), наполнение и завершение учебного диалога (*dialogue completion*), пошаговое его составление (*discourse chains*) – возможно, на основе схемы или программы общения, составление диалога на основе предложенных разрозненных реплик (*jumbled dialogue*), составление диалогов по опорным сигналам (*cued dialogues*), составление письменных диалогов.

Особую роль в процессе обучения студентов диалогической речи играет ролевая игра. Она может быть организована в форме обычного обмена информацией, установления и поддержания межличностных отношений, на основе заранее разработанного сценария, а также иметь вид различных игровых приемов (предметных или пантомимических действий), при этом могут использоваться картинки и фотографии, тексты, газетные вырезки. Большое внимание при реализации данной методики уделяют моделированию коммуникативных ситуаций на межролевой основе (*simulation*), на основе специально организованных дискуссий, дебатов.

Предмет особого рассмотрения – обучение студентов самовыражению в ходе иноязычного общения. Предлагается в этом плане использовать технику дискуссии, повествования, интервью, а также проектную методику. Монологической иноязычной речи обучают в рамках коммуникативной методики главным образом на основе диалогической. То есть монолог представляет собой развернутую реплику в диалоге.

Речевая активность студентов в процессе их обучения иностранному языку полностью зависит от мотивации в речевой деятельности, от выбора преподавателем методов обучения и от психологической готовности обучающихся к иноязычному говорению.

Коммуникативный метод – это стройная концептуальная система, которая заключается в том, что процесс обучения, когда это возможно и целесообразно, строится адекватно процессу реального общения. Основной тезис коммуникативного метода выдвинули такие методисты, психолингвисты и психологи, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ю. Николаев. Обучение говорению, согласно этому тезису, непременно должно осуществляться посредством общения.

Коммуникативность в данном случае предполагает использование только отдельных закономерностей целостного процесса речевого общения, моделирование только некоторых его сторон, таких, которые целесообразно моделировать с целью реализации успешного обучения студентов речевой деятельности [5, с. 72].

Среди таких закономерностей можно выделить функциональность, характер, эвристичность и ситуативность общения.

Принцип коммуникативности позволяет достигать поставленной цели: эффективно обучать студентов иноязычному говорению.

Поскольку все свои знания, умения и навыки человек приобретает, чтобы их использовать в своей профессиональной деятельности, то необходимо создать такие условия обучения, которые будут максимально соответственны к условиям реального профессионального речевого общения.

Процесс обучения иноязычному говорению, при котором используются не оторванные от реальных интересов студентов, от их заинтересованности будущей профессиональной деятельностью методы, развивают речевую деятельность обучающихся, даёт им возможность сделать её совершенной. Такой учебный процесс превращает иностранный язык в средство общения в том числе и в профессиональной сфере [1, с. 50].

Качество речевых умений студентов определяется их способностью говорить на иностранном языке без использования родного языка, а также самостоятельно отбирать речевые средства для реализации этих умений. Повышение речевой активности обучающихся тесно связано с разработкой и внедрением прогрессивных коммуникативных методов обучения иностранному языку.

Аудирование.

Формирование и совершенствование умений воспринимать на слух иноязычную речь предполагает реализацию методических приемов и использование упражнений на всех этапах работы с образцом иноязычной речи: предтекстовом (*pre listening activities*), текстовом (*while listening activities*) и послетекстовом (*post listeningr activities*) [15, с. 807].

На *предтекстовом* этапе студентам сообщают информацию о типе текста, предназначенного для прослушивания и характере изложения материала в нем (повествование, описание, рассуждение, сообщение, интервью и т.д.). Затем обучающимся можно предложить фоновую информацию к тексту; дать рекомендации по поводу восприятия текста, возможных сопутствующих трудностях; можно кратко (как резюме) устно изложить текст; показать к нему рисунки или фотографии, поясняющие содержание текста; указать ключевые слова и выражения; можно обсудить основную тему или идею текста; прочитать резюме для последующего его использования при слуховом восприятии; можно использовать также чтение параллельного / краткого текста; предложить студентам задание заполнить пропуски в печатном варианте (*transcript*) [14, с. 330].

На *текстовом* этапе студенты выполняют такие задания и упражнения, как:

- вопросно-ответные (выбрать верный ответ из множества предлагаемых вариантов, дать свой развернутый ответ);

- рекогносцировочные (определить тип текста, идентифицировать контекст: что, кто, когда, где, почему и т.д., дать определение цели взаимодействия, коммуникативным намерениям партнеров, выбрать ключевые слова, оценить уместность использования речевых средств и языковых единиц);

- на установление соответствия (изображений, картинок и другого иллюстративного материала).

То есть аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Многие методисты полагают, что необходимо сочетать упражнения в аудировании с элементами говорения, письма и чтения, то есть аудирование выступает в этом случае как средство обучения другим видам речевой деятельности на иностранном языке.

Чтение.

Формирование, развитие и совершенствование умений чтения предполагает подготовку обучающихся к чтению незнакомых им аутентичных текстов без посторонней помощи с адекватными скоростью и уровнем понимания читаемого в соответствии с различными целями деятельности [12, с. 171; 13, с. 347].

Дж. Шилз отмечает, что самостоятельное (*autonomous*) чтение предполагает владение разными стратегиями в зависимости от поставленных целей, то есть может переходить от просмотрового к ознакомительному или к чтению с извлечением необходимой информации.

Методика обучения чтению текстов разных типов на иностранном языке зависит от того вида учебной деятельности студентов, которое актуализируется в той или иной учебной ситуации: до чтения (*pre reading activities*), в процессе чтения (*while reading activities*) и после чтения (*post reading activities*).

На *дотекстовом* этапе рекомендуется следующее:

- 1) предварять содержание текста для чтения подсказками, схемами, опорами, рисунками, фотографиями, заголовками и подзаголовками;
- 2) давать необходимую фоновую информацию к тексту;
- 3) упрощать или сокращать исходный текст;
- 4) переставлять или компоновать разрозненные предложения или фрагменты текста, соединять их вместе;
- 5) анализировать аналогичные тексты, в которых представлены те же ключевые слова и выражения;
- 6) прослушивать текст по той же теме как упреждающее слушание (например, сюжет по радио или телевидению о том же событии, которое описано в газетном тексте, предназначенном для последующего чтения);
- 7) читать текст, аналогичный предложенному, на родном языке с тем чтобы потом сравнить его с текстом, написанным на иностранном языке;
- 8) представлять текст как систематизирующую решетку или схему (*grid*);
- 9) высказывать на основе имеющегося опыта и ранее приобретенных знаний предположения о том, какая новая информация может содержаться в предлагаемом тексте;
- 10) проводить «мозговую атаку», чтобы научиться ориентироваться в основных моментах содержания текста по предложенной теме и высказывать собственные суждения;
- 11) высказывать согласие или несогласие с утверждениями преподавателя по теме текста с соответствующей аргументацией;
- 12) догадаться о теме и содержании текста, опираясь на ключевые типы и варианты темы;
- 13) составить на основе ключевых слов собственный текст по теме или предложить предполагаемую последовательность событий в тексте, предложенном на текстовом этапе;
- 14) написать рассказ (текст) на основе представленных фотографий, изображений или газетных заголовков, чтобы в дальнейшем сравнить его с

оригиналом.

На *текстовом* этапе обычно используются такие методические приемы, упражнения и задания, как: выведение значения, вопросно-ответная работа, приведение в соответствие и сорасположение фрагментов, узнавание языковых единиц, выполнение инструкций, сравнение способов выражения значения, конспектирование, заполнение и завершение предложений, решение задач, проблемные задания и ситуации.

На *послетекстовом* этапе студенты выполняют задания следующих типов:

- выразить собственное отношение к теме текста или его предмету;
- соотнести описанное в тексте с собственным опытом;
- обсудить и аргументировать различные интерпретации текста;
- выполнить различные преобразования с текстом: представить в форме ролевой игры, в виде интервью с писателем и т.п.;
- создать новый текст по аналогии, детально разработать или расширить его содержание;
- выразить собственное отношение к предмету текста или проиллюстрировать его содержание эпизодами из собственной жизни, фотографиями из журналов и т. п.;
- перестроить или воссоздать текст, опираясь на ключевые слова; написать к нему резюме; использовать предложенный текст с целью изучения грамматики и лексики,
- найти в предложенном тексте синонимы, антонимы и т. п. [16, с. 25].

Письмо.

Процесс обучения письменной речи ориентирован на овладение обучающимися иностранным языком как осмысленной и целенаправленной коммуникативной деятельности в письменной форме. На ранней ступени обучения письмо обслуживает устную речь, но впоследствии акценты смещаются в сторону письменной речи, представляющей собой связные и цельные тексты. Сложность коммуникации в письменной форме заключается в

том, что автор такого сообщения не может мгновенно убедиться в том, что его высказывание и коммуникативные намерения понятны адресату речи.

Типичная ошибка, допускаемая при обучении студентов иноязычной письменной речи – нарушение последовательности овладения ею (имеется в виду цепочка «текст – образец – упражнение – творческое письмо – обратная связь (оценка) – исправление ошибок»).

Письмо рассматриваются как процесс, во время которого студенты упражняются в планировании, размышлении, изложении своих мыслей, исследуют различные варианты их изложения, редактируют собственный текст. В практике обучения обычно используют такие методические приемы, как составление в письменной форме кратких сообщений и описаний, завершение и дополнение текста с применением специальных средств связи, составление текста по динамической таблице (*flow chart*) на основе матрицы, включающей опорные фразы, ключевые слова и т. п.

В процессе формирования у студентов навыков свободной письменной речи используют следующие приемы: коллективное составление письма, обмен письмами, а также так называемое «ролевое письмо» (*role writing*). Эффективное средство – составление текстов полезных советов, рекламных объявлений, рецептов и инструкций по применению разных бытовых приборов, рифмовка стихов по цепочке (*chain poems*) и, наконец, издание собственного журнала [9, с. 118].

В целом коммуникативная направленность обучения письму прослеживается в тенденции к самовыражению студентов и их попытках как можно адекватнее учесть особенности восприятия адресата [4, с. 150].

Для того чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую компетенцию требуется обеспечить активную устную практику для каждого студента. Формирование коммуникативной компетенции вне языкового окружения предполагает насыщение занятия соответствующими коммуникативными упражнениями, позволяющими решать задачи

иноязычного общения Студентам необходимо предоставить возможность самостоятельно решать определенные проблемы, рассуждать относительно выбора возможных путей их решения, чтобы акцентировать внимание обучающихся на содержании высказывания: в центре внимания должна быть мысль, а язык должен при этом выступать и своей прямой функции – формулирования мыслей [3, с. 90].

Чтобы студенты воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, нужно их знакомить со страноведческим материалом, а также искать способы включения их в активный диалог культур – обеспечить им возможность на практике познавать особенности функционирования языка в иной культуре [7, с.242].

Таким образом, основной идеей коммуникативного подхода к обучению иностранному языку является необходимость переноса акцента с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, которая требует от них владения соответствующими языковыми средствами.

Библиографический список

1. Григорян А.Э. Проектное сознание в процессах формирования социальных коммуникаций // Человек в современных научных и философски концепциях мироздания: Сб. науч. трудов по материалам I междунар. практ. конф. / НОО «Профессиональная наука»; Ред.: Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк. – М., 2016. – С. 46–53.

2. Григорян А.Э. Мыследеятельность как коммуникативный проект в концепции Г.П. Щедровицкого // Философия, культурология, социология и религия: история и современность: Сб. науч. трудов по материалам I междунар. науч.-практ. конф. – М., 2016. – С. 62–69.

3. Кузнецова Ю.А. Создание новых целевых коммуникативных компетенций как источник преобразования университета в единое медиапространство // Символ науки. – 2016. – №3–2. – С. 89–92.

4. Кузнецова Ю.А. К исследованию понятий «коммуникация» и «общение»: аксиологический аспект // Новая наука: Теоретический и

практический взгляд. – 2016. – № 3–2. – С. 148–151.

5. Кузнецова Ю.А. Особенности электронной культуры в развитии современных межкультурных коммуникаций // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков: Сб. статей по материалам межрегион. интернет-конф. с междунар. участием. – М., 2016. – С. 70–73.

6. Кургаева О.Л. Информационные технологии, используемые при формировании социокультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык // Иностранные языки в науке и образовании: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. / НОО «Профессиональная наука». – Нижний Новгород, 2006. – С. 76–81.

7. Кургаева О.Л., Формирование социокультурной компетенции у студентов изучающих иностранный язык // Новая наука: От идеи к результату: междунар. науч.-практ. конф. / Агентство междунар. современных исследований (29 декабря 2015 г.). – Sterlitaмак. Ч. 2. – С. 240–244.

