



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

**РИНЦ**



**№ 3(16)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2018



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XVI международной  
научно-практической конференции*

№ 3(16)  
Март 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

Председатель редколлегии:

*Лебедева Надежда Анатольевна* – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

*Ахмерова Динара Фирзановна* – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

*Капустина Александра Николаевна* – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

*Спасенников Валерий Валентинович* – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**Н34 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам XVI междунар. науч.-практ. конф. – № 3(16). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 80 с.

ISSN 2542-1263

Сборник входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2018

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>6</b>
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «САУНДБИМ»	6
Завернина Ольга Геннадьевна Пургина Ольга Леонидовна	
<b>1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>11</b>
ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГОВАРДА ГАРДНЕРА НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	11
Дорохова Ольга Александровна	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КИТАЯ	15
Латынина Екатерина Сергеевна	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ СРЕДСТВАМИ КУРСА «ОБРАЗ И МЫСЛЬ»	19
Мохова Ирина Николаевна Цилина Екатерина Александровна	
<b>1.3. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>24</b>
К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДОКЛАДОВ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ СЕКЦИЙ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ	24
Леонова Светлана Анатольевна	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	30
Новикова Надежда Николаевна	
<b>1.4. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>36</b>
ОСОБЕННОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	36
Крюкова Татьяна Борисовна	

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Трегубова Елена Дмитриевна Лешер Ольга Вениаминовна	43
<b>1.5. Теория, методика и организация социально– культурной деятельности</b>	<b>48</b>
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ Щуркина Полина Васильевна	48
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>52</b>
<b>2.1. Коррекционная психология</b>	<b>52</b>
ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖАННЫМ ПСИХОРЕЧЕВЫМ И ПСИХОМОТОРНЫМ РАЗВИТИЕМ Киятова Наталья Александровна	52
<b>2.2. Педагогическая психология</b>	<b>58</b>
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ– ПРЕДМЕТНИКОВ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ» Павлова Евгения Вячеславовна	58
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА В ЭКОНОМИКЕ Сефериалиева Светлана Аслановна	63
<b>2.3. Психология развития, акмеология</b>	<b>69</b>
ЛОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ Мозжухина Юлия Николаевна	69

**2.4. Психология труда. Инженерная психология. Эргономика** **74**

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА И СТИЛЯ РУКОВОДСТВА **74**

Лазарева Елена Александровна  
Алимбаева Роза Тогайовна

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

#### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «САУНДБИМ»

*Завернина Ольга Геннадьевна*

*учитель-дефектолог*

*ГБУ «Северодвинский реабилитационный центр  
для детей с ограниченными возможностями „Ручеек“»,  
РФ, г. Северодвинск*

*Пургина Ольга Леонидовна*

*логопед*

*ГБУ «Северодвинский реабилитационный центр  
для детей с ограниченными возможностями „Ручеек“»,  
РФ, г. Северодвинск*

#### THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE USE OF TECHNOLOGY «SOUND BEAM»

*Olga Zavernina*

*defectologist*

*GBU "Severodvinsk rehabilitation center  
for children with disabilities «Trickle»",  
Russia, Severodvinsk*

**Olga Purgina**

*logopedist*

*GBU "Severodvinsk rehabilitation center  
for children with disabilities «Trickle»",  
Russia, Severodvinsk*

**Аннотация.** Одной из новых технологий, позволяющей сделать процесс реабилитации не только эффективным, но и увлекательным для детей, является «Саундбим». В данной публикации представлены несколько вариантов игр для развития познавательных способностей детей с ограниченными возможностями, которые могут быть использованы учителями-дефектологами, логопедами и другими специалистами в качестве методической помощи при использовании технологии «Саундбим» на своих занятиях.

**Abstract.** One of the new technologies to make the rehabilitation process is not only effective but also fun for children is "Soundbeam". This publication presents several options of games for development of cognitive abilities of children with disabilities that can be used by speech pathologists, speech therapists and other specialists as a guidance when using technology "Soundbeam" in his classes.

**Ключевые слова:** технология «Саундбим»; познавательные способности; дети с ограниченными возможностями; коммуникация.

**Keywords:** technology "Soundbit"; cognitive ability; children with disabilities; communication.

Специалисты, работающие в области коррекционной педагогики, отмечают рост числа случаев сложных нарушений развития. Проблема сложного дефекта становится все более актуальной и заставляет задумываться о том, как строить систему работы с данным контингентом. Педагоги вынуждены искать новые технологии, позволяющие сделать процесс реабилитации не только эффективным, но и увлекательным для детей.

Одной из новых технологий, отвечающих перечисленным требованиям, является «Саундбим».

Что же такое «Саундбим»? Это необыкновенный бесконтактный музыкальный инструмент, снабженный высокочувствительными датчиками движения, с помощью которых даже самые маленькие движения пользователя в луче воспроизводят музыкальные фразы или звук, как будто музыкант играет на невидимом инструменте. В комплект входят четыре педали основных цветов и два лучевых сенсора [2] (рисунок 1).



**Рисунок 1. Занятие с использованием системы «Саундбим»**

Возможности использования системы «Саундбим» в области реабилитации детей с различными нарушениями безграничны. Чувство независимости и контроля над происходящим является мощным мотиватором, стимулирующим процесс развития и общения.

Направления использования системы «Саундбим» в работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья:

- развитие мелкой моторики и гашение гиперкинезов;
- улучшение рисунка ходьбы и закрепление правильной осанки;
- развитие ощущения собственного тела в пространстве;
- обучение способности слушать и концентрировать внимание;
- развитие мотивации;
- развитие сенсорной сферы, усвоение сенсорных эталонов цвета;
- развитие слухового восприятия, дифференциация звуков

природы, голосов животных.

Познавательные способности — это естественные средства познания, являющиеся индивидуальными качествами человека [1, с. 420]. Они лежат в основе любой эффективной познавательной деятельности и служат базой для развития мышления и речи ребенка.

В своей практике мы используем технологию «Саундбим» с ноября 2012 года как во время совместных занятий учителя-дефектолога и логопеда, так и в процессе индивидуальной работы с детьми. Нами разработана и апробирована программа работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, основанная на применении данной технологии.

Использование технологии «Саундбим» на занятиях позволяет активизировать произвольное внимание ребенка, развивать зрительное и слуховое восприятие, мышление и речь ребенка более эффективно.

Мы предлагаем несколько вариантов игр для развития познавательных способностей детей с ограниченными возможностями через использование технологии «Саундбим».

1. Игра «Чей голосок?»

Цель: развитие слухового восприятия.

Перед ребенком располагаются педали четырех основных цветов, на которых записаны голоса животных (например: утка, корова, собака и кошка). Ребенку предлагается догадаться, голосок какого животного он услышал, и подобрать соответствующую игрушку.

Вариант игры: ребенок нажимает на педаль того цвета, который озвучил педагог.

2. Игра «Разноцветные домики».

Цель: усвоение и закрепление сенсорных эталонов цвета.

Перед ребенком располагают педали четырех основных цветов и предлагают расселить игрушки по домикам, в соответствии со словесной инструкцией взрослого: «Кукла хочет жить в синем домике (ребенок показывает синюю педаль и усаживает на нее куклу), а мишка – в желтом домике. Найди желтый дом (ребенок располагает медведя на желтой педали)» и т. д. Если ребенок правильно выбрал педаль, то нажав на нее, он услышит смех или другой звук по выбору педагога.

3. Игра «Придумай свою сказку».

Цель: развитие связной речи.

На педальях, расположенных перед ребенком, устанавливаются следующие звуки: шум дождя, звук движущегося автомобиля, пение птиц и мяуканье кота. Педагог вместе с ребенком прослушивает выбранные звуки и составляет рассказ, нажимая на педали в зависимости от его содержания. Например: «Однажды, ранним солнечным утром, вышел Вова погулять и услышал пение птиц (ребенок нажимает на педаль № 1 и удерживает ее). Вдруг пошел сильный дождь (педаль № 2), птицы испугались и улетели (ребенок отпускает педаль № 1). Вова побежал домой. Навстречу ему вышел кот Марсик (педаль № 3) и Вова погладил его. Вскоре приехала на машине мама (педаль № 4). Она сказала, что дождь уже закончился, и предложила Вова пойти погулять вместе. На улице снова светило солнце и пели птицы (педаль № 1)». Далее ребенку предлагается придумать свой рассказ.

4. Игра «Прогулка в лес».

Цель: развитие слухового восприятия.

Педагог беседует с ребенком о том, как изменяется природа в лесу с приходом весны, а затем и лета. Кого можно встретить в лесу? Кого можно услышать?

Далее педагог с ребенком прослушивают записанные на педалях и лучах системы «Саундбим» голоса лесных птиц и животных, звуки природы. Ребенку предлагается узнать по этим звукам того, кто их издает. Педагог просит ребенка представить себя в лесу. Вот запели птицы, вот дятел стучит по дереву, вот пошел дождь и т. д.

#### 5. Игра «Покажи, на чем играли»

Цель: дифференциация звуков музыкальных инструментов.

На разноцветных педалях и лучах системы «Саундбим» записано звучание различных музыкальных инструментов. Ребенку предлагается нажать на педаль заданного педагогом цвета и попытаться угадать, какой музыкальный инструмент звучит? Если ребенок еще не различает цвета, он может опираться на образец, предъявленный педагогом: «Нажми на педаль такого цвета, как у меня». Ребенку необходимо показать изображение того инструмента, который звучал.

С помощью записанных на разноцветных педалях и лучах системы «Саундбим» различных музыкальных инструментов педагог может предложить ребенку организовать свой оркестр.

По результатам использования технологии «Саундбим» в течение нескольких лет мы можем сделать вывод о её эффективности. Детям стало легче владеть своим телом, расширился диапазон производимых движений, улучшились навыки общения, появилось ощущение достигнутой цели. Уровень развития слухового и зрительного восприятия, воображения, произвольного внимания и памяти стал значительно выше.

Важными достижениями, отмеченными нами, являются повышение уровня мотивации к общению, формирование коммуникативных навыков у детей. Эти навыки особенно ценны для нас, поскольку коммуникативная деятельность для детей со множественными нарушениями является средством дальнейшей социальной адаптации.

В качестве краткого вывода хотелось бы процитировать слова Нины Джерард, учителя музыки г. Бристоль: ««Саундбим» поможет открыть замок к потенциалу ребенка. Он дает возможность ребенку использовать любую, даже самую малую часть своих умственных и физических способностей для познания и входа в мир» [3, с. 35].

#### Список литературы:

1. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М., ИНФРА-М, 2007.
2. «Саундбим 5-музыкальный луч»: Руководство пользователя. – М., 2012.
3. Козырева В.П. Использование новых технологий на музыкальных занятиях с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Логопедия сегодня. – 2008. № 2(20). С. 34-36.

## 1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

### ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГОВАРДА ГАРДНЕРА НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Дорохова Ольга Александровна*

*старший преподаватель,  
Дмитровский институт непрерывного образования  
Филиал ДИНО государственного университета «Дубна»,  
РФ, г. Дмитров*

### HOWARD GARDNER'S TEACHING APPROACHES BASED ON THE MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY

*Olga Dorohova*

*senior Lecturer  
Dmitrov Institute of non-stop education  
(branch DINO of state university "Dubna"),  
Russia, Dmitrov*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение теории множественного интеллекта Говарда Гарднера в качестве способа для раскрытия индивидуального интеллектуального потенциала учащихся. Представлены выделенные ученым подходы к преподаванию, как действенное средство реализации эффективного обучения.

**Abstract.** The article discusses the application of Howard Gardner's Multiple Intelligence Theory as a way to reveal the individual intellectual potential of students. Presented teaching approaches, singled out by the scientist, as a mean of implementing effective teaching.

**Ключевые слова:** индивидуальный интеллектуальный профиль; способы преподавания; теория множественного интеллекта; тип интеллекта.

**Keywords:** individual intellectual profile; teaching methods; the theory of multiple intelligence; type of intelligence.

Направленность современного образования на гуманизацию и индивидуализацию, а также применения педагогами творческого подхода в процессе обучения требует поиска новых способов, методов и форм для осуществления эффективного преподавания. В этой связи важное значение приобретает теория множественного интеллекта известного американского психолога и педагога Говарда Гарднера, представленная им в книге «Структура разума: теория множественного интеллекта», которая увидела свет в 1983 году.

Сформулированная Г. Гарднером на основе современных научных исследований, кросс-культурных наблюдений и изучения учебного процесса теория множественного интеллекта изменила существовавшее до этого представление об интеллекте как о единой и заранее определенной способности. Г. Гарднер предположил, что люди обладают не одним интеллектом, «будучи особенными существами, мы, люди наделены рядом относительно автономных интеллектов» [1, с. 25]. В результате своих исследований ученый выделил 8 типов интеллектов (лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный, натуралистический, экзистенциональный), которые не зависят друг от друга и могут быть развиты при наличии соответствующих условий.

Выделенные Г. Гарднером интеллекты позволили по - новому взглянуть на интеллектуальный профиль ученика и воспринимать его гораздо шире, а не только с точки зрения логико-математического интеллекта, как было принято ранее, что формирует у педагогов понимание того, что каждый ребенок обладает своим уникальным сочетанием интеллектов. Это, в свою очередь, объясняет, почему у одних учащихся больше выражена склонность к логике и математике, других привлекает естествознание, а третьих искусство или творчество.

В этой связи, в процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные интеллектуальные профили учащихся. При осуществлении учебного процесса важно и нужно подавать один и тот же материал разными способами, для того чтобы задействовать максимальное количество типов интеллекта. Для достижения этой цели Говард Гарднер предлагает использовать 5 различных способов преподавания: повествовательный, логико-арифметический, фундаментальный, эстетический, экспериментальный. Использование этих способов в учебном процессе позволяет учителю представить новый материал так, что он будет с легкостью восприниматься большим количеством учащихся с разным типом интеллекта, что позволяет на практике реализовать индивидуальный подход к обучению [2, р. 265].

Говард Гарднер рассматривает, как можно применять эти способы преподавания в естественных науках (на примере изучения эволюции)

и в общественных науках (здесь примером служит рассмотрение демократии).

В повествовательном способе учащиеся представляют историю или рассказ о рассматриваемом понятии. Так, например, в случае изучения эволюции они могут начертить небольшой пример эволюционного древа, а в случае изучения демократии рассказать историю ее становления и развития в Древней Греции.

Используя логико-арифметический подход, учащиеся подходят к рассматриваемому вопросу с использованием числовых расчетов и дедуктивного метода рассуждений, учитывая аргументы за и против относительно изучаемого вопроса. Эволюция, например, может рассматриваться при помощи изучения распространения различных разновидностей живых существ в различных частях света или в различных географических эпохах. Каждый может рассмотреть аргументы за и против конкретных утверждений относительно процесса эволюции. В случае с демократией, каждый может рассмотреть процедуры парламентского голосования в течение определенного периода времени или аргументы за и против демократии «Отцов Основателей».

Фундаментальный подход позволяет учащимся рассмотреть философские и терминологические аспекты изучаемого вопроса. Этот метод, отмечает Гарднер, хорошо подходит для тех людей, которые любят ставить фундаментальные вопросы и обладают развитым экзистенциональным интеллектом. Фундаментальный подход к проблеме эволюции может рассматривать, например, разницу между эволюцией и революцией, а фундаментальный подход к демократии - исходное значение этого слова, его смысловое значение, отношение демократии к другим формам принятия решений и правления.

При использовании эстетического подхода основной акцент делается на восприятие и привлекает внимание тех учащихся, которые имеют художественное отношение к жизненному опыту. В случае с эволюцией это может быть изучение структуры различных эволюционных древ, или изучение изменения морфологии организмов в течение времени. Относительно демократии, например, сравнение различных форм баланса и дисбаланса в различных блоках избирателей.