8. Кургаева О.Л., Куфакова И.В. Обучение лексике иностранного языка студентов неязыковых вузов // Актуальные вопросы развития науки: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (14 февраля 2014 г.). – Уфа: Аэтерна, 2000. – С. 116–121.

9. Панина Н.А. Формирование «портфолио» студента как мотивирующий фактор в обучении и приобретении профессиональных компетенций // Новая наука: от идеи к результату: Междунар. периодич. изд-е по итогам междунар. науч.-практ. конф. (29 декабря 2015 г.). – Sterlitaмак: РИЦ АМИ, 2015. – С. 118–123.

10. Панина Н.А. Современные инновационные технологии в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях // Иностранные языки в науке и образовании: проблемы и перспективы: Сб. науч. трудов по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. / НОО «Профессиональная наука». – М., 2016. – С. 101–110.

11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. – М.: Рус. яз.,

1989. – 129 с.

12. Торосян Л.Д. Профессионально-ориентированное обучение смысловому чтению на иностранном языке бакалавров по направлению экономика // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – №9 (113). – С. 171–175.

13. Торосян Л.Д., Резепова Н.В. Мотивационный механизм обучения профессионально-ориентированному чтению в экономическом вузе // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака. – М., 2015. – С. 346-354.

14. Шехирева Н.А., Торосян Л.Д. Текст как объект обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / Под общ. Ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – М., 2014. – С. 326–336.

15. Шехирева Н.А. Продукт-ориентированное обучение студентов бакалавриата, изучающих английский язык для специальных целей, чтению научно-учебных текстов // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / Под общ. Ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – М., 2015. – С. 803–814.

16. Шехирева Н.А. Продукт-ориентированные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по специальности «Музыка» // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 2. – С. 25–26.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Аникина У. Ю. Особенности восприятия родительских ролей у детей сирот и детей из полных семей

Features of perception of parental roles in children of orphans and children from full families

Аникина Ульяна Юрьевна

Волгоградский Государственный университет, кафедра психологии
РФ, г. Волгоград
anikina.ulechka@mail.ru

Anikina Ulyana Yuryevna

Volgograd State University, Department of Psychology
Russian Federation, Volgograd

Аннотация: Статья посвящена теоретическому и эмпирическому исследованию особенностям восприятия родительских ролей у детей сирот и детей из полных семей. За основу в данной работе была взята классификация супружеских ролей К. Киркпатрика. Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить особенности восприятия родительских ролей у детей из полных семей и детей сирот.

Ключевые слова: сироты, роли, семейные роли.

Abstract: The article is devoted to the theoretical and empirical study of peculiarities of perception of parental roles with children of orphans and children from full families. The basis of this work is K. Kirkpatrick`s classification of marital roles. The purpose of this study is to identify the characteristics of perception of parental roles with children from incomplete families and orphans.

Keywords: orphans, the role, the role of the family.

В настоящее время большое количество детей находятся в социально-реабилитационных центрах, детских домах, поэтому важно изучать их

психологические особенности. Семейное жизнеустройство сирот это важнейший путь решения проблемы сиротства, реализующий право каждого ребёнка на семью. Именно в семье закладывается фундамент будущего – дети. Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние, как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми.

Различные аспекты психического развития детей-сирот рассматривали М.Ю.Кондратьева, В.С.Мухина, А.М.Прихожан, О.Е.Смирнова, Н.Н.Толстых и др [2; 6].

Роль – это «социальная функция личности, соответствующая принятым нормам, способ поведения людей в зависимости от их статуса, или позиции в обществе, в системе межличностных отношений». Ролевая структура семьи отражает, какие обязанности выполняет каждый из супругов, насколько жёстко они связаны с полом, в какой степени определяются волей и желанием, а в какой – традициями и другими внешними факторами. Психологические роли в семье рассматривали такие авторы, как К. Киркпатрика, Л. В. Афанасьева, Е. А. Кондрашова и другие. Но они не были описаны с точки зрения их восприятия и возможного влияния на социализацию детей-сирот [1; 3].

Обратимся к классификации супружеских ролей К. Киркпатрика, он выделяет три основных вида: традиционные, товарищеские, партнерские. Их суть состоит в следующем.

Таблица 1. Классификация супружеских ролей К. Киркпатрика

Традиционные роли предполагают со стороны жены:	Традиционные роли предполагают со стороны мужа:
- рождение и воспитание детей,	- преданность матери своих детей,
- создание и поддержание дома,	- экономическая безопасность и защита семьи,
- обслуживание семьи,	- поддержание семейной власти и

	контроля,
- преданное подчинение собственных интересов интересам мужа,	- принятие основных решений,
- приспособленность к зависимости,	- эмоциональная благодарность жене за принятие приспособленности к зависимости,
- терпимость к ограничению сферы деятельности.	- обеспечение алиментов при разводе;
Товарищеские роли требуют от жены:	Товарищеские роли требуют от мужа:
сохранения внешней привлекательности	восхищения женой
обеспечения моральной поддержки и сексуального удовлетворения мужа	рыцарского отношение к ней
поддержания полезных для мужа социальных контактов	ответной романтической любви и нежности
живого и интересного духовного общения с мужем и гостями	обеспечения средств для нарядов, развлечений, социальных контактов
обеспечение разнообразия жизни и устранения скуки	проведения досуга с женой
Роли партнеров требуют и от мужа, и от жены:	
экономического вклада в семью в соответствии с заработком,	
общей ответственности за детей	
участия в домашней работе	
распределение правовой ответственности	

В данной работе классификация супружеских ролей взята за основу, составления опросника для сирот и детей из полных семей, который направлен на выявление особенностей восприятия родительских ролей [1].

Объект исследования: особенности восприятия семейных отношений.

Предмет исследования: восприятие родительских ролей.

Развитие ребёнка в семье отличается от ребёнка, находящегося вне семьи. Эти отличия касаются аффективной, поведенческой и когнитивной сферы личности, тогда *гипотезой* данного исследования выступает предположение о том, что восприятие семейных ролей у детей сирот и детей из полных семей тоже будет отличаться [6].

Методы и эмпирическая выборка исследования. В данной исследовательской работе рассматриваются особенности восприятия родительских ролей у сирот детей из полных семей. Для того чтобы достичь поставленной цели и проверить выдвинутые гипотезы данного исследования были взяты 70 подростков, 35 из полных семей, обучающиеся в 6-7 классах МОУ Городищенской школы № 3 и 35 детей-сирот находящихся в Городищенском социально-реабилитационном центре и ГКУ «Руднянском детском доме» в возрасте от 11-15 лет.

Для определения того, как воспринимают роли родителей дети-сироты и дети из полных семей был составлен опросник, на основе классификации супружеских ролей К. Киркпатрика. В результате анализа данной классификации нами было оставлено два опросника, один из которых состоял из семи утверждений характеризующих роль матери, а другой из семи утверждений характеризующих роль отца в семейных отношениях. Утверждения, находящиеся в каждом из опросников мы попросили детей-сирот и детей из полных семей расставить их по порядку значимости (присвоить ранги) от 1-7, где 1 займет первое место (или получит первый ранг), наименее важное останется последним и займет, соответственно, 7-е место.

Результаты исследования и их обсуждение.

Таблица 2. Влияние особенностей восприятия материнских ролей у детей-сирот и детей из полных семей

Роли мамы	F	Значимость
Воспитание детей	9,979	,002
Поддержание частоты уюта	7,470	008

Обслуживание семьи	1,896	,173
Сохранение внешней привлекательности	9,216	,003
Обеспечение моральной поддержки детям и мужу	16,090	,000
Проведение досуга с детьми	10,233	,002
Экономический вклад в семью	9,654	,003

В результате, проведенного дисперсионного анализа были получены следующие результаты. Восприятие материнских ролей оказывает влияние на детей-сирот и детей из полных семей (таб. 1), причем выявлены высокие показатели значимости ($p \leq ,000$) и силы влияния (16,090), по такому критерию как «обеспечение моральной поддержки детям и мужу», которые указывают на статистическую достоверность. Так же большое влияние оказывает такое восприятие роли, как «проведение досуга с детьми» (10,233), далее идёт «роль в воспитание ребёнка» (9,979). Все эти роли связаны с удалением внимания детям и мужу, которые обеспечивают эмоционально благополучную атмосферу в семье. Для детей важно, чтобы родители их поддерживали, находились с ними, любили их, понимали, делились опытом, учили.

Далее идут такие роли, как «экономический вклад в семью» (9,654), «сохранение внешней привлекательности» (9,216). Данные роли уже связаны, не связаны с общением ребёнка и родителей, они направлены на сохранение благоприятной атмосферы, уюта семьи.

Результаты таких ролей матери, как «обслуживание семьи» (,173) и «поддержание уюта и частоты дома» (008). являются не статистически достоверными.

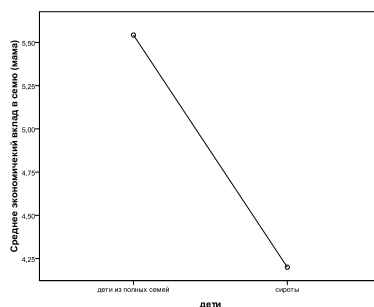


Рис. 1 Влияние особенностей восприятия роли матери в экономическом вкладе в семью на детей-сирот и детей из полных семей

На Рис. 1 так же показано то, что роль матери в «экономическом вкладе в семью» выше, чем у сирот, т. к. для их семьи свойственно, что мама не только обеспечивает дома чистоту уют и приятную атмосферу, но так же работает и может вносить вклад в семейный бюджет.

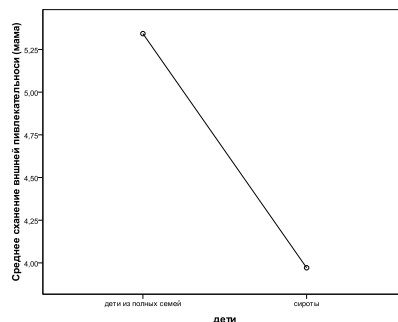


Рис. 2. Влияние особенностей восприятия роли матери в сохранении внешней привлекательности на детей-сирот и детей из полных семей

«Сохранение внешней привлекательности» (рис. 2.), более важно для детей из полных семей, возможно, потому что мама для них является эталоном внешней и внутренней красоты.

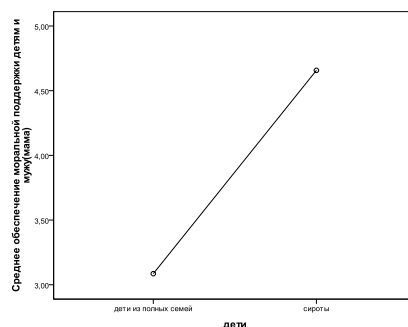


Рис. 3. Влияние особенностей восприятия роли матери в обеспечении моральной поддержки детям и мужу на детей-сирот и детей из полных семей

Из рис. 3. мы видим, что у сирот роль матери в «обеспечении моральной поддержки детям и мужу» выше, чем у детей из полных семей. Сироты чувствуют недостаток в эмоциональной поддержке, помощи, любви,

ласке, поэтому для них очень важна данная роль.

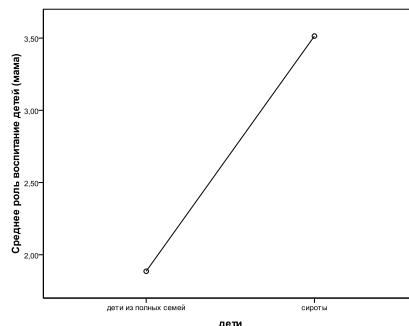


Рис. 4. Влияние особенностей восприятия роли матери в воспитании детей на детей-сирот и детей из полных семей

Для сирот важна такая роль, как «воспитание» (Рис. 4.) больше, чем для детей из полных семей, это может быть связано с тем, что, находясь в социально-реабилитационных центрах или детских домах, они живут согласно внутреннему распорядку, обязаны выполнять правила и строго соблюдать их, сотрудники данных учреждений пытаются воспитывать, разговаривать, поддерживать их. Однако для сирот не хватает именно близкого человека в их жизни, им важно, чтобы именно мама была рядом и занималась их благополучием.

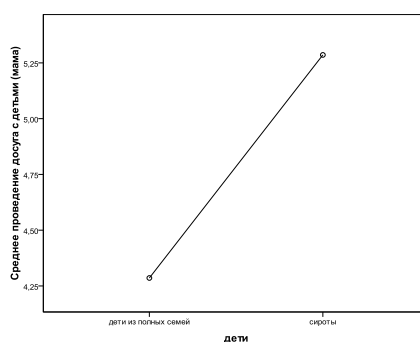


Рис. 5. Влияние особенностей восприятия роли матери в проведении досуга с детьми на детей-сирот и детей из полных семей

Следующей ролью, которые сироты оценивают больше детей из полных семей, является роль матери в «проведении досуга с детьми» (Рис. 5.). Сироты кроме недостатка в эмоциональной поддержке, ощущают нехватку в живых, радостных впечатлениях, у них меньше возможности заниматься любимыми

делами, развиваться, познавать мир. Для них является важным и желанным времяпровождение с близкими людьми, поэтому они и отдали этому предпочтенье.

Для выявления особенностей восприятия ролей отца, так же был проведён однофакторный дисперсионный анализ.

Таблица 3. Влияние особенностей восприятия отцовских ролей у детей-сирот и детей из полных семей

Роли отца	F	Значимость
Воспитание детей	9,604	,003
Поддержание частоты и уюта	,792	,377
Обеспечение моральной поддержки детям и жене	5,588	,021
Проведение досуга с детьми	11,573	,001
Экономический вклад в семью, обеспечение безопасности и защиты	4,920	,030
Поддержка семейной власти и контроля	15,158	,000
Принятие основных решений	12,646	,001

Как видно из таблицы 3., восприятие отцовских ролей оказывает влияние на детей-сирот и детей из полных семей, причем выявлены высокие показатели значимости ($p \leq ,000$) и силы влияния (15,158), по такому критерию как «поддержка семейной власти и контроля», которые указывают на статистическую достоверность. Так же большое влияние оказывает такое восприятие роли отца, как «принятие основных решений» (12,646). Эти две роли указывают на то, что отец занимает главную позицию в семье, он принимает основные решения.

Остальные роли, такие как: «проведение досуга с детьми» (11,573), «воспитание» (9,604). Данные роли указывают, что для детей так же важно, чтобы не только мать организовывала досуг, проводила с ними время, но так же важно, чтобы и отец проводил время детьми, занимаясь их развитием, воспитанием.

Результаты таких ролей отца, как «поддержание частоты и уюта дома» (,792), «экономический вклад в семью, обеспечение безопасности и защиты» (,030) и «обеспечение моральной поддержки детям и жене» (,021) являются не статистически достоверными.

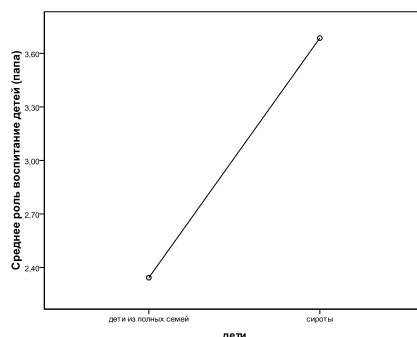


Рис. 6. Влияние особенностей восприятия такой роли отца как воспитание на детей-сирот и детей из полных семей

Как мы видим на (рис. 6.) сироты роль отца в «воспитании» детей оценивают больше детей из полных семей. Это связано с тем, что им важно в присутствие в их жизни не только матери, но и отца, они нуждаются, ощущают потребность в воспитании именно близких людей, которые не только бы говорили, как правильно, что можно делать, а что нельзя, но и любили и заботились о них.

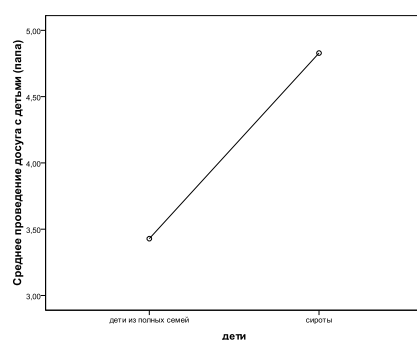


Рис. 7. Влияние особенностей восприятия роли отца в проведении досуга с детьми на детей-сирот и детей из полных семей

Сиротам важно, они ощущают потребность в том, чтобы проводить своё свободное время не только с матерью, но и с отцом, они считают важной такую роль отца, как «проведение досуга с детьми» (Рис. 7.). Работники социально-

реабилитационных центров и детских домов, не могут постоянно уделять внимание, каждому ребёнку отдельно, находить постоянно индивидуальный подход, то занятие, которое нравится им, чтобы им хотели заниматься все дети, которое бы у них хорошо получалось, раскрывало бы их индивидуальность, способности, они нуждаются в раскрытии своих внутренних потенциалов, возможностей.

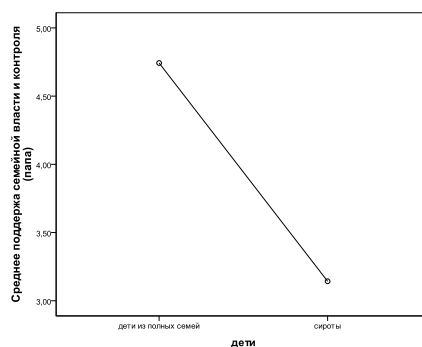


Рис. 8. Влияние особенностей восприятия роли отца в поддержании семейной власти и контроля на детей-сирот и детей из полных семей

Так же для детей из полных семей более значимы такие роли отца, как «поддержание семейной власти и контроля» (Рис. 8.) и «принятие основных решений» (Рис. 9.). Это может быть связано с тем, что своего отца они в первую очередь видят, как лидера, авторитарную фигуру в своей семье, который принимает основные решения, обеспечивает безопасность и защиту семьи, во всех сферах жизни, экономической, социальной.

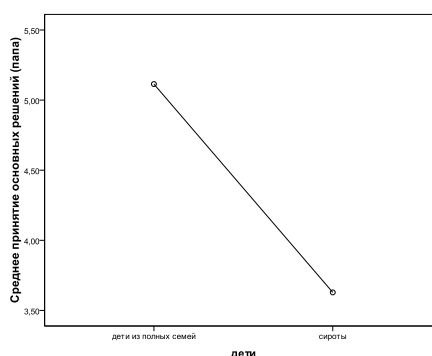


Рис. 9. Влияние особенностей восприятия роли отца в принятие основных решений на детей-сирот и детей из полных семей

Таким образом, на основании полученных данных мы пришли к следующим выводам:

1. Для детей из полных семей наибольшее значение имеют такие роли матери как: «экономический вклад в семью», «сохранение внешней привлекательности», в то время как для сирот важны следующие роли: «обеспечение моральной поддержки детям и мужу», «организация досуга», «воспитание».

2. Для детей из полных семей наибольшее значение имеют такие роли отца как: «поддержание семейной власти и контроля», «принятие основных решений в семье», в то время как для сирот важны следующие роли: «организация досуга», «воспитание».

Библиографический список

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения. Дисс.канд.пс.н. / А. Я. Варга. – М.: МГУ 1987. - 23 с.

2. Гребенникова, Е.В. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях// Вестник ТГПУ/ Е. Ф. Гребенникова, О.В. Фирсова. Выпуск 4 2009. - 82с.

3. Докучаева, С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в последующем поколении// Психологическая наука и образование/ С. О. Докучаева. № 3, 2005. С.41-55.

4. Захаров, А. И. Принятие детьми роли родителей в зависимости от характера семейных отношений// Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения/ А. И. Захаров. — Краснодар, 1978. - 133 с.

5. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей// Вопросы психологии/ А. И. Захаров. - 1982. - №1. - С. 59-98.

6. Коробейников, И. А. Проблем сиротства: реальность и ожидания// Дефектология/ И. А. Коробейников. 2006. №1. с. 3-5.

Аппаева О.В. Социально-психологическая адаптация супругов из биэтнических браков к инокультурной среде (на примере исследования русско-калмыцкой семей)

Socio-psychological adaptation of the spouses of bi-ethnic marriages to other-cultural environment (on the example of Russian-Kalmyk families)

Аппаева О.В.
студентка 4 курса
Факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО МПГУ, г. Москва, РФ

Appaeva O.V.
4-year student
Faculty of pedagogy and psychology
Of the Moscow pedagogical state University, Moscow, Russian Federation

Аннотация: Данная научная статья посвящена исследованию социально-психологической адаптации супругов в биэтническом браке к инокультурной среде. В статье представлены результаты исследования.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, биэтнический брак, новая социокультурная среда, русско-калмыцкий брак, удовлетворенность браком.

Abstract: This scientific article is devoted to the study of socio-psychological adaptation of spouses in bi ethnic marriage to other-cultural environment. The article presents the results of the study.

Key words: socio-psychological adaptation, bi ethnic marriage, new social and cultural environment, the Russian-Kalmyk marriage, marital satisfaction.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, ростом количества биэтнических браков, с другой стороны, сложностью психологической адаптации супругов к инокультурной среде. Если в биэтническом браке с иностранцем, как считают исследователи, чаще всего взаимная выгода от заключения брачного союза, то браки между представителями разных этносов РФ носят совершенно иной характер. Они

обусловлены противоречиями, которые связаны с коренными изменениями, происходящими с современной российской семьей, так и со сложностью социально-психологической адаптации супругов в браке.

В российской психологической науке, проблема психологических особенностей биэтнических браков была в поле зрения таких ученых, как З. И. Айгумова, В. П. Левкович, О. И. Маховская. Исследованием русско-калмыцких браков занимались представители различных наук: Л. В. Намруева, Н. В. Балинова, Т. С. Гузенкова, С. К. Хойт. Психологические исследования по данной проблеме отсутствуют, однако следует отметить работу А. Б. Имкеновой об этнической идентичности калмыков, где анализирует самоидентификацию представителей калмыцкой и русской национальностей. Таким образом, данная тема практически не исследована на региональном уровне.

В истории социальных сообществ особую роль играли биэтнические браки. Биэтнический брак – добровольный союз двух любящих сердец, независимых от национальной принадлежности.

Социально-психологическая адаптация супругов из биэтнических браков к инокультурной среде включает разнообразные аспекты процесса взаимодействия супругов из различных этнических групп, представляющих каждый свою культуру, язык, традиции, стереотипы поведения, что в конечном итоге влияет на взаимоотношения в биэтническом браке.

В данном исследовании приняли участие женщины, состоящие в русско-калмыцком браке, проживающие в Элисте и Москве, а также женщины, где оба супруга калмыцкой национальности (контрольная группа). Кроме того, хотелось бы отметить, что в исследовании принимали участие молодые семьи, возраст респондентов колеблется от 22-30 лет, при этом семейный стаж у таких браков 5-7 лет.

Опрос осуществлялся преимущественно через сеть Internet, в связи с невозможностью лично встретиться с большинством испытуемых. Настоящее исследование проводилось с октября 2015 по апрель 2016.

Результаты проведенного нами адаптированного анкетного опроса «Факторы и мотивы формирования биэтнических браков» были направлены на выяснение факторов, побудившие людей вступать в браки [2]. К ним относятся место и ситуации знакомства молодых людей; первое впечатление друг о друге (положительное, отрицательное, амбивалентное, индифферентное); продолжительность периода ухаживания и др. Например, на вопрос «Как вы познакомились?» ответы распределились следующим образом: выросли в одном дворе – 17 %; вместе учились – 18 %; вместе работаем – 30 %; на вечеринке – 13 %; через интернет - 19 %; другое – 6 %.

Результаты теста опросника удовлетворенности браком показали, что в обеих группах преобладает абсолютная удовлетворенность, но более высокий уровень удовлетворенности все же у супругов биэтнических браков из Москвы, чем из Элисты. Также хотелось бы отметить, что такие шкалы, как «абсолютно неблагополучные семьи», «скорее неблагополучные семьи» имеют низкие баллы как у моноэтнической семьи, так и у биэтнических семей.

По результатам теста Л. В. Янковского «адаптация личности к новой социокультурной среде» можно сказать, что супруги из биэтнической семьи имеют высокие показатели по шкалам, как «шкала адаптивности», «шкала интерактивности» [1]. Это свидетельствует о стремлении супругов к самореализации, для них характерен высокий уровень активности, планирование своего будущего, основанного на собственных возможностях и на прошлом опыте, контроль над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей, и социальных установок данного общества. Респонденты из биэтнической семьи считают, что они обрели новые возможности, новые ценности, отношения, ощущают чувство востребованности в данном обществе и сопричастности с ним.