В качестве заключительного подхода Г. Гарднер рассматривает экспериментальный подход. По его мнению, некоторые учащиеся, как младшего, так и старшего школьного возраста лучше всего обучаются, когда они выполняют какой-либо вид деятельности руками, работая напрямую с материалами, связанными с рассматриваемым вопросом. Так, например, те, кто рассматривает вопрос эволюции, могут вырастить

несколько поколений Дрозофилы и наблюдать какие мутации у них происходят из поколения в поколение. Те, кто изучает социальные проблемы, могут сформировать группы в соответствии с различными правительственными процедурами, наблюдая положительные и отрицательные стороны демократии, сравнивая ее с другими, более иерархически организованными, формами правления [2, р. 266].

Использование вышеперечисленных подходов в процессе обучения позволяет учителю рассматривать новую тему не только при помощи повествовательного способа изложения материала, но и использовать одновременно несколько различных подходов к ее рассмотрению. Это, по мнению Гарднера, позволяет достигать полного понимания изучаемой темы. До тех пор, пишет он, пока учителя будут использовать только один подход к рассматриваемому вопросу или проблеме, абсолютно очевидно, что учащиеся, при этом, будут воспринимать этот вопрос в весьма ограниченном контексте [2, р. 266].

Таким образом, использование подходов к обучению, предложенных Говардом Гарднером в рамках теории множественного интеллекта помогает выбрать подходящую методику для реализации обучения максимально соответствующего индивидуальному интеллектуальному профилю учащихся, что дает возможность учащимся познавать мир, изучать предметы и явления тем способом, который для них наиболее близок и удобен. Это, в свою очередь, во многом соответствует ориентации современного отечественного образования на учет индивидуальных особенностей и отличий учащихся, а также создания условий для их саморазвития и самореализации.

### **Список литературы:**

1. Говард Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. - М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
2. Gardner H. The Unschooled Mind. - New York: Basic Books, 2011. – 322 p.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КИТАЯ

*Латынина Екатерина Сергеевна*  
аспирант, Красноярский государственный  
педагогический университет им. В.П. Астафьева,  
РФ, г. Красноярск

## PECULIARITIES OF ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL IN CHINA

*Ekaterina Latynina*  
post-graduate student,  
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev,  
Russia, Krasnoyarsk

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности предпринимательского образования в средней общеобразовательной школе Китая в рамках реализации программы «Достижения молодых». Данный проект направлен на экономическую подготовку школьников в рамках реально создаваемого бизнеса.

**Abstract.** The article examines the peculiarities of entrepreneurial education in the secondary school in the framework of the Junior Achievement program. The given project is dedicated to educating students about entrepreneurship and financial literacy.

**Ключевые слова:** предпринимательское образование; средняя общеобразовательная школа; финансовая грамотность; «Достижения молодых» Китай.

**Keywords:** entrepreneurial education; secondary school; financial literacy; Junior Achievement China.

С 1993 года в Китае действует самый крупный в мире проект, направленный на экономическую подготовку школьников в рамках реально создаваемого бизнеса – «Достижения молодых» (*Junior Achievement*). Согласно данным официального сайта JA China [1], в данном проекте уже приняло участие 5 867 259 учеников (по данным на февраль 2017 г.), в проект вовлечено 76 287 волонтеров и 4 467 педагогов.

Рассмотрим особенности предпринимательского образования в старшей общеобразовательной школе Китая в рамках реализации программы «Достижения молодых».

*Основная цель* данной международной некоммерческой организации – развитие программ обучения школьников и учащейся молодежи основам рыночной экономики и предпринимательства через партнерство между бизнесом и образованием.

*Миссия* образовательной и просветительской деятельности «Достижения молодых» - воспитание и подготовка к успешной деятельности в различных сферах и отраслях хозяйства инициативных, ответственных, предприимчивых и компетентных молодых людей, способных внести вклад в устойчивое социально-экономическое развитие.

*Отличительная черта* - эффективная модель социального партнерства в целях формирования социально-экономических, организационно-деловых и общепрофессиональных, навыков подрастающего поколения.

Участники данного проекта проходят обучение у первоклассно-обученных волонтеров, которые имеют огромный опыт ведения бизнеса. В рамках проекта разработаны программы, направленные на подготовку молодежи Китая для дальнейшего развития их карьеры в области предпринимательства, формирования предприимчивости, креативности и лидерских качеств будущих бизнес-лидеров Китая.

Основные принципы организации «Достижения молодых».

Учебный план программы JA China отражает в себе 3 основных цели: стимулирование потенциала ученика, развитие качеств характера и передача знаний и навыков. Курсы в рамках данной программы отвечают возрастным нуждам учеников от учащихся начальной школы до студентов университетов, включая в себя широкий набор уникальных и захватывающих мероприятий. Данные курсы содержат 4 основных компонента: формирование предприимчивости и финансовой грамотности, профессиональную подготовку и инновации, которые помогут учащимся в будущем добиться успеха в условиях глобализации экономики.

Следуя логике данного диссертационного исследования, остановимся на компоненте «*Предприимчивость и инновации*». Курсы в рамках программы «Достижения молодых» представляют собой платформу для активации инновационного мышления, отвечающего требованиям рынка. Обучающимся представляется возможность воплощения уникальной идеи, разработки стратегий для ее реализации с помощью креативности, энтузиазма и уверенности. Таким образом, обучающиеся должны взять на себя риски, оценить затраты и требования рынка,

привлечь единомышленников в свою команду. Данные навыки не только необходимы для успеха будущим индивидуальным предпринимателям, но и являются фундаментом для устойчивого развития национальной экономики Китая.

Программы JA China для средних общеобразовательных школ помогают ученикам понять основы ведения бизнеса и устройства экономики, повышают интерес учащихся к бизнесу, воспитывают характер. JA China в настоящее время предлагает учащимся средней общеобразовательной школы 8 программ и направлений деятельности. Курсы, проводимые JA China, направлены на обучение молодежи основам экономической теории, формированию фундаментальных знаний, необходимых для ведения бизнеса и планирования бюджета, а также профориентации и карьерного роста.

На территории Китая реализуются следующие программы JA China для учащихся старшей общеобразовательной школы: «Международный рынок» (International Marketplace), «Законы жизни» (Laws of Life), «Управление личными финансами» (My Money Business), «Школьная компания» (Company Program), «Прикладная экономика» (JA Economics), «Банки в действии» (Banks in Action), «Навыки успеха» (Success Skills), «День карьеры» (Job Shadow Day).

Программа «*Международный рынок*» предназначена для учащихся 6-8 классов. На занятиях ученики активно участвуют в групповых дискуссиях, совместно выполняют задания, направленные на изучение основных экономических понятий. В рамках данного курса обучающиеся исследуют устройство мирового рынка, начинают понимать, что такое предпринимательство и профессиональная карьера.

Ключевые навыки: умение слушать, оценивать ситуацию; анализ и поиск информации; презентация; творческое и критическое мышление; умение вести дебаты и работать в команде.

Программа «*Законы жизни*» позволяет студентам сформулировать свои жизненные принципы и взгляды и выразить их на бумаге. «Законы жизни» - это международный конкурс эссе, в котором участники рассуждают о смысле жизни, об основных законах бытия и принципах жизни. Благодаря участию в конкурсе, школьники обмениваются мыслями и идеями со сверстниками со всего света.

«Управление личными финансами» - курс финансовой грамотности, разработанный для учащихся старшей школы (10 и 11 классы). В рамках данного курса учащиеся знакомятся с финансовой системой, что позволит в будущем разработать стратегии достижения жизненных, финансовых и карьерных целей. Основные навыки: финансовая сознательность; анализ информации; критическое мышление; логика; работа в команде; навыки общения; публичной речи; навыки мозгового штурма и решения поставленных задач.

«Школьная компания» - это крупный образовательный проект, в котором принимают участие школьники старших классов под руководством волонтеров, имеющих опыт в ведении бизнеса. Участники проекта создают свои собственные компании и обучаются навыкам продаж, трудоустройству сотрудников, производству, разрабатывают маркетинговую стратегию и встречаются с поставщиками, оценивают риски и ликвидность. В рамках данного проекта у школьников формируется предприимчивость и следующие навыки: творческое и критическое мышление; анализ информации; принятие решений; работа в команде; навыки общения и публичной речи; мозговой штурм и решение поставленных задач.

«Прикладная экономика» - это обучающий курс, созданный для учащихся старшей школы. С помощью интерактивных методов обучения, данный курс позволяет обучить старшеклассников основам макро-и микроэкономики, основным принципам рыночной экономики, финансовой системы и менеджмента. Основные навыки: финансовая сознательность; анализ информации; критическое мышление; логика; работа в команде; навыки общения; публичной речи; навыки мозгового штурма и решения поставленных задач.

Проанализировав ключевые навыки, которые формируются у участников программ JA China, можно сделать вывод, что данные программы в полной мере помогают сформировать у старшеклассников предприимчивость, обучают школьников финансовой грамотности и помогают определиться в выборе профессии.

### **Список литературы:**

1. Официальный сайт JA China [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.jachina.org/jachina\\_en/index.html](http://www.jachina.org/jachina_en/index.html) (Дата обращения: 20.03.2018).

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ  
СРЕДСТВАМИ КУРСА «ОБРАЗ И МЫСЛЬ»**

***Мохова Ирина Николаевна***

*старший преподаватель,  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,  
РФ, г. Нижний Новгород*

***Цилина Екатерина Александровна***

*канд. психол. наук, доцент  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,  
РФ, г. Нижний Новгород*

**FORMATION OF THE INFORMATION CULTURE  
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH BILINGUALISM  
USING THE MEANS OF THE COURSE  
"IMAGE AND THOUGHT"**

***Irina Mokhova***

*senior lecturer,  
GBOU DPO «The Nizhny Novgorod Institute development of education»,  
Russia, Nizhny Novgorod*

***Catherine Tsilina***

*Candidate of Psychological Sciences, associate professor,  
GBOU DPO «The Nizhny Novgorod Institute development of education»,  
Russia, Nizhny Novgorod*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности курса «Образ и мысль» при формировании компонентов информационной культуры младших школьников с билингвизмом, способы коррекции недостатков речи и навыков коммуникации.

**Abstract.** The article examines the possibilities of the "Image and Thought" course in the formation of components of the information culture of junior schoolchildren with bilingualism, ways of correcting speech deficiencies and communication skills.

**Ключевые слова:** информационная культура; курс «Образ и мысль»; младший школьник; билингвы; фасилитированная дискуссия.

**Keywords:** information culture; "Image and Thought" course; junior schoolchild; bilinguals; facilitated discussion.

Одной из актуальных проблем современности является формирование информационной культуры человека, соответствующей новым условиям и требованиям информационного общества.

Информационная культура отражает информационный аспект в жизни человека. Особенность данного вида культуры определяется не только высоким уровнем компетентности использования человеком новых технических средств работы с информацией. Технико-технологический подход к формированию информационной культуры является лишь одной стороной вопроса.

В рамках культурологического подхода информационная культура в широком смысле – это важная составляющая культуры человека, которую характеризует уровень осуществляемых информационных процессов и информационных взаимодействий личности. Таким образом, не менее важным аспектом информационной культуры является мировоззренческая и социальная составляющие.

Большую роль в формировании новой информационной культуры ученика играет система образования. Однако, открытость информационно-коммуникационного пространства, развитие международных отношений, а также многонациональность населения нашей страны и др., позволяет свидетельствовать о многочисленных проблемах в формировании информационной культуры двуязычных детей (билингвов) в начальной школе.

Основные трудности для младших школьников указанной группы связаны с характерными особенностями усвоения неродного языка: бедность словарного запаса, недостатки грамматического строя речи, затруднения в быстрой и правильной ориентировке в условиях общения, трудности при планировании и продуцировании собственных высказываний, затруднения при анализе информации, данной на слух [3].

Указанные особенности речевого развития увеличивающегося количества детей - билингвов ставят педагога перед необходимостью использования в образовательном процессе новых методик и организационных форм работы.

В этой связи особый интерес представляет курс «Образ и мысль», целью которого является создание условий для организации активного обмена информацией между младшими школьниками на основе восприятия произведений изобразительного искусства в рамках фасилитированной дискуссии. Этот вид дискуссии характеризуется

организацией обсуждения на основе строгой последовательности вопросов педагога - фасилитатора, что требует от учителя овладения данной стратегией [2].

Для организации фасилитированной дискуссии на занятиях курса «Образ и мысль» необходимы: группа детей, обладающих равным уровнем компетенции в данной области; учитель-фасилитатор; произведение живописи; знание стратегии ведения обсуждения, включающая систему вопросов и технику парафраза [1].

Основным инструментом ведения фасилитированной дискуссии является техника парафраза и линкинг (обобщающий парафраза), а результатом – выстраивание спектра различных позиций к предмету обсуждения и формирование культуры взаимодействия.

В связи с указанными особенностями курса «Образ и мысль» мы можем определить следующие возможности развития компонентов информационной культуры при коррекции речевых нарушений младших школьников с билингвизмом:

1) использование диалоговой формы общения позволяет включать школьников - билингвов в естественную речевую среду;

2) усвоение школьниками нарушенных компонентов речи происходит с использованием компетентностного подхода, позволяющего школьникам самостоятельно действовать в ситуации незнания при решении актуальных для них проблем;

3) одновременное развитие таких видов речевой деятельности как слушание (при восприятии собственной речи, в том числе в форме парафраза учителя или другого ученика; речи одноклассника; высказываний учителя) и говорение (при продуцировании собственных высказываний по поводу произведения изобразительного искусства; при осуществлении парафраза или линкинга);

4) корректировка нарушенных компонентов речи школьников (словарного запаса и грамматического строя) происходит ненавязчиво в ходе использования специальных речевых упражнений, предлагаемых в игровой форме, а также при перефразировании ошибочных высказываний учителем-фасилитатором;

5) совершенствование речевых и коммуникативных навыков происходит при использовании наиболее сохранных звеньев психики ребенка, а именно в опоре на зрительное восприятие, при одновременной работе с разными типами информации.

Рассмотрим подробнее курс «Образ и мысль» с точки зрения формирования компонентов информационной культуры:

- получение, поиск и фиксация информации;
- понимание и преобразование информации;
- применение и представление информации.

Предпосылками для формирования умений получать, находить и фиксировать информацию являются развитое слуховое и зрительное восприятие, сформированные мыслительные операции, а также достаточный уровень развития устной и письменной речи.

В рамках данного компонента в курсе «Образ и мысль» представлены следующие возможности:

1) необходимость поиска ответа на поставленный учителем вопрос (вопросы предлагаются в определенной последовательности в опоре на принципы усложнения и углубления);

2) возможность получения информации, данной визуально (при работе с произведением изобразительного искусства), аудиально (в форме высказывания другого ребенка, парафраза учителя или одноклассника);

3) продуманная система речевых упражнений («Не повторяй другого», «Ограничение пространства картины», «Новый взгляд», «Говорю о том, что запомнил», «Старая фотография», «Цепочка мнений»).

Понимание и преобразование информации происходит при:

1) корректировке собственных высказываний по заданию учителя и высказываний другого ученика;

2) формулировке содержательных вопросов на основе увиденного;

3) выдвижении гипотез относительно изучаемого произведения изобразительного искусства;

4) определении ответов на вопросы, требующих установления причинно-следственных связей («Что вы видите здесь такого, что позволяет вам это сказать?» «С помощью чего художнику удалось передать такое настроение?» «Как вы думаете, это картины одного художника?» и т. п.);

5) использовании речевых упражнений («Проверь, как сказано», «Маленький учитель», «Пять минут молчания», «Озвученная картина», «Что сказала?», «Введение нового элемента, героя», «Мим», «Скажи другими словами» и др.), предполагающих формирование аргументации, вариативности, прогнозирования.

Применение и представление информации происходит при выполнении творческих видов работ: «Аппликация», «Незаконченный рисунок», «Мысленное путешествие по картине», «Узнай картину», «Шапка-невидимка», «Стих по картине», «Перевод с русского на русский».