Итак, результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы относительно особенностей социально-психологической адаптации женщин к иной культурной среде в биэтническом русско-калмыцком браке:

- женщины из биэтнических браков более открыты к принятию чужой этнической культуры и в гораздо меньшей степени предпочитают сепарацию, т.е. отвержение чужой культуры, чем женщины из калмыцких моноэтнических семей;

- в биэтнических семейных парах существует взаимосвязь между удовлетворенностью браком и успешностью адаптации к иной культурной среде: высокому уровню адаптации соответствует высокая удовлетворенность (различия значимы по критерию - угловое распределение Фишера)

- самая высокая удовлетворенность браком отмечается у женщин, выбравших высокие баллы по шкале адаптации и интегративности, т.е. стратегии активного взаимодействия и восприятия иной культуры;

- для биэтнической семьи характерны адаптивный и интегративный. При этом видно, что адаптивному типу адаптации в 100% случаев соответствует абсолютная удовлетворенность браком. Интерактивный тип адаптации также обнаруживается только при высоких показателях удовлетворенности браком. Отчужденный тип адаптации присутствует при более низких баллах по удовлетворенности. Следует также отметить, что в этой группе испытуемых не выявлено самых низких оценок по удовлетворенности.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтверждается. Обобщая частные выводы по исследованию, следует указать, что помимо выявленных особенностей адаптации к иной культуре просматриваются и другие тенденции, требующие дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л.В. Янковского) / Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. - СПб., 2004. - С. 206-211.

2. Макарова И.А. Национально-смешанный брак: проблема выбора супруга // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сб.ст. Междунар. практ. конф. в 2 ч. Ч. 2. Уфа: АЭТЭРНА, 2015. С. 290-295.

УДК 159.9

Гаджиева У.Б. Необходимость формирования коммуникативной осведомленности студентов-психологов**The necessity of formation of communicative psychology students awareness****Гаджиева Ума Басировна**

Дагестанский государственный университет, г.Махачкала

umkagb2@mail.ru**Gadjiyeva Uma Basirovna**

Dagestan State University,

Makhachkala

Аннотация. Статья отражает основную проблему формирования коммуникативной осведомлённости, а именно переориентировку акцентов с монологической речи и пассивного слушания на диалог

Ключевые слова: коммуникативная осведомленность, студенты, теория, умения и навыки, практика, коррекция, монолог, диалог

Abstract. The article reflects the basic problem of formation of communicative awareness, namely, reorientation of emphasis from passive monologue speech and hearing a dialogue

Keywords: communicative awareness, students, theory, skills practice, correction, monologue, dialogue

В работах авторов Рубцова В.В., Маргалиса А.А. проведен анализ особенностей и признаков, оказывающих влияние на профессионально-личностное формирование студентов психологических факультетов за период образования в ВУЗе.

На начальных курсах самым необходимым критерием становится процесс адаптированности к формам и видам образования, а также поведения в Вузе, формирования умений и навыков обучаться наукам по собственной мотивации, без систематического контроля преподавателей. Со временем студенты начинают

понимать подчиненность личных усилий в обучении от собственных практических трудов.

Уже на 2-3 курсах студент предпринимают изучение психологических дисциплин, начинают ознакомление с теориями и практикой. Вследствие практической деятельности они начинают накапливать первичный опыт работы. Во время практической работы существенное значение играет коллективные анализы осуществляемой практической деятельности, а также рекомендации руководителя по применению того или иного приема, способствующих определенным умениям или качествам личности.

Важное значение в профессиональном формировании студента играют практическая деятельность на последних курсах, где осуществляется наиболее всестороннее само использование студентами всех собственных возможностей, собственной настоящей подготовке к самостоятельной деятельности [2, с. 54].

Несмотря на то, что у обучаемых студентов на пятых курсах, особенно вследствие практических занятий, развивается профессиональное самовыражение и самоопределение, коммуникативная осведомленность оказывается не всегда на хорошем уровне.

Исследование и проработка комплектности структурных элементов коммуникативной осведомленности, проведенный Ивановым В.Д. у обучаемых в высшем учебном заведении выявило следующее:

- все структурные элементы коммуникативной осведомленности были развиты недостаточно, находились на невысоком уровне, в особенности коммуникативные и организаторские навыки;
- направление формирования коммуникативной осведомленности, начиная с первых по пятый курс, выявлялась не в полной мере;
- сложившийся процесс образования в высших учебных заведениях не дает эффективных итогов развития коммуникативной осведомленности потенциального педагога [1, с. 37].

Автор В.Г. Кочеткова выявила круг основных проблем в сфере формирования коммуникативной осведомленности у обучаемых, в том числе и

у студентов психологических факультетов:

- студенты (особенно начальные курсы) не в полной мере овладели навыком слушания. Характерны для них затруднения в том случае, когда необходимо объяснить или продолжить уже сказанную однокурсником идею;

- студенты зачастую показывают недоразвитость навыка делового общения.

Механизм этого выявляется в невозможности организовать сотрудничество с незнакомыми людьми (особенно на начальных курсах), а также в постоянном нежелании выполнять учебные задания вместе с неприглядными в собственном аспекте однокурсниками. Эта характеристика – результат неразвитого опыта коллективной деятельности в школе. Некоторые студенты осознают, что только в вузе впервые столкнулись с коллективной формой обучения;

Даже при высокой степени осознания учебной информации доля студенческих вопросов в содержании занятий занимает маленькое место. Практически многие преподаватели постоянно сталкиваются с необходимостью принуждать студентов (прямым или косвенным путем) сформировать вопросы. Важнейшей задачей вузовской коммуникативной подготовки потенциальных педагогов обозначается переориентировка акцентов с монологической речи и пассивного слушания на диалог;

Одной из актуальных проблем является неумение основной массы студенчества рационально, систематизировано, с привлечением жизненного опыта и научного знания выражать свою точку зрения. В основном это практически не связано с развитием речи, осведомленности или лексическим запасом будущих психологов, а объясняется дефицитом опыта участия в обсуждениях. Этот дефицит усугубляется тем, что, на наш взгляд, требования к современному психологу - профессионалу непомерно высоки. Он должен не только уметь грамотно изложить свое мнение, но и быть убедительным, ярким и оригинальным в качестве организатора и участника диалога [3, с. 14].

Таким образом, базируясь на рассуждениях ученых, приходишь к выводу

о том, что коммуникативную осведомленность, как фундаментальную основу профессиональной деятельности психолога у обучаемых психологических факультетов важно формировать дополнительно.

Формирование коммуникативной осведомлённости предопределяет двусторонний процесс: одна сторона предполагает освоение определенных систематичных знаний, умений и навыков; другая сторона предполагает коррекцию, преобразование уже имеющихся их видов. Вследствие этого формирование коммуникативной осведомлённости обуславливает использование всего набора арсенала, ориентированного как на формирование субъект-субъектных - продуктивных, личностных сторон общения, так и субъект-объектных - репродуктивных, операциональных составляющих [4, с. 126].

Коммуникативную осведомленность возможно формировать, опираясь на любые побуждения личности:

- ситуативно-проблемные (действуют при решении задач по достижению близких целей; основная направленность личности - на разрешение какой-либо конкретной проблемы);
- материальные (получение выгоды);
- общественные (достижение цели в общественных взаимоотношениях);
- профессиональные (направлены на достижение успеха в профессиональной деятельности);
- духовные (направленные на нравственное самосовершенствование);
- персональные или личностные (направленные на самовыражение, самоактуализацию).

Коммуникативная осведомленность предполагает много путей ее практического формирования и совершенствования. Одним из более рациональных является социально-психологический тренинг.

Библиографический список

1. Иванов В.Д. Социально-перцептивно-коммуникативный тренинг как эффективный фактор формирования коммуникативной компетентности

студентов ВУЗа. - Челябинск: ЮУГУО, 2003

2. Маргалис А.А., Рубцов В.В. Стратегия развития высшего психологического образования // Психология и наука, 1998, № 2

3. Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. Межвузовский сб. / под ред. А.В.Петровского, - Ульяновск, 1981

4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2003. - 345 с.

УДК 159.923.2

Желателев Д.В. Использование гештальт-подхода в развивающем обучении

Use a Gestalt-approach in developing training

Желателев Денис Валерьевич

Ленинградский государственный университет им.А.С.Пушкина,
г. Санкт-Петербург
bodawar@mail.ru

Zhelatelev Denis Valerevich

The Leningrad state university A.S.Pushkin,
St.-Petersburg

Аннотация. Цель статьи представить еще один метод развивающего обучения, повышающий эффективность процесса обучения, основанного на теории гештальт-подхода, и позволяющий увидеть и устранить недостатки современной системы школьного обучения.

Ключевые слова: познавательная потребность, процесс познания, этапы познавательного процесса, естественный и искаженный процесс.

Abstract. The purpose of clause to present one more method of developing training raising efficiency of process of training, based on the theory a Gestalt-approach, and allowing to see and eliminate lacks of modern system of school training.

Keywords: Cognitive need, process of knowledge, the stages of the cognitive process natural and deformed process.

Основные принципы гештальт-подхода в обучении обозначены Рейнгард Фюром в статье «Тезисы о гештальт-педагогике»:

«- *Учение* понимается как процесс контакта на границе живой и автономной системы в поле «организм / среда». Этот процесс контакта может быть представлен в идее циклического движения «фигура – фон» со всеми прерываниями и нарушениями.

- Знание и познание рассматриваются не как объективно данные, когда речь идет об их усвоении, а как творческий созидательный акт индивида или группы в процессе контакта.

- *Учащийся* – это живой целостный организм, чей процесс контакта поддерживается следующими функциями Я: Id, Ego, Personality. Поддерживающие функции Я формируются чередованием влияний различного рода: индивидуальной биографии, социальных, культурных и экономических условий и приспосабливаются к возникающим новым ситуациям лучшим или худшим образом.

- *Цель учебного процесса* – это эволюция «живого» в поле «организм/среда» посредством порождения многообразия, посредством чередования хаоса и порядка, а также путем разрушения старого и складывания нового»(Фюр Р. Тезисы о гештальт-педагогике// журнал Гештальт-94, МГИ, 1994).

Дифференцированное описание обучающего цикла можно увидеть в модели, предложенной Х. Икехара. Модель состоит из описания семи фаз:

Восприятие. Характеризуется появлением эмоций, формированием потребности, наблюдением.

Осознание. Характеризуется процессом выдвижения гипотез, переживанием сомнений и ростом волнения по поводу неопределенности.

Мобилизация. Характеризуется увеличением энергии и побуждением к действию.

Действие. Характеризуется экспериментированием и осторожностью.

Контакт. Характеризуется получением и переживанием нового опыта

посредством соприкосновения с реальностью.

Удовлетворение. Характеризуется завершением действия, получением знания, умений и понимания.

Отстранение. Характеризуется рефлексией, оценкой, подведением итогов и присвоением опыта. (*Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг / под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004*).

Переход от фазы к фазе происходит благодаря взаимодействию трех функций Я: Id, Ego, Personality.

Мы предлагаем рассмотреть учебную деятельность ученика на примере развития его познавательной потребности в осях энергии организмического возбуждения и времени (рис. 1). Для рассмотрения возьмем модель цикла контакта Пола Гудмана. (*Лебедева Н.М. Иванова Е.А. Путешествие в гештальт: теория и практика. СПб., 2004*).

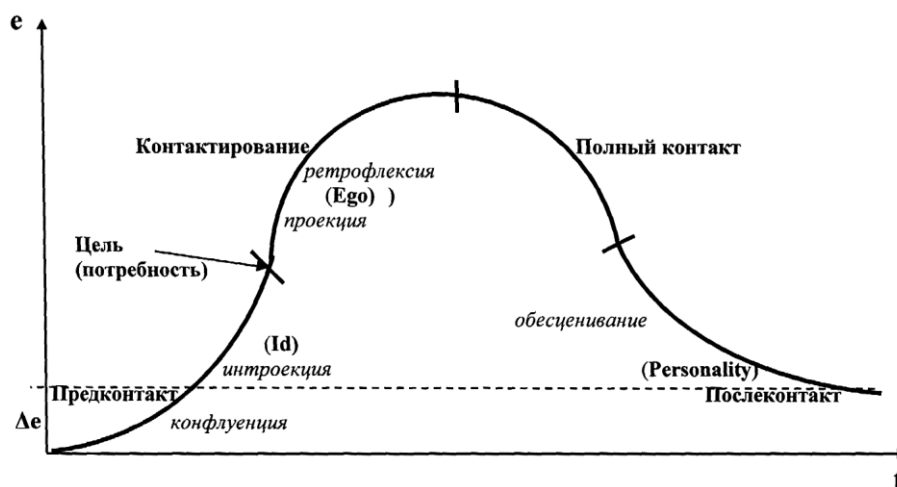


Рис. 1. Цикл процесса развития потребности П.Гудмана

Познавательная потребность, согласно схеме (рис. 1), развивается в *четыре этапа*.

Предконтакт, заканчивающийся осознанием учеником отсутствия необходимых знаний или умений и потребности в познании чего-либо, постановкой цели и ростом положительной мотивацией учебной деятельности.

Контактирование, состоящее из взаимодействия ученика с окружающей средой в целях нахождения и выбора подходящих средств познания.

Полный контакт – непосредственное взаимодействие субъекта с изучаемым объектом или предметом, т.е. непосредственное освоение новой информации, навыка и т.п.;

Послеконтакт – завершение познания, переживание по поводу изученного, оценка степени удовлетворенности познанным, «переваривание» полученной информации.

Как видно из схемы, познавательный процесс имеет некоторые важные, особенности: процесс познания развивается изнутри – наружу (из организма к окружающей среде); на прохождение каждого этапа требуется определенное время; этапы следуют строго в определенном порядке; каждый этап характеризуется определенным уровнем внутренней энергии организма, а, соответственно, уровнем мотивации и интереса к объекту познания. Первые два этапа необходимы для возвращения определенного уровня энергии, необходимого для активности в познании и усвоения новых знаний; психологические границы личности ученика открыты для прохождения новой информации в сознание только на этапе 3, во время контакта, следующего за предварительной подготовкой и достаточно подростком «аппетитом»; последний (четвертый) этап необходим для усвоения и интеграции нового опыта со старым и снижения напряжения и возбуждения; каждый цикл познания заканчивается приращением знаний умений и навыков, т.е. уровнем возможностей для дальнейшего познания и развития Δe (рис. 1).

Из рассмотрения этого процесса родилась гипотеза, объясняющая механизм так называемой лени в учебном процессе. Дело в том, что, проработав некоторое время в одном из престижных лицеев, где ученики имеют достаточно высокий уровень мотивации учебной деятельности, многие из них при опросах отмечали лень, как одну из основных трудностей, мешающих в учебе. Тогда у нас и зародилась идея исследовать этот доселе непонятный нам феномен человеческой природы.

При нормальном протекании познавательного процесса все выглядит, как уже было описано выше – т.е. субъект учебной деятельности вначале осознает потребность в познании новой информации, затем находит адекватные средства и способы изучения, после чего непосредственно занимается изучением информации, и потом оценивает качество усвоения информации. При этом все вышеописанные характеристики сохраняются.

Но это в идеале, а в традиционной системе образования часто происходит иначе. Учитель сам за ученика ставит цель и задачи, определяет, что необходимо изучить, и при этом отводит на это недостаточно времени, так как объем материала велик и нет времени на подготовку к познанию и мотивацию ученика. Учитель сам за ученика выбирает средства и способы изучения материала; и затем сам оценивает результат изучения при контрольной проверке знаний ученика. А ученику предлагается самостоятельно лишь осуществить контакт, т.е. перейти сразу к третьему этапу познавательного процесса (Δt), причем мгновенно (рис.2). Таким образом, часть естественного познавательного процесса, направленного изнутри во вне, ученика игнорируется (1, 2 и 4 этапы) и подменяется внешним процессом учителя, направленным из вне во внутрь.

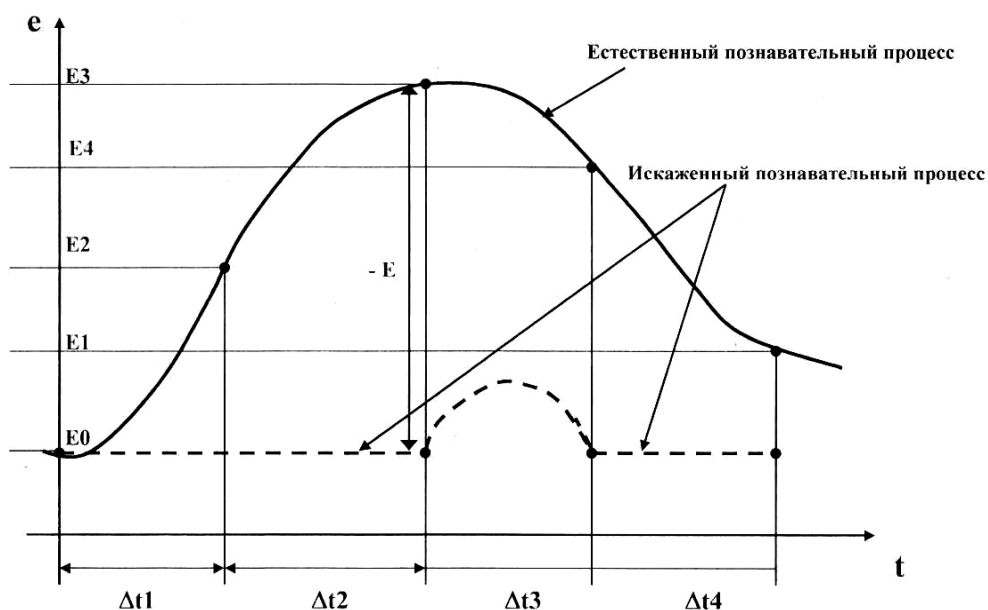


Рис. 2. Особенности цикла при нарушении процесса развития познавательной потребности

Как видно из схемы – чтобы начать изучение сразу с третьего этапа, необходим объем энергии интереса и мотивации *De*. Поскольку его нет на тот момент, то он подменяется внешним приложением сил учителя реального или интроецированного. Поэтому многие ученики описывают феномен лени, как отсутствие сил и энергии на учебную деятельность.

Кроме всего прочего, вторичные негативные последствия этого таковы, что ученик научается такому искаженному способу познания, т.е. учится, если его заставляют, предоставляют средства и оценивают результат. Ученик не научается самостоятельно ставить цель и осознавать потребность в интеллектуальном развитии и познании, находить и выбирать средства изучения и чувствовать удовлетворение от изученного и самостоятельно оценивать результат учебной деятельности. Таким образом, нарушается развитие в этом аспекте личности ученика.

Кроме того, этот процесс может нарушаться не только с внешней подачи, но и изнутри, т.е. самим учеником. С позиции гештальт-подхода типы прерывания познавательного процесса могут быть описаны следующим образом:

Слияние со стороны ребенка проявляется как ожидание: предоставления информации из вне (от учителя) в готовом виде или принуждения к обучению. Ребенок не осознает собственного интереса к изучаемому предмету, своих желаний, не осознает своих умений, знаний, своих познавательных возможностей и способностей. Проявляется это в том, что ребенок не может оценить то, что он сам умеет, знает или хочет узнать, не проявляет инициативы и пассивно следует указаниям взрослого. У ребенка могут быть трудности с концентрацией его внимания, погруженность в фантазии, мечтательность.

Интроекция – принятие информации на веру, без ее оценки, старые убеждения, мешающие получению новых знаний, сильное желание ребенка быть «хорошим, правильным учеником». Послушный ребенок подчиняется указаниям педагога и теряется, когда их нет. Быстро схватывает правила и предлагаемые способы действия, запрашивает готовые или правильные

решения у взрослого. При общении ребенок внимательно наблюдает за выражением лица взрослого, ждет оценку или его мнение. Ребенок задает много вопросов о том, как «правильно надо» выполнять задание.

Проекция – подмена реального контакта с новой информацией собственными догадками и объяснениями, попытки угадать, вместо нового в изучаемом материале видит уже известное, или не интересное или сложное, еще не начав изучать или выполнять задание.

Ретрофлексия – сдерживание, удержание от удовлетворения интереса к новой информации. Сдерживает интерес, познавательную активность, не задает вопросов, испытывает раздражение, скуку. Молчит, когда не знает, не отвечает на вопросы.

Обесценивание – обесценивание полученных знаний и ресурсов, затраченных на их получение.

Дефлексия – подмена процесса изучения одной необходимой информации, изучением другой, может быть более простой.

Чем может быть полезен учитель ученику с позиции гештальт-подхода, реализуя свои потребности в профессиональной педагогической деятельности.

1. Создание поля или среды, способствующей для получения учеником новых знаний.

2. Фасилитация познавательного процесса ученика, его поддержка и сопровождение контакта с изучаемым материалом на всех уровнях: ощущений (сенсорном), переживаний процесса познания (аффективном), понимания (когнитивном), действия (поведенческом, практическом).

3. Синхронизация потребностей по времени и по взаимной комплиментарности учебно-познавательного процесса ученика и педагогического, обучающего процесса учителя (рис. 3).

4. Определение способа прерывания познавательного процесса учеником и помощь по восстановлению этой познавательной потребности.

5. Обеспечение прохождения всех этапов познавательного процесса в их естественной последовательности, не ускоряя и не замедляя его:

- на первом этапе, помогая осознать отсутствие необходимых знаний умений навыков и сформировать потребность в их получении, взрастить интерес к новой информации и помочь понять, как ее получение поможет удовлетворению других потребностей, сформулировать цели и задачи;

- на втором этапе, создать максимальные возможности для того, чтобы познавательные потребности ученика «встретились» с адекватными его возможностям и способностям средствами и способами получения новых знаний;

- на третьем этапе, поддерживать намерения и волю ученика, совместно с ним (согласно схеме), изучая новый материал, помогая в получении нового опыта;

- на четвертом этапе, разделить чувства ученика по поводу полученного нового опыта, помочь подвести итог тому, чему он научился, а чему еще нет, какие знания умения появились, а каких еще не хватает, помочь в оценке и присвоении полученного опыта.

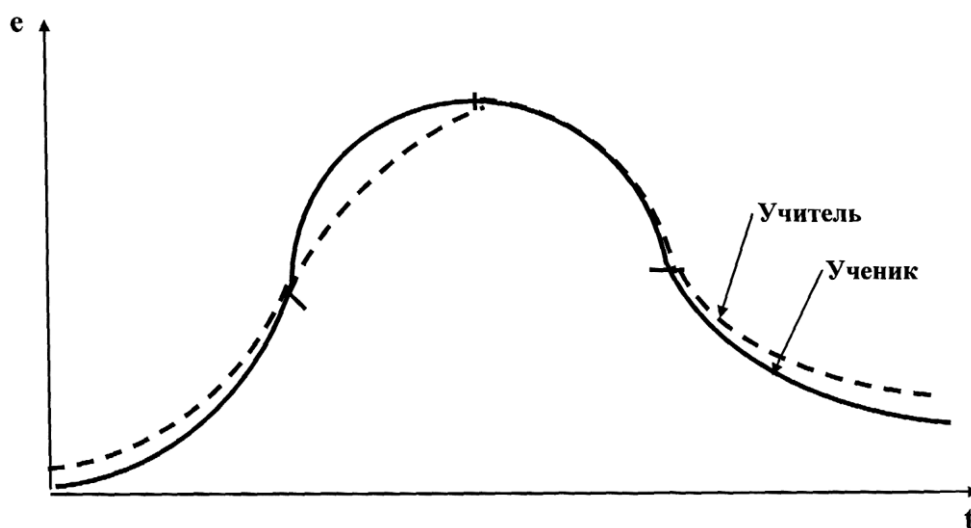


Рис. 3. Процесс сопровождения учителем обучения ученика

Развитие ученика, его уровня знаний и умений происходит в соответствии с парадоксальной теорией изменений, автором которой является Арнольд Бейссер, на которую опирается гештальт-подход: *изменение*

происходит тогда, когда человек становится тем, кем он на самом деле является, а не тогда, когда человек предпринимает попытки стать тем, кем он не является.

Развитие личности ученика и увеличение уровня его знаний и умений происходят не посредством усиленных попыток его или учителя. Изменения происходят, если ученик остается быть тем, кем он является, чтобы полностью осознавать свое актуальное состояние и принять его.

Гештальт-подход отвергает принудительное изменение, для него характерно признание и принятие той позиции, где ученик реально находится, и того, кем он реально является. Изменения происходят не через насильственное «старание», или убеждение, они лишь порождают сопротивление изменению или протест. Для изменения необходимо оказаться и зафиксироваться в начальной точке, откуда эти изменения должны начаться, «пункт отправления». Для начала перемещения, необходимо четко осознать и понять, где мы есть сейчас.

Библиографический список

1. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг /под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Желателев Д.В. Гештальт-педагогика, или гештальт школьной лени. Альтернативное образование: в поисках своего качества: Материалы конференций по проблемам альтернативного образования (С.-Петербург, 2005-2006гг.) /ред. А.М. Емельяшевич, М.М.Эпштейн, В.Ю.Пузыревский. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006– С. 92-94.
3. Желателев Д.В. Гештальт-подход в педагогической психологии. Учеб.пособие. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007.
4. Желателев Д.В. Гештальт-подход в образовании. Учеб.пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2008.
5. Желателев Д.В. Новый подход развивающего обучения, основанный на принципах гештальта. Современные проблемы психологии развития и образования человека. Сборник материалов международной конференции, в 2-х

т. (т. 1) – СПб., АОУ ВПО ЛГУ им. А.С. Пушкина – СПб, 2010. С.35-42.