Использование этих упражнений позволяет обучающимся с билингвизмом практиковаться в самостоятельном составлении речевых высказываний на темы, связанные с изобразительным искусством,

формулировать содержательный запрос, вступать в коммуникацию со сверстниками, аргументируя и доказывая свою точку зрения.

Таким образом, курс «Образ и мысль» позволяет развивать и корректировать нарушенные компоненты речи обучающихся-билингвов, а также способствует овладению способами работы с разнообразными видами информации.

### **Список литературы:**

1. Бондарева И.И. Курс «Образ и мысль» в начальной школе: программа, методические рекомендации / И.И. Бондарева, Н.Г. Молодцова, С.К. Тивикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 60 с. с. 8-9.
2. Тивикова С.К. Использование когнитивных стратегий в рамках проблемной лекции / С.К. Тивикова // Нижегородское образование. - 2011.-№3 – с.150-155.
3. Цилина Е.А. Особенности развития информационной культуры младших школьников с билингвизмом / Е.А. Цилина, И.Н. Мохова, Н.Н. Морозова // Нижегородское образование. - 2017.- № 1- с. 31-36.

### 1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДОКЛАДОВ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ СЕКЦИЙ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ

*Леонова Светлана Анатольевна*

*канд. филол. наук,  
доц. кафедры общеобразовательных дисциплин  
ГБОУ МО «Университет «Дубна», филиал «Протвино»,  
РФ, г. Протвино*

#### ON QUALITY IMPROVEMENT OF SCHOOLCHILDREN REPORTS FOR SECTION “FOREIGN LANGUAGES” OF SCIENTIFIC CONFERENCES

*Svetlana Leonova*

*PhD of Philology,  
associate professor at the Department of General Subjects  
Dubna State University, Branch “Protvino”,  
Russia, Protvino*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обучения школьников основам и принципам написания качественных научных работ. На примерах описываются наиболее частотные ошибки и недостатки, а также делаются выводы о необходимости совместной работы над ними учителей и членов жюри секций.

**Abstract.** The issues of how to train schoolchildren to acquire qualitative scientific works composing bases and principles are considered in the article. The most frequent mistakes and disadvantages are described by examples, as well as the conclusions are made about the necessity of joint work of school teachers and section judges.

**Ключевые слова:** недостатки докладов по иностранному языку; логические ошибки; анализ недостатков.

**Keywords:** the disadvantages of reports on foreign languages; logical mistakes; disadvantages analysis.

Роль школьного учителя в формировании интереса учеников к научной работе нельзя недооценивать. Без помощи педагога невозможно выполнение первых, самых важных шагов в этой области. Выбор тем, обучение принципам проведения исследований и непосредственно их осуществление требуют от преподавателей больших временных и творческих затрат.

Однако с течением времени требования, предъявляемые к докладам для участия в конференциях, повышаются. Опыт преподавателей вузов, имеющих научные степени и активно публикующихся в научных рецензируемых изданиях, поможет правильно понять и реализовать на практике соответствие этим требованиям.

Приглашение в жюри конференций всех уровней таких специалистов привело к появлению в последние годы стойкого социального запроса на взаимодействие между вузом и школой в плане совместного формирования у учащихся правильного научно-исследовательского аппарата. Этому способствует и огромное количество существующих площадок (всевозможных конференций и тематических сборников), в рамках которых все желающие могут приобрести и отработать на практике вышеуказанные навыки создания качественного исследования.

Навык находится на пересечении понятий *знание*, *умение* и *желание*. Знание – это теоретическая парадигма, определяющая что делать и зачем. Умение дает представление о том, как делать. А желание – это мотивация: хочу делать. Чтобы развить у себя какой-то навык, необходимы все 3 [1, с. 52] компонента. Желание объединить усилия для достижения общей цели становится в данной ситуации ключевым моментом. Еще несколько лет назад далеко не всегда учителя, являющиеся научными руководителями школьных докладов, были готовы выслушать и конструктивно принять замечания к своей работе, но в последнее время осознается важность такого взаимодействия. Появилась тенденция по окончании конференций проводить круглые столы, на которых разбираются наиболее существенные недостатки работ, а также приглашенными специалистами предлагаются варианты их устранения, что способствует повышению в дальнейшем уровня педагогов, являющихся научными руководителями исследований школьников.

Следует отметить, что, когда человек приступает к подготовке любой серьезной научной работы, будь то диссертации, или рецензируемой научной статьи, он сталкивается с недостатком опыта в данной области, а также с нехваткой источников, дающих по-настоящему полезную информацию о том, как это сделать. Приходится, как правило,

проходить длительный путь самостоятельных, не всегда удачных, проб и ошибок. Важность преемственности разных уровней образования, в данном случае, школа – вуз, объясняется тем, что специалисты, имеющие успешный опыт подготовки и издания работ более высокого уровня, могут поделиться своими знаниями и замечаниями, и предотвратить множественные типичные ошибки, которые в противном случае будут мешать юным исследователям и дальше, при их переходе в более старший возрастной сегмент, где требования к работам будут ужесточаться. «Преемственный – осуществляющийся в порядке преемства, последовательности от одного к другому» [2, с. 582]. Преемственность обеспечивает постепенное развитие и углубление знаний в какой-либо области, а также усложнение требований к умственной деятельности.

Данное исследование проведено на опыте работы автора в течение 5 лет в качестве руководителя либо члена жюри секций по иностранному языку в конференциях различного уровня (как внутришкольных, так и международных) с участием исследователей среднего и старшего школьного возраста.

Объектом исследования являются доклады школьников, предоставляемые в секции «Иностранный язык» очных конференций различного уровня за последние 5 лет.

Предмет исследования – изучение проблемных моментов в докладах данной секции.

Для реализации цели, заявленной в теме нашей статьи, решаются следующие задачи:

- выявляются достижения преподавателей – научных руководителей докладов при подготовке работ;
- выявляются и описываются наиболее проблемные моменты в структуре, содержании и оформлении докладов (с использованием конкретных примеров);
- делаются выводы о необходимости совместного решения учителями и рабочими группами жюри выявленных проблем и недостатков.

Хотелось бы отметить ряд положительных моментов выступлений школьников:

1) Визуальная составляющая школьных конференций представлена очень достойно – начиная от внешнего вида участников, их манеры вести себя, до оформления презентаций. Следует отметить красочность, наглядность и насыщенность презентаций интересными спецэффектами, а также краткими видеосюжетами по теме исследования (примерно около 20 % всех работ, и количество презентаций с такими сюжетами с каждым годом увеличивается).

2) Представление большинством участников своих докладов на английском языке на хорошем (а в некоторых случаях и просто отличном) разговорном уровне. Выступления достаточное количество раз отрепетированы и доведены до автоматизма в хорошем смысле, что говорит о качественной проработке этого аспекта подготовки докладов преподавателями – научными руководителями.

3) В большинстве работ (около 80 %) были четко сформулированы как актуальность, так и объект, предмет, цели и задачи исследования.

4) У школьников сформировано умение правильно и достойно реагировать на все вопросы жюри. Отсутствие страха перед вопросами, смущения, даже если точный ответ на вопрос докладчику не известен, и умение рассуждать без предварительной подготовки, производит очень благоприятное впечатление на слушателей.

Однако в процессе работы руководителем секции удалось также выделить и систематизировать те моменты и недостатки, которым научным руководителям стоит уделить внимание при подготовке работ со школьниками в дальнейшем:

1) Соответствие тематики доклада названию секции. Дело в том, что каждый год мы сталкиваемся с такой ситуацией, что не все доклады ей соответствуют (в среднем в разные года от 7 % до 15 % от общего количества). Нередко существует ошибочное мнение, что в секцию «иностраный язык» можно отнести доклады на любую тему, сделанные на английском языке или имеющие в своем названии слова «Англия», «английский». К сожалению, это не так. В докладе для данной секции обязательно должен присутствовать анализ какого-либо языкового явления, основанный на соответствующем языковом материале. В качестве примеров несоответствия можно привести:

- Относящийся к секции **правоведения** доклад на русском языке «Права ребенка в России и Великобритании» (поскольку цель исследования заявлена как «подробно ознакомиться с правами ребенка в России и Великобритании», а задачи «изучить конвенции и декларации о правах ребенка», «сравнить полученную информацию»);

- доклад “How to survive in a world litter bin?” (по-русски дословно звучит как «Как выжить в мировой урне для мусора?») по **экологии** (так как объект исследования – «изучение степени загрязненности окружающей среды в разных странах и влияние этого загрязнения на здоровье людей»). При этом доклад представлен школьниками на хорошем английском языке, с соответствующей презентацией и даже раздаточным материалом в виде CD-дисков с более обширной информацией на тему исследования.

Ни в одном из этих докладов нет языкового исследования.

2) Необходимость выдерживать регламент. Это очень актуально в условиях большого количества докладов, и примерно каждый третий доклад не укладывается во временные рамки. Если выступление превышает рекомендованное время (5-7 минут), то жюри приходится сначала предупреждать докладчика, что у него осталась 1 минута, а затем и останавливать его, что неприятно прежде всего для самого выступающего, но иного выхода, чтобы успеть заслушать всех и задать вопросы, у жюри обычно нет.

3) Четкое выделение языкового материала для исследования. Часто в тексте работы он подразумевается, но не оговаривается конкретно, в результате чего непонятно, какие именно источники рассматривались, а какие – нет. Следует в самом начале уточнить – например, вопрос изучался на материале произведений (перечислить названия) такого-то автора, либо газет / журналов / учебных пособий / словарей (указать).

4) Соответствие выводов целям и задачам. Часто заявлены хорошие цели, соответствующие им задачи, но выводы с ними никак не соотносятся. В качестве примера рассмотрим статью, подготовленную учениками 11 класса общеобразовательной школы «Влияние заимствованных слов на английский язык». Указанная цель исследования – взята из работы: «определение количества заимствованных слов в английском языке, причины заимствования и частота их употребления в речи современных англичан». В выводах же сказано: «иностранные заимствования играют важную роль в обогащении словарного состава английского языка. Сферы лексики, в которых происходили в разные периоды заимствования из тех или иных языков, являются показательными для тех политических, экономических, культурных и т. п. связей, существующих у английского народа с народами - носителями этих языков». А где заявленное количество заимствованных слов, разбор причин заимствования и частотности употребления таких слов? Таким образом, данный пример наглядно иллюстрирует, что если мы декларируем определенные цели и задачи в своем исследовании, то в выводах и заключении нужно показать, как они были решены. Общие слова можно сказать в заключении, но выводы требуют конкретики, соответствующей теме, целям и задачам.

5) Избегать слишком широко сформулированных задач и областей исследования. Такой недостаток встречается примерно в 25-30 % всех работ школьников. На примере вышеуказанной статьи учеников 11 класса: в начале работы сказано, что в современном английском языке 200 тысяч слов активной лексики, и не оговаривается конкретно никакого другого материала, на каком количественном материале проводилось исследование. Получается, что ребята должны были

рассмотреть все 200 тысяч слов, если иного заявлено не было. Даже на докторские диссертации такую объемную тему никто не заявит, потому что ее невозможно описать. А вот если бы ребята отграничили какую-то посильную по количеству единиц тематическую группу слов, и исследовали заимствования в ней, то таких вопросов не возникло бы. Поэтому в работе отсутствует статистика, непонятно, чего сколько, просто написано «множественны заимствования из немецкого языка». Вопрос – насколько множественны? Для того, чтобы делать научные утверждения в работе, нужны основания – в данном случае, количественные. Но как это сделать при заявленных 200 тысячах слов для анализа?

6) Четкое соответствие заявленному в начале статьи плану исследования. Невыполнением этого требования грешат около 30 % докладов. В начале уже упомянутой статьи про заимствования в английском языке, написано, что будут рассмотрены следующие языки, из которых в английский язык пришли слова: французский, скандинавский, латынь и греческий, а также русский и немецкий. Но впоследствии в работе приведены только заимствования из испанского, голландского, французского и немецкого языков, составляющих менее частотную группу (голландские и испанские заимствования составляют совсем немного), а заявленных латыни и греческого (составляющих львиную долю всех заимствованных слов) и русского языка нет вообще.

7) Проверка орфографии. Несмотря на обычно хорошую подготовку самого устного выступления, в презентациях нередко (примерно в 15-25 % случаев) можно увидеть слайды с грамматическими и орфографическими ошибками как в русском, так и в английском языках, например: “Are you agree?”, или «претворяться» в контексте русского слова «притворство».

Итак, в процессе исследования автором был очерчен круг наиболее частотных проблем и недостатков докладов школьников по иностранному языку, которые можно предотвратить еще на этапе их подготовки, в основном, нарушения логического характера (несоответствие выводов задачам, или самого исследования – намеченному в начале работы плану и т. п.).

Совместными усилиями преподавателей иностранного языка и рабочих групп жюри конференций мы сможем усовершенствовать качество представляемых докладов, а также достичь нашей самой главной цели – познакомить детей с правильными основами и принципами подготовки научных работ и выступлений, что, несомненно, очень пригодится им в любой сфере деятельности.

**Список литературы:**

1. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей. – 7-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 374 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Новикова Надежда Николаевна*

*старший преподаватель,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет (КГУ)»,  
РФ, г. Кострома*

**PROJECT-BASED LEARNING OF GERMAN  
VOCABULARY FOR SPECIFIC PURPOSES  
AT TECHNICAL INSTITUTIONS**

*Nadezhda Novikova*

*senior lecturer,  
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
«Kostroma State University»,  
Russia, Kostroma*

**Аннотация.** В статье отмечаются особенности обучения специальной лексике с учетом требований, предъявляемых к профессиональному образованию. Для освоения специальной лексики используется метод проектов.

**Abstract.** The article points out tips for teaching special terms following the requirements for professional education. For training special vocabulary we introduce project-based learning.

**Ключевые слова:** метод проектов; проектная методика; специальная лексика; методика обучения; обучение специальной лексике.

**Keywords:** project-based learning; vocabulary for specific purposes; special vocabulary; teaching vocabulary; teaching special terms.

Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Основными целями проектной методики являются:

- 1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;
- 2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;
- 3) демонстрация уровня культуры, образованности, социальной зрелости.

Применение метода проектов связано с большими преимуществами. Метод проектов способствует успешной социализации студентов благодаря адекватной информационной среде, в которой учащиеся учатся самостоятельно ориентироваться, что приводит к формированию личности, обладающей информационной культурой в целом. На всех этапах выполнения проекта есть возможность внедрить системно-деятельностный подход к обучению, что приводит к развитию творческих способностей студентов. Выбирая проблему исследования и решая конкретные задачи, обучающиеся исходят из своих интересов и степени подготовленности. Это обеспечивает каждому собственную траекторию обучения и самообучения, позволяет дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс. Работа в группе формирует личность, способную осуществлять коллективное целеполагание и планирование, распределять задачи и роли между участниками группы, действовать в роли лидера и исполнителя, координировать свои действия с действиями других участников проекта, коллективно подводить итоги, разделяя ответственность. Данная методика даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности учащихся, учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, исчезает страх ведения беседы на иностранном языке. Кроме того, проектная технология эффективна и увлекательна для преподавателя, так как помогает ему раскрыться как творческой личности, участвующей в исследовательской работе наравне со своими учениками. Конечно, проект, это не панацея от всех проблем, но это отличная возможность для полноценной работы в так называемых сборных группах.

В настоящее время в КГУ в силу объективных обстоятельств одна группа по изучению иностранного языка формируется не из студентов одной специальности, как это было раньше, а из групп разных специальностей одного факультета, а иногда и разных факультетов. Таким примером является группа 2 курса факультета ИТД, которая состоит из студентов групп 15-ТБ («Техносферная безопасность»), 15-ТВ («Товароведение»), 15-ТШ («Конструирование изделий легкой промышленности»), 15-ТОПП («Технология продукции и организация общественного питания»), 15-ЛДП («Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств»). На втором курсе, в 4 семестре студенты должны изучать профессиональный иностранный язык в соответствии с Программой по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов [1]. Здесь возникает противоречие между правом каждого студента на обучение согласно Государственному стандарту, в том числе на получение знаний, умений и навыков при обучении профессиональному языку (блок 4 «Профессионально-ориентированный курс») и невозможностью подготовки полноценного занятия по профессиональному языку для каждой специальности в отдельности. Поэтому нужны новые методики, позволяющие решить данную проблему. Одним из самых доступных методов работы в таких условиях автор считает метод проектов. Его инновационность (оригинальность) состоит в том, что студенты разных специальностей, работая в одной группе, и выполняя задания, получают сведения о своей будущей специальности, расширяют словарный запас специальной лексики, необходимой для профессионального общения, развивают творческие способности и самостоятельность.

В качестве примера автор предлагает проект на тему „Mein Beruf aus deutscher Sicht“ и выделяет основные этапы проектной работы:

Первый этап. Здесь определяются цели и задачи, обсуждаются задания, выбираются группы. Преподаватель мотивирует учащихся, объясняет цели и задачи проекта. На этом этапе выдаются письменные рекомендации (темы, требования, сроки, график консультаций).

На втором этапе решаются следующие задачи: анализ проблемы, определение источников информации, выбор критериев оценки результатов и ролевое распределение в группе. Студенты формулируют основные идеи и замыслы, уточняют информацию (источники). Окончательно формируются группы, распределяются задачи. Преподаватель консультирует студентов по выбору тематики и жанра проекта, источников информации, помогает сформировать группы.

Третий этап – «Поиск информации». Идет активный сбор и систематизация информации, обсуждение альтернатив («мозговой штурм»).

Студенты выбирают оптимальный вариант, уточняют план деятельности, работают с информацией. Преподаватель проводит консультации по поиску и отбору информации, помогает систематизировать материал и выбрать ресурсное обеспечение.

На четвертом этапе выполняются исследования, идет работа над проектом и его оформление. Преподаватель помогает правильно оформить материал с лексической и грамматической точек зрения, направляет процесс анализа (если необходимо), помогает в систематизации и обобщении материала.

На этапе «Презентация» происходит коллективная защита проекта, анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого

Преподаватель участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта, используя специальную шкалу [3], [4].

Последний этап «Портфолио»: Обобщение результатов, оформление отчетов о проделанной работе, архивирование материалов.

Между этапами проводятся промежуточные тематические дискуссии и критический анализ работы каждой группы в целях:

- a. обмена достигнутыми результатами,
- b. корректировки работы групп,
- c. обобщения промежуточных результатов работы групп,
- d. устранения возможного недостатка информации и её неточности,
- e. корректировки задачи групп с учётом уже полученных результатов;
- f. организации представления конечных результатов работы (презентация).

В описываемом проекте приняли участие 4 группы, которые подготовили разные виды проектов [5]:

Первая группа провела исследование «Essgewohnheiten in Russland und in Deutschland». В ходе исследования были поставлены вопросы: Как относятся к фастфуду немцы и русские? Сколько они тратят денег на фастфуд? Где предпочитают питаться? и т. д. Студенты провели опрос, проанализировали данные, оформили их в виде графиков, сравнили привычки в питании русских студентов и лиц 30-33 лет и русских и немцев. Форма презентации: отчет в виде графиков.

Вторая группа работала над информационным проектом «Öko-Produkte», который был направлен на сбор информации об экологически чистых продуктах, ознакомление участников проекта с этой информацией. В ходе работы студенты собрали и обобщили материал по био-продуктам Германии, выделили 10 основных продуктов, назвали их стоимость, рассказали, где в Костроме можно

купить экологически чистые продукты. Форма презентации: картинки с продуктами, устное сообщение, ссылки на сайты.

Третья группа представила практико-ориентированный проект «Arbeitsschutz in Deutschland». В ходе работы над проектом студенты изучили статьи по теме «Система организации охраны труда на предприятиях Германии», обобщили материал, создали рабочие карточки для работы над материалом. Работа состояла из двух частей – теоретической и практической. Форма отчета: демонстрация учебного мультфильма на немецком языке с предварительным предоставлением задания на распечатках. Задание – вставить в пропуски подходящие по смыслу слова и затем с помощью этих слов создать схему, демонстрирующую систему организации охраны труда на предприятиях Германии.

Четвертая группа занималась проектом «Schutzkleidung». Студенты рассмотрели варианты спецодежды для разных профессий в Германии (больше 20), систематизировали их, рассказали об особенностях использования. Форма отчета: Презентация Power Point видов спецодежды, карточки с картинками и немецкими обозначениями профессий, презентация с показа спецодежды студентами КГУ.

Во время работы над проектом автором были выделены плюсы и минусы проектной деятельности, которые следует учитывать в проектной деятельности. К плюсам проектной работы можно отнести следующие:

- 1) развитие навыков самообразования и самоконтроля;
- 2) моделирование реальной технологической цепочки: задача-результат;
- 3) развитие навыков групповой деятельности;
- 4) индивидуальный подход;
- 5) интерес к познавательной деятельности.

Минусом можно считать то, что студенты часто попадают в стрессовые ситуации (переоценка возможностей, выступление перед группой, технические накладки), психологические коммуникативные проблемы, проблема субъективной оценки. Следует отметить, что нагрузка на преподавателя также существенно возрастает.

Для работы по данной методике автором активно используются следующие ресурсы:

*1. Научно-методические ресурсы:*

Европейский языковой портфель [2] – это личный документ, который позволяет оценить собственную языковую компетенцию в различных языках и контакты с другими культурами. Он включает:

- а) языковой паспорт, в котором отражены языковые навыки, описанные на основе уровней «Общоевропейских компетенций владения

иностранным языком», сведения об изучении языков и опыте межкультурного общения, перечень сертификатов и дипломов;

б) языковую биографию;

в) досье, содержащее документы, подтверждающие достижения в области изучения иностранных языков.

Европейский языковой портфель позволяет оценить степень способностей общаться на иностранном языке. Портфель поможет объяснить, где и как изучались языки, а также ваши знания, умения и навыки в области изучения иностранных языков.

2. *Материально-технические ресурсы:*

а) учебно-методические материалы (учебники, учебно-методические пособия, раздаточные материалы, словари, справочную литературу);

б) компьютерный класс;

в) аудио- и видео- технику;

г) мультимедийный проектор;

д) Интернет-ресурсы.

Работая над проектом, обучаемый, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия учителя в полноправного соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность формируемой в информационно-обучающей среде системы языковых знаний и умений состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний, которая ему необходима на данном этапе своего развития, впоследствии дающая возможность решать задачи возрастающего уровня сложности.

### **Список литературы:**

1. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, примерная программа. / Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009 – С. 1- 4.
2. Европейский языковой портфель для России. М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.
3. Проектное обучение [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://citoweb.yzpu.org/link1/metod/met49/node19.html>.
4. Fachportal des Landesbildungsservers [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/projhilfe/bewertung>.
5. Refdb.ru [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1736534.html>.

## 1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ОСОБЕННОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Крюкова Татьяна Борисовна*

*канд. психол. наук, доцент  
Ивановский государственный энергетический университет  
имени В.И. Ленина – ИГЭУ,  
РФ, г. Иваново*

### PECULIARITIES OF THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

*Tatyana Kryukova*

*candidate of Psychological Sciences,  
assistant professor in Ivanovo State Power University  
named after V.I. Lenina – IGEU,  
Russia, Ivanovo*

**Аннотация.** В статье определяется сущность самообразования как социокультурного явления, как деятельностной категории, как процесса и метода познания, предлагается трактовка самообразовательной деятельности студентов. Выявляются особенности самообразовательной деятельности студентов технического вуза: степень осознания студентами самообразовательной потребности, понимание учащимися сущности самообразовательной деятельности, характеристика опыта самообразовательной деятельности.

**Abstract.** The article defines the essence of self-education as a socio-cultural phenomenon, as an activity category, as a process and method of cognition, offers an interpretation of self-educational activity of students. The peculiarities of self-educational activity of the students of Technical University are identified: the degree of awareness of self-educational needs, understanding essence of self-education activity, characteristics of experience self-educational activity.

**Ключевые слова:** самообразование; самообразовательная деятельность; самообразовательная деятельность студентов.

**Keywords:** self-education; self-educational activity; self-educational activity of students.

Система отечественного высшего образования утверждает стандарты третьего поколения, в которых центрируется внимание к самообразовательной деятельности студентов. Формирование личности, которая направлена на самообразование, выступает одним из важнейших требований информационного общества. Необходимость целенаправленного обучения студентов умениям и навыкам самообразовательной деятельности является важной задачей вуза. Поскольку подготовка будущих специалистов, готовых и способных к самостоятельному получению новых знаний и использованию их в новых нестандартных условиях определяется как миссия вуза.

Самообразование представляется чрезвычайно гибкой и подвижной социальной категорией. Оно возникает как ответ на что-то новое, на то, что только начинает зарождаться в обществе. Этим, возможно, объясняется неоднозначность в трактовке данного явления.

Наиболее распространённая трактовка термина самообразования – это учёба, направляемая самим учащимся. В Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова самообразование определяется как «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.» [1]. В основе самообразования лежит личный интерес познающего субъекта в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. В справочных изданиях понятие самообразование рассматривается как «форма учебной деятельности, построенная на самостоятельном (вне стен учебного учреждения) изучении какого-либо вопроса или проблемы с периодическими консультациями у специалистов (или без этого)» [2, с. 109].

Анализ справочно-энциклопедической литературы в отношении самообразования позволяет определить некоторые характеристики данного явления: 1) самостоятельность; 2) целенаправленность; 3) систематичность; 4) субъектность; 5) связь с непрерывным образованием; 6) личностная значимость.

В психолого-педагогической литературе самообразование определяется и как социокультурное явление, как процесс, как деятельность, как результат деятельности, как метод познания и средство личностного и профессионального роста.

*Самообразование как социокультурное явление* проявляется в адаптации человека к изменяющимся требованиям к различным видам деятельности (учебной, трудовой, профессиональной). Культурно-исторический этап развития общества во многом определяет специфику самообразования.

*Самообразование как процесс* подразумевает совершенствование системы знаний и отношений в связи с ускоряющимся развитием общества.

*Самообразования как деятельностьная категория* не имеет однозначных трактовок. Авторы определяют самообразование как «целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самим обучающимся» (А.К. Громцева) [цит по 3, с. 128]; как «специально организованная, самостоятельная, систематическая, познавательная деятельность, направленная на достижение определенных лично и (или) общественно значимых образовательных целей, удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной квалификации; строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом» (Р.Р. Сагитова) [4, с. 40] и др.

Как и всякая деятельность, самообразование характеризуется потребностно-мотивационной основой, целями и способами реализации. Самообразованию как деятельности присущи такие компоненты как: мотивационный, целеполагающий, процессуальный, организационный, волевой, оценочный.

*Самообразование как результат деятельности* – это система приобретенных знаний и умений и опыта деятельности.

*Самообразование как метод познания* проявляется в приобретении знаний о мире и его закономерностях на основе самостоятельных занятий, целеустремленной систематической работы с источниками информации.

В.А. Корвяков разграничивает понятия «самообразования» и «самообразовательная деятельность» как соответственно потенциальное и актуальное, когнитивное и личностное, данное и освоенное [3, с. 128]. При этом под самообразование понимается заданное содержание самообразовательной деятельности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. Самообразовательная деятельность определяется с одной стороны как познавательная деятельность человека, по самостоятельному овладению новыми знаниями, умениями; с другой стороны – совокупность несколько «само»-деятельностей (самопознание, самоуправление, самоорганизация, самоконтроль и др.) направленных на решение познавательных задач.

Понятие «самообразовательная деятельность студентов вузов» определяется нами как систематическая и целенаправленная работа учащегося по достижению значимых для него целей по личностному и профессиональному развитию.

В статье ставится цель проанализировать и выявить особенности самообразовательной деятельности студентов технического вуза. Основные задачи, решаемые в ходе исследования:

- выявление потребностей у студентов в осуществлении самообразовательной деятельности;
- определение понимания ими сущности самообразовательной деятельности;
- дать характеристику опыту студентов по осуществлению самообразовательной деятельности;
- установить факторы, стимулирующие самообразовательную деятельность и определить ограничения, препятствующие данной деятельности.

Исследование проводилось с помощью общенаучных методов познания: сравнения, обобщения, анализа. Также было проведено анкетирование и представлен анализ эмпирических данных. Для выявления отношения студентов к самообразовательной деятельности была разработана анкета. В анкету вошли вопросы, которые определяли:

- потребность студентов в самообразовании;
- общее представление студентов о сущности самообразовательной деятельности;
- опыт самообразовательной деятельности;
- факторы, стимулирующие самообразование и ограничения, препятствующие самообразовательной деятельности.

Студенты должны были выбрать ответ, отражающий их мнение, из предлагаемых вариантов. Всего в исследовании приняли участие 58 студентов I курса: из них 40 чел (68,9 % к общему числу) – молодые люди, 13 чел (22,4 %) – девушки, 5 человек (8,6 %) своих данных не указали.

Большинство студентов – 56 чел. (96,6 %) однозначно ответили, что испытывают потребность в самообразовании. Только 2 человека (3,4 %) отмечают, что такой потребности у них нет. Более чем для 40 % студентов (25 чел.), самообразование является необходимым инструментом для личностного и профессионального развития. Для 31 % опрошенных студентов (18 чел.) потребность в самообразовании возникает эпизодически. Более чем 20 % студентов (14 чел.) отмечают, что сейчас потребности в самообразовании у них, хотя считают самообразование необходимостью в современной действительности.

Таким образом, потребность в самообразовании для студентов является актуальной и значимой. Осознание студентами необходимости самообразования во многом обусловлено теми переменами, которые имеют место в системе образования (формирование уровневой системы образования, переход на новые образовательные стандарты и пр.). Данный факт представляется позитивным моментом, поскольку именно в молодости формируется потребность в постоянном самосовершенствовании. Для значительной доли студентов самообразовательные потребности возникают эпизодично, время от времени.

Было выявлено, что 46 студентов (79,3 %) способны формулировать цели и задачи самообразовательной деятельности, более 40 студентов (70,7 %) ставят общую цель самообразовательной деятельности. Только незначительное количество студентов (12,1 %) детально и конкретно представляет цель своей самообразовательной деятельности.

Полученные данные позволяют нам сделать вывод, что, несмотря на осознание потребности в самообразовании, студенты не ставят конкретных целей самообразовательной деятельности, следовательно, не отбирают, средства и методы для достижения поставленного результата, что придаёт разбросанность и эпизодичность процессу самообразования. Именно поэтому значительное количество учащихся, 34 чел. (58,6 %), не могут назвать методы самообразовательной деятельности, хотя знают об их существовании. Более 30 студентов (55,2 %) утверждают, что не владеют методами самообразовательной деятельности. Самостоятельно строить свою деятельность способны только 22 студента (37,9 %).

Большинство опрошенных студентов (63,8 %) знают, что такое самообразовательная деятельность. Частичное представление о данном виде деятельности сформировано у 20 учащихся (34,5 %). Самообразовательную деятельность как средство профессионального самосовершенствования рассматривают 30 студентов, принимавших участие в опросе (51,7 %). Как инструмент для личного развития самообразование воспринимается у 28 студентов (48,3 %). Результаты опроса позволяют говорить о том, что самообразование студентами воспринимается как средство и механизм личного и профессионального развития.

Самообразовательная деятельность в целом знакома студентам. Поскольку в системе образования на разных её ступенях декларируется принцип активности познающего субъекта. В условиях специально организованного образования (школа, вуз) самостоятельная деятельность учащегося и его самообразовательная практика представляется нами как скрепляющая вертикаль, которая связывает различные этапы, стадии образовательного процесса, придавая ему непрерывный и целостный характер.