6. Лебедева Н.М. Иванова Е.А. Путешествие в гештальт: теория и практика. СПб., 2004.

7. Фюр Р. Тезисы о гештальт-педагогике // журнал Гештальт 94, МГИ, 1994.

УДК 159.9

Хаджиева Х., Верещагина М.В. Образ мира детей с ОВЗ

The image of the world children with disabilities

Хаджиева Хадижат

Верещагина Марина Владимировна

Чеченский государственный педагогический университет

Hadjieva Khadizhat

Vereshchagina Marina

Chechen state pedagogical University

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы, связанные с изучением построения образа мира как совокупности мировоззренческих знаний о мире, которая формируется на основе определенной культуры в процессе социализации личности. Раскрыты особенности медицинской и социальной модели понимания инвалидности детей. Представлены результаты исследования образа мира в сознании детей с ОВЗ в сравнении со здоровыми детьми.

Ключевые слова: образ мира, дети с ограниченными возможностями здоровья, вербальная и невербальная составляющие образа мира детей с ОВЗ

Abstract: The article considers the issues related to the study of the construction of the image of the world as the totality of philosophical knowledge about the world, which is based on the particular culture in the process of socialization. The features of medical and social models of understanding disability children. Presents results of a study of the world image in the minds of children with disabilities in comparison with healthy children.

Keywords: image of the world, children with disabilities, verbal and non-verbal components of the image world of children with disabilities

В современном мире проблема полноценной интеграции и социально-психологической адаптации в социуме людей с ограниченными возможностями здоровья является актуальной.

Социальная политика в России, ориентированная на инвалидов, взрослых и детей, строится на основе медицинской модели инвалидности [2]. Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Такой подход вольно или невольно ослабляет социальную позицию ребенка, имеющего инвалидность, снижает его социальную значимость, обособляет его от «нормального» детского сообщества, усугубляет его неравный социальный статус, обрекая его на признание своего неравенства, снижение или даже отсутствие конкурентноспособности по сравнению с другими детьми. Вышеуказанная медицинская модель, безусловно, определяет и методику работы с инвалидом, которая имеет патерналистский характер. Следствием ориентации общества и государства на эту модель является изоляция ребенка с ограниченными возможностями от общества в специализированном учебном заведении, развитие у него пассивно - иждивенческих жизненных ориентаций [6].

Стремясь изменить эту негативную традицию, в современной психолого-педагогической науке и практике начинает активно использоваться понятие «человек с ограниченными возможностями здоровья». В рамках данного подхода подчеркивается, что проблема инвалидности не ограничивается медицинским аспектом, она в гораздо большей степени является социальной проблемой неравных возможностей и отражает дефицит видения социальной сущности ребенка [7, с.35]. Такое понимание в корне меняет направления в изучении триады «ребенок – общество – государство» [1], [6]. Суть этого изменения состоит в следующем: главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Перечисленные проблемы являются следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые санкционируют существование недоступной для инвалида среды.

Безусловно, освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий [1]. В настоящее время в данном направлении ведется активная работа со стороны государства и общества, например, при внедрении инклюзивного образования. Но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, задач, сущности и особенностей процесса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема развития лиц с ограниченными возможностями здоровья отражена в трудах Л.И. Акатова, Л.С. Алексеевой, М.М. Айшервуд, В.З.Базоевой, М.А. Беляевой, И.Е. Кузнецова, И. Вачкова Н.Ф. Дементьевой, Д.О. Ермолаева, А.Г. Сердюкова, Ю.Н. Ермолаевой, С.С. Красовского, Е.В.Хазовой, И.А. Камаева, М.А. Поздняковой, М.В. Фирсовой, В.Г.Бочаровой, И.А. Зимней, А.В. Мудрик, В.А. Слостенина, Е.Р. Смирновой, В.Н. Ярской, Г.И. Бондаренко, Н.А. Курчанова, Е.А.Маковецкого, В.В.Никандрова, К.С. Пигрова и др.

Во многих исследованиях показано, что люди, которые имеют нарушения психического и физического развития, препятствующие их полноценной интеграции в современное общество, испытывают постоянные трудности различного характера, что, возможно проецируется на их отношение к окружающей действительности и к миру в целом, что находит свое отражение в представлениях об окружающем мире.

Отметим, что в современных исследованиях образ мира рассматривается

как система знаний человека о себе, о природе и о других людях [5]. Посредством картины мира воспринимается любое воздействие на человека. Как показывают многочисленные исследования, складывающаяся картина мира (или модель реальности) развивается у каждой личности в течение социо-онтогенеза и регулирует его поведение и общение [4].

Безусловно, семьи в процессе воспитания, становления социальной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с большим количеством трудностей [2]. Прежде всего, это оказание помощи детям, переживающим свою незащищенность, общественное пренебрежение и др. Порой сами близкие люди такого ребенка пребывают в состоянии хронического стресса, вызванного его болезнью, обстоятельствами лечения, воспитания, обучения, профессионального становления. Все эти и другие факторы приводят к тому, что родители становятся препятствием в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, что затрудняет их социальную интеграцию в среду здоровых сверстников, и приводит к формированию неадекватной, а порой и негативной картины мира.

В нашем исследовании приняли участие дети с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением зрения и с нарушениями опорно – двигательного аппарата) и «здоровые» дети в возрасте от 13 до 16 лет.

Для исследования образа мира в сознании детей с ОВЗ и здоровых детей нами были использованы: модифицированный метод исследования структуры образа человека В.Л. Ситникова – СОЧ (и), которая относится к группе проективных методик и основана на двух методиках: «20 определений» М.Куна и Т. Макпартленда и психогеометрическом тесте С.Делингера.

Результаты исследования по методике «20 определений» показали, что у участников исследования при описании образа мира присутствовали различные модальности образа: положительно-позитивная, отрицательно-негативная и нейтральная (амбивалентная).

У детей с ОВЗ по сравнению со здоровыми детьми преобладает амбивалентно-отрицательная модальность. Но и имеет место и положительная

модальность в характеристиках образа мира у детей с ОВЗ. У здоровых детей преобладает амбивалентно-позитивная модальность в образе мира.

Контент-анализ показал, что чаще всего дети с ОВЗ давали понятию «образ мира» определения, касающиеся конвенциональных, общепринятых характеристик, социальных и физических признаков. Далее следовали характеристики личностного, эмоционального и волевого плана. И на последнем месте стояли интеллектуально-творческие и поведенческие особенности, не связанные с взаимодействием.

В количественном составе определений образа мира у детей с ОВЗ доминирующую позицию занимают социальные (требовательный, внимательный) характеристики образа мира. Далее следует эмоционально-значимые (несчастливый, тревожный, эмоциональный, несдержанный и др.) и личностно-волевые (терпеливый, усердный, целеустремленный, выдержанный и др.) характеристики. Затем по убывающей сменяются поведенческие (самостоятельный, активный, подвижный и др.), физические (сильный, большой, огромный и др.), конвенциональные (планета, Земля) и другие (незначительный, шар) определения.

В группе здоровых детей в числе характеристик образа мира преобладают социальные, эмоционально-значимые, конвенциональные, волевые и физические. Затем следуют поведенческие, деятельностные и другие определения.

При диагностике с помощью психогеометрического теста в инструкции было указано, что фигура выражает не внешнее сходство, а внутреннюю сущность образа мира.

В результате при построении психогеометрического портрета образа мира у детей с ОВЗ чаще встречается такая последовательность: прямоугольник, затем квадрат, треугольник, зигзаг и круг. Исходя из этих данных в психогеометрическом портрете образа мира, составленном детьми с ОВЗ на первом месте непоследовательность, непредсказуемость, усердие, выносливость и сдержанность. Менее значимы в структуре образа мира

энергичность, целеустремленность, честолюбие, развитое мышление, воображение, интуиция, устремленность в будущее. Такие качества как доброжелательность и гармоничные межличностные взаимоотношения, согласно данному портрету, отсутствуют или слаборазвиты у детей с ОВЗ.

В образе мира здоровых детей геометрические фигуры расположились следующим образом: круг, квадрат, треугольник, зигзаг и прямоугольник. Опираясь на эти данные, можно сказать, что в представлениях об образе мира у здоровых детей отмечаются в качестве значимых: доброжелательность, искренняя заинтересованность в хороших межличностных отношениях, трудолюбие, усердие, выносливость, рациональность и эмоциональная сдержанность. Менее значимы: энергичность, целеустремленность, честолюбие, креативность, устремленность в будущее. Непоследовательность с непредсказуемыми поступками, более или менее осознаваемое состояние замешательства, запутанности в проблемах и неопределенности отсутствуют или слабо развиты в структуре образа мира у здоровых детей.

По полученным данным можно сказать, что социальная модель инвалидности, предполагающая, что трудности инвалидов создаются обществом, не предусматривающим участия во всеобщей деятельности, в том числе и людей с различными индивидуально-психологическими особенностями [6, с.28], действительно подтверждается.

Таким образом, в представлении большинства детей с ОВЗ образ мира является амбивалентно-отрицательным. В психогеометрическом портрете образа мира у детей с ОВЗ преобладают такие черты, как непоследовательность, непредсказуемость, усердие, выносливость и сдержанность. Менее значимы в структуре образа мира энергичность, целеустремленность, честолюбие, развитое мышление, воображение, интуиция, устремленность в будущее. Такие качества как доброжелательность и гармоничные межличностные взаимоотношения отсутствуют или слаборазвиты у детей с ОВЗ. Следовательно, в психогеометрическом портрете образа мира детей с ОВЗ наблюдается социальная изолированность и слабо

Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов развитые межличностные отношения.

Вероятно, такая картина мира обусловлена спецификой семейных установок и отношения к проблеме ребенка с ОВЗ. Как мы уже указывали, иногда родители не признают, что ребенок обладает ограниченными возможностями в здоровье и при планировании и организации его жизни они не принимают и не признают для него никаких ограничений [3]. Возможно, реакция чрезмерной опеки, когда родители наполнены чувством жалости и сочувствия по отношению к ребенку с дефектом, стараются защитить его от всех опасностей и чрезмерно опекают, приводит к формированию негативного отношения к окружающему миру. Такие формы поведения создают условия для искусственной изоляции ребенка с ограниченными возможностями здоровья от общества и приводят к развитию эгоистической личности с преобладанием пассивно-потребительской ориентации, что, конечно в будущем не будет способствовать его адаптации в обществе и коллективе.

Принятие ребенка и его дефекта, при адекватном оценивании его последствий родителями, возможно, формируют позитивный образ мира, который мы выявили у детей с ОВЗ. Возможно, формирование правильного адекватного отношения семьи к болезням ребенка, к его проблеме и трудностям, не только способствует социальной реабилитации и развитию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и формируют адекватную позитивную картину мира. Мы предполагаем, для доказательства таких объяснений должно быть посвящено отдельное исследование, в котором можно было бы проследить связь между моделью поведения родителей ребенка с ОВЗ и его образом мира.

Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2004. –64с.
2. Ермолаев Д.О., Сердюков А.Г., Ермолаева Ю.Н., Красовский С.С., Хазова Е.В., Сулейманова Н.В. Детская инвалидность: проблемы и пути решения. – Астрахань, 2007. – 172с.

3. Камаев И.А., Позднякова М.А. Детская инвалидность. – М., 2005. – 217с.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С.251-261.
5. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании педагога. Дисс. канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 151с.
6. Социокультурная реабилитация инвалидов // Социс. 2000. Вып. №3. – С.14-29.
7. Хазова Е.В., Ермолаева Ю.Н., Красовский С.С. Инвалидность детей и подростков как медико-социальная проблема// Фундаментальные исследования. – М, 2007. –№10. – С.34-48.

УДК 159.952

**Шарапов А.О., Шутенко Е. Н. Опыт использования метода
полевого включенного наблюдения для оценки
профессиональной успешности персонала предприятий
розничной торговли**

**Experience of using the method of participant observation field for the
evaluation of professional success of the personnel of the enterprises of retail
trade**

Шарапов Алексей Олегович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
г. Белгород
sharapov@bsu.edu.ru

Шутенко Елена Николаевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г.
Белгород
shutenko@bsu.edu.ru

Sharapov Alexey Olegovich

Shutenko Elena Nikolaevna

Belgorod state national research University, Belgorod

Аннотация. В этой статье представлена модель изучения корпоративной культуры продаж, и оценки профессиональной деятельности персонала сети ювелирных магазинов. Методы исследования – скрытое

включенное наблюдение «Тайный покупатель», метод экспертов и др. Выявлены некоторые типичные дефекты в системе обслуживания покупателей, и недостаточный уровень сформированности профессиональных навыков продаж у персонала магазинов. Предложена развернутая система оптимизации имеющихся недостатков и профессионального внутрифирменного обучения персонала.

Ключевые слова: наблюдение, корпоративная культура, методика «тайный покупатель».

Abstract. In this article presents a model study of corporate culture and performance appraisal of personnel, network of jewelry stores. Research methods – covert surveillance "mystery shopper", method experts, etc. Revealed some typical defects in the system of customer service, and insufficient level of formation of professional skills of the sales staff of stores. Proposed detailed system optimization of existing shortcomings and professional in-house training.

Keywords: observation, corporate culture, the method of "secret buyer".

В настоящее время широко ведутся исследования особенностей корпоративной культуры хозяйственных коммерческих организаций. Недостаточно исследований сетевых розничных торговых предприятий, работающих под одним брендом. Целью настоящей работы является представление результатов изучения особенностей корпоративной культуры сети ювелирных магазинов, с целью оптимизации их экономической деятельности.

Корпоративная культура существует в организации, не зависимо от того, насколько часто сотрудники и руководство компании вспоминают или задумываются о ней. Как известно, корпоративная культура — это система норм и ценностей, установки и убеждения сотрудников, правила и формы взаимоотношений между людьми, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность, восприятие себя и других. Корпоративная культура проявляется в поведении сотрудников предприятия. Основные составляющие

корпоративной культуры, формируются постепенно, по мере развития организации путем закрепления наиболее прижившихся правил, норм поведения и коммуникации людей. Корпоративная культура не бывает «правильной» или «неправильной». Она может либо соответствовать целям организации и способствовать их достижению, либо, напротив, стать препятствием на пути реализации стратегии и эффективной работы персонала. В итоге, экономическая успешность и эффективность организации снижается.

Корпоративная культура организации, скорее всего, нуждается в коррекции, если: наблюдается снижение мотивации сотрудников, участились жалобы на неудовлетворенность работой; растет текучесть кадров; зафиксировано снижение лояльности сотрудников компании; увеличивается сопротивление работников проводимым изменениям; отмечается нежелание сотрудников следовать уже существующим в компании правилам и стандартам работы; возникает непонимание между сотрудниками разных подразделений, межфункциональные конфликты; наблюдается снижение управляемости организации; ухудшился имидж компании на рынке труда, существенно снизились продажи товаров или услуг.

Изучать корпоративную культуру организации следует, сочетая психологическую, управленческую и организационную экспертизу. В настоящее время существует достаточно много методов, позволяющие проводить диагностику существующей в организации корпоративной культуры. Важно выделить при этом сильные стороны существующей корпоративной культуры, и те области, где культура становится тормозом для реализации новых задач компании. Находясь внутри организации, сотрудникам и управленцам очень сложно осознать особенности корпоративной культуры их организации, а тем более изменить их. И тут очень действенным шагом может стать привлечение внешних консультантов-психологов. Чаще используются такие технологии, как: а) интервью с топ-менеджерами компании. Это помогают определить, носителями, какой культуры те являются, а также какая культура будет идеальной для данной фирмы, для ее стратегических бизнес-

задач; б) проведение фокус-групп с различными уровнями организации. Живая и содержательная дискуссия, управляемая внешним консультантом, позволяет выявить непосредственные впечатления, настроения, потребности сотрудников и понять, какие субкультуры бытуют в данной компании, в какой узор они складываются. Такие фокус-группы вовлекают рядовых работников в процесс поддержания/развития корпоративной культуры; в) опросники, позволяют за короткий срок охватить все слои организации и получить объективную картину ценностей и установок людей; г) метод полевого включенного наблюдения по типу «тайный покупатель» или «тайный сотрудник», и др.

Максимальной успешности функционирования организации удастся достичь лишь тогда, когда сотрудники осознают не только, сколько они получают за свой труд, но и во имя чего они работают. Совпадение ценностей человека с ценностями компании является фактором, обеспечивающим самоотдачу и лояльность сотрудников на протяжении длительного времени. Работа над поддержанием или изменением корпоративной культуры позволяет достичь следующих целей: внедрить культуру, адекватную стратегическим бизнес-задачам, стоящим перед компанией; повысить лояльность сотрудников по отношению к организации; снизить сопротивление внедрению изменений, возникающее из-за особенностей уже существующей корпоративной культуры; способствовать процессу интеграции коллектива организации.

Управление корпоративной культурой – комплексный процесс: результата удастся достичь только при работе со всеми уровнями организации. Носителями корпоративной культуры в первую очередь должны стать руководитель компании и топ-менеджеры. А уже они своим поведением будут транслировать элементы культуры вниз, к подчиненным. В конечном итоге охваченными должны оказаться все слои организации.

В качестве корректирующих рекомендаций можно предложить:

1. моделирование совместно с руководством организации ключевых характеристики «новой» корпоративной культуры;
2. создание набора инструментов, фиксирующих характеристики

новой культуры в организации;

3. разработка плана трансформации культуры, который включает как специальные корпоративные мероприятия (конференции, семинары), так и адаптацию существующих в компании практик работы с персоналом (модели компетенций, систему оценки и развития и пр.);

4. проведение индоктринационных и PR-мероприятий, обучение руководителей, развитие у сотрудников навыков работы по-новому (цель — создание определенных установок, видения, настроения у работников организации);

5. тренинги для управленческой команды, которые включают обучение конкретным навыкам, адекватным планируемой культуре, позволяют топ-менеджерам лучше понять ситуацию в компании и определить роль каждого менеджера во внедрении/поддержании корпоративной культуры;

6. помощь в разработке конкретных инструментов (например, политик, процедур, работающих на определенную культуру);

7. разработка и проведение корпоративных мероприятий, направленных непосредственно на эскалацию и укоренение элементов корпоративной культуры в организации.

Что получит организация в результате инноваций: а) осознанную лояльность и преданность сотрудников, сохраняющуюся в течение длительного периода; б) сокращение времени на внедрение и снижение издержек, связанных с процессом изменений; в) большую сплоченность и согласованность действий сотрудников в повседневной деятельности организации, г) уменьшение количества конфликтов; д) увеличение экономической эффективности.

При выполнении данного исследования, перед психологами стояла цель — изучить состояние корпоративной культуры, профессиональной деятельности и степени успешности работы персонала, а именно, продавцов-консультантов ювелирных магазинов сети ювелирных магазинов «Топаз плюс». Аспектами изучения были выбраны: общая обстановка в магазине — атмосфера в зале, наплыв или отсутствие покупателей, интерьер, качество искусственного

освещения и др.; со стороны покупателей – желание что-то купить и в дальнейшем сотрудничать с продавцами или уйти из магазина в другие аналогичные магазины, разъяснение или понимание получаемых бонусов и льгот со стороны персонала и т.п.

Методика исследования: метод полевого включенного скрытого наблюдения (см. приложение № 1 – авторская методика «Тайный покупатель» Куликовской М.Р., Шарапова А.О, Никитченко О.М.). Эксперты должны были осуществлять наблюдение в магазинах в 1-ю и 2-ю смены и в разные дни недели. За одним продавцом устанавливалось наблюдение разных экспертов, для составления итоговой поведенческой характеристики на одного сотрудника-продавца использовались данные нескольких наблюдателей. По «сырым» данным анкет заполненных «тайнами покупателями за весь период наблюдения - вычислялись медианные значения по значимым аспектам наблюдения, оговоренные в контракте с заказчиком. По результатам был составлен отчет о состоянии корпоративной культуры, успешности профессиональной деятельности продавцов-консультантов ювелирных изделий. Заказчику (топ-менеджеру сети ювелирных магазинов) представлен обобщенный проблемно-ориентированный анализ оценки корпоративной культуры и профессиональной деятельности персонала сети магазинов «Топаз плюс» (отчет), и индивидуальные характеристики персонала, составленные на основе протоколов наблюдений. Характеристики персонала сдаются заказчику вместе с бланками наблюдений как приложение к проблемно-ориентированному анализу или отчету.

Результаты:

1. *Недостаточный уровень сформированности профессиональных навыков продаж у персонала магазинов (50% выборки).*

Типичная для продавцов-консультантов модель продаж является малоэффективной, так как в большей степени опирается не на активность продавца, который должен выступать в роли эксперта, советчика, а на активность и высокую мотивацию самого покупателя (из числа потенциальных

покупателей теряется 80 % покупателей). Типичная модель продаж следующая:

а) Формальное общение, большинство продавцов на начальной стадии продаж задают типичный, но недостаточно эффективный вопрос: «Вам что-то показать?». Это закрытый вопрос, на него покупателю легко ответить: «Нет» и уйти от взаимодействия. Правильнее использовать открытые или «хвостатые» вопросы, так легче перейти к выяснению потребностей, наблюдая за клиентом: «Вас интересуют кольца с камнями или печатки, мужские или женские, вы хотите приобрести себе или в подарок подруге, и т.п.?».

б) Отношение к покупателю равнодушное, роль продавца чаще пассивная, при этом следует отметить, что продажа осуществляется на недостаточно благоприятном эмоциональном фоне (скука, равнодушие), так как у большинства продавцов магазина не наблюдается интерес к покупателю и к предмету деятельности (предмет деятельности – золотые украшения, процесс продажи и взаимодействия с покупателем. Интерес к предмету деятельности обеспечивает интерес к покупателю и эффективные продажи). При такой позиции продавца (отсутствие интереса) у покупателя субъективно складывается впечатление о том, что «он тут лишний, продавцы высокомерно к нему относятся, хочется уйти и т.п.».

в) Презентация изделий чаще всего ограничивается тем, что продавцы дают померить изделие (на которое, как правило, указал сам покупатель), но не аргументируют примерку, не информируют о свойствах и качестве изделия, не предлагают альтернативные изделия, не сравнивают достоинства разных изделий для формирования коммерческого предложения с учетом предпочтений клиента. Мало информации о характеристиках изделий (качество, надежность, изготовитель и т.п.), о ценовом ассортименте изделий и т.п. В момент примерки, как правило, наступает пауза, и сомнения клиента не подкрепляются необходимой позитивной информацией о достоинствах изделия. Сомнения и возражения клиента игнорируются продавцом, а недостаток информации о достоинствах изделий, о бонусах и скидках, как аргумент в пользу покупки, снижают мотивацию клиента на покупку.

Вследствие этого переход на следующие этапы продаж затрудняется, продажа, как правило, не осуществляется. Приглашение прийти еще раз в этом случае звучит формально, так как процесс продажи «затухает» и прерывается.

В ходе экспертизы были выявлены успешные продавцы-консультанты. (30 % выборки) с развитием навыков продаж на уровне 4-5 баллов. Средний уровень успешности на уровне 3 баллов выявлен у 20% выборки человек. Для успешных продавцов-консультантов характерны следующие сильные стороны:

1.хорошо отработанный первый этап продажи;

2.позитивная коммуникация с покупателями, доброжелательность, спокойствие;

3.внимание, интерес к покупателям на всех этапах продаж, которые, однако, часто не подкреплены аргументами, и активной позицией продавца-эксперта.

Для успешных продавцов-консультантов характерны следующие ограничения: недостаточно отработаны навыки второго этапа продаж – *выяснение потребностей и запроса клиента*, что затрудняет эффективное взаимодействие на следующих этапах – презентации товара и этапа преодоления возражений. Как правило, продавцы не осуществляют развернутого выяснения запроса: о цене, размере, цвете, предпочитаемых характеристиках изделий, что не позволяет им предложить из имеющегося ассортимента нужный для покупателя товар и эффективно презентовать достоинства и характеристики товара, опираясь на выясненные, на данной стадии потребности и предпочтения покупателя. В связи с этим, на дальнейших этапах продавцы ограничиваются односложными ответами, мало аргументируют представленные изделия (возможно по причине слабой информированности о характеристиках изделий).

Недостаточно отработаны навыки пятого этапа продаж – завершение продажи. Недостаточная активность продавца на стадии оформления продажи, не звучат фразы, призывающие к покупке, не используются аргументы, мотивирующие совершить покупку сейчас. Как правило, продавцы теряют

интерес к покупателю, не мотивируют клиента на покупку и посещение магазина или делают это формально.

В ходе экспертизы были выявлены неуспешные продавцы-консультанты (50 % выборки) с уровнем навыков продаж в 1, 1-2, или 2 балла). Для неуспешных продавцов-консультантов характерна позиция ухода от деятельности (занимаются уборкой, разговорами, прячутся за стеллажами) или пассивная позиция, реализация типичной модели продажи в ситуации, когда покупатель проявляет активность

2. Оценка рабочего места персонала:

Магазин «Карат плюс» по улице Бармалеева: недостаточное освещение магазина, атмосфера в магазине субъективно воспринимается как подавленная, темные тона стен, полов и потолков; низкое расположение витрин, покупателям приходится низко наклоняться для того, чтобы рассмотреть изделия, недостаточное освещение искажает внешний вид товара (блеск, цветовую гамму); организация рабочего места продавца-консультанта в зоне продажи золотых часов препятствует эффективной коммуникации с покупателем (много высоких стеллажей, закрывающих продавца от общения с клиентом и визуального наблюдения за ним).

Магазин «Карат плюс» по улице Салтыкова-Щедрина: недостаточное освещение магазина; низкое расположение витрин, покупателям приходится низко наклоняться для того, чтобы рассмотреть изделия, недостаточное освещение искажает внешний вид товара (блеск, цветовую гамму); ряд изделий находятся за прилавком внизу, так как продавцы периодически наклоняются и прячутся за прилавком, что нарушает процесс эффективной коммуникации и препятствует возможности для продавца влиять на поведение покупателя.

3. Социально-психологический климат, характер взаимодействия персонала: недостаточно отработана система взаимодействия между персоналом, правила внутреннего трудового распорядка, этика поведения продавца (разговор по мобильному, жевание жевательной резинки, разговоры между собой, сидение на стульях, уборка стеллажей и т.д. в ситуациях

взаимодействия с покупателем); недостаточно отработана система взаимодействия между персоналом при сопровождении клиента; при переходе клиента в другой отдел не отработана система передачи покупателя менеджеру другого отдела, при этом покупатель, как правило, выталкивается из зоны взаимодействия с персоналом (продавцы не обращаются к покупателю при взаимодействии с коллегой из другого отдела, не направляют покупателя к менеджеру, в лучшем случае указывают рукой на прилавок); отсутствует эмоционально положительный социально-психологический фон при взаимодействии с покупателями. Как правило, проявление равнодушия, скуки, на лицах продавцов выражение или напряженное или безучастное, что не мотивирует покупателя к действию, то есть к покупке. *Информационное пространство магазина для покупателя*: недостаточно информационных стендов для покупателей об имидже компании, о рекламных акциях, системе бонусов и скидок для покупателей.

5. Решение проблемы:

а) Оптимизировать систему набора и обучения персонала. Наиболее актуально обучение по следующим темам: выяснение запроса покупателей – отработать вопросы, которые необходимо задавать покупателям по разным категориям товара с учетом его специфики; презентация товара – выучить информацию о характеристиках и свойствах изделий, перевести ее на язык клиента, отработать эффективные фразы в ситуациях взаимодействия с клиентом. Завершение продажи – отработать эффективные фразы в ситуациях взаимодействия с клиентом на этапе завершения продажи (в ситуации, когда покупка произошла, и когда клиент ничего не приобрел в магазине).

Формы обучения персонала:

1. внутрифирменное обучение;
2. сопровождение новичков опытными и успешными сотрудниками;
3. проведение планерок с целью обучения эффективным навыкам продаж;
4. использование видеокассет, методической литературы,

создание

корпоративной книги эффективных продаж (фразы и навыки продавца на разных этапах продажи, обеспечивающие ее эффективность);

5. проведение тренинга продаж для персонала с участием приглашенных специалистов;

6. разработка правил взаимодействия персонала при сопровождении клиентов, этики поведения персонала в магазине, а также системы поощрений и наказаний за нарушение данных правил;

7. оптимизация рабочего и информационного пространства магазинов.

Приложение 1:

Бланк оценки продавца-консультанта или
«тайный покупатель»

Дата проведения _____

Ф.И.О. продавец-консультант _____

Ф.И.О. «тайный покупатель» _____

1. Оценка ситуации в магазине (нужное подчеркнуть):

- а) наплыв покупателей в магазине;
- б) умеренное количество покупателей в магазине;
- в) спад покупательской активности.

2. Оценка профессиональных навыков продавца (нужное подчеркнуть):

0 баллов – ничего нельзя сказать о сформированности умения или навыка продаж;

1-2 балла – низкий уровень развития умения или навыка;

3 балла – средний уровень развития умения или навыка, недостаточно отработаны отдельные этапы продаж;

4 балла – хороший уровень развития умения или навыка, имеются незначительные ошибки процесса продажи;

5 баллов – отличный уровень развития умения или навыка, продавец

проявляет высокую информированность и гибкость в коммуникации в процессе продажи.

Этапы продажи	Критерии эффективного поведения продавца	Критерии неэффективного поведения продавца	Оценка, баллы 0-5
1. Установление контакта с покупателем	а) Опрятная внешность (чистые волосы, одежда, маникюр, бейджик). б) Проявляет интерес к покупателю, доброжелательность, улыбку как знак того, что покупатель замечен. в) Наблюдает за поведением покупателя, приветствует в момент, когда покупатель обращает взгляд на продавца; подходит к покупателю в момент обращения к продавцу.	а) Неопрятный внешний вид; б) Недовольное, равнодушное или пренебрежительное выражение лица. в) Игнорирует покупателя (не смотрит, отворачивается от него, не реагирует на вопросы покупателя или неохотно отвечает на обращение покупателя и т.п.).	
2. Выяснение потребности и сути запроса клиента	а) Задает вопросы покупателю, ориентируясь на его ответы, выясняет потребности клиента (о цене, о предпочитаемых характеристиках товара на языке потребностей клиента и т.п.). б) Внимательно слушает ответы покупателя, применяет приемы активного слушания: прием «эхо»: «Вы считаете, что...», «насколько я вас понял...», прием резюме: «Итак, вы интересуетесь...»,	а) Не интересуется запросом покупателя, односложно отвечает на его вопросы. б) Не интересуется запросом покупателя, сразу предлагает товар. в) Проявляет негативное слушание клиента (заранее знаете, что скажет клиент). г) Проявляет избирательное слушание (слышит то, что хочет). д) Проявляет безразличное слушание (думаете о чем-то	

	прием уточнение «можете уточнить...», задает наводящие вопросы.	своем). е) Слушает невнимательно, перебивает покупателя.	
3. Презентация товара	а) Предлагает клиенту, то, что ему нужно, дает исчерпывающую информацию о товаре. б) Ставит акценты на выгодах для клиента от предложения («это вам позволит...», преимущества товара, преимущества обслуживания, системы скидок и т.п. в) Объясняет перспективу и выгоды использования альтернативных предложений, может сравнить 2-3 товара, описав преимущества и недостатки каждого.	а) Предложение не соответствует запросу покупателя. б) Продавец дает много информации, игнорируя интересы и потребности клиента, имеется отсутствие интереса к информации у покупателя; не делает паузы, не дает клиенту высказаться. в) Плохо ориентируется в ассортименте, слабо информирован о характеристиках, преимуществах товара и выгодах покупателя.	
4. Преодоление возражений	а) Сохраняет доброжелательность при возражениях покупателя б) Соглашается с возражениями клиента, применяет приемы псевдосогласия: присоединяется к возражению: «Да, такое мнение существует, но...», повторяет слова клиента с паузой, задает вопросы по существу возражения. в) Предлагает убедительные доводы на возражения. г) Предлагает альтернативы,	а) Раздражается, проявляет недовольство при возражении покупателя. б) Напрямую отрицает возражение. в) Подвергает сомнению обоснованность возражения. г) Не дает договорить	

	показывает преимущества своего предложения по разным позициям, наилучшее соотношение «цена-качество», настраивает клиента сказать «да», уводит от возражений.	возражение. д) Игнорирует возражение покупателя.	
5. Завершение продажи	а) Быстро переходит к оформлению продажи и упаковке товара, информированию о системе скидок и т.п. б) Сохраняет интерес к покупателю после завершения продажи, радушно прощается, предлагает посетить магазин снова.	а) Проявляет пассивность при завершении продажи, не подталкивает покупателя к оформлению продажи. б) Теряет интерес к покупателю, проявляет равнодушие, не прощается и т.п.	

Приложение 2

Отчет № ...

о результатах оценки профессиональных качеств

Дата проведения: 22.04. 2016 г., 10-00

ФИО продавца-консультанта: Имярек.

1 экспертиза:

Оценка ситуации в магазине и в отделе: умеренное количество покупателей в магазине; спад покупательской активности в отделе.

В ходе наблюдения были выявлены особенности профессиональной деятельности продавца-консультанта на разных этапах продажи.

На этапе установления контакта с покупателем было выявлено следующие особенности: опрятная внешность (уложенные волосы, униформа, бейджик); выражение лица безучастное. Проявила интерес к покупателям в виде приветствия и вопроса: «Что вас интересует?» При ответе покупателей,

направила их в другой отдел, при этом продолжала наблюдать за их поведением, перешла в указанный ею отдел и стала обслуживать покупателей, т.к. продавец данного отдела обслуживал других покупателей.

На этапе выяснения потребности и сути запроса клиента Александрой были заданы следующие вопросы: что показать, о размере кольца, о сумме покупки. Получив ответы, показала, где на витрине расположен необходимый размер, предоставила клиенту возможность примерить выбранный товар. Ответ по поводу суммы денег, который носил некоторый шутливый характер, проигнорировала, отсутствовала мимическая реакция на улыбку клиента – лицо оставалось невозмутимым и безучастным, внимание продавца было направлено, скорее всего, на свой отдел.

На стадии презентации товара поведение описываемого продавца-консультанта ограничилось предоставлением товара клиенту для примерки. На комментарии клиента не было проявлено какой-либо реакции. Не прозвучало никакой информации о системе скидок, дисконтных картах. Процесс взаимодействия был резко прерван без предупреждения клиента, но с предупреждением продавца данного отдела. Александра вернулась в свой отдел.

Так как процесс продажи был прерван, то дальнейшие этапы продажи отсутствовали.

Эксперт: Никитченко О.М.

Отчет № ...

Дата обследования: 28.03. 2015 г., 16-45

ФИО продавца-консультанта: Имярек

2 экспертиза:

Оценка ситуации в магазине и в отделе: спад покупательской активности в отделе.

На этапе установления контакта с покупателем: средних лет, рост выше

среднего, выглядит на свой возраст, достаточно ухоженная внешность, прическа ближе к короткой, одета в деловой фирменный брючный костюм, на костюме имеется бейджик с указанием имени и отчества. В целом внешний вид и манера общения вызывают доверие, располагают клиента к коммуникации. В целом общение несколько сухое и жесткое. Замечает и приветствует покупателей, находящихся в зоне обслуживания. Однако не совсем правильно выстраивает фразы приветствия. В частности – использует типичную, но методически некорректную фразу: «Вас что-то интересует?».

На этапе выяснения потребности и сути запроса – в ходе беседы с потенциальными покупателями общается в целом корректно, спокойно. Об ассортименте говорит немногословно. Тем не менее, на вопросы клиентов отвечает, информацию клиенты получают не самую развернутую, но полноценную.

На стадии презентации товара – презентация товара почти не происходит, клиенту не дается полной информации о товаре. С этим продавцом эксперт чувствовал себя слегка напряженно, чуть более беспокойно, не совсем уверенно.

Стадия преодоления возражений – эта стадия почти пропущена продавцом.

Завершение продажи – клиента отпускает без знаков внимания и приглашения к дальнейшему сотрудничеству.

Эксперт: Шарапов А.О.

Библиографический список

1. Изменение корпоративной культуры – большие перемены в бизнесе. [сайт]:URL:<http://www.ecopsy.ru/bez-rubriki/stati.html> (дата обращения: 25.03.2016).
2. Измерение и шкалирование в практической психологии. Метод балльных оценок : учеб. пособие. В 2 ч. / А.О. Шарапов, Ю.П. Деревянко. – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. 68 с.
3. Общий психологический практикум. Метод наблюдения и беседы:

учеб. пособие. В 2 ч. Ч.2. Рабочая тетрадь. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2012, 80 с.

4. Введение в психологию самосознания личности профессионала. Белгород: ООО «Эпицентр», 2015. – 204 с.

Электронное научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции

30 июня 2016 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к
сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN: 978-5-00-005955-7

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3.3. Тираж 500 экз.
Издательство Индивидуальный предприниматель Краснова
Наталья Александровна
Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний Новгород, ул.
Бекетова 53.