Опыт осуществления самообразовательной деятельности у 41 студента (70,7 %) является эпизодическим, время от времени. Меньшее количество студентов – 10 чел (22,4 %) отмечают, что самообразовательной деятельностью занимаются постоянно. Незначительное количество учащихся (4 чел) говорят об отрицательный опыт в отношении самообразования.

Для 26 студентов (44,8 %) с положительным опытом в самообразовании, самообучение является ведущим процессом в самообразовательной деятельности. В самовоспитании, в коррекции своих личностных качеств и свойств заключается суть самообразовательной деятельности у 9 студентов (15,5 %) с положительным опытом в самообразовании. Самообразовательная деятельность как развитие и совершенствование профессиональных знаний и умений представляется значимым для 6 учащихся с положительным опытом самообразовательной деятельности.

Анализ данных позволяет говорить о дискретном, прерывном характере самообразовательного процесса в студенческой среде технического вуза. Большинство студентов связывают самообразование с процессами самообучения. Неоднозначность в оценке сущности самообразования для студентов является большое количество неправильно данных ответов на вопрос анкеты – В чем для Вас заключается самообразовательная деятельность? Это факт позволяет нам заключить, что учащимся было сложно дать один ответ. Считаем, что самообразовательная деятельность для студентов представляется стихийным и неорганизованным процессом.

Для 26 студентов (44,8 %) эффективность самообразовательной деятельности в основном определяется устойчивостью и силой познавательного мотива. Меньшее количество студентов, 20 чел. (34,5 %) считают, что решающим в самообразовательной деятельности является трудолюбие и волевые качества познающего субъекта. В качестве ограничителей самообразовательной деятельности, по мнению студентов, являются «отсутствие необходимого времени», «собственная неорганизованность», «перегруженность другими делами», «нежелание заниматься самообразовательной деятельностью».

Мотивационный фактор в самообразовательной деятельности, по мнению студентов, является решающим в эффективности самообразовательной деятельности. Именно направленность на решения той или иной задачи способствует достижению максимального результата деятельности при минимальных затратах.

Барьеры, которые препятствуют достижению желаемого результата – это внешние факторы (другие дела, мало свободного времени и пр.). Однако, считаем, что роль мотивации в эффективности

самообразовательной деятельности студентами несколько преувеличена. Ведь барьеры, которые указали студенты в качестве ограничителей процесса самообразования – это по своей сути правильная расстановка приоритетом. Поэтому можем заключить, что структура мотивов самообразовательной деятельности во многом стихийно организована и носит случайный характер.

На основании выполненного исследования были получены следующие выводы:

- самообразования является необходимым слагаемым в жизни современного человека.

Потребность в самообразовании для студентов является осознанным явлением, но формулирование целей самообразовательной деятельности осуществляется только в общих чертах, что приводит к тому, что желаемый результат деятельности личностью не достигаются;

- самообразование воспринимается студентами как средство и механизм личного и профессионального развития. В целом студенты осведомлены о сущности самообразовательной деятельности;

- большинство студентов связывают самообразование с процессом самообучения;

- акцент в самообразовательной деятельности студенты ставят на внутреннюю (субъективную) сторону, т. е. решающим фактором в эффективности самообразовательной деятельности является мотивация этой деятельности. Внешняя (объективная) сторона самообразовательной деятельности, выражающаяся в конкретных знаниях, умения и навыках личности, студентами недооценивается. Организаторские умения, необходимые для эффективности самообразовательной деятельности, студенты оценивают невысоко.

В целом, можно заключить, что самообразовательная деятельность студентов технического представляется стихийным, ситуативным, динамичным процессом. Студенты проявляют попытки в самостоятельном приобретении знаний, но собственно самообразовательной деятельности, которая имеет свои цели и задачи, содержание и организацию не осуществляется. В дальнейшем возможна трансформация хаотичной самообразовательной деятельности в целенаправленную, самостоятельную и осознанную.

Такой переход возможен в связи с углублением познавательного интереса и совершенствование методов и приёмов самостоятельной работы. Считаем, что в результате целенаправленной педагогической деятельности в образовательном процессе вуза, возможно, преобразование самообразовательной активности в самообразовательную деятельность.

### Список литературы:

1. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах / гл. ред. В.В. Давыдов [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер – Педагогика: [сайт]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/17.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/17.php) (Дата обращения: 22.01.2018).
2. Огарев Е.Н. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус). / Е.Н. Огарев. – СПб.; ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 148 с.
3. Корвяков В.А. Методология самообразовательной деятельности в условиях многоуровневого образования / В.А. Корвяков // Статистика, учет и аудит. – 2013. – Т. 4. – № 51. – С. 125-130.
4. Сагитова Р.Р. Генезис сущности понятия самообразования в истории развития отечественной и зарубежной педагогики / Р.Р. Сагитова // Вестник бурятского государственного университета – 2010 – № 1. – С. 35-41.

## К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Трегубова Елена Дмитриевна*

*аспирант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова»,  
РФ, г. Магнитогорск*

*Лешер Ольга Вениаминовна*

*д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова»,  
РФ, г. Магнитогорск*

## ON THE PREPAREDNESS OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION TEACHERS FOR PROJECT ACTIVITIES

*Elena Tregubova*

*post-graduate student,  
FSBEI HE “Nosov Magnitogorsk State Technical University”,  
Russia, Magnitogorsk*

**Olga Leshner***doctor of education, professor,  
FSBEI HE "Nosov Magnitogorsk State Technical University",  
Russia, Magnitogorsk*

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «готовность» с позиций функционального, личностного и личностно-деятельностного подходов, сделаны выводы о структуре и компонентах готовности в рамках исследования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности.

**Abstract.** in the article the concept of "preparedness" is considered from the standpoint of functional, personal and personal-pragmatist approaches; conclusions are made on the structure and components of preparedness in the study of the preparedness of the teacher of vocational secondary education for the project activity.

**Ключевые слова:** готовность; педагог среднего профессионального образования; проектная деятельность.

**Keywords:** preparedness; teacher of vocational secondary education; project activity.

Проектная деятельность в условиях современного общества становится все более значимой. Разнообразные форсайт-исследования относят проектирование и управление проектами к универсальным перспективным компетенциям, владение которыми обеспечивает конкурентоспособность специалиста в любой сфере. Формирование перспективных компетенций обеспечивается, в том числе, системой профессионального образования; ее эффективность, в свою очередь, определяется способностью педагогического корпуса осваивать новые виды деятельности.

Результаты исследований уровня развития компетенций «управление проектами» и «педагогическое проектирование» у педагогических работников СПО свидетельствуют о явно недостаточном опыте участия педагогов в практике проектной деятельности, собственно деятельности по педагогическому проектированию и управлению проектами обучающихся. По оценкам экспертов, 54,4 % педагогов не проявляют свои компетенции в этой области, из них почти треть (28 %) отмечают проблемы методического обеспечения проектной деятельности обучающихся. Необходимость разработки и реализации соответствующей педагогической поддержки по развитию данных компетенций на уровне образовательной организации обуславливается тем, что более 70 % педагогов СПО, реализующих профессиональный цикл, не имеют профессионально-педагогической подготовки [1; 9].

В основе нашего исследования – предположение о том, что проектная деятельность педагога СПО будет успешной, если в образовательной организации созданы условия для формирования готовности к ее реализации.

С целью раскрытия сущности и структуры основного понятия нашего исследования «готовность педагога СПО к проектной деятельности» в данной статье мы рассмотрим понятие «готовность» с позиций различных подходов, а также сделаем выводы о ее структуре и компонентах.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что понятие «готовность» имеет многоаспектный характер. Так, с позиции функционального подхода готовность понимается как определенное функциональное, психическое состояние, которое необходимо для выполнения деятельности (Н.Д. Левитов, А.В. Петровский, Л.Ф. Спирин и др.); сторонники личностного подхода (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, К.К. Платонов, В.А. Сластенин и др.) характеризуют готовность как сложное личностное образование, многоплановую, многоуровневую структуру качеств и свойств личности, позволяющую успешно осуществлять деятельность.

На наш взгляд, данные подходы не позволяют в полной мере раскрыть сущность феномена «готовность», так как оба они, по сути, отражают две взаимосвязанные стороны одного явления. Важным фактором для нашего исследования является длительность состояния готовности к деятельности. Н.Д. Левитов рассматривает долговременную (длительную, устойчивую) готовность, определяющую уровень профессиональной пригодности, и динамическую (временную, ситуативную) готовность как состояние, предшествующее деятельности [7]. А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович характеризуют временную готовность как «состояние готовности» [2; 5], она ближе к психическим процессам, а длительную – как характеристику личности. Исследователями подчеркивается функциональное единство длительной и временной готовности, они органично переходят друг в друга, таким образом, готовность – это и состояние, и интегральное качество личности.

В личностно-деятельностном подходе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн) готовность к деятельности – это целостное проявление всех сторон личности (индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека), обеспечивающее возможность эффективно выполнять свои функции.

Таким образом, несмотря на различия во взглядах на исследуемое понятие и отсутствие его единого определения, общим является

понимание готовности как обязательного условия успешной реализации деятельности; как результата специальной подготовки и активно-деятельностного состояния личности; как интегративного качества, представляющего собой совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимопроникающих компонентов.

Придерживаясь личностно-деятельностного подхода, сформулируем следующее рабочее определение готовности: интегральное состояние, определяющее степень соответствия требованиям определенной деятельности характеристик человека как личности и субъекта.

Готовность к деятельности большинством исследователей характеризуется как системно-структурное образование, системный характер готовности требует исследования ее структуры и компонентов. Особого внимания в данном контексте заслуживает опыт А.С. Мельничука, который, проанализировав работы отечественных авторов, установил следующее: выделяемые компоненты готовности к деятельности чаще всего соответствуют элементам традиционных классов психических явлений, а именно: интеллектуальному, мотивационному, волевому, эмоциональному и операционному [8]. Так, К.М. Дурай-Новакова рассматривает готовность как качество личности, включающее в себя положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные качества (память, мышление и другие) [4]; И.А. Кучерявенко, описывая психологическую готовность, указывает на функциональные зависимости между компонентами, среди которых он выделяет мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный [6]; А.А. Деркач определяет готовность к педагогической деятельности как целостное проявление всех сторон личности воспитателя и выделяет такие компоненты, как познавательный, эмоциональный и мотивационный [2]; О.Б. Дмитриева обозначила в структуре готовности мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты [3].

Анализ и обобщение взглядов исследователей на разнообразные компоненты готовности позволяет выделить следующие структурные компоненты:

- 1) личностный – профессионально важные и социальные качества, интерес к профессии, нравственно-волевые качества и др.;
- 2) когнитивный – владение системой общекультурных, специальных и др. знаний для осуществления конкретной деятельности;
- 3) деятельностный – владение умениями, позволяющими осуществлять функции и виды деятельности.

Основополагающим фактором для определения структуры готовности для нас является то, что ее содержание и структура зависят от функциональных обязанностей и конкретных задач, при этом

структура длительной готовности как устойчивой характеристики личности соответствует содержанию и условиям деятельности.

Далее с целью выявления сущности и структуры готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности мы обратимся к исследованиям проектной деятельности.

### Список литературы:

1. Готовность педагогов среднего профессионального образования к решению задач профессионального обучения / Андрюхина Л.М., Днепров С.А., Зими́на Е.Ю., Уткина С.Н., // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 290-297.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004.
3. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 1997.
4. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 32 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во «Университетское», 1976.
6. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 60–62.
7. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964.
8. Мельничук А.С. Мотивационная готовность депутатов к политической деятельности: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.12. – М.: РГБ, 1996.
9. Педагогическое исследование уровня владения педагогами среднего профессионального образования перспективными компетенциями / Андрюхина Л.М., Венков С.С., Днепров С.А., Устьянцева О.М. // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 254-263.

## 1.5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Щуркина Полина Васильевна*

*студент,  
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет  
имени В.Г. Тимирязова» (ИЭУП),  
Альметьевский филиал,  
РФ, г. Альметьевск*

### INFORMATION TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF AESTHETIC EDUCATION

*Polina Schurkina*

*student  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasova”  
Almetyevsk branch,  
Russia, Almetyevsk*

**Аннотация.** В статье рассмотрены возможности применения информационных технологий в области эстетического воспитания детей в учреждениях дополнительного образования.

**Abstract.** The article discusses the possibility of using information technologies in the aesthetic education of children in additional education establishments.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание; информационные технологии; дополнительное образование.

**Keywords:** aesthetic education; information technology; additional education.

В становлении разносторонне развитой личности не последнюю роль играет эстетическое воспитание, которому в последнее время, увы, не уделяется должное внимание. Между тем, оно имеет большое

влияние на формирование понятий, оценок, суждений, потребностей, способностей и вкусов человека.

Эстетическое воспитание развивает духовные способности человека, необходимые в различных областях жизни.

Оно тесно связано с нравственным воспитанием - красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, по степени совпадения красоты с добром, можно говорить и о морально-нравственной функции эстетического воспитания.

Ведущая роль в формировании творческой личности отводится системе образования, семье и средствам массовой информации.

И роль дополнительного образования здесь весьма весома, поскольку именно оно связано на максимальном уровне с творческой реализацией ребенка.

В современных реалиях развития общества формирование эстетического воспитания не может считаться полноценным без использования информационных и мультимедийных технологий.

Ежедневно ребенок сталкивается с большим количеством различной информации, не всегда несущей положительный посыл, а ее бесконтрольное стихийное восприятие может деформировать не только художественный вкус, но и "примитивизировать" сознание.

Правильно сформированный фундамент некоторых компонентов эстетического воспитания же может служить для фильтрации такой информации. Особую значимость при этом приобретает поиск путей развития ребенка в существующей агрессивной аудиовизуальной сфере, воспитания душевной отзывчивости к истинной культуре и ценностям человечества.

В связи с этим, сегодня особый интерес для сферы дополнительного образования представляют вопросы, связанные с применением информационных технологий в кружковых занятиях, ведь сейчас обычными методами обучения удовлетворить индивидуальные запросы обучающихся становится все сложнее.

На сегодняшний день педагогу дополнительного образования необходимо владеть актуальными современными технологиями и методиками, чтобы элементарно заинтересовать детей.

Базовая образовательная ценность информационных технологий состоит в возможности создавать неизмеримо более яркую мультисенсорную интерактивную среду обучения с практически неограниченными потенциальными возможностями, оказывающимися в распоряжении как педагога, так и воспитанника.

Применение информационных технологий расширяет образовательную среду с помощью разнообразных средств.

Помимо использования различных слайд-шоу и презентаций, может быть задействован показ видео мастер-классов. На обычном занятии, запустив фильм, педагог может как бы «раздвоиться». На экране он объясняет выполнение операции, на занятии – практически помогает тому ребенку, у которого возникают затруднения.

Этот же фильм может помочь воспитанникам восполнить пробелы по пропущенному материалу.

Одним из примеров применения ИТ-технологий являются группы нашего подросткового клуба в известной социальной сети. Это своего рода визитная карточка, на страницах которой происходит знакомство с различными сторонами деятельности клуба.

Ее наполнение – это одно из важных направлений работы. Она постоянно обновляется актуальными новостями, статьями, разделами, фотографиями с мероприятий и творческими мастер-классами.

С помощью группы происходит следующее: увеличение числа потенциальных и действительных воспитанников, имеющих возможность познакомиться с подростковым клубом; информирование об устройстве и деятельности учреждения; предоставление интересующей информации- справочной, ознакомительной и аналитической, что указывает на открытость учреждения; наличие обратной связи, которая помогает получить отзывы, связанные с деятельностью клуба.

Нельзя недооценивать и пользу различных Интернет-ресурсов, таких, например, как **pinterest**, **1001podelka**, **stranamasterov.ru**, **handworld.ru** и проч., благодаря которым имеется возможность очень легко находить новые техники рукоделия и следить за международным опытом в сфере дополнительного образования.

Так же сейчас стало возможным проведение виртуальных экскурсий для более полного ознакомления с мировой культурой и культурой родного края. Например, в городе Альметьевск находится виртуальный филиал Русского музея, не только расширяющий представление о русском искусстве, но и позволяющий ближе познакомиться с шедеврами русского изобразительного искусства, узнать об истории создания и современной жизни Русского музея, побывать в фондах и реставрационных мастерских, увидеть компьютерные реконструкции утраченных дворцовых интерьеров.

Таким образом, в отличие от обычных технических средств обучения, информационные технологии дают возможность не только насытить обучающегося большим объемом знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности и их дальнейшие умения к самостоятельному приобретению новых знаний и работе с разнообразными источниками информации.

**Список литературы:**

1. Информационные технологии в образовании–2009. Сборник научных трудов участников IX научно-практической конференции-выставки 29–30 октября 2009 г. – Ростов н/Д: Ростиздат, 2009. – 232 с
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. д.п.н. профессора Полат Е.С. М.: Академия, 2001.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
4. Сивашинская Е.Ф. Педагогика: в помощь сдающему государственный экзамен [Электронный ресурс] – Брест: Изд-во БрГУ имени А.С. Пушкина, 2009. – 1 CD-ROM.

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖАННЫМ ПСИХОРЕЧЕВЫМ И ПСИХОМОТОРНЫМ РАЗВИТИЕМ

*Киятова Наталья Александровна*

*педагог-психолог*

*ГБУ «Северодвинский реабилитационный центр  
для детей с ограниченными возможностями „Ручеек“»,  
РФ, г. Северодвинск*

#### THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL KINESIOLOGY IN THE WORK OF PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DELAYED SPEECH AND PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT

*Natalia Kiyatova*

*psychologist*

*GOU „Severodvinsky rehabilitation center  
for children with disabilities «Trickle»“,  
Russia, Severodvinsk*

**Аннотация.** В настоящей статье раскрыты особенности и возможности образовательной кинезиологии в практике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описано своеобразие и основные результаты использования технологии.

**Abstract.** This article describes the features and possibilities of educational kinesiology in the practice of working with children with disabilities. The originality and the main results of the technology use are described.

**Ключевые слова:** образовательная кинезиология; мышечная связь; гимнастика мозга; межполушарное взаимодействие; баланс.

**Keywords:** educational kinesiology; muscle communication; gymnastics of the brain; megalocornea interaction; balance.

В последнее время в нашей стране среди педагогов и психологов все чаще звучит термин «кинезиология», хотя многие специалисты до сих пор не знакомы с его значением.

Термин «кинезиология» применяется в различных направлениях, где задействовано тело. Особенно хорошо кинезиология изучена в спорте, в медицине и в обучении, набирает популярность метод и в психологии. Если обратиться к прямому значению слова, то «кинезиология» («кинезио» – движение, «логос» – наука) понимается как наука о движении.

Кинезиология - это оздоровительная холистическая система оказания человеку физической, психической, моральной и духовной поддержки немедикаментозными методами путем перевода его в положительное эмоциональное состояние с помощью специфического мануально-вербально-невербального общения. Это общение основано на поддержании постоянной мышечной связи между корректором и корректируемым с помощью неосознанно контролируемого с обеих взаимодействующих сторон и взаимно изменяемого динамического мышечного тонуса. Мышечный тонус при этом является индикатором как осознанного, так и неосознаваемого эмоционального состояния корректируемого.

Согласно взглядам Т.В. Колтошовой [3], любая новая теория при рождении уже вбирает в себя результаты исследований и достижения современной науки, так же и кинезиология получила широкую теоретическую базу еще до ее появления.

Еще Аристотель описал действие мышц и провел анализ данных движений. Позднее его взгляды развивали и углубляли такие философы и ученые, как Гален, Галилей, Ньютон и Борели. Перечисленные авторы пришли к выводу, что движения людей представляют собой последовательное взаимодействие мышц и сил внешней среды, что впоследствии явилось предпосылкой для разработки вопросов диагностики мышечных движений и зажимов с целью анализа психофизического состояния субъекта. Есть исторические сведения о том, что наблюдения за состоянием движения мышц использовали ещё племена майя, выбирая наиболее приемлемое воздействие в случае болезни человека.

В начале прошлого века врачи-супруги Кендалл отметили, что мышцы тела могут изменять свой тонус при колебаниях психологического состояния людей или телесном воздействии. Данные аспекты стали анализироваться более подробно в диагностическом направлении. Позднее, руководствуясь обозначенными исследованиями, врач-остеопат Дж. Гудхарт разработал направление «прикладная кинезиология», которое стало первым и ведущим в плане реализации коррекционно-развивающего кинезиологического воздействия [2].

Важно также подчеркнуть достижения представителей отечественной науки в плане развития знаний о движении, которые также вошли в основу кинезиологической теории: в работах И.М. Сеченова описана взаимосвязь физиологических процессов и психических явлений, П.К. Анохин в своей теории функциональных систем описал содержание взаимосвязи механизмов умственной и двигательной деятельности, Н.А. Бернштейн разрабатывал основы теории управления движениями и обосновал ведущую роль афферентных систем [3].

В процессе собственного развития прикладная кинезиология приобрела разнообразные формы и включилась в различные направления жизнедеятельности людей. Прежде всего, кинезиология находит широкое применение в медицине (за счет того, что помогает инструментально определить, от чего движение оказалось нарушенным и что необходимо сделать, чтобы его восстановить) [5].

Учитывая широту воздействия на физическое, психическое и эмоциональное состояние людей, кинезиология во многих странах стала важнейшей частью системы здравоохранения и образования как в качестве самостоятельного направления, так и в виде вспомогательного метода воздействия в области медицины, педагогики, психологии и психотерапии.

На настоящий момент набирают популярность разновидности прикладной кинезиологии, заявляющие о связи мышечного напряжения (тонуса) с психоэмоциональным состоянием человека, с уровнем переживаемого стресса и предлагающие способы корректирующего воздействия. Эти разновидности соотносятся с психокоррекцией и телесно-ориентированной терапией. Их развивали ученики и последователи Дж. Гудхарта. Например, таковы направления кинезиологии «Единый Мозг / Концепция Три в Одним» («One Brain / Three in One Concepts»), «Целебное прикосновение» («Touch for Health», «TFH»), «Образовательная кинезиология» («Edu-K») и другие.

Образовательная кинезиология – это удивительная технология, необходимая в работе психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья и взрослыми, поскольку активизирует работу

системы «тело-интеллект». В данной программе психические процессы развиваются через движения, что полагается более естественным и эффективным.

Данная методика разработана психологом и педагогом Полом Дэннисоном еще в 60-х годах, которая была названа «Гимнастика мозга». Исследователь много практиковал с детками, которым ставили диагноз «слабоумие». И практиковал успешно, доказав что любого ребенка можно «включить» в работу, учить осваивать физические движения и задействовать два полушария мозга. При всей своей простоте методика дает удивительные результаты.

Дети познают окружающий мир через личные ощущения и движения. Мыслеформы, тело и чувства тесно связаны между собой. Всё движется эмоциями – работа мозга, внимание, фокусировка, память, восприятие, усердие, собранность и прочее. Поэтому и процесс обучения подвластен эмоциям и движется по спирали.

Для восстановления равновесия «мозг – тело» нужно разблокировать доступ к двум полушариям, высвободить застоявшуюся энергию, чтобы привести к восстановлению каналов взаимосвязи. Упражнения в рамках технологии образовательной кинезиологии помогают снизить стрессовый прессинг и улучшить процесс обучения. Образовательная кинезиология - современное направление терапии, при котором проводится энергетическая коррекция, используя движения и дыхание, с помощью которой устраняются проблемы в обучении и психоэмоциональном развитии детей. С помощью упражнений и нагрузок в кинезиологии можно решить ряд проблем в обучении, улучшить сообразительность, память и внимание, навыки письма, счета и чтения, раскрыть творческие способности и внутренний потенциал.

Технология образовательной кинезиологии, получившая название «От движения к мышлению!» была успешно апробирована автором в течение трех лет работы с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. Преимущественно адресатами были дети с задержанным психоречевым и психомоторным развитием в возрасте от 5 до 10 лет. Целью работы с ними было созданий условий для развития психической сферы детей через специально организованные кинезиоупражнения.

Обращение к данному направлению было обосновано тем, что важнейшей проблемой на современном этапе является увеличение количества детей с патологией речи, познавательных процессов и т. д. Проводимая работа позволяла помочь восстановить у ребенка некий баланс, т. е. равновесие между мышлением, телом и эмоциями, где каждая часть вносит свой вклад в развитие. В условиях дисбаланса

(стресса) приток крови к коре головного мозга либо блокируется, либо ухудшается, что приводит к плохой взаимосвязи между собой двух полушарий и к непроизвольному отключению некоторых органов чувств. В результате ребенку тяжело думать и действовать одновременно.

«От движения к мышлению!» – это уникальная технология, при которой развивающая работа была направлена от движения к мышлению, а не наоборот. Нас раньше учили, что нужно вначале подумать, а потом сделать. Так вот, можно иначе, если речь идет о методах в кинезиологии. Научите детей сначала последовательно и целенаправленно работать руками, ногами и телом, как умные мысли сами начнут «посещать голову». Исследования ученых и практические результаты работы доказали стопроцентную правоту этих слов.

Суть упражнений состоит в том, что они позволяют создавать новые нейронные связи и улучшают совместную работу двух полушарий головного мозга. Правое полушарие отвечает за гуманитарные науки, образное мышление, творческий подход, координацию движений и пространственное восприятие. Левое полушарие отвечает за математический и аналитический склад ума, речь, за восприятие слуховой информации, постановку целей и проработку четких программ. Баланс – это работа сразу двух полушарий тесно связанных между собой системой нервных волокон, которое называют мозолистым телом. Именно оно является связующим звеном по обмену информации между полушариями. Если нарушается проводимость энергии через мозолистое тело, то одно полушарие берет на себя почти всю нагрузку, а другое полушарие блокируется. Обычно блокируется именно левое полушарие и ребенок не способен мыслить, повышать эрудицию, быстро сообщать, у него не срабатывает смекалка и конструкторская мысль.

В основу разработки используемой автором технологии заложены представления о гармоничном развитии психики ребенка в онтогенезе, о последовательной активизации зон мозга и целесообразности своевременного (не раньше и не позже) развития моторных, сенсорных, мыслительных функций. В отличие от традиционных психолого-педагогических методик, в ходе работы детям не предлагалось прямых заданий на стимулирование функций внимания, памяти и т. п., воздействие было построено с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В качестве способов проверки результатов эффективности используемой технологии используются традиционные нейропсихологические методики: проба Озерецкого, проба Хеда. Может применяться также оценочный лист для освоения упражнений, анкетирование родителей, анализ видеозаписей. Нейропсихологическая диагностика проводится в начале и по окончании цикла.

Технология образовательной кинезиологии может быть использована учителями-дефектологами, психологами и другими специалистами, работающими с детьми с ограниченными возможностями. Она предполагает проведение индивидуальных и групповых занятий, а также тесное взаимодействие с родителями (им показывают упражнения для регулярного повторения и закрепления дома).

Педагогическая целесообразность образовательной технологии объясняется тем, что под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивной была даваемая детям нагрузка (но оптимальная с точки зрения их возможностей и самочувствия), тем значительнее были в итоге эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществлялись по итогам работы на более высоком уровне. Совершенствовалась регулирующая и координирующая роль нервной системы. Упражнения программы позволяли расширить возможности деятельности головного мозга ребенка, активизировать компенсаторные механизмы.

### **Список литературы:**

1. Деннисон П. и Г. «Гимнастика мозга». Книга для учителей и родителей. – СПб.: ИГ «Весь», 2018.
2. Заварзина Т.С. Кинезиология – современный метод интегративного подхода к восстановлению здоровья в условиях санаторно-курортного лечения. Практическая кинезиология. Путеводитель по жизни. – 2013. № 1.
3. Колтошова Т.В. Предпосылки теоретического осмысления понятия кинезиологии в физическом воспитании студентов. Вестник Томского государственного университета. – 2015. № 396.
4. Ти Д. Кинезиология: Оздоровляющее прикосновение. – М.: Восхождение, 1998.
5. Ханнфорд К. Мудрое движение. Мы учимся не только головой. – М.1999.

## 2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

*Павлова Евгения Вячеславовна*

*старший преподаватель, Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет,  
РФ, г. Волгоград*

### FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS, WHICH DETERMINE THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES, AT THE FUTURE SUBJECT TEACHERS IN THE TEACHING OF THE DISCIPLINE «PSYCHOLOGY»

*Evgenia Pavlova*

*lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University,  
Russia, Volgograd*

**Аннотация.** Статья посвящена формированию психологических характеристик, являющихся внутренним условием развития компетенций у будущих учителей-предметников, на практических занятиях по дисциплине «Психология». В ней представлены результаты, свидетельствующие об эффективности применения на занятиях дискуссии.

**Abstract.** The article is devoted to the formation of psychological characteristics, which are an internal condition for the development of competences, at the future subject teachers on practical classes of the discipline «Psychology». It presents the results that indicate the effectiveness of the use of the discussion on the classes.

**Ключевые слова:** психологические характеристики; компетенции; дискуссия; дисциплина «Психология».

**Keywords:** psychological characteristics; competences; discussion; discipline «Psychology».

В условиях коренных социально-экономических изменений, происходящих в России, актуализируется потребность в высококвалифицированных профессионалах-педагогах, поскольку именно они призваны готовить подрастающее поколение к жизни и деятельности в современном обществе. Высокий уровень профессионализма учителя сопряжен с присутствием личностных качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности.

История научного осмысления психологических характеристик учителя, определяющих успешность его профессиональной деятельности, насчитывает не одно столетие. Исследованию личности педагога, его профессиональных качеств посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых. Они предложили широкий спектр психологических характеристик учителя, обуславливающих эффективность педагогической деятельности. По мнению ученых, современному выпускнику педагогического вуза необходимо обладать широкой палитрой психологических характеристик, в которой помимо общих должны присутствовать специальные, определяемые особенностями преподаваемого предмета. Образовательные цели высшей школы представляли собой до недавнего времени четко очерченный перечень знаний, умений, навыков и общие указания относительно личностного развития обучавшихся.

Образовательные результаты высшей школы в контексте обновления образовательной практики проектируются через компетенции, которые в конечном итоге должны быть сформированы у выпускников. С точки зрения отечественных и зарубежных ученых, в содержание понятия «компетенция» входят психологические характеристики человека. Они рассматриваются ими в качестве внутренних условий формирования компетенций [4; 5; 6; 9 и др.]. Таким образом, учеными подчеркивается тот факт, что психологические характеристики оказывают существенное влияние на развитие компетенций. Следовательно, смена знаниевой парадигмы на компетентностную значительно усиливает требования к уровню сформированности у будущих учителей психологических характеристик в силу того, что они способствуют развитию компетенций, а значит, являются ресурсом повышения качества подготовки будущих профессионалов в условиях реализации компетентностного подхода.

Итак, в рамках компетентностного подхода актуальным становится формирование психологических характеристик, содействующих развитию компетенций, сформулированных в ФГОС ВО. Не ставя перед собой задачу детально рассмотреть формулировки всех компетенций, представленных в ФГОС ВО уровня высшего образования «бакалавриат»

по направлению подготовки «Педагогическое образование», мы ограничились теми, в которых, по нашему мнению, психологические характеристики просматриваются непосредственно, а именно: коммуникативные (ОК-4, ОК-5) и организаторские (ОК-6, ОПК-3) качества, толерантность (ОК-4, ОК-5), эмпатия (ОПК-3) и мотивация профессиональной деятельности (ОПК-1).

Анализ современных психологических исследований показал, что вопросы формирования психологических характеристик у будущих педагогов-предметников присутствовали в сфере интересов ученых. Результаты анализа свидетельствуют о том, что осуществлялось оно в основном посредством специальных курсов [3], психологических тренингов [1] и др. Однако, несмотря на позитивный эффект от их применения, обращает на себя внимание тот факт, что исследователями слабо использовались возможности самой дисциплины «Психология».

Следовательно, к настоящему времени вопрос формирования психологических характеристик у будущих педагогов-предметников в ходе изучения ими дисциплины «Психология» оказался, по сути, за пределами внимания ученых. Между тем, по мнению В.В. Рубцова и Ю.М. Забродина, психологическая подготовка современного педагога является одним из важнейших ресурсов, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования [8].

Сформулированные в образовательных стандартах требования к условиям реализации образовательных программ ориентируют высшую школу на применение активных и интерактивных форм проведения занятий [7]. В учебных заведениях успешно применяется дискуссия. Она является одним из основных методов интерактивного обучения. Активность дискуссии на занятиях по психологии гарантируется тем, что обнаруживается различное толкование студентами известных с детства явлений психики. Одни пытаются объяснить их, используя житейские психологические знания, другие – с позиции научной психологии. А как отмечает Б.Ц. Бадмаев, научные психологические понятия во многом отличаются от аналогичных житейских [2].

Для проверки влияния дискуссии, организуемой в рамках преподавания дисциплины «Психология» будущим учителям-предметникам, на формирование у них психологических характеристик, способствующих развитию компетенций, был проведен формирующий эксперимент. Дискуссия применялась на практических занятиях.

В эксперименте принимали участие студенты первого курса бакалавриата Волгоградского государственного социально-педагогического университета, обучавшиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения – «Математика»,

«Информатика». Выборку составили 22 студента. Экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ) включали по 11 человек.

Для оценки сформированности указанных психологических характеристик использовались: методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина; методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко; методика «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко; методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Результаты, полученные с их помощью, выступали в качестве показателей сформированности рассматриваемых психологических характеристик.

Измерение значений показателей проводилось до и после экспериментального воздействия. Статистическая обработка данных с применением непараметрического критерия Манна-Уитни не выявила значимых различий по рассматриваемым показателям в ЭГ и КГ до экспериментального воздействия. Следовательно, группы можно считать эквивалентными.

Оценка значимости сдвигов в значениях рассматриваемых показателей в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента с помощью непараметрического парного критерия Вилкоксона показала:

1) отсутствие значимых изменений в значениях рассматриваемых показателей в КГ;

2) наличие значимых изменений в ЭГ в значениях таких показателей, как «коммуникативные склонности» (Тэмпир. = 2,5; различия значимы с доверительной вероятностью 99 %); «организаторские склонности» (Тэмпир. = 11; различия значимы с доверительной вероятностью 95 %); «коммуникативная толерантность» (Тэмпир. = 5; различия значимы с доверительной вероятностью 99 %); «эмпатия» (Тэмпир. = 3; различия значимы с доверительной вероятностью 99 %);

3) отсутствие значимых изменений в ЭГ в значениях таких показателей, как мотивы «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома» («мотивация обучения в вузе»).

Оценка значимости различий в значениях рассматриваемых показателей в ЭГ и КГ после проведения формирующего эксперимента с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни выявила:

1) наличие значимых различий в значениях таких показателей, как «коммуникативные склонности» (Уэмпир. = 34; различия значимы с доверительной вероятностью 95 %); «организаторские склонности» (Уэмпир. = 25,5; различия значимы с доверительной вероятностью 95 %); «коммуникативная толерантность» (Уэмпир. = 33; различия значимы с доверительной вероятностью 95 %); «эмпатия» (Уэмпир. = 30,5; различия значимы с доверительной вероятностью 95 %);

2) отсутствие значимых различий в значениях таких показателей, как мотивы «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома» («мотивация обучения в вузе»).

Таким образом, в результате формирующего эксперимента была установлена эффективность дискуссии, организуемой на практических занятиях по дисциплине «Психология» у будущих учителей математики и информатики, для формирования таких психологических характеристик, как коммуникативные и организаторские качества, толерантность и эмпатия.

Вместе с тем отсутствие заметных изменений в мотивации профессиональной деятельности у студентов может быть обусловлено тем, что высшее учебное заведение было выбрано ими не ради овладения профессией педагога, а по иным причинам. Полученные результаты указывают на необходимость поиска резервов повышения эффективности дискуссии в формировании мотивации профессиональной деятельности.

### Список литературы:

1. Аршакуни Л.В. Психологическое сопровождение личностного роста и духовно-нравственного оздоровления студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2015. – 27 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
3. Елькина И.Ю. Развитие личностных качеств студентов педагогических специальностей как базового компонента коммуникативной культуры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
4. Ерофеев А.К., Базаров Т.Ю. Авторские технологии разработки моделей компетенций // Организационная психология. – 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 74-92.
5. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2-10.
6. Ивасюк О.А. Профессионально-значимые качества личности студентов психолого-педагогического образования в соответствии с новыми ФГОС // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (45). – 2014. – С. 8-12.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (зарегистрирован Минюстом России 09 февраля 2010 г., регистрационный № 16277) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/m788.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m788.html) (Дата обращения: 18.02.2018).

8. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3 (32). – С. 3-13.
9. Winterton J. (2007) Training, Development, and Competence. In Boxall, P., Purcell, J. and Wright, P. (eds) The Oxford Handbook of Human Resource Management. – First published. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 324-343.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА В ЭКОНОМИКЕ**

*Сефералиева Светлана Аслановна*

*студент*

*ГБОУ ВО филиал «Ставропольского педагогического института»,  
РФ, п. Иноземцево*

## **THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLECT ON COMPETITIVENESS OF GRADUATES IN CASE OF CRISES IN ECONOMY**

*Svetlana Seferalievna*

*student of «Stavropol state pedagogical institute»*

*Russia, Inozemcevo*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена актуальная проблема влияния эмоционального интеллекта на конкурентоспособность выпускников вуза в условиях кризиса в экономике. Представлена значимость эмоционального интеллекта для развития личности будущего специалиста, рассмотрены основные концепции эмоционального интеллекта. Обосновано влияние эмоционального интеллекта на успеваемость студентов и последующее успешное трудоустройство.

**Abstract.** In this article the urgent problem of influence of emotional intelligence on competitiveness of university graduates in the conditions of crisis in economy is considered. The importance of emotional intelligence for development of the identity of future expert is presented, the main concepts of emotional intelligence are considered. Influence of emotional intelligence on progress of students and the subsequent successful employment is proved.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; конкурентоспособность; студенты; учебная деятельность; экономический кризис; социальная сфера; эмоциональная саморегуляция; феномен; успешная учебная деятельность; выпускники.

**Keywords:** emotional intelligence; competitiveness; students; educational activity; economic crisis; social sphere; emotional – regulation; phenomenon; successful educational activity; graduates.

Современное состояние рынка труда способствует образованию более жестких условий для трудоустройства выпускников вузов, это усугубляется экономическим кризисом. В таких условиях, конкуренция за высокооплачиваемые рабочие места очень высока. При этом наличие диплома об образовании еще не гарантирует получение престижного рабочего места по специальности. Поэтому проблема становления и развития конкурентоспособной личности студента в процессе обучения в вузе является в настоящее время одной из важнейших задач образовательной политики. Как показывают исследования Д. Гоулмана, профессиональному и жизненному успеху личности во многом способствует высокий уровень эмоционального интеллекта. Феномен эмоционального интеллекта, его структура и предпосылки развития рассматривались как зарубежными учеными (Дж. Мэттьюс, Р.Д. Робертс, С.Дж. Стейни др.), так и отечественными (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, М.А. Спасская и др.).

Важно отметить, что глава Сбербанка Герман Греф заявил, что эмоциональный интеллект необходимо развивать уже в средней школе и продолжать вплоть до окончания вуза. Эту позицию он изложил на конгрессе «Инновационная практика: наука плюс бизнес».

Герман Оскарович отметил, что в мире много хороших примеров – такие страны, как Дания или Финляндия. Они ввели в программу эмоциональный интеллект как обязательный предмет изучения во всех классах, по два часа в неделю. Производятся попытки, как инвестировать в идею внутри компании, так и адаптировать существующие методики. По его словам, несколько институтов работают над тем, чтобы создать приемлемую методику для преподавателей. При этом указывается, что преподавать дисциплину должны учителя, которые сами обладают нужными навыками.

Отмечается, что эмоциональный интеллект можно развить в школе, так же как навыки математического счёта и другие. Данную мысль можно экстраполировать и на систему высшего образования.

Мы считаем, что существует необходимость более глубокого изучения эмоционального интеллекта студентами вузов в целях повышения конкурентоспособности особенно в условиях экономического кризиса.

Первоначально раскроем сущность понятия «эмоциональный интеллект» и его влияние на конкурентоспособность будущих специалистов. Анализ литературы показал, что в наше время существует широкий круг исследований по проблеме эмоционального интеллекта. Его концепция как альтернатива традиционного интеллекта стала широко известной в психологической науке в 1960-х годах.

Эмоциональный интеллект – ключ к успеху во многих сферах жизни, так преподносят эту концепцию многие ученые. В исследованиях было выявлено, что изучение и в дальнейшем овладение эмоциональным интеллектом способствует высокому уровню социализации и как следствие лучшей адаптации к любым новым условиям, достижению любых целей, выстраиванию собственной карьеры, что таким образом резко повышает уровень конкурентоспособности. Более того по мнению некоторых ученых (Дж.Мейера) эмоциональный интеллект почти полностью исключает проблемное поведение, сводит к нулю уровень личностной тревожности. Несмотря на то, что все подходы различаются, представители разных концепций сходятся во мнении о том, что эмоциональный интеллект – это один из наилучших факторов индивидуальности человека, которые помогают ему в межличностном взаимодействии, и то, что его необходимо развивать.

Эмоциональный интеллект понимается, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Словесом, Мэйером и Карусо была предложена четырехкомпонентная, иерархичная модель Эмоционального интеллекта:

1. Восприятие, идентификация эмоций, их выражение. Эта «ветвь» - компонент представляет собой способность воспринимать, определять эмоции, замечать факт наличия эмоции. Кроме того, адекватное, точное выражение эмоций, а также способность дифференцировать истинные и ложные выражения эмоций.

2. Фасилитация мышления. Умение вызывать определенную эмоцию, контролировать ее. Различные эмоциональные состояния оставляют свои следы при решении конкретных проблем или задач так же эмоция может влиять на важную информацию.

3. Понимание эмоций. Способность понимать эмоции, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины возникновения той или иной эмоции, анализ эмоций, способность классифицировать эмоции, интерпретировать их значения.

4. Управление эмоциями. Данная способность означает контроль за эмоциями. Это само-регуляция через осознание своих эмоций.

Способность пережить негативные и позитивные эмоции. Так же умение избавляться от влияния отрицательных эмоций. Уметь отстраниться от эмоций при необходимости или вызвать их. А главное, что это касается эмоций других людей, так и собственных эмоций.

Модели Эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карусо представляют собой модели способностей, поскольку авторы трактуют эмоциональный интеллект как когнитивную способность. В 1990-е годы появились так называемые смешанные модели, определяющие сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. Приверженцы этой теории – Д. Гоулмен и Р. Бар-Он. Согласно теории Д. Гоулмена, эмоциональный интеллект объясняется как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей». Д. Гоулмен основал свою концепцию на первоначальных представлениях Сэловея и Мэйера, добавив к выделенным ими компонентам такие личностные характеристики, как энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Структура ЭИ Д. Гоулмена иерархична и включает пять составляющих:

1. Идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием.
2. Управление эмоциональным состоянием – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными.
3. Способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха.
4. Способность идентифицировать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других.
5. Способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их. В дальнейшем Д. Гоулмен доработал структуру ЭИ. В настоящее время она включает в себя четыре компонента: - самосознание; - самоконтроль; - социальное понимание; - управление взаимоотношениями. Применительно к различным категориям людей эта структура может быть различной. Например, для лидеров Д. Гоулмен определяет важными такие составляющие ЭИ: личностные навыки (самосознание, самоконтроль) и социальные навыки (социальная чуткость, управление отношениями). Другим примером смешанной модели ЭИ является представление Р. Бар-Она. Автор предлагает следующее определение ЭИ: «Множество не когнитивных способностей и навыков, влияющих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения».

Так же Р. Барон выделил пять компонентов эмоционального интеллекта:

1. Познавание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.

2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.

3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.

4. Управление стрессом: устойчивость к стрессу, контроль импульсивности.

5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Можно заметить, что все эти качества присущи людям, владеющие эмоциональным интеллектом, то есть они конкурентоспособны и могут добиться немалых высот в своей работе.

Если рассмотреть конкурентоспособность личности, то она представляет собой комплексную способность, которая, способствует непрерывному конструктивному преобразованию личности в изменяющихся условиях и условиях неопределенности. Наиболее высоким потенциалом формирования конкурентоспособности обладает студенчество как социальная группа. Конкурентоспособность личности студента, представляет собой способность в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда иметь к моменту завершения обучения в вузе гарантированную работу по своей специальности и перспективы успешного продвижения вверх по служебной лестнице, чему несомненно будет способствовать владение эмоциональным интеллектом.

Можно сделать вывод, что чем выше уровень развития общего и межличностного эмоционального интеллекта, способности к управлению своими и чужими эмоциями, тем выше уровень развития конкурентоспособности личности и стрессоустойчивости, а чем выше уровень развития эмоционального интеллекта, тем выше уровень развития стрессоустойчивости и лидерских качеств в дальнейшем и больший успех в карьере.

### **Список литературы:**

1. Андреева И.Н. О становлении понятия эмоциональный интеллект // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–93.
2. Александрова Н.П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности // Вестник Московской государственной академии администрирования. Серия: философские, социал. и естественные науки. 2011. № 5. с. 85–91.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. – М.: АСТ. – 2010. – 478 с.
4. Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. –2007. – № 1. –С. 92-95.

5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
6. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2016. – 60 с.
7. Резник С.Д. Основы личной конкурентоспособности С.Д. Резник, А.А. Сочилова. – М.: ИНФРА - М. – 2009. – 251 с.
8. Токарева Е.В. Конкурентоспособность личности – залог успешности в профессиональной деятельности / Е.В. Токарева // Психология и школа. – 2015. – № 3. – С. 76–83.
9. Мейлер К., Дэвис С. Живая организация / К. Мейлер, С. Дэвис. - М.: Издательство Добрая книга, 2015. - 368 с.
10. Щербакова А. Социальный капитал как основа конкурентоспособности будущего капитала [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.e-executive.ru/finance/business/1984494-abel-aganbegyan-chtoby-vyiti-iz-stagnatsii-nado-menyat-ekonomicheskuyu-politiku> (Дата обращения 20.03.2017).

## 2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### ЛОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Мозжухина Юлия Николаевна*

*магистрант, факультет иностранных языков,  
Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского,  
РФ, г. Брянск*

### LOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT

*Julia Mozhukhina*

*candidate for a master's degree, faculty of foreign languages,  
Bryansk State University,  
Russia, Bryansk*

**Аннотация.** В данной статье подчёркивается необходимость учёта логических и психологических особенностей функционирования когнитивных процессов в условиях формирования навыков критического мышления. Описываются подходы психологов к определению границ критичности мышления. Большое внимание уделяется рассмотрению логического компонента в условиях необходимости оценивания массива информации. В статье приводится механизм возникновения логических ошибок восприятия, которые препятствуют объективной критической оценке.

**Abstract.** The article deals with the consideration of necessity of logical and psychological fundamental principles of cognitive functioning in the process of critical thinking skills development. The psychologists' approaches to defining the notion of critical thinking are described. Much attention is given to the analysis of the logical component while assessing a bulk of information. The article presents the mechanism of logical errors appearing which prevents a person from objective critical assessment of data.

**Ключевые слова:** критическое мышление; теория аргументации; автономность тезиса; достаточность аргументации.

**Keywords:** critical thinking; theory of reasoning; sustainability of an argument; abundance of arguments.

Эффективность деятельности, выполняемой субъектом, зависит от уровня проявления искаженности мышления при восприятии поступающей информации и последующей реакции на неё. Научное подтверждение того, что ошибки восприятия являются характеристикой поведенческих моделей, привело к возрастанию потребности в формировании и последующем развитии навыков критического мышления.

Умение критически оценивать массивы информации представляет собой сложный процесс применения законов логики в целях установления причинно-следственных связей в условиях необходимости определения психологического окружения. Следовательно, при формировании навыков критического мышления необходим учёт мер по предотвращению как возможных логических несоответствий, так и психологических ошибок.

Прежде всего, важно определить границы понятия «критическое мышление». Существует ошибочное мнение о том, что каждый человек наделен способностью мыслить критически, так как ежедневно мы сталкиваемся с необходимостью принимать решения, выбирать что-либо, следовать какой-либо идее и т. д. Профессор Д. Кластер, один из авторов технологии развития критического мышления, объясняет ошибочность данной позиции тем, что критичность мышления проявляется не в понимании и осмыслении того, что уже существует, а в оценке, развитии и применении исследуемых идей [Кластер 2005]. К «некритическому» мышлению психолог относит запоминание, понимание и интуитивное мышление. Данные процессы не подразумевают некую новацию в качестве результата мыслительной деятельности, следовательно, критическая оценка отсутствует. Более того, Д. Кластер отмечает неотъемлемость самостоятельности, индивидуальности процесса критического оценивания информации. Учащийся задаёт вопросы, устанавливает связи, оценивает соответствие приведённой аргументации тезису, обнаруживает проблемы, связанные с исходной. Д. Ричардсон, основатель международной образовательной организации «School of Thought», также подчёркивает границу критичности мышления, определяя его как установление новых связей между уже знакомыми явлениями [Richardson <https://ed.ted.com/on/lw30aFao>]. По мнению психолога Д. Бина, задача педагога состоит в том, чтобы направить внимание учащегося на многообразие окружающих его проблем. Данная идея развивалась также в трудах психолога и педагога П. Фрейре:

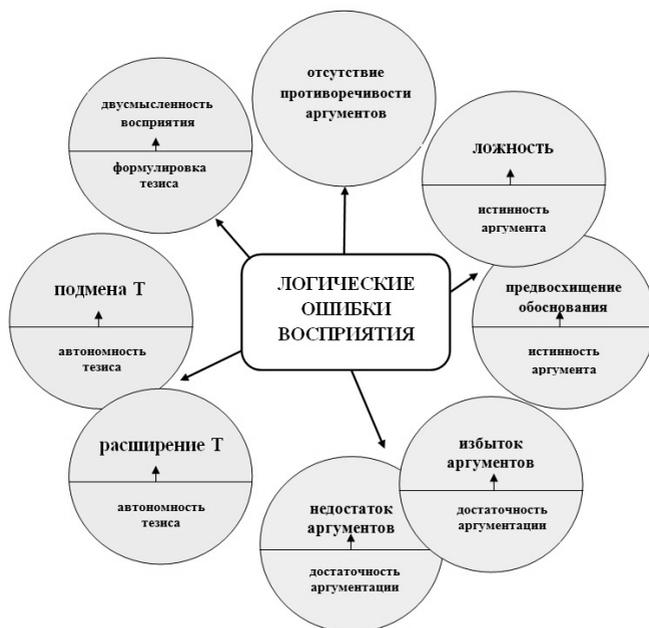
он полагал, что образование требует переориентирования целей и содержания – от «накопительной» сущности процесса обучения к «проблемно-постановочной» [Севастьянов 2017]. Немаловажным психологическим аспектом, присущим критическому мышлению, также является его социальность. Действительно, в дискуссии человек склонен убеждаться в собственной точке зрения или же признавать её неверной в силу валидных контраргументов со стороны оппонента.

Однако, согласно статистическим данным, наиболее ярко выраженной характеристикой критического мышления является умение выстраивать исчерпывающую аргументацию рассматриваемого тезиса. Данный аспект находится на стыке психологии и логики. Учёные признали, что на этапе аргументации более весомую роль выполняет развитость логического мышления. С точки зрения логики, критическое мышление представляет собой оценку аргумента. В процессе оценивания поступающей информации наиболее часто возникает трудность в установлении причинно-следственных связей. Следовательно, имеет место искаженная оценка аргумента, т. е. сбой в процессе критического осмысления информации. Причиной возникновения искажений выступает нарушение логических законов теории аргументации. Рассмотрим их подробнее.

Теория аргументации определяет аргумент как некое суждение, которое подтверждает истинность исходного тезиса [Непряхин 2017]. Другими словами, существуют установленные законы логики, которым должен соответствовать тезис и аргумент. Нарушение соблюдения данных законов ведет к ошибкам восприятия информации. Согласно данным законам, основное правило, которому должен соответствовать тезис, – ясность изложения. Действительно, чётко сформулированный тезис позволяет избежать двусмысленности и последующей избыточности аргументов. Так, например, тезис вида «Человек должен следовать нормам» не является понятным, так как нет указания того, о каких нормах и о каком обществе идёт речь. Также тезис должен соответствовать требованию автономности, т. е. на протяжении процесса аргументации не должна произойти подмена или расширение исходного тезиса [Никифоров 2003]. Это требует внутреннего самоконтроля, так как говорящий, желая доказать истинность утверждения, способен переключиться на смежную тему и развить ошибочные логические цепочки. Несоблюдение данного правила может привести к двум ошибкам: подмене или потере тезиса.

Также необходимо рассмотреть правила, которым должны соответствовать аргументы. Прежде всего, аргумент должен быть истинным и доказанным. Лишь те аргументы, которые не вызывают сомнений, воспринимаются публикой как исчерпывающие. Здесь возможно возникновение двух ошибок: приведение ложного аргумента

(ссылка на несуществующее событие, очевидцев и т. д.) и предвосхищение обоснованности (личная убежденность в истинности аргумента, который не был доказан). С последним связано понятие «голословности» аргумента. Например, использование таких сочетаний, как: «все об этом говорят», «все так считают» и т. д. Следующим правилом является наличие достаточной аргументации. Данное правило указывает на демонстрацию лишь тех аргументов, которые в своей совокупности доказывают истинность тезиса. Возможны две ошибки, связанные с реализацией данного правила: недостаточность и избыточность аргументации. В первом случае наблюдается неполноценный анализ данных, во втором случае – приводимые факты избыточны, что вызывает интуитивную настороженность слушателей в отношении честности говорящего. Третьим правилом, тесно связанным с достаточностью аргументации, является её непротиворечивость [Никифоров 2003]. Безусловно, наличие фактов, противоречащих друг другу, не подтверждает истинность тезиса. Рассмотренные логические требования к критической оценке поступающей информации можно представить в виде схемы (см. Рис. 1).



**Рисунок 1. Логические ошибки в процессе критического оценивания информации**

Таким образом, в процессе формирования навыков критического мышления необходим учёт психологических основ восприятия поступающей информации, а также законов логики, которым она должна соответствовать. Знания о законах функционирования процессов мыслительной деятельности позволяют находить наиболее эффективные способы формирования навыка критически мыслить и оценивать массивы информации.

### **Список литературы:**

1. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. Москва: 2005 (№ 4). – С. 66–72.
2. Клустер Д. Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – 80 с.
3. Непряхин Н. Убеждай и побеждай. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 256 с.
4. Никифоров А.Л. Логика и теория аргументации. – М.: Российский Открытый Университет, 2003. – 140 с.
5. Савостьянов В.О. Критический подход к образованию в работах бразильского философа и педагога Паулу Фрейре // Педагогический журнал. Пенза: 2017 (№ 2А). – С. 213–221.
6. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Москва: 2003 (№ 6). – С. 97–110.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 240 с.
8. Шакирова Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологий. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 304 с.
9. J. Richardson. How to think, not what to think. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<https://ed.ted.com/on/lw30aFao>]. – Дата обращения 6.01.18. – [интернет-ресурс 1].

## **2.4. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА**

### **ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА И СТИЛЯ РУКОВОДСТВА**

***Лазарева Елена Александровна***

*магистр социальных наук,  
ст. преподаватель кафедры психологии  
Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова,  
Республика Казахстан, г. Караганда*

***Алимбаева Роза Тогайовна***

*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии  
Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова,  
Республика Казахстан, г. Караганда*

### **EXPERIENCE OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL SEX AND STYLE OF MANAGEMENT**

***Yelena Lazareva***

*master of social sciences, Senior lecturer of the chair of psychology,  
Ye.A. Buketov Karaganda State University,  
Kazakhstan, Karaganda*

***Roza Alimbayeva***

*candidate of psychology sciences,  
senior lecturer of the chair of psychology,  
Ye.A. Buketov Karaganda State University,  
Kazakhstan, Karaganda*

**Аннотация.** Цель статьи заключается в сопоставлении психологического пола руководителя и стиля руководства. Посредством тестов-опросников были выявлены показатели психологического пола руководителей, а также присущие им стили руководства. Было установлено, что мужчины-руководители с преобладающими

показателями маскулинности и андрогинности склонны к директивному стилю. Женщины-руководители с преобладающими показателями андрогинности и феминности демонстрируют коллегиальный стиль руководства.

**Abstract.** The purpose of the article is to compare the psychological sex of the leader and the style of leadership. Through the questionnaire tests, the indicators of psychological sex of managers, as well as the styles of leadership inherent in them, were revealed. It was found that male leaders with predominant indicators of masculinity and androgyny are prone to a directive style. Female leaders with predominant androgyny and femininity demonstrate a collegial leadership style.

**Ключевые слова:** психологический пол; маскулинность; фемининность; андрогинность; стиль управления.

**Keywords:** psychological sex; masculinity; femininity; androgyny; management style.

Традиционно здравоохранение является той сферой, где трудятся в основном женщины. Сегодня в Казахстане в сфере здравоохранения занято 469,7 тысяч человек. Из них 350 тысяч (74,52 %) составляют женщины, 119,7 тысяч (25,48 %) - мужчины [1]. 46,3 % предприятий в сфере здравоохранения и социальных услуг возглавляются женщинами [2].

В современной психологии управления не иссякает интерес к вопросу гендерных различий в управленческой практике. Проводятся многочисленные исследования стилей руководства, межличностных отношений в коллективе, деловых качеств мужчин и женщин и т. д. По ряду анализируемых параметров имеются отличия [3].

В этом свете интересен вопрос о соотношении психологического пола руководителя и применяемым стилем руководства.

Наше исследование проводилось на базе КГП «Центральная больница г. Шахтинск». В нем приняло участие 80 человек, в том числе 30 руководителей (15 мужчин и 15 женщин) высшего и среднего звена (директор, заместители директора, заведующие отделениями, старшие медицинские сестры). Возраст респондентов составил от 25 до 60 лет.

Были использованы следующие методики:

1. Методика "Психологический пол" С. Бем [4].
2. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева [5].

На первом этапе исследования была определена выраженность маскулинности, фемининности и андрогинности у руководителей мужского и женского пола. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

## Психологический пол руководителей

Руководители	Маскулинность	Андрогинность	Фемининность
Мужчины	40 % (6 чел)	53,3 % (8 чел)	6,7 % (1 чел)
Женщины	13,4 % (2 чел)	60 % (9 чел)	26,6 % (4 чел)

Большинство как мужчин (53,3 %), так и женщин-руководителей (60 %) имеют андрогинный тип личности. Это означает, что в личности на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов. Такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности личности. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. Руководители из данной группы способны варьировать поведение в зависимости от ситуации, проявлять устойчивость к стрессам.

Маскулинный тип личности выявлен у 40 % мужчин и 13,4 % женщин-руководителей. Традиционно к маскулинным характеристикам относят независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др.

Фемининный тип личности присущ 6,7 % мужчин и 26,6 % женщин-руководителей. Традиционно фемининными считаются уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, способность к сочувствию и др.

На втором этапе исследования были выявлены стили руководства, присущие мужчинам и женщинам-руководителям. Стиль руководства выражается в приемах, при помощи которых руководитель побуждает подчиненных к выполнению возложенных на них обязанностей и контролирует результаты деятельности коллектива. Выбранный стиль руководства может выступать показателем качества деятельности руководителя, его способности осуществлять эффективное управление, а также создавать в коллективе благоприятный психологический климат.

Сотрудники охарактеризовали стиль руководства каждого из руководителей. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Преобладающие стили руководства**

Руководители	Директивный компонент	Попустительский компонент	Коллегиальный компонент
Мужчины	80 % (12 чел)	6,7 % (1 чел)	13,3 % (2 чел)
Женщины	26,7 % (4 чел)	-	73,3 % (11 чел)

73,3 % женщин и 13,3 % мужчин на руководящих должностях предпочитают коллегиальный стиль руководства. У данных руководителей требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе, сознательным соблюдением дисциплины. Они стремятся делегировать полномочия и разделять ответственность; проявляют демократичность в принятии решений.

У 80 % мужчин и 26,7 % женщин-руководителей выражен директивный компонент руководства. Они ориентированы на собственное мнение и оценки, предпочитают единоличное принятие решений, не склонны признавать свои ошибки. Инициатива, творческая активность подчиненных нередко игнорируется. Требуют соблюдения жесткой формальной дисциплины, соблюдают большую дистанцию в отношениях с подчиненными.

Попустительский компонент имеет низкое значение в группе мужчин-руководителей (6,7 %), среди женщин-руководителей отсутствует. Данный стиль предполагает снисходительность к подчиненным, отсутствие требовательности, контроля, склонность перекладывать ответственность в принятии решений на других.

Далее мы сопоставили данные по двум методикам (см. табл. 3).

Таблица 3.

**Соотношение психологического пола и стиля руководства**

Стиль руководства	Маскулинность		Андрогинность		Фемининность	
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
Директивный компонент	66,7 % (4 чел.)	100 % (2 чел.)	75 % (6 чел.)	22,2 % (2 чел.)	-	-
Коллегиальный компонент	33,3 % (2 чел.)	-	25 % (2 чел.)	77,8 (7 чел.)	-	100 % (4 чел.)
Попустительский компонент	-	-		-	100 % (1 чел.)	-

Директивный стиль руководства отмечается у 66,7 % маскулинных и 75 % андрогинных мужчин-руководителей. Коллегиальный стиль обнаруживается у 33,3 % маскулинных и 25 % андрогинных руководителей мужского пола. Попустительский стиль руководства присущ фемининному мужчине-руководителю.

В выборке женщин-руководителей преобладает коллегиальный стиль - у 77,8 % андрогинных и 100 % фемининных руководителей. Директивный стиль наблюдается у 100 % маскулинных и 22,2 % андрогинных женщин-руководителей.

Интересно отметить, что андрогинные мужчины-руководители в большинстве склонны выбирать директивный стиль руководства, тогда как андрогинные женщины-руководители - коллегиальный.

Таким образом, мужчины-руководители чаще используют деловую модель управления, которая включает опору на власть, директивность, контроль. Женщины-руководители в основном прибегают к социальной модели, которая подразумевает направленность на взаимодействие.

### Список литературы:

1. Женщины и мужчины Казахстана / Статистический сборник 2008-2016 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.stat.gov.kz> (Дата обращения: 16.02.2018).
2. Аульбекова А. Сколько в Казахстане женщин начальников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://forbes.kz/stats/jenskoe\\_otstuplenie\\_1](https://forbes.kz/stats/jenskoe_otstuplenie_1) (Дата обращения: 16.02.2018).
3. Хохлова Т.П. Выявление гендерных аспектов менеджмента – фактор повышения эффективности управления [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.mevriz.ru/articles/2001/2/928.html> (Дата обращения: 11.02.2018).
4. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/088.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/088.pdf) (Дата обращения: 01.12.2017).
5. Опросник "Психологический пол" С. Бем // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003. - С. 277-280.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XVI международной  
научно-практической конференции*

№ 3(16)  
Март 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 08.03.18. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 5. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5  
E-mail: [psy@nauchforum.ru](mailto:psy@nauchforum.ru)

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru