Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят первый. Часть 6.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 29.04.2016. Подписано к печати 28.04.2016.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
51 (6)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 28 апреля 2016 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 6. – 420 с.

Редакционная коллегия:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий № 13-6518).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014).

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2016 г.

Для заметок

Матанцева Т. Н.
Шешукова Н. Н. **ВОЗРАСТНОЙ КРИЗИС В АСПЕКТЕ СТАНОВЛЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ** **398**

Минуллина А. Ф.
Муртазина Э. И. **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ У ЕДИНСТВЕННЫХ И НЕЕДИНСТВЕННЫХ ДЕТЕЙ** **405**

УДК 355.620.2

кандидат педагогических наук, доцент,
начальник кафедры физической подготовки
Акмеев Анвер Сулейманович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);
кандидат культурологии, доцент,
старший преподаватель кафедры физической подготовки
Власова Жанна Николаевна
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

МОТИВАЦИЯ КАК СОСТОВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ У КУРСАНТОВ

Аннотация. В работе рассматривается вопрос о мотивации как составляющий компонент психолого-педагогического аспекта к занятиям физической культуре (подготовке) и спорта, установки на здоровый образ жизни, физическое самосовершенствования у курсантов Вузов с учетом этапности их обучения, воинской специальности и уровня физической подготовленности. Анализ взаимосвязи физической подготовленности курсантов с рядом мотивов и признаков, влияющих на отношения физической подготовке, позволило сделать выводы о наличии ярко выраженной отрицательной взаимосвязи физической подготовленности с мотивами занятий физическими упражнениями, обусловленными только лишь необходимостью освоения программы обучением и стремлением не отстать от товарищей в физическом развитии. То есть, чем лучше подготовлен курсант, тем в меньшей степени мотивируют его к занятиям физической подготовкой и спортом требования освоения программы обучения, тем меньше его волнует такие факторы, как наличие свободного времени, комфортных условий для занятий, желание избежать насмешек сослуживцев, и тем в меньшей степени такие курсанты отмечают положительное влияние командиров подразделений на развитие интереса к физическому совершенствованию. Представлен результат анкетирования, целью которого был опрос на формирование мотивационно-ценностного отношения курсантов Вузов к физической культуре (подготовке) и спорту.

Ключевые слова: мотивация к занятиям физической подготовкой, физическая культура (подготовка), мотив, психолого-педагогический аспект, компоненты, курсанты разных курсов.

Annotation. The article deals with the question of motivation as a component of psycho - pedagogical aspect to physical education and sports, setting for healthy lifestyle, cadets' physical self-improvement taking into account the phasing of their education, military occupation and the degree of training. The analysis of interrelation of physical occupation of students with a number of the motives and signs influencing the relation to physical preparation allowed to draw conclusions on existence of pronounced negative interrelation physical occupation with motives of physical exercises caused only by need of development of the program training and aspiration not to lag behind companions in physical development. That is, than the student is prepared better, that to a lesser extent motivate him to occupations with physical preparation and sport of the requirement of development of the program of

training, the less him excites such factors as existence of free time, comfortable conditions for occupations, desire to avoid sneers of colleagues, and that to a lesser extent such cadets note positive influence of commanders of divisions on development of interest in physical improvement. The result of questioning which purpose was poll on formation of the motivational and valuable relation of cadets in Higher education institutions to physical culture (preparation) and sport is presented.

Keywords: motivation for physical training, physical education (training), motive, psycho- pedagogical aspect, components, cadets (students) of different courses.

Введение. В настоящие время основные усилия в физической культуре (подготовке) у курсантов вузов сосредоточены на повышении уровня развития физических качеств и формирование двигательных навыков и умений. Формирование же мотивации к занятием физической культурой (подготовкой) и спортом у военнослужащих если и осуществляется, то чаще всего стихийно, без четко обозначенных целей и системного подхода. Трудно рассчитывать на какие - либо значительные успехи в любом виде деятельности без отношения человека к труду, не заменив безличное «надо» личным хочу [5]. Насколько актуальна эта тема, можно сделать вывод по высказыванию ведущих российских ученых по проблемам изучения мотивации «Чем больше проникает психологическое исследование за поверхность изучаемых явлений, чем больше подходит оно к подлинно жизненным задачам, тем более отчетливо выступает значение мотивов человеческой деятельности» [1, 2, 3]. В силу целого ряда причин (значительного ухудшения функционирования темы физического воспитания и спорта в детско-юношеском возрасте, изменения образа жизни подростков с выраженной гиподинамией, нарастания негативных экологических факторов и связанного с этим ухудшения состояния здоровья призывников) происходит заметное ухудшение физической подготовленности абитуриентов вузов. Очень многие из них приходят в военный институт без опыта занятий спортом, а значит и без сформировавшихся положительных мотивационно-ценностных отношений в области физической культуры. Все это на прямую и негативно сказывается и на уровне физической подготовленности курсантов [4]. В соответствии с Учебной программой по дисциплине «Физическая культура (подготовка)» для курсантов вузов МО РФ целью «физической подготовки – является формирования физической культуры личности, обеспечение всесторонней подготовленности выпускников к управлению физическим совершенствованием военнослужащих, а также их личную физическую подготовленность к боевой деятельности, с учетом их должностного предназначения». Главной же предпосылкой достижение данной цели выдвигается опережающее формирование у курсантов мотивационно - ценностного отношения к физической культуре, установки на здоровый образ жизни и физическое самосовершенствование, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом.

Формулировка цели статьи. Изучение процесса психолого-педагогических компонента на формирование мотивации курсантов к занятиям физическими упражнениями для решения задач боевого применения, повседневной учебы и сохранения профессионального долголетия. Для осуществления поставленной цели применялись следующие методы: анализ

Басалаева Н. В.
Захарова Т. В.
Лобанова О. Б.
Митросенко С. В.
Казакова Т. В.
Свиридова А. Н. — **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС** — **341**

Биденко Р. А. — **СОВЛАДАЮЩЕЕ С БОЕВЫМ СТРЕССОМ ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ** — **348**

Галин М. Р.
Халфина Р. Р.
Кошевец Г. В. — **ОСОБЕННОСТИ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ СОТРУДНИКОВ ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ЗАЩИТУ** — **353**

Городовых Э. В. — **ЗАЩИТНО-АДАПТАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ** — **359**

Гурылева С. И. — **РОЛЬ ОБОНЯТЕЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ** — **368**

Казакова Т. В.
Захарова Т. В.
Фирер Н. Д.
Яковлева Е. Н.
Гордиенко Е. В.
Мосина Н. А. — **ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕННОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА»** — **373**

Карпушкина Н. В.
Минакова К. О. — **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ** — **379**

Кисова В. В.
Катушенко О. А. — **ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КОМПЕНСИРУЮЩИХ ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА** — **386**

Кукуев Е. А.
Соловьева Е. А.
Федина Л. В. — **ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК МЕХАНИЗМ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** — **392**

Мокроусова О. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКСПЕРТОВ ПО НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКЕ РИСКОВ**	**279**
Муштавинская И. В.	**СОВРЕМЕННЫЙ УРОК КАК ПРОСТРАНСТВО РЕФЛЕКСИИ**	**285**
Мясникова Т. В. Емельянова М. В.	**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**	**294**
Назарова Н. В.	**К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**	**300**
Никитаева М. В. Марар О. И.	**ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**	**309**
Филинова Н. В. Матвеева С. В. Матвеев П. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАВОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**315**
Шамов А. Н.	**КУЛЬТУРА ПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОМ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**	**320**
ПСИХОЛОГИЯ		
Алещенко М. В.	**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**	**328**
Афанасьева К. А.	**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СОВРЕМЕННОЙ НАРКОЛОГИИ**	**335**

научно-методической литературы, анкетирование курсантов, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

В ходе педагогического эксперимента, проведенного на кафедре физической подготовки Вольского ВИМО, эксперимент проходил в естественных условиях учебного процесса для курсантов. Были созданы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В каждую из них вошли по одному взводу курсантов первого курса (30 человек в контрольную, 25 в экспериментальную), по два взвода курсантов со второго курса (59 в экспериментальную, 51 в контрольную) и по одному взводу курсантов 4-го курса (23 в контрольную, 27 в экспериментальную). Таким образом, в экспериментальной и контрольной группе приняли участие по 104 курсанта разной этапности обучения. Курсанты контрольной группы занимались по учебной программе ФГОС, а в экспериментальной группе было проведено специальное психолого-педагогическое анкетирование. Анкетный опрос проводился по разработанной нами анкете, составляющей из 31 вопросов и 15 под вопросов открытого и закрытого типов.

Изложение основного материала статьи. Результаты тестирование целью, которого являлось определения отношения курсантов к физической культуре (подготовке) и оценка уровня значимости различных мотивов, составляющие компоненты этого отношения, выявлено наличие значительных отличий в мотивации курсантов различных курсов обучения. На младших курсах наиболее распространенным оказался мотив к повышению общей подготовленности, достижению умеренных спортивных успехов на уровне массовых разрядов в прикладных видах спорта.

Таблица 1

Показатели тестирования мотивационно-ценностного отношения курсантов к занятиям физической культурой (подготовкой)

Признаки (мотивы)	Значение в 5 – балльной шкале		
	1 курс	2 курс	4 курс
Выполнить нормативы I, II разрядов, ВСК	4.02 ±0.16	3.95± 0.11	3.06±0,20
Выполнить нормативы КМС, МС.	3.53±0.16	3.01± 0.12	2.58± 0.16
Стать победителем крупных соревнований	3.12 ±0.17	2.59± 0.12	2.05± 0.17
Иметь красивое тело, внешность	4.75±0.12	4.46±0.08	4.49±0.13
Иметь общий высокий уровень развития физических качеств	4.68±0.08	4.57±0.07	4.41±0.13
Достичь высокого уровня психомоторики, координации	4.13±0.10	4.22±0.09	4.07±0.15
Закалиться не болеть	4.67±0.08	4.47±0.08	4.31±0.13
Укрепить сердечнососудистую систему	4.54±0.12	4.25±0.09	4.19±0.15
Подготовиться к защите Родины	4.14 +	4.03 +	3.68+ 0.17

	0.13	0.09	
Овладеть воинской профессией	4.31 + 0.10	4.23+ 0.09	3.80+ 0.17
Быть примером для подчиненных	4.44 + 0.08	4.41 +0.08	4.16+ 0.13
Формировать нравственные качества	4.09+ 0.17	3.87+ 0.10	3.42+ 0.19
Интерес развился под влиянием командиров, начальников	2.06 + 0.18	2.01+0.11	1.63+ 0.16
Интерес развился под влиянием товарищей	2.93+ 0.21	3.16+ 0.14	2.92+ 0.20
Интерес развился под влиянием семьи, школы	3.39 +0.22	3.40+ 0.13	3.38+ 0.24
Снять эмоциональное напряжение	3.90+ 0.15	3.81+ 0.11	3.96+ 0.20
Настроиться на предстоящую работу	3.34 + 0.17	3.39 + 0.12	3.16+ 0.18
Получить удовольствие от движений	3.38 + 0.14	3.79 + 0.10	3.99+ 0.17
Наличие свободного времени	3.81 + 0.18	3.84+ 0.12	2.58+ 0.17
Наличие комфортных условий	2.20+ 0.21	2.39+ 0.13	1.93+ 0.15
Иметь привилегии в учебе благодаря спорту	3.20 + 0.20	3.22+ 0.13	2.89+ 0.19
Получить поощрение за спортивные результаты	3.12+ 0.20	2.90 + 0.12	2.63+ 0.20
Занимать достойное место в коллективе	3.88 + 0.14	3.95 + 0.09	3.89+ 0.19
Владеть приемами рукопашного боя	4.47 + 0.09	4.35 +0.09	3.92+ 0.17
Уметь хорошо бегать преодолевать препятствия	4.65 + 0.15	4.37 + 0.08	3.92+ 0.13
Уметь выполнять гимнастические упражнения	4.17 + 0.14	4.14+ 0.09	3.45+ 0.17
Понимание теории физической подготовки и спорта	3.85 + 0.15	3.69 + 0.09	3.46+ 0.15
Понимание основ физиологии ФП и спорта	3.87 + 0.14	3.66 + 0.07	3.47+ 0.17
Знание организации и методике ФП и спорта	3.57+ 0.13	3.45+ 0.08	3.47+ 0.11
Внутренняя потребность к занятиям ФП и спортом	3.95 + 0.17	3.77 + 0.09	3.99+ 0.18
Цель только чтобы сдать зачет по ФП	2.80 + 0.18	2.71+ 0.13	2.29+ 0.20
Не получить 2 и пойти в увольнение	2.89 + 0.20	2.74+ 0.14	2.33+ 0.20

Из таблицы 1 видно, что на 1-2 курсах этот мотив является четко выраженным (значение его в 5 бальной шкале 3.95±0.11), тогда как к

Лисицкая Л. Г.
Родионова О. Н.
Татаринцева Е. А.
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 207

Луговая О. М.
Черникова И. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 214

Лутченко Н. Г.
Перевозникова Н. И.
Григорьев Н. Н.
УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ; ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 222

Малозёмов О. Ю.
ТЕОРИЯ ПОЛИМОТИВАЦИИ В АСПЕКТЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 228

Малярчук Н. Н.
Волосникова Л. М.
«ОСТРЫЕ УГЛЫ» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ 235

Манвелов С. Г.
Манвелов Н. С.
К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЬНЫХ И ЛОГАРИФМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ 241

Маслов С. И.
Маслова Т. А.
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 250

Медведева Е. Ю.
Ольхина Е. А.
СПЕЦИАЛЬНАЯ АНДРОГОГИКА: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ 260

Медведева С. А.
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 266

Милованова О. В.
ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КУРСАНТОВ (ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ) 272

Задумова Н. П.	**ОСОБЕННОСТИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**	**137**
Заячук Т. В. Лопатин Л. А. Шамгуллина Г. Р. Романченко Е. А.	**ВЛИЯНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ТЕХНИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДЕВОЧЕК 8-9 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ**	**143**
Камышев К. Д. Тетерин В. И.	**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ФРЕЙМОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**	**153**
Канянина Т. И. Круподерова Е. П. Степанова С. Ю.	**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ ИНТЕРНЕТ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**	**159**
Кожурова А. А. Павлова Е. П.	**ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ: НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**	**165**
Коларькова О. Г. Ипатова И. С.	**ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ**	**175**
Круподерова К. Р.	**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ НА БАЗЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**181**
Куклина С. С.	**ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАСТНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**	**188**
Кутепова О. С.	**К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**194**
Ланская И. А. Зайцева С. С.	**ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ-ЮРИСТАМИ ТЕМЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ**	**200**

четвертому курсу его значимость снижается (примерно на 1 балл). Так же тенденция наблюдается в отношении мотивов достижения высоких спортивных результатов. Если на первом курсе значимость данного мотива достаточно велика, то к четвертому курсу он практически не имеет ценности и является мотивирующем фактором только для ограниченного числа курсантов – членов сборных команд, которые поставили перед собой высокие спортивные цели: стать мастером спорта, победителем крупных соревнований. Относительно высокое значение к 4-му курсу сохраняют мотивы, отражающие стремление к всестороннему гармоническому развитию и укреплению здоровья. К сожалению, к 4-му у курсантов наблюдаются и негативные сдвиги: в отношении социальных мотивов занятий физической подготовкой происходит достоверное и порой сильное падение их значимости. Данные получены в результате анализа ответов по влиянию окружения на формирование положительного отношения к физической подготовке, оказалось, что интерес к занятиям физическими упражнениями у курсантов развивался в большей степени под воздействием физически подготовленных товарищей или же еще до поступления в институт под влиянием семьи и школы (первое в большинстве своем относиться к тем курсантам, которые подготовлены физически не выше оценок «хорошо» и «удовлетворительно», а второе к «отлично» и «хорошо» успевающим курсантом). Воздействие же командиров и начальников на формирование стремление к занятиям физической подготовкой и спортом было низким на всех курсах. Ценную информацию дает анализ динамики процессуальных мотивов, а также анализ влияние внешних факторов на отношение к занятиям физической подготовкой и спортом. Эти признаки (мотивы) на разных курсах имели различное количественное выражение, к четвертому курсу фактор наличия свободного времени не играет большой роли, тогда как на младших курсах он имеет для многих курсантов решающее значение. Кроме того, к выпуску постепенно снижается и значения наличия комфортных условий для занятий спортом. Высокую значимость получает мотив - как получить удовольствие от двигательной активности, снять эмоциональное напряжение, т.е. физические упражнения курсантами 4-го курса рассматриваются в значительной степени как средство релаксации активного отдыха, значимым для них становятся процессуальные мотивы занятий физическими упражнениями. В первую очередь для оценки направленность личности, являются ответы на вопросы, связанные со стремлением к общественному признанию и возможностью получить привилегию благодаря успехам в физической подготовке и спорту. Физическая подготовка и спорт на всех курсах рассматривается курсантами как одно из средств, с помощью которого можно занимать достойное место в коллективе, пользоваться уважением товарищей. В то же время такие мотивы занятия физической подготовкой как возможность иметь привилегии в учебе, получить поощрение за высокие спортивные результаты, в определенной степени снижаются. Большую значимость, особенно 1-2 курсах, имеют факторы прикладной направленности физической подготовки. Подавляющее большинство курсантов в качестве мотивов, побуждающих к занятиям физической подготовкой, отмечают стремление овладеть приемами рукопашного боя, хорошо бегать, преодолевать препятствия, выполнять гимнастические упражнения. На 4-ом курсе данные мотивы свое значение утрачивают. На наш взгляд, респондентами значительно завышается уровень

собственных знаний и понимания теоретических вопросов физической подготовки. Особенно это характерно для курсантов 1-го курса, которые оценивают свои знания в этом аспекте значительно выше, чем выпускники. Ещё один интересный момент, выявленный в результате анализа ответов на данные вопросы заключаются в том, что курсанты всех курсов оценивают свои знания в области теории и физиологии физической подготовки и спорта выше, чем вопросах организации и методики проведения физической подготовки, хотя на второе в программе обучения отводится достаточно много времени, а первое практически не изучается в стенах института. Важными для объективной оценки мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом являются факторы, отражающие внутреннюю потребность к систематическим занятиям физическими упражнениями, а так же степень обусловленности занятий программными требованиями и ситуационными детерминантами. Показатели внутренней потребности к занятиям физической подготовкой и спортом не претерпевают значительных изменений в процессе обучения. Это еще раз подтверждает настойчивую необходимость поиска путей и средств формирования этой потребности. Влияние же программных требований постепенно снижается. Таким образом, уже в результате анализа средних значений рассматриваемых факторов можно сделать вывод о наличии существенных различий в мотивации курсантов разных курсов обучения.

Выводы. Результаты проведённого исследования позволило сделать выводы о наличии ярко выраженной отрицательной взаимосвязи физической подготовленности с мотивами занятий физическими упражнениями, обусловленными только лишь необходимостью освоения программы обучением и стремлением не отстать от товарищей в физическом развитии. То есть, чем лучше подготовлен курсант, тем в меньшей степени мотивируют его к занятиям физической подготовкой и спортом требования освоения программы обучения, тем меньше его волнует такие факторы, как наличие свободного времени, комфортных условий для занятий, желание избежать насмешек сослуживцев, и тем в меньшей степени такие курсанты отмечают положительное влияние командиров подразделений на развитие интереса к физическому совершенствованию. Очень существенным для более обоснованного планирования психолого-педагогических воздействий с целью формирования искомой мотивации является знание отличий в мотивационно - ценностных ориентациях курсантов различной степени физической подготовленности. Безусловно, что при осуществлении индивидуальной воспитательной работы такого рода знания необходимы. Таким образом, мотивационно-ценностные отношения курсантов различной степени физической подготовленности имеют существенные особенности, что необходимо знать и использовать при осуществлении индивидуальной работы по формированию положительной мотивации к физическому совершенствованию.

Литература:

1. Ильин А.Ф. Влияние личности преподавателя военного училища на курсантов в педагогическом общении: дис. канд. пед. наук. М., 1991. - 220с.

2. Калюжный А.С. Изучение индивидуально-психологических качеств военнослужащих, особенности организации индивидуально-воспитательной работы в отделении, расчете, экипаже, взводе // Ориентир. 2007. №2. - С. 55-59.

Гейжан Н. Ф.
Сошникова И. А.
О МЕТОДАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАТРУДНЕНИЙ ВХОЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ **59**

Глухова М. В.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ **67**

Горбачев А. А.
Горбачева Д. А.
Горбачева В. А.
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ТРЕХУРОВНЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **75**

Грузкова С. Ю.
Камалеева А. Р.
Шигапова Н. В.
Грязнов А. Н.
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ - СВОБОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ **85**

Денисова Л. Л.
ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ **96**

Долинский Н. И.
СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ **103**

Душкин А. С.
Олейников В. С.
Гурьев М. Е.
РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ **109**

Ермакова Г. А.
Якимова Н. И.
Сорокина О. В.
Савирова М. П.
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ (ОБРАЗОВАНИЕ ДУШИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ) **122**

Жукова А. М.
Овсянникова О. А.
ОЛИМПИАДА ПО МУЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **131**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акмеев А. С. **Власова Ж. Н.**	**МОТИВАЦИЯ КАК СОСТОВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ У КУРСАНТОВ**	**3**
Богданова О. Н. **Степанова И. Ю.**	**ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**	**9**
Бочкова Е. В. **Авдеева Е. А.** **Назаренко В. А.**	**АСПИРАНТУРА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: НОВЫЕ ПРАВИЛА И НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ**	**17**
Булавина С. В. **Швец Е. В.**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Г. ВОРОНЕЖА И ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**23**
Вербина О. Ю. **Вербина Г. Г.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**	**34**
Витольник Г. А. **Витольник В. Н.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**40**
Воротнёв А. С. **Загинайлов В. И.** **Гиоев Г. В.** **Коледов М. В.** **Кузин Н. Н.** **Моданова И. В.**	**ИНТЕРАКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ МВД РОССИИ**	**46**
Галяутдинов М. И. **Галяутдинова Л. Р.** **Лобанов А. С.**	**СРАВНЕНИЕ ЧИСЛА ГРЕБКОВ НА ДИСТАНЦИИ 50 М ДЛЯ КРУПНЕЙШИХ СОРЕВНОВАНИЙ 2012 – 2015 ГОДОВ**	**52**

3. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов. СПб., 2005. 195 с.

4. Сандин С.М. Профессиографическая характеристика служебной деятельности офицера тыла / С.М. Сандин // Экстремальная деятельность человека. – 2015. - №3 (36). - С. 74-77.

5. Шеремет Ю.В. Развитие мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов: Дис.канд.пед.наук .М., 1990. 188 с.

Педагогика

УДК: 371.1

преподаватель Богданова Оксана Николаевна
Краевое государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Красноярский краевой институт повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Сибирский федеральный университет»
Институт педагогики, психологии и социологии (г. Красноярск)

ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются способы дидактического совершенствования подготовки учителей естественно-научного цикла в системе повышения квалификации, которые способствуют повышению готовности педагогов обеспечивать процесс достижения образовательных результатов, создавать необходимые условия для данного процесса. Предлагаемые способы связываются с целе-, смысло-ориентирующей деятельностью, проблемно-диалогической логикой выстраивания процесса подготовки, сопровождением работы мини-групп, введением тренинговых элементов. Важнейшим средством подготовки становятся разрабатываемые в совместной деятельности учебно-познавательные задачи, позволяющие обучать школьников решать жизненные задачи с помощью интеграции знаний из смежных предметных областей, обеспечивающие формирование межпредметных понятий и универсальных учебных действий.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, система повышения квалификации, учителя естественно-научного цикла, профессиональный запрос, метапредметный результат, межпредметное понятии, учебно-познавательная задача, фундаментализация, практическая направленность.

Annotation. The article describes methods of improving the pedagogical preparation of natural-science cycle teachers in the professional development training.

The methods contribute to increase the readiness of teachers to provide process of achievement of educational results, to create the necessary conditions for this process. The target-, meaning-focusing activities, problem-dialogical approach to forming of the process of preparation, support the work of small groups, the introduction of training elements are associated with the offered methods.

The most important means of training become the educational and cognitive tasks which are created in joint activity. These tasks allow to teach students to solve the vital problems by means of integration of knowledge from related subject areas providing the formation of interdisciplinary concepts and universal educational actions.

Keywords: continuous professional education, system of professional development, teachers of a natural-science cycle, professional inquiry, metasubject result, interdisciplinary concept, educational and cognitive task, fundamentalization, practical orientation.

Введение. Изменения в образовании, которыми характеризуется современный этап развития общества, все в большей степени актуализирует потребность в непрерывном совершенствовании профессионального мастерства учителей в решении педагогических задач. У значительной массы педагогов возникает понимание, что характер педагогических задач, способы их решения меняются в условиях обновляющейся нормативно-правовой базы для системы образования (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ФГОС, Профессиональный стандарт педагога и др.). Естественно возникает запрос учителей на повышение уровня подготовленности к реализации профессиональной педагогической деятельности.

Значительное большинство (92%) учителей по-прежнему связывают свое непрерывное совершенствование профессиональной подготовки с курсами повышения квалификации. Об этом свидетельствуют данные анкетного опроса, проведённого в 2014 году, по выявлению образовательных потребностей и ожиданий педагогов Красноярского края. Оказалось, что в основном для педагогов наиболее важным является то, чтобы курсы повышения квалификации, в которых они участвуют, были полезными для них лично. Данное обстоятельство не зависит от их пола, и уровня квалификации. Вместе с тем, значимым мотивирующим фактором, обуславливающим выбор программы повышения квалификации, является необходимость прохождения процедуры аттестации.

Еще одним основанием для активного участия учителей в процессе повышения квалификации становится потребность в профессиональном общении, позволяющем уточнять свои профессиональные позиции, способствующем сущностному пониманию предлагаемых решений в практической деятельности. С учетом полученных данных в Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования накоплен позитивный опыт удовлетворения профессиональных потребностей и ожиданий учителей естественно-научного цикла, который нашел воплощение в программе повышения квалификации «Формирование межпредметных понятий как метапредметного результата обучения физике, химии, биологии, географии в основной школе», рассчитанной на 72 академических часа.

9. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 255 с.

10. Эйдемшлер. Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер. 2008. –672 с.

11. Адлер. А. Воспитание детей, взаимодействие полов – М.: Эксмо, 2003. - 256 с.

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

13. Думитрашку Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности // Вопр. психол. 1991. № 1. С. 135—142.

14. Минуллина А.Ф. Акрамова И.А. Особенности эмоциональной привязанности к родителям у детей дошкольного возраста с адекватной и неадекватной половозрастной идентичностью. Неврологический вестник — 2013 — Т. XLV, вып. 1 — С. 100-104.

15. Minullina A.F., Akramova I.A., Murtazina E.I. Study of the relationship between emotional attachment of preschool children to parents and their age and gender identity. Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol 6, No 3 S2 (2015). P. 208-212.

16. Муртазина Э.И., Биктагирова Г.Ф. Реализация психолого-педагогической готовности к работе с семьёй будущих практических психологов. Образование и саморазвитие - 2015, № 2(44). – С. 61-66.

Выводы. Результаты, полученные в исследовании, позволяют нам сделать следующие выводы:

1. У родителей единственных детей наиболее выражены авторитарность, недоверие к ребенку, отрицание самостоятельности и личностной состоятельности ребенка, они не всегда могут найти правильный подход к ребенку и сократить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это также может выступать доказательством, что родители в отношении с единственным ребенком предъявляют себе высокие требования, а в общении преобладает эмоциональное напряжение.

У родителей неединственных детей напротив, выражены взаимопонимание, уверенность в успешности, самостоятельности ребенка, стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах. Можно также отметить, что ориентация на чувства ребенка и сопереживание ему проявляется в равной степени у родителей единственных и неединственных детей.

2. Уровень эмоциональных отношений в семьях с единственным ребенком не превышает уровня эмоциональных отношений в семьях с несколькими детьми.

3. Основным объектом привязанности как у единственных, так и у неединственных детей является фигура матери.

Таким образом, выдвинутые нами предположения в качестве гипотезы исследования о том, что степень эмоциональной привязанность к родителям у единственных и неединственных детей будет различной в зависимости от стиля семейного воспитания, и о том, что показатели привязанности к членам своей семьи у единственных детей будут выше, чем аналогичные показатели у неединственных детей частично подтвердились.

Литература:

1. Ершова Т. И., Микиртумов Б.Е. Формирование биосоциальной системы «мать-дитя» и ее функционирование в раннем детстве // Обозрение психиатр, и мед.психол. — 1995. — № 1. — С. 55-63.

2. Bumpass, L. L., Raley R. K. Redefining single-parent families: Cohabitation an changing family reality. Demography 32: 97-109,1995.

3. Crittenden, P.M. (1995). Attachment and psychopathology. In S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr, (Eds.), John Bowlby's attachment theory: Historical, clinical, and social significance (pp. 367-406). New York: The Analytic Press.

4. Crittenden, P. M. (1999). Danger and development: The organization of self-protective strategies. In J. I. Vondra and D. Barnett, (Eds.) Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Monographs of the Society for Research on Child Development (pp. 145-171).

5. Смирнова Е. О., Радева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопр. психол. — 1999. — № 1. — С. 105.

6. Боулби Дж. Привязанность. / Пер с англ. Н.Г. Григорьева, Г.В.Бурменская. – М.: Гардарики, 2003г. – 477 с.

7. Авдеева Н.Н. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и Доме ребенка) / Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 20–25.

8. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 320 с.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является предъявление и обоснование предлагаемого авторами способа дидактического совершенствования подготовки учителей естественно-научного цикла на примере реализации программы повышения квалификации «Формирование межпредметных понятий как метапредметного результата обучения физике, химии, биологии, географии в основной школе» (далее Программа).

Изложение основного материала статьи. Ориентация на удовлетворение потребностей и ожиданий учителей естественно-научного цикла связывается при реализации Программы, прежде всего с уточнением запроса на личностно значимое повышение квалификации. На основе введения смысловых единиц при обработке результатов указанного ранее анкетного опроса удалось установить, что наиболее важными личностно выбираемыми становятся следующие содержательные компоненты: ФГОС, Стандарт, УУД, Системно-деятельностный подход, Современное, Новое, Инновации, Дети с ОВЗ (особыми возможностями здоровья). Однако данный выбор носит в значительной степени формальный, а может быть «модный» характер. При этом стоит заметить, что некоторые базовые содержательные компоненты, без которых невозможна реализация выше названных компонентов, ускользают из поля внимания учителей (методики и технологии обучения; диагностика, оценивание и мониторинг; профессионализм учителя, обмен опытом и развитие способностей). Учителя затрудняются в установлении связей между различными структурными компонентами методических систем (результативно-целевыми, содержательно-смысловыми, операционально-деятельностными). Следует заметить, что «мотивация учащихся к учебной деятельности» опознается учителями как «высоко полезная».

Складывающаяся ситуация приводит к пониманию необходимости целенаправленной работы по коррекции смыслового участия в освоении Программы и переоформлению личностного запроса на востребуемое содержание подготовки. Подобная деятельность осуществляется на целе-, смысло-ориентирующих занятиях. Вначале анализ профессиональных потребностей и интересов слушателей происходит посредством предварительного фронтального изучения. Тем самым формируется базисная модель информационного поля по соответствующим разделам профессиональной подготовки учителя: общетеоретические знания, знания в области методики, психолого-педагогические знания и др. Затем производится экспресс-диагностика профессиональных затруднений учителей, которые они испытывают в повседневной практической деятельности. Исходя из этого, формируется информационное поле запросов слушателей курсов, уточняется уровень их профессиональных затруднений, создаются ситуации, способствующие принятию слушателями этих профессиональных затруднений. Принятие в данном случае означает осознание, признание учителем наличия у него данного профессионального затруднения. В этом случае преодоление профессионального затруднения становится действенным мотивом. Выявленные затруднения согласуются с «меню», включающим перечень образовательных сервисов Программы, определяется последовательность освоения содержательных компонентов в процессе подготовки слушателей.

Для учителей естественно-научного цикла освоение Программы, связанной с полипредметностью, оправданно и с точки зрения необходимости

прохождения процедуры аттестации. Практика показывает, что учителя, особенно в сельских районах, часто ведут два и более предметов (иногда до пяти предметов). Поэтому чаще всего, выбирая полипредметность курсов, ориентируются на формальную сторону, обеспечивающую необходимую запись в удостоверяющем документе о прохождении повышения квалификации. Вместе с тем полипредметность имеет гораздо большее дидактическое значение для повышения качества обучения предметам естественно-научного цикла (физике, географии, биологии, химии). Создание образовательной среды, позволяющей учителям обнаруживать интеграцию предметного содержания и устанавливать межпредметные связи для обеспечения выхода на метапредметные результаты учащихся, формирование научного мировоззрения школьников, естественно-научной картины мира, становится насущным вопросом, решаемым в ходе курсовой подготовки. Тем самым создаются основания для фундаментализации подготовки учителей естественно-научного цикла в условиях повышения квалификации. Важность данного аспекта в непрерывном профессиональном образовании педагога в настоящее время подтверждается в исследованиях И.Г. Саранцева, который обосновывает необходимость гармонизации фундаментализации с практической направленностью [3].

Для практической реализации описанной идеи при освоении Программы организуется деятельность, в ходе которой совместными усилиями обучающих и обучающихся происходит осмысление сущности межпредметных понятий, находящихся на стыке естественных наук, поиск способа их введения на разных предметах, выстраивание на обозначенной основе межпредметных связей, необходимых при решении познавательных задач. Тем самым реализуется запрос учителей на профессиональное общение, содействующее их практической готовности к внедрению ФГОС в основной школе.

Реализация Программы предполагает применение проблемно-диалогической логики выстраивания процесса подготовки. Проблематизациями сопровождаются все такты взаимодействия со слушателями, которые строятся с использованием цикла, активизирующего обучение взрослых: обращение к опыту практической деятельности с привлечением эмоционально-чувственных переживаний; рефлексия, обеспечивающая различение знания/не знания, умения/не умения; выявление концептуальных, теоретических обобщений («подведение под теорию»), обеспечивающих выход на новый уровень решения проблемы; практическое применение полученной информации для получения нового опыта.

Важным элементом при реализации программы на начальном этапе является использование комплекса тренинговых упражнений. Упражнения тренинга направлены на практическое освоение приемов и способов включения учащихся в различные виды деятельности при решении учебно-познавательных задач, представления результатов деятельности. В состав комплекса входят упражнения на:

– целеопределение и целекоррекцию образовательной деятельности при освоении Программы;

– выявление имплицитных представлений слушателей о сущности и особенностях учебных занятий, ориентированных на реализацию требований ФГОС;

на наш взгляд, связан с тем, что у них не были «отработаны» методы воспитания и воздействия. И в большинстве случаев, единственные дети – манипуляторы.

Однако, уровень эмоциональных отношений в семьях с единственным ребенком не превышает уровень эмоциональных отношений семей с несколькими детьми (Qэмп 3 <Qкрит 6 при p=0,05).

На третьем этапе проводилось исследование привязанности ребенка к членам своей семьи по методике А.И. Баркан. Результаты представлены на рисунке 3.

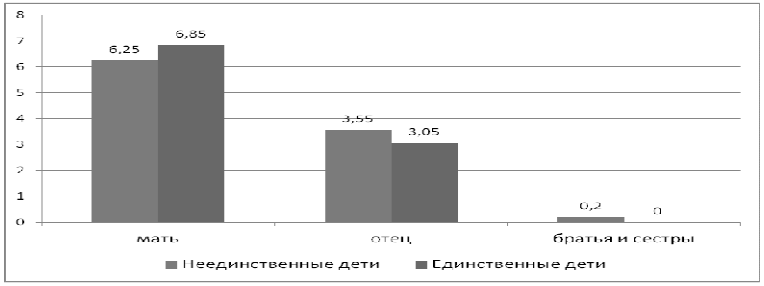


Рис. 3. Анализ привязанности детей к членам семьи

Согласно авторам методики, член семьи, набравший наибольшее количество баллов, является тем, к кому больше всего привязан ребенок. Член семьи, набравший наименьшее количество баллов или не набравший ни одного балла, чаще всего является источником дискомфорта для ребенка в семье. Большинство детей старшего дошкольного возраста, единственные и неединственные дети в семье больше привязаны к матери, нежели к отцу, братьям и сестрам. В группе неединственных детей привязанность к матери проявили 6,25 респондентов, в группе единственных – 6,85; привязанность к отцу – 3,55 (неединственные), 3,05 (единственные). Таким образом, основным объектом привязанности у детей обеих групп является мать (вне зависимости от количества детей в семье).Данные результаты находят свое подтверждение в ряде других наших исследований [14,15,16].

Если обратить внимание на распределение выборов объектов привязанности в семьях неединственных детей, то, очевидно, что источником их дискомфорта являются симблинги, к которым они испытывают ревность и чувство соперничества. Возможно, что низкая привязанность к отцу связана с тем, что отцы отдают предпочтение другим детям в семье.

Согласно проведенному исследованию, существенных различий в привязанности у единственных и неединственных детей выявлено не было.

В результате проделанной работы была достигнута главная цель исследования, которая заключалась в изучении влияния эмоциональных отношений в семье на формирование привязанности к родителям у единственных и неединственных детей от пяти до семи лет.

ребенка. В то время как родители неединственных детей демонстрируют взаимопонимание, уверенность в успешности и самостоятельности ребенка.

На втором этапе проводилось исследование эмоциональных отношений в семье по методике Е.И. Захаровой (ОДРЭВ). Результаты представлены на рисунке 2.

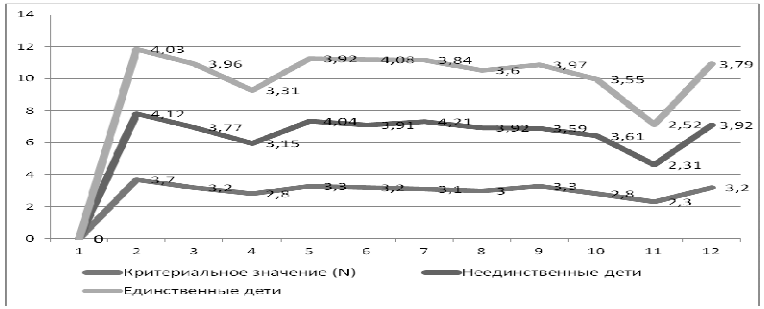


Рис. 2. Выраженность показателей эмоциональных отношений в семье у родителей, имеющих единственных и неединственных детей

Примечание: *1. Способность воспринимать состояние; 2. Понимание причин состояния 3. Эмпатия 4. Чувства родителей в ситуации взаимодействия 5. Безусловное принятие 6. Принятие себя в качестве родителя 7. Преобладающий эмоциональный фон 8. Стремление к телесному контакту 9. Оказание эмоциональной поддержки 10. Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия 11. Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка*

Выраженность показателей эмоционального отношения родителей единственных и неединственных фактически близки. Однако родители, имеющие нескольких детей, в большей степени способны воспринимать и воздействовать на эмоциональное состояние своего ребенка, оказывать поддержку, также принимать себя в качестве родителя.

Родители, имеющие нескольких детей, относятся ответственнее, требовательнее, строже к себе в качестве родителя и эмоциональнее воспринимают удачу и неудачу в процессе воспитания.

Единственный ребенок в семье, как правило, желанный и любимый со стороны всех членов семьи. Его желания и капризы удовлетворяются. Его состояние, является центром в географии семейных отношений.

Телесные контакты чаще и с большим желанием осуществляют единственные дети, что подтверждают данные исследования.

Мы исследовали родителей детей 5-7 лет, поэтому ко всему вышесказанному необходимо добавить, что в этот период у родителей единственных детей элементарно больше времени и сил, так как это их единственный ребенок.

При этом умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка выражено ниже у родителей единственных детей (3,79>3,92). Этот показатель,

– диагностику стилей познания («Активист», «Обозреватель» («Мыслитель»), «Теоретик», «Прагматик»);

– конструирование набора упражнений для активизации познавательной деятельности учащихся с учетом стиля познания;

– уяснение сути методов, активизирующих обучение школьников;

– осознание связей между используемыми формами организации учебно-познавательной деятельности и степенью активности учащихся;

– разработка методической идеи учебного занятия по конкретной теме, направленной на активизацию познавательной деятельности школьников.

В реализации содержания Программы особое внимание уделяется выявлению способов формирования у учащихся межпредметных (интегрированных, общих) понятий предметов физики, химии, биологии и географии, таких как закон сохранения массы, сохранение и превращение энергии и др., с целью осуществления интеграции знаний об одном и том же объекте, изучаемом в разных предметах с применением математического аппарата. Значимость освоения данного содержательного компонента обусловлена необходимостью освоения школьниками межпредметных понятий и закономерностей в рамках естественно-научного цикла предметов для понимания учащимися единства материи, форм ее движения, а также общих законов развития материального мира. Только на таком фундаменте возможно развитие у учащихся системного естественно-научного мышления и диалектического мировоззрения, являющихся ведущими критериями качества естественно-научного образования.

При освоении программы активно используется работа в малых группах, имитирующая продуктивное взаимодействие учащихся на учебных занятиях по предметам естественно-научного цикла. Слушатели работают в группах по 3–4 человека, состав группы определяется, исходя из преподаваемого предмета, например «физик-географ-биолог» или «биолог-химик-физик» и др. При организации работы в группах используются диагностические, контрольно-измерительные материалы, позволяющие выявлять степень владения учащимися универсальными учебными действиями и межпредметными понятиями, разработанные Московским центром оценки качества образования и Институтом проблем образовательной политики «Эврика».

При общегрупповом обсуждении посредством вопросов и суждений, как правило, обнаруживаются проблемы отсутствия сборников дидактических разработок, направленных на формирование межпредметных понятий, ограниченность доступа к оценочным материалам для мониторинга сформированности метапредметных результатов. Обнаружение факта наличия обозначенных проблем способствует повышению мотивации слушателей к освоению нового содержания и значимости подготовки продукта для итоговой аттестации, в том числе и для последующего обмена разработками с коллегами-слушателями. Понимание важности накопления разработок, которые могут найти реальное практическое применение, приводят слушателей к идее создания и пополнения банка дидактических материалов.

Значимым содержательным моментом является включение слушателей в отбор содержания курса физики, химии, биологии и географии основной школы для формирования системы межпредметных знаний и умений. Для этого организуется дидактический анализ содержания школьных учебников по

физике, химии, биологии, природоведению, окружающему миру, географии. Слушателям предлагается выделить: понятия высокого уровня обобщения, требующие конкретизации (в том числе, на материале отдельных предметов); многосмысловые понятия, требующие различения их значений в предметных областях и употребляемых контекстах; понятия, вклад в формирование которых вносит каждый из объединившихся в цикл предметов. Затем необходимо сгруппировать выделенные понятия по изучаемому содержанию и дать название группе понятий.

До 30% учебного времени выделяется на самостоятельную деятельность слушателей. Консультирование слушателей при работе в мини-группах осуществляется по мере возникновения вопросов. Каждый день заканчивается рефлексией, где обсуждаются способы, содержание работы, вопросы управления собственным образованием.

В Программе 22% учебного времени отводится на подготовку к итоговой аттестации, которая предполагает разработку и защиту продукта курсовой подготовки на выбор слушателя – учебно-познавательной задачи, в основе которой лежит проблемный личностно-ориентированный вопрос, или учебного занятия межпредметного характера. Требования к защищаемому продукту предъявляются еще на целе-, смысло-ориентирующих занятиях и выступают дополнительным стимулирующим фактором, активизирующим слушателей в процессе подготовки.

Выбор указанных продуктов для итоговой аттестации обусловлен осознанием значимости требований к результатам освоения ФГОС в основной школе. Ориентация учителей на достижение метапредметных результатов учащимися при освоении учебных программ предметов естественно-научного цикла является по сути инновационной задачей педагогической деятельности. Несмотря на то, что значимость межпредметного обучения подчеркивалась и ранее, практически обеспечить его удавалось слабо, о чем свидетельствуют результаты международных сравнительных исследований TIMSS и PISA. Выход на метапредметный уровень подразумевает, что с помощью своего предмета учитель создает условия для раскрытия определенных граней существующих представлений об окружающем мире при освоении учащимися универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных) и межпредметных понятий, воспроизводящих существенные связи и отношения между объектами и процессами окружающего мира.

Групповая работа над разработкой учебно-познавательных задач позволяет находить слушателям способы группового, парного и коллективного включения учащихся в поиск ответов на проблемный личностно-ориентированный вопрос, предполагающий расширение представлений об окружающем мире, обнаружение существенных связей и отношений между объектами и процессами окружающего мира связей. Учителям становится понятно, что по формулировке учащимся могут быть предложены и проблема, и описание сюжета, факта, ситуации, данных из различных источников. При этом предполагается, что учащиеся самостоятельно или с помощью учителя выделяют задачи, требующие решения. Разрабатываемые учебно-познавательные задачи могут выступать органичной частью структуры отдельного учебного занятия, могут решаться в течение всего занятия, а могут занимать несколько занятий и даже всю тему.

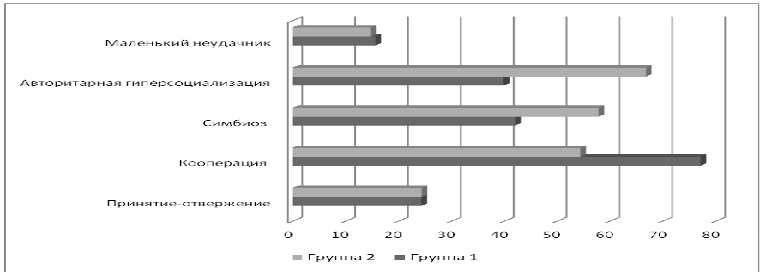


Рис. 1 Показатели родительского отношения к единственным и неединственным детям

Примечание: *группа 1 – родители неединственных детей; группа 2 – единственных детей*

Проведенный сравнительный анализ данных показывает наличие достоверных различий ($p \leq 0,05$) в выраженности следующих типов родительского отношения к единственному и неединственному ребенку в семье: «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Кооперация».

Мы пришли к выводу, что как принятие, так и непринятие родителями своего ребенка выполняют важные функции в воспитании детей; родитель не может и не должен принимать и одобрять любые проявления ребенка. Принятие ребенка как личности означает уважение его прав, стремление к пониманию его чувств, переживаний, учет его состояния, применение ненасильственных методов воздействия.

Принятие должно быть продемонстрировано, это значит, что ребенок должен почувствовать, что его понимают, ему сочувствуют и сопереживают, даже, когда не согласны с его поведением. Такая позиция родителя позволяет строить эффективное взаимодействие с ребенком.

Большинство родителей единственных детей ощущают высокую степень тревоги за своего кажущегося им маленького и беззащитного ребенка, пытаясь удовлетворить все его потребности, но при этом, ограничивая его самостоятельность, стремясь сохранить симбиотические отношения с ним, способствуя его инфантилизации.

Родители же неединственных детей в семье, удовлетворяя лишь в разумных пределах желания ребенка, напротив, предоставляют ему свободу действий.

Кроме того, родители единственного ребенка в большей степени придерживаются авторитарной позиции в процессе воспитания, контролируя действия ребенка и требуя от него безоговорочного послушания. Родители неединственных детей, контролируя действия ребёнка в оптимальных для воспитания пределах, не используют жестких регламентаций и не подавляют волю ребенка.

Таким образом, в отношении родителя к единственному ребенку в семье проявляется авторитарность, недоверие, отрицание самостоятельности и личностной состоятельности ребенка, тенденция к симбиозу и инфантилизации

Концепции стилей семейного воспитания рассмотрены в работах А. Болдуина, Д. Боумрида, разработки М.И. Лисиной, В. И. Гарбузова, Э. Арутюнянц, Куликовой Т. А., Давыдовой О. И., классификации типов воспитания А. Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллера [8,9,10].

Кроме того мы опирались на труды А.Адлера, А.И. Захарова, Т.А. Думитрашку и др. в которых рассматриваются проблемы воспитания единственных детей в семье [11,12,13].

Проблему влияния стиля семейного воспитания на формирование эмоциональной привязанности ребенка к родителям у единственных и неединственных детей изучали многие как отечественные, так и зарубежные ученые. Ввиду того, что теоретические и некоторые практические вопросы данной проблемы на сегодняшний день все еще крайне слабо исследованы, возникла необходимость специального изучения этих вопросов.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования заключалась в изучении влияния стиля семейного воспитания на формирование эмоциональной привязанности к родителям у единственных и неединственных детей. Мы предположили, что: 1) степень эмоциональной привязанность к родителям у единственных и неединственных детей будет различной в зависимости от эмоциональных отношений в семье; 2) показатели привязанности к членам своей семьи у единственных детей будут выше, чем аналогичные показатели у неединственных детей.

Изложение основного материала статьи. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики: 1) шкала привязанности ребенка к членам своей семьи (А.И. Баркан); 2) опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (Методика ОДРЭВ); 3) методика диагностики родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин). Исследование проходило на базе дошкольных образовательных учреждений г.Казани с детьми старшего дошкольного возраста. Общее количество испытуемых 80 человек. Группа 1(40 человек): 22 девочки и 18 мальчиков в возрасте от 5 до 7 лет, из которых 20 детей единственные и 20 - неединственные дети в семье. Группа 2 (40 человек): из них 28 мам и 12 пап в возрасте от 25 до 43 лет.

На первом этапе проводилось исследование особенностей родительского отношения к единственным и неединственным детям с помощью методики диагностики родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин). Полученные результаты представлены на рисунке 1.

Практика показала, что наиболее привлекательными как для учителей, так и для учащихся становятся задачи связанные с конкретными ситуациями, предполагающими оперирование интегративным знанием [1]. Они, как правило, включают в свою формулировку: название (желательно яркое, привлекающее внимание учащихся); ситуацию – случай, проблему, историю из реальной жизни; личностно-значимый познавательный вопрос; избыточную информацию по данному вопросу, представленную в виде таблицы, графика, схемы, рисунка, статистических данных; вопросы или задания для работы с задачей. При разработке задач важно учитывать потребности и интересы конкретной группы учащихся, ориентироваться на имеющийся культурный опыт и предоставлять возможность творчески осваивать новый опыт.

Выбор слушателями разработки учебных занятий случается, как правило, когда в мини-группу объединяются учителя одного муниципального образования, образовательной организации. Наличие общего образовательного пространства стимулирует слушателей двигаться дальше: не только разработать учебно-познавательную задач, но и смоделировать процесс ее решения в совместной деятельности с учащимися. Для выполнения разработок учебных занятий в помощь группам учителей предлагаются методические схемы создания проблемной ситуации:

– подведение обучаемых к противоречию с предложением самим найти способ его разрешения;
– столкновение противоречий практической деятельности;
– изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
– предложение обучаемым рассмотреть явление с различных позиций;
– побуждение обучаемым делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
– постановка проблемных вопросов (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
– определение проблемных теоретических и практических заданий (например: исследовательских);
– постановка проблемных задач (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределённостью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.) [2].

При разработке учебных занятий учителям приходится моделировать учебный процесс, который через первичный анализ, критику, интерпретацию ведет к трансформации текста проблемы, ситуации, факта, сюжета посредством обмена учащихся мнениями, личностного оценивания собственного опыта, ценностных ориентаций и пр. Далее определяются условия для организации поиска, отбора, осмысления информации, позволяющей приближаться к решению задачи; уточняются способы оформления и предъявления другим решения задачи (суждение, проект, презентация, программа и т.п.); предусматриваются моменты включения рефлексии. Необходимым становится простраивание линии сопровождения деятельности учащихся, содействия продуктивности их поисковых работ, поддержания активности посредством помощи преодоления возникающих барьеров в познании.

Сопровождение работы мини-групп при подготовке к итоговой аттестации предполагает инициирование преподавателем активного обсуждения выбранного типа продукта; содействие в осмыслении идеи, выработанной в результате мозгового штурма членами группы; уточнение шагов по воплощению идеи в продукт; корректировку формулировок заданий и упражнений для учащихся; проверку полноты описанных содержательных связей межпредметного характера для понимания сути учебно-познавательной задачи и среды для ее решения на учебном занятии.

Выводы. Подобным образом реализуемая Программа востребована учителями естестенно-научного цикла, получает от них высокую оценку по своей полезности и значимости для повышения уровня готовности к реализации требований ФГОС. Она инициирует у слушателей запрос на посткурсовое сопровождение. У учителей возникает осознаваемая потребность обсуждать практику использования разработанных продуктов с коллегами и педагогами, создавшими предпосылки для вхождения в данную практику. Тем самым порождается инициативное поле для создания сетевых методических сообществ учителей естественно-научных дисциплин, содействующих наполнению банка дидактических разработок для выполнения требований ФГОС и общественно-профессиональному продвижению новых идей достижения метапредметных результатов.

Литература:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
2. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. – М., 2012. – 168 с.
3. Саранцев И.Г. О гармонизации профессионального образования педагога // Высшее образование в России, 2015. № 3. С.150-153.

Психология

УДК:159.98

кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Муртазина Эльмира Ильдусовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ У ЕДИНСТВЕННЫХ И НЕЕДИНСТВЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию эмоциональной привязанности к родителям у единственных и неединственных детей. Установлено, что мать – является основным объектом привязанности у единственных и неединственных детей.Уровень эмоциональных отношений в семьях с единственным ребенком не превышает уровня эмоциональных отношений в семьях с несколькими детьми.

Ключевые слова: эмоциональная привязанность, единственные дети, неединственные дети, родители, стиль воспитания в семье.

Annotation. The article investigates the emotional attachment to the parents of the only child and nonunique. It was found that the mother - is the main object of affection of the only nonunique and children. The level of emotional relationships in families with only one child does not exceed the level of emotional relationships in families with several children.

Keywords: emotional attachment, the only children of non-unique children, parents, parenting style in the family.

Введение. Актуальность темы исследования определяется важностью взаимоотношений ребенка с близким взрослым для формирования его личности (JI.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, СЛ. Рубинштейн, М.И. Лисина и др.) [1]. В настоящее время интерес исследователей направлен на увеличение и накопление знаний о феномене привязанности и его зависимости от стиля семейного воспитания и состава семьи. В современной научной психологии привязанность является ключевым понятием, описывающим отношение ребенка к близкому взрослому [2]. Формирование привязанности жизненно необходимо для развития ребенка. Она дает ему чувство безопасности, способствует развитию образа себя и социализации. Выбор объекта, а также сила и качество привязанности во многом зависят от поведения родителей по отношению к ребенку [3,4].

Различные варианты нарушения детско-родительской привязанности существенно влияют на все последующее развитие ребенка, сказываются на характере взаимоотношения ребенка с окружающим миром, обусловливают способность к формированию вторичной привязанности к друзьям, лицам противоположного пола, учителям и др. [5].

Ряд исследователей (ДжБоулби, Эйнсворт М., Винникот Д., Реан А.А., Шпиц Р., Авдеева Н.Н., Ершова Т.И. и Микиртумов Б.Е. и др.) проводили многочисленные исследования для того, чтобы понять, как формируются эмоциональные связи ребенка с близкими людьми, по каким законам они развиваются, и как они влияют на умственное, эмоциональное и физическое развитие в целом [6,7].

подростковым возрастом, так как в систему регуляции ещё недостаточно интегрированы важные составляющие: уверенность в себе, саморуководство и ценность-Я, кроме того, значительного усложнения структурных компонентов личностной саморегуляции к окончанию подросткового онтогенеза не происходит, что отражает дальнейшие возможности развития данной функции в юношеском возрасте.

Выводы. Собранный нами эмпирический материал и его анализ позволяет сделать вывод о том, что подростковый возраст представляет собой серию поступательных изменений, обеспечивающих смещение центра регуляции извне вовнутрь, через формирование и совершенствование личностных образований, включенных в структуру саморегуляции, а именно, ценностных ориентаций, рефлексии и активности. Все проанализированные структурные компоненты являются значимыми в осуществлении регуляции и ведущими в процессе личностного развития, их достаточный уровень сформированности и взаимосвязанности является возрастной особенностью и необходимой предпосылкой становления личностной саморегуляции у подростков.

Литература:

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Педагогика, 1982. – С. 161–165.

2. Шаров А. С. Ограниченный человек: Значимость, активность, рефлексия. – Омск: ОмГПУ, 2000. – 358 с.

3. Столин В.В., Кальвиньо М. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестник Московского университета. Серия Психология. – 1982. – № 3. – С. 38–47.

4. Лукьянова И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41–47.

5. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.

6. Шешукова Н. Н. Влияние разных условий обучения на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития // Специальное образование. 2007. № 8. С. 59-61

7. Матанцева Т. Н. Личностная саморегуляция как фактор саморазвития подростков с задержкой психического развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 1 (1). С. 255-265.

8. Ядов В. А. Регуляция и саморегуляция социального поведения личности: постановка проблемы // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – С. 6–32.

Педагогика

УДК 378.126

кандидат экономических наук Бочкова Елена Владимировна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат экономических наук Авдеева Евгения Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
студент 2 курса Назаренко Виктория Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

АСПИРАНТУРА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: НОВЫЕ ПРАВИЛА И НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В предложенной статье проведен анализ преобразований в высшем образовании России, обусловленный включением в данную систему аспирантуры как формы подготовки. Автором подробно рассмотрены существенные изменения и проблемы данной ступени образования.

Ключевые слова: аспирантура, подготовка кадров высшей квалификации, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), направление и профиль подготовки, выпускная квалификационная работа (ВКР).

Annotation. In the proposed article the changes in higher education in Russia are analyzed, due to the inclusion of this system as a form of post-graduate training. The author discussed in detail significant changes and challenges of this stage of education.

Keywords: graduate school, training of highly qualified personnel, the federal state educational standard of higher education, direction and profile of training, final qualifying work.

Введение. Как известно, согласно Федеральному закону РФ «Об образовании» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., аспирантура не является теперь послевузовским профессиональным образованием, а становится третьей ступенью высшего образования после бакалавриата и магистратуры / специалитета соответственно [1]. Тем самым, она была выведена из научного блока и теперь носит название «подготовка кадров высшей квалификации». Однако, что под данным термином понимать не каждому ясно. Путаница возникает еще и с тем, что, судя по всему, полный цикл высшего образования в России становится трехступенчатым, тогда, как воспринимать лиц, завершивших обучение на стадии бакалавриата / магистратуры!?

Ключевым преобразованием в данной сфере стал переход на федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВО). Переход был осуществлен в середине 2014 г., что обусловило кардинальные изменения в учебном процессе аспирантуры.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в определении роли и места аспирантуры в системе современного высшего образования страны. Поставленная цель основывается на решении следующих задач:

1) выявить комплекс изменений, связанный с внедрением ФГОС ВО;
2) определить ключевые проблемы, обусловленные введением ФГОС ВО;

3) предложить направления совершенствования процесса обучения в аспирантуре.

Изложение основного материала статьи. Процесс обучения в аспирантуре ранее ограничивался подготовкой и сдачей трех кандидатских экзаменов: иностранный язык, история и философия науки, кандидатский минимум по специальности. Безусловно, за 3-4 года обучения аспиранту необходимо было написать кандидатскую диссертацию, предварительно защитив её на соответствующей кафедре по месту обучения, а уже потом, при положительном решении, защита происходила в диссертационном совете.

Что же теперь ожидает аспирантов 2014 г. поступления!?

Во-первых, переход на ФГОС ВО предусматривает разработку полноценного учебного плана, как у бакалавров и магистров. Это означает, что обучающиеся пройдут через ряд экзаменационных сессий, а на последнем году обучения им предстоит сдача как государственного экзамена, причем он, судя по структуре учебного плана, не совпадает с кандидатским экзаменом по профилю подготовки, так и защита выпускной квалификационной работы (ВКР).

Изменения коснулись и сроков получения образования. Так при заочной форме обучения при сочетании различных форм обучения, при наличии иных особенностей реализации программы подготовки научно-педагогических кадров, а также особенностей отдельных категорий обучающихся сроки получения образования могут устанавливаться организацией, а не сроком в 4 года, как было ранее.

Существенным нововведением для аспирантуры является понятие «компетенция», ранее встречаемая лишь у бакалавров и магистров. В результате освоения программы научно-педагогических кадров у выпускников будут сформированы следующие виды компетенций: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные, предполагающие, что указанный набор знаний, умений и навыков сформирует у выпускников профессиональный уровень, позволяющий ему стать конкурентоспособным на рынке труда.

Во-вторых, ревизии подверглась номенклатура специальностей подготовки в аспирантуре, именуемая как перечень направлений подготовки высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров. Например, вместо шифра блока наук 08.00.00 «Экономические науки», теперь значится направление подготовки 38.06.01 «Экономика» и далее по профилям, которые, по сути, раньше были специальностями.

В-третьих, вместо выдачи справки об обучении в аспирантуре, по ее окончании в случае успешной сдачи ВКР и государственных экзаменов будет выдаваться диплом государственного образца с указанием квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». При этом последующая защита в диссертационном совете не является обязательной. Тем самым один диплом выпускник аспирантуры получит в любом случае.

В-четвертых, ужесточаются требования к аттестации аспирантов, которая проводится теперь два раза в течение учебного года. Так, уже на первом году обучения с аспиранта начнут требовать наличие статьи, опубликованной либо в журнале из перечня ВАК, либо Web of Science или Scopus, а также наличие патентов и других достижений.

взаимоотношений и внутренних преобразований. Важным фактом для 15–16 летних подростков является усиление иерархической значимости Я-ценности, когда на первый план выходит собственная индивидуальность и в регуляции подросток начинает опираться на собственное мнение.

Проведённое исследование показало, что на каждом этапе подросткового онтогенеза на первый план выходят разные регуляторные структуры. В младшем подростковом возрасте регуляторные структуры, связанные с активностью: Самоуверенность, Внутренняя честность, Зеркальное-Я. В возрасте 13–14 лет наряду со структурами активности на первый план регуляции выходят ценностные образования, что свидетельствует об усложнении регуляторной системы. К окончанию подросткового периода ведущими становятся ценностные ориентации и рефлексия. Можно утверждать, что с 11 до 16 лет происходит постепенное усложнение регуляторной системы подростков, через изменение механизмов саморегуляции от несамостоятельных, требующих опоры во вне до достаточно зрелых, свидетельствующих о внутреннем росте подростков.

Таким образом, кульминационной точкой в формировании личностной саморегуляции подростков является возраст 15–16 лет, в этом возрасте происходит качественный сдвиг в её развитии, связанный с формированием возрастных новообразований. Центр тяжести регуляции смещается извне во внутрь. Личность на основе внутренней активности становится способной регулировать свою внешнюю активность. К сожалению, возрастные новообразования, связанные с внутренней активностью появляются не у всех старших подростков. Возможно, это связано с увеличением периода взросления современных подростков.

Личностное регулирование в подростковом возрасте носит избирательный характер: в неожиданных и незнакомых обстоятельствах подростку необходима регуляторная внешняя помощь. Препятствием к саморегулированию является тот факт, что четверть старших подростков живёт с ожиданием негативных проявлений от окружающих, чувствуя себя социально не успешными и не востребованными.

Проанализированные нами особенности и тенденции развития личностной саморегуляции являются показателем психологического взросления подростков. Тесная взаимосвязь личностной саморегуляции с этапами подросткового онтогенеза доказывает, что данный возраст сензитивен к её развитию. Подростки к 15–16 годам внутренне изменяются, выходя на качественно новый личностный уровень, что подтверждает теорию Л. С. Выготского.

На протяжении подросткового возраста происходят динамические прогрессивные изменения всех структурных компонентов личностной саморегуляции, что свидетельствует о качественных сдвигах в её развитии и повышающихся возможностях подростков в плане регуляции. Это обеспечивает смещение регуляции вовнутрь и позволяет считать подростковый возраст сензитивным к её развитию. Благодаря личностному регулированию в подростковый период закладываются основы социально-нравственного поведения, формируется общая направленность нравственных представлений и установок, обеспечивается становление нравственной активности и в целом социального развития подростка, что обусловливает поступательное развитие его как личности. Развитие личностной саморегуляции не ограничивается

развитии личностной саморегуляции можно выделить стабильный период (11–12 лет) и кризисный период (13–16 лет), что соответствует хронологии подросткового возраста [5].

Стабильный период совпадает с младшим подростковым возрастом. Личностная саморегуляция характеризуется ведущими показателями активности: открытостью младших подростков во взаимоотношениях с самим собой, мотивацией социального одобрения в регуляции поведения, при этом у части подростков уже доминирует ориентация на себя. Но младшие подростки не ощущают себя уверенными, самостоятельными и волевыми, следовательно, ещё не могут осуществлять саморуководство и саморегуляцию в полном объёме, они зависят от средовых влияний [6]. Несмотря на достаточно развитые базовые ценности и рефлексию, у младших подростков преобладают внешние регуляторы. В нравственных представлениях звучит зависимость от взрослых, а ответственность в этом возрасте ещё не является смыслообразующей ценностью, хотя уже включена в структуру регуляции.

Анализ своеобразия личностной саморегуляции в кризисный период обнаруживает следующие характеристики:

1. Прогрессивное развитие временно приостанавливается, доминируют противоречия: нежелание раскрывать себя сочетается с повышением уверенности в себе, способность к самоконтролю сочетается со склонностью подчиняться средовым влияниям; в отношениях с самим собой, в саморуководстве, в отражённом самоотношении выражена избирательность. Ценность ответственности не приводит к ответственному поведению, а усложняющиеся нравственные представления не являются значимыми регуляторами. Данную рассогласованность можно рассматривать как одну из причин «кризиса нравственности» подростков 13–14 лет.

2. Развитие совершает больше разрушительную, чем созидательную работу: повышается закрытость подростков, причины трудностей, заключающиеся в самом подростке, отрицаются, переживание «Я» сопровождается внутренним напряжением, ожидаются негативные чувства от окружающих по отношению к себе.

3. К концу кризисного периода, к 15–16 годам, подросток изменяется, появляются новообразования: личность становится источником активности, проявляется сила «Я», возрастают регулирующие возможности «Я», формируется внутренний стержень личности, ответственность становится ведущей ценностью, свидетельствующей о социальной зрелости старших подростков, совершенствуется личностная рефлексия. Ведущими механизмами регуляции становятся рефлексия и ценностные ориентации [7].

Подростковый возраст характеризуется интенсивным формированием базовых ценностных ориентаций. Ценностный уровень регуляции, по В. А. Ядову, является высшим уровнем развития регуляторной системы [8]. Именно в подростковом возрасте, когда определяется позиция ребенка в сфере социальных отношений, происходит формирование ценностных ориентации, хотя предпосылки к этому закладываются еще в дошкольном возрасте. Не случайно значимой ценностью с младшего подросткового возраста является ценность «обшественно полезная деятельность», отражая потребность подростков в социальной активности. Значимой ценностью для 13–14-летних является «другой-ценность» как способность видеть и ценить индивидуальность в людях и на этой основе регулировать систему

В ряде ВУЗов планируется ввести дифференцированные стипендии аспирантам в зависимости от результатов аттестации и научных исследований. Так, о подобном проекте заявил Сибирский федеральный университет [5].

Рассмотрим подробнее каждое из указанных выше изменений. В качестве примера будем основываться ФГОС ВО по направлению подготовки 38.06.01 «Экономика» [4].

Итак, структура учебного плана аспирантуры согласно ФГОС ВО состоит из следующих четырех блоков: дисциплины (модули), подразделяющиеся на базовую и вариативную части; практики; научно-исследовательская работа (НИР) и государственная итоговая аттестация (ГИА).

Дисциплины базового блока являются обязательными для аспирантов независимо от направления обучения и связаны с подготовкой к кандидатским экзаменам. Тем самым введение стандарта отнюдь не отменяет сдачу кандидатских экзаменов. Вариативную часть образовательная организация формирует самостоятельно. Однако, одну дисциплину, как правило, связывают с кандидатским экзаменом по профилю обучения; также в данном блоке должны присутствовать предметы, отражающие педагогическую составляющую подготовки кадров в аспирантуре. В блоке «Практики» обязательным видом является педагогическая практика. Блок «НИР» предполагает выполнение научно-исследовательской работы, которая по критериям должна соответствовать условиям, которые установлены для научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук [2]. Блок последний, «ГИА», распадается на две составляющие: подготовка и сдача государственного экзамена и защита выпускной квалификационной работы, выполненной на основе результатов научно-исследовательской работы.

После утверждения учебного плана следующая составляющая организации процесса обучения в аспирантуре – подготовка рабочих программ дисциплин (РПД) и формирование фондов оценочных средств (ФОС) к ним, т.е., по сути, обучение бюрократизируется, и качество превращается в количество, но не наоборот. Парадокс заключается в том, что каждое высшее учебное заведение разрабатывает индивидуальный шаблон РПД и ФОСа, причем шаблоны по структуре и наполняемости могут друг от друга значительно отличаться. Аналогичная ситуация происходит и на уровнях бакалавриата и магистратуры. В связи с этим, мы считаем, что Министерству образования РФ следует не только выпускать рекомендации по разработке РПД, но и создать единый «жесткий» шаблон, которого будут придерживаться все без исключения организации, осуществляющие подготовку кадров как в аспирантуре, так и на нижних уровнях высшего образования.

Отметим, что контрольные цифры приема в аспирантуру весьма невелики, а по социально-гуманитарным направлениям наборы аспирантов уменьшаются с каждым годом. Так, например, набор на конкретный профиль подготовки может составить всего 1-2 человека. Тем самым, учебный план и весь пакет документов к нему, по сути, создается ради этих 1-2 человек, что абсолютно не является, на наш взгляд, целесообразным.

Структура государственного экзамена также еще не вполне ясна, поскольку первые выпускники, обучающиеся по ФГОС ВО, столкнутся с ним в 2017 г. Известно лишь одно, что экзамен будет проводиться в два этапа, при этом первый этап связан с подтверждением квалификации «Исследователь», а

второй – соответственно квалификации «Преподаватель-исследователь». Для этого в ВУЗах в учебный план аспирантов, наряду с педагогической практикой, вводится такая дисциплина как психология и педагогика высшей школы, читаемая на всех направлениях подготовки.

Гораздо больше вопросов возникает по поводу выпускной квалификационной работы (ВКР). Что она будет из себя представлять? То ли это будет практически завершенная кандидатская диссертация, то ли иная работа – во многих ВУЗах ищут ответ на данный вопрос.

И вот, спустя год, в апреле 2015 г. были внесены изменения в действующие ФГОС [3]. Изменения, конечно, не особо существенные. Так, блок 3 «НИР» заменили на «Научные исследования», которые включают две составляющие: непосредственно научно-исследовательская деятельность и подготовка научно-квалификационной работы (диссертации). Блок 4 «ГИА», как и в первой версии ФГОС, включает подготовку и сдачу государственного экзамена, помимо этого, добавляется представление научного доклада об основных результатах научно-квалификационной работы. Таким образом, ВКР превратилась в защиту научного доклада.

Тем не менее, данные изменения только добавят бумажной работы преподавателям, которым вновь предстоит переделывать РПД и ФОСы к ним. Гипертрофированный документооборот, сопровождающий учебный процесс, с каждым годом только растет и снижает качество обучения не только в аспирантуре, но и в системе высшего образования в целом.

С недавнего времени в России стало больше внимания уделяться инвалидам и людям с ограниченными возможностями. Сфера образования также не осталась в стороне. Поэтому неудивительно, что в рамках ФГОС аспирантуры в разделе 7.3. «Требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы аспирантуры» обозначен подраздел 7.3.5. «Обучающиеся из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены электронными и (или) печатными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья». В связи с этим вполне правомерен вопрос, что же из себя будут представлять эти издания и как их адаптировать для данной категории граждан?!

В 2014 г. Министерство образования и науки РФ выпустило рекомендации, направленные на организацию обучения лиц с ограниченными возможностями в высших заведениях страны [6]. Данный документ напрямую затрагивает и аспирантуру как последнюю ступень высшего образования.

В соответствии с указанным документом для обеспечения доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в университете может применяться адаптированная форма обучения с элементами дистанционного обучения.

Так, университет может осуществлять учебно-методическую помощь аспирантам посредством консультаций преподавателя с использованием Интернет-технологий. К эффективной форме проведения онлайн-занятий относят так называемые вебинары, которые можно использовать для проведения виртуальных лекций, обеспечивая тем самым интерактивное взаимодействие всех участников дистанционного обучения, проведение тренингов, проведение семинаров, выступление с докладами и защиту выполненных работ, организацию коллективной работы.

различные гипотезы о структуре, функциях и закономерностях познаваемого предмета. При планировании исследования мы опирались на структуру регуляции, предложенную А. С. Шаровым. Данная структура с необходимостью задает исследование ее основных компонентов: ценностно-смысловой сферы, активности и рефлексии [2]. Исходя из цели, поставленных задач, специфики исследования, была разработана батарея методик, учитывающая структуру личностной саморегуляции и формы активности подростков. Исходя из цели, поставленных задач, специфики исследования, была разработана батарея методик, учитывающая структуру личностной саморегуляции:

1. Методика изучения самоотношения В. В. Столина. Фактор самоуважение. Исследует внутреннюю активность подростка [3].
2. Анкета «Ценностные ориентации школьников» М. И. Лукьяновой. Направлена на изучение базовых ценностей подросткового возраста [4].
3. Методика диагностики уровня рефлексивности школьника Е. В. Ильиной. Изучает сформированность рефлексивных способностей личности.
4. Методика «Нравственный выбор». Изучает отношение подростков к нравственным нормам и уровень сформированности нравственного поведения (авторский вариант).
5. Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» дополняет представления о нравственном опыте подростков. Позволяет установить нравственные представления подростков.
6. Экспертная оценка нравственного самосознания подростков позволяет объективизировать субъективные представления подростков об уровне развития нравственного поведения. В качестве экспертов выступили педагоги, работающие в общеобразовательных и коррекционных школах.

На всех этапах исследования личностной саморегуляции подростков с различным уровнем развития применялся метод наблюдения, он является ведущим при изучении детей и подростков с отклонениями в развитии, кроме того, направленность на качественный анализ экспериментальных данных предполагает их дополнение данными наблюдения.

Достоверность полученных нами результатов подкреплялась методами математической обработки результатов. Проверка достоверности различий осуществлялась по критерию «Н» Крускала-Уоллиса, позволяющему сравнивать три выборки одновременно. В ходе статистической обработки данных определялись следующие показатели: распределение ответов по каждой категории испытуемых в абсолютных значениях; меры центральной тенденции (среднее арифметическое); корреляционный анализ данных. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью программы SPSS 10 версия.

Экспериментальное исследование, выполненное на основе сравнительного анализа по уровню развития подростков и возрасту показало изменение структурных компонентов (статистическая значимость в пределах $p<0,01$, $p<0,001$) и системы регуляции (статистическая значимость в пределах $p<0,01$, $p<0,05$). Следовательно, развитие личностной саморегуляции носит процессуальный характер, динамика развития её показателей указывает на связь с этапами подросткового онтогенеза. В соответствии с точкой зрения К. Н. Поливановой на развитие психических функций в подростковом возрасте в

имеющая социальное происхождение. Вслед за В. В. Сериковым, И. Я. Якиманской, Е. В. Бондаревской, мы определяем её как функцию личности. В связи с этим встает вопрос каким образом разворачивается эта личностная функция в подростковом онтогенезе? Какие механизмы являются движущей силой её развития, какие особенности развития на этапах подросткового онтогенеза она имеет?

Мы предположили, что личностная саморегуляция в подростковом возрасте находится в сензитивном периоде своего развития и поэтому претерпевает как количественные, так и качественные изменения, возрастные закономерности которых едины как для нормального, так и для аномального психического развития. Мы поставили задачи выявления особенностей личностной саморегуляции подростков с различным уровнем развития в динамике с одиннадцати до шестнадцати лет и в сравнительном аспекте, что позволит раскрыть своеобразие личностной саморегуляции в кризисе подросткового возраста.

Изложение основного материала статьи. Планируя и проводя экспериментальное исследование, мы учитывали тот факт, что целостный процесс подросткового онтогенеза состоит из отдельных периодов, имеющих свои особенности, свой характер, свои внутренние противоречия. Исходя из данных положений, в эксперимeтальную выборку вошли подростки 11–16 лет. В соответствии с фазами возрастного развития мы разделили её на 3 группы: в первую группу вошли подростки 11–12 лет, во вторую 13–14 лет, в третью 15–16 лет, всего 250 человек. Мы применили метод возрастных срезов, который позволяет отразить особенности саморегуляции на каждом возрастном этапе и динамику её развития от младшего до старшего подросткового возраста.

Методологические позиции исследования были определены на основе принципиальных положений отечественной психологии об объективных законах психического развития нормального и аномального ребёнка, основы которых заложены в теории культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского, достижений современной психологии в области изучения социально-исторической природы психики человека и саморегуляции (А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн и др.); учета взаимосвязи в процессе развития личностной и интеллектуальной сфер психики человека (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.); единства возрастных закономерностей при нормальном и аномальном психическом развитии ребенка и роли субъектного фактора в этом процессе (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, В. И. Слободчиков, У. В. Ульенкова и др.), а также принципов детерминизма, системности, развития и основных положений о регуляции (саморегуляции), ее структуре, рефлексии, активности, ценностно-смысловой сфере личности как основных компонентах саморегуляции, разработанных в трудах П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, М. И. Бобневой, Л. И. Божович, Л. И. Гуткиной, О. А. Конопкина, В. И. Слободчикова, В. В. Столина, А. С. Шарова, В. В. Ядова.

Для правильной организации исследования мы определили структурные компоненты саморегуляции. Их выбор, как известно, зависит от понимания природы изучаемого явления. Теоретический анализ показал, что существуют

Помимо обеспечения формами дистанционного обучения, данный документ требует создания специального структурного подразделения в ВУЗе, ответственного за обучение указанной категории граждан и введения в штат организации таких должностей, как тьютор, педагог-психолог, социального педагог, а также сурдопедагог и сурдопереводчик. Поскольку в рамках ВУЗов осваивается множество дисциплин со своей специфической терминологией, не вполне понятным видится их включение в учебный процесс и дальнейшее сопровождение обучающихся с указанными проблемами здоровья.

Безусловно, необходимо затронуть и процесс аккредитации, который ожидает в ближайшее время большинство аспирантур в ВУЗах России. Итак, что же теперь будут требовать от ВУЗов при прохождении процедуры аккредитации?

Новый стандарт предъявляет новые требования к процедуре аккредитации [7]. При проведении государственной аккредитации программ аспирантуры организация заявляет для государственной аккредитации все программы аспирантуры, которые реализуются ей и относятся к соответствующему направлению подготовки высшего образования, в отличие от существовавшей ранее практики – проверки экспертами Рособрнадзора образовательных программ избирательно.

Изменения затронули и качественный аспект. Ранее эксперты при осуществлении аккредитации акцент делали на показателях деятельности образовательной организации, оценке качества образования (тестирование обучающихся). В соответствии с новым стандартом специалисты Рособрнадзора уделяют внимание качественной характеристике программы: выполнение требований к структуре общеобразовательной программе, результатам освоения и условиям ее реализации. Также в соответствии с Положением об аккредитации увеличилась и государственная пошлина при проведении государственной аккредитации.

Выводы. Таким образом, можно констатировать тот факт, что трансформация, которую сегодня переживает институт аспирантуры, несет в себе больше вопросов и проблем, нежели решений. Акцент на качественную компоненту подготовки аспирантов абсолютно не подтверждается нормативными документами, в которых бюрократическая составляющая учебного процесса излишне превалирует. Оценка состояния и тенденций развития института аспирантуры свидетельствует о грузе накопившихся проблем. Существующая российская модель образования в рамках аспирантуры не ориентирована на формирование профессиональных компетенций и навыков научно-исследовательской работы, что отрицательно сказывается на уровне подготовки специалистов и качестве диссертационных работ. Поэтому, на наш взгляд, необходимо пересмотреть подход к тому, что аспирант является, прежде всего, научным исследователем, а не студентом. И, возможно, еще не поздно вернуть аспирантуру в блок науки, наряду с докторантурой, не оставляя ее ступенью высшего образования.

В рамках текущего реформирования аспирантуры необходим целый комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на повышение привлекательности и повышения престижа образовательной, научной деятельности; на интеграцию образовательной и научной деятельности на принципах партнерства университетов, научных институтов и реального сектора экономики.

Однако, курс реформ, взятый Министерством образования и науки РФ, говорит о том, что, к сожалению, в ближайшие годы мы будем наблюдать «лихорадку» института аспирантуры, обусловленную переходом на систему ФГОС. К чему это все приведет, покажет время, но нужно понимать, что бесконечная серия преобразований, которую переживает отечественное образование уже на протяжении более 10 лет, не только отбрасывает его назад, но и не позволяет стать конкурентоспособным в рамках мирового научного пространства. Стремление повысить качество в конечном итоге остается только количеством, излишне формализованным и неэффективным.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 2012. № 5976. 31 декабря.

2. Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 30.07.2014) «О порядке присуждения ученых степеней» // СПС КонсультантПлюс.http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/#p12.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 30 апреля 2015 г. № 464 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования», зарегистрированный в Министерстве юстиции Российской Федерации 29 мая 2015 г. № 37451 // Официальный интернет-портал правовой информации. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201506020028.

4. ФГОС ВО по направлению подготовки 38.06.01 «Экономика», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 30 июля 2014 г. № 898, зарегистрированный в Министерстве юстиции Российской Федерации 20 августа 2014 г. № 33688 // СПС ГАРАНТ. http://base.garant.ru/70730786/.

5. Аспирантура – третий уровень высшего образования. Новая университетская жизнь // Периодическое издание Сибирского федерального университета. http://gazeta.sfu-kras.ru/node/4205.

6. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. М., 2014.

7. Положения о государственной аккредитации образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 1039 // http://rg.ru/2013/11/22/akkred-site-dok.html.

кризиса и ответить на вопрос что свидетельствует о качественных сдвигах в её развитии, какие динамические изменения она претерпевает и что является результатом её изменений.

В контексте изучения личностной саморегуляции подростков с различным уровнем развития (Матанцева Т. Н., 2014) и сферы межличностного общения в данном возрасте (Шешукова Н. Н., 2007) мы провели анализ своеобразия личностной саморегуляции в кризисный период.

Формулировка цели статьи. В онтогенезе регуляторное развитие является результатом взаимодействия спонтанной активности ребёнка и внешних регуляций. У взрослого человека основной источник управления своим поведением и развитием смещается во-внутрь. Развитие, таким образом, принимает характер самодетерминируемого процесса. Личность становится фактором собственного развития.

В центре проблемы онтогенетического развития личностной саморегуляции стоит вопрос о механизмах, регулирующих становление и поведение личности подростков. К механизмам личностной саморегуляции традиционно относят самосознание, самооценку, отношение к себе, рефлексию, уровень притязаний, ценности и ценностные ориентации, волю. Вместе с тем, все упомянутые понятия, хоть и имеют самое прямое отношение к личностной саморегуляции, однако, описывают лишь отдельные её грани. Когда мы говорим об онтогенезе личностной саморегуляции, то речь идет не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях системной организации личности в целом, о сложной ее архитектонике, о динамике её развития, основанной на разноплановой схеме опосредствования.

Формулируя наше понимание развития личностной саморегуляции, мы хотим обратиться к теоретическому наследию Л. С. Выготского. Лев Семёнович не завершил теорию личности, но то, что он писал про личность, позволяет рассматривать её как наиболее интегральную высшую психическую функцию, а основной характеристикой высших психических функций является, как известно, произвольность. Идеи произвольной самореуляции человека и различных психических процессов были развиты во многих работах Л. С. Выготского, при этом учёный, не употребляя термин «саморегуляция», говорит о механизме овладения поведением. Сознательно-волевая активность рассматривается им как высшая форма активности личности, поскольку именно в ней проявляется способность личности к выбору цели деятельности и внутренним усилиям, необходимым для её осуществления. Л. С. Выготский, рассматривая схему реакций выбора, подчёркивает, что человек сам создаёт связь и пути для своего реагирования, он перестраивает естественную структуру, подчиняет своей власти процессы собственного поведения. Это явление можно назвать овладением собственными реакциями или овладением собственным процессом овладения [1]. Нам представляется возможным отождествить эти мысли с феноменом развития личностной саморегуляции. Ключ к овладению поведением представляет собой опосредованный процесс, который всегда осуществляется через вспомогательные стимулы. Л. С. Выготский (1983) одной из основных закономерностей развития личности называл переход высших психических функций «извне во внутрь». Таким образом, можно сделать вывод, что личностная саморегуляция по Выготскому – высшая психическая функция,

6. Peter S., Deimann M. On the role of openness in education: A historical reconstruction. Open Praxis (2013). Volume: 5, Issue: 1, Pages: 7-14.
7. Roberts P. Openness as an Educational Virtue. Geopolitics, History, and International Relations (2011). Volume: 3, Issue: 1, Pages: 9-24

Психология

УДК 159.922.736.4

кандидат психологических наук, доцент Матанцева Татьяна Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров);
кандидат психологических наук Шешукова Наталья Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ВОЗРАСТНОЙ КРИЗИС В АСПЕКТЕ СТАНОВЛЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ своеобразия подросткового кризиса с позиции становления личностной саморегуляции. Личностная саморегуляция изучена методом возрастных срезов в соответствии с этапами подросткового онтогенеза. В развитии личностной саморегуляции выделяется стабильный и кризисный периоды, характеризующиеся качественными особенностями, ведущими показателями и механизмами регуляции. Это обеспечивает смещение регуляции вовнутрь и позволяет считать подростковый возраст сензитивным к её развитию.

Ключевые слова: возрастной кризис, подростковый онтогенез, метод возрастных срезов, личностная саморегуляция, структурные компоненты саморегуляции, сензитивный период.

Annotation. The article analyses specifics of the adolescent identity crisis in terms of formation of personal self-control. Personality self-control was studied using age sections in accordance with stages in teenage ontogeny. In the development of personal self-control we distinguish stable and crisis periods, characterized by quality features, leading indicators and regulation mechanisms. This allows self-control to offset inwardly and gives ground to consider adolescence sensitive to its development.

Keywords: age crisis, youth ontogeny, method of age sections, personality self-control, structural components of self-control, sensitive period.

Введение. В отечественной психологии существуют две принципиальные позиции в понимании возрастных кризисов. Первая представлена именами Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина и связана с признанием критических возрастов необходимыми для развития. В них происходит особая психологическая работа, приводящая в итоге к возникновению новообразования и новой ситуации развития. Вторая отражает признание необходимости качественных преобразований, которые состоят в смене ведущей деятельности и одновременном переходе в новую систему отношений. При этом акцент делается на социальных условиях, а не на психологических механизмах развития. Это позиция А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович. В данном контексте представляется интересным рассмотреть становление конкретной высшей психической функции в аспекте возрастного

Педагогика

УДК: 378.1.001.71

кандидат филологических наук, доцент Булавина Светлана Валентиновна
Воронежский архитектурно – строительный университет (г. Воронеж);
кандидат филологических наук, доцент Швец Елена Владимировна
Воронежский архитектурно – строительный университет (г. Воронеж)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Г. ВОРОНЕЖА И ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проведено исследование потребительских предпочтений выпускников общеобразовательных школ г. Воронежа и Воронежской области при получении профессионального образования.

Ключевые слова: конкуренция, научно-образовательная деятельность, абитуриенты, социологический опрос.

Annotation. In this article a study of consumer preferences of graduates *of secondary schools* of Voronezh and the Voronezh region upon receipt of vocational education.

Keywords: competition, scientific and educational activities, applicants, public opinion poll.

Введение. Российское высшее образование вступило в сложный период своего развития. Современные абитуриенты хорошо осведомлены в отношении востребованности и престижности профессий, стоимости обучения и своих финансовых возможностей; напрямую связывают перспективы профессионального и карьерного роста с качеством получаемого высшего образования; критически оценивают уровень доступных им высших учебных заведений.

Региональные вузы сталкиваются с все более жесткой конкуренцией, что приводит в настоящее время к острой борьбе между вузами за каждого студента.

Последствия экономического спада в России обусловливают серьезные проблемы формирования доходной части бюджета вузов:

- значительная часть потенциальных абитуриентов платной формы обучения сталкивается с недостаточностью средств семейного бюджета;
- на федеральном и региональном уровне сокращается финансирование научно-образовательной деятельности (в части инвестиционно-строительных проектов, приобретения научного оборудования, капитального ремонта, фундаментальных исследований и пр.);
- предприятия – потенциальные заказчики целевых/корпоративных образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации вынуждены отказаться от такого способа подготовки кадров.

В этих условиях высшее учебное заведение должно формировать обоснованную и сбалансированную маркетинговую политику приемной кампании 2016 года, отвечающей современным вызовам в экономике и значительному повышению уровня конкуренции в образовательной сфере. От

эффективного решения данной задачи непосредственно зависит финансовая состоятельность и развитие вуза в среднесрочной перспективе.

Изложение основного материала статьи. Исследование основано на данных социологического опроса (Приложение 1), который был проведен на базе Воронежского государственного архитектурно-строительного университета в рамках дней открытых дверей. Опрос охватил 59 человек учеников 9-11 классов общеобразовательных школ г. Воронежа и Воронежской области. Мониторинг проводился в феврале – марте 2016 г.

Мы также располагаем сопоставимыми данными опроса 2015г., проведенного совместно ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» и некоммерческим партнерством «Консультационный совет по корпоративному образованию, инновациям и бизнесу», который охватил 1987 учеников из 36 школ и опроса 2014 г. (1080 учеников из 60 школ), что позволяет проследить текущие тенденции по ряду позиций. Представленные в работе результаты опросов распределены по этапам принятия решения выпускником школы:

- выбор профессии и уровня образования;
- стартовые возможности;
- выбор высшего учебного заведения;
- форма обучения.

Выбор профессии и уровня образования

В ходе опроса 20015 года были выявлены оценки потенциальных абитуриентов в отношении востребованности и престижности профессий, а также их планы получения высшего образования по той или иной специальности. В первую очередь следует отметить рост зрелости ответов по сравнению с опросом 20014 г. (табл. 7, 8). В 2014 г. значительная часть выпускников затруднялись в оценке профессий (20-30% анкет) или давали явно незрелые ответы (10-15%). К 2015 г. помимо исчезновения указанных тенденций рейтинг предпочтений приобретает более реалистичный и сбалансированный вид, расширяется количество вариантов и детализация ответов, что свидетельствует о достаточной осведомленности и оформившихся предпочтениях. В опросе, проведенном в 2016 году, вопрос о выборе профессии не был включен в список в связи с ограниченностью масштабов исследования.

Цель обратной связи не только фиксация определенного образовательного результата. Например, в отношении студентов порой все сводится к оценке нормативности результатов деятельности, то есть соотнесению индивидуальных достижений с обозначенными в стандарте, программе, плане и т.д. Помимо данных оценок необходимо включать в анализ и изучение:

- мотивационных компонентов – каковы потребности, действительно ли данная деятельность позволяет удовлетворить именно эти потребности;

- личностных – анализ личностных достижений. Действительно ли результаты данной деятельности позволили почувствовать внутреннюю уверенность в профессиональном становлении.

Выводы. Пилотажное анкетирование (48 педагогов, 112 студентов) подтвердило наши предположения: мы выявили 100% заинтересованность субъектов образования в полноценной открытости взаимоотношений. Но, при ответе на вопрос: «Насколько Вы готовы открыть информацию о себе, адекватно обсуждаемому вопросу?» - возникли затруднения. На 100% быть открытым не готов ни один респондент, а 30% - затруднились ответить на этот вопрос (поставили прочерк или написали «не знаю», «по ситуации» и т.д.). Педагоги предполагают открыться на 47±8,5%, студенты на 63±5%. То есть, заинтересованность в открытости взаимоотношений предполагает (по данным анкеты) открытость «другого», что не укладывается в современный подход «субъект-субъектного» взаимодействия. Нельзя требовать открытости другого, адекватно не открываясь самому.

Кроме того, результативность обратной связи повышается, если субъекты могут отметить, что обратная связь приводит к изменению в деятельности, когда результаты предыдущего этапа закладываются в основу организации следующего. Таким образом, процесс становления открытого образовательного пространства, формируемого на основе свободного и открытого взаимодействия, будет целостным и системным, если одним из его компонентов будет обратная связь с субъектами образовательной деятельности, осуществляемая на всех этапах ее осуществления.

Литература:

1. Кукуев Е.А. К вопросу об открытости педагога как субъекта современного образования //Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2013, ART 1971. - СПб., 2013г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2013/1971.htm. – Гос.рег. 0421000031. – ISSN 1997-8588. – [дата обращения 11.06.2013]

2. Лукьяненко О. Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. – СПб., 2007. - N 12 (33). – С. 367-371.

3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

4. Федина Л.В. Основы формирования ценностно-смыслового отношения к избранной профессии в системе высшего образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал. Т.14. Серия Психологические науки: «Акмеология образования». – Кострома: Изд-во КГУ, 2008 – № 2. – С. 111-113.

5. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон+, 1997. – 333 с.

положено в основу формирования индивидуальной образовательной траектории. Студент не должен чувствовать «зажатым» в раках требований ФГОС, образование должно обеспечивать его самореализацию в определенной профессиональной области, и уже со студенческой статьи закладывать основу формирования индивидуального стиля деятельности;

- анализ научно-педагогического потенциала образовательного учреждения – это в достаточной степени осознание, объективизации образовательного пространства, которое с одной стороны обладает собственной полнотой и индивидуальностью, а с другой позволяет выполнять профессиональные задачи, которые перед ним ставит Заказчик. При том что это дает возможность обеспечить профессиональное становление человека с учетом его индивидуальных особенностей.

Основными задачами получения обратной связи в процессе образовательной являются:

- оперативный анализ деятельности работодателя. Образовательная деятельность протяжена во времени, поэтому необходимо отслеживать новации в деятельности работодателя для оперативной коррекции образовательной деятельности;

- текущий анализ образовательной траектории обучающегося. Анализируется степень формирующихся компетенций соответствующих заказу работодателя при соотнесении со степенью удовлетворения образовательных потребностей студента;

- текущий анализ условий в образовательном учреждении, позволяющих эффективно выполнить образовательный заказ.

Основными задачами получения обратной связи по завершению образовательной деятельности являются:

- анализ степени удовлетворенности работодателя уровнем подготовки специалиста;

- анализ степени удовлетворенности студента уровнем образовательной подготовки;

- анализ степени удовлетворенности педагогическим коллективом образовательного заказа.

Данные формы были реализованы и проанализированы в рамках экспериментальной работы по программе МГППУ «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования». В частности, было выявлено, что одной из проблем реализации механизма обратной связи является низкий уровень открытости субъектов образовательной деятельности:

- Работодатель не всегда готов к взаимодействию и не вполне точно формулирует заказ в виде профессиограммы, соответствующих компетенций.

- Студенты не в полной мере осознают свои образовательные потребности и не всегда могут сформулировать профессиональные цели.

- Педагоги не готовы к открытой обратной связи, особенно в рамках группового опроса с привлечением студентов.

Таблица 7

Рейтинг престижности профессий в оценках выпускников

20015 г.	Ответов	% выборки	2014 г.	Ответов	% выборки
экономист	518	26,1	юрист	412	38,1
юрист	494	24,9	нет ответа	306	28,3
программист	204	10,3	экономист	225	20,8
врач	204	10,3	врач	166	15,4
менеджер	128	6,4	программист	82	7,6
психолог	76	3,8	менеджер	73	6,8
архитектор	55	2,8	Президент	58	5,4
пресса, PR	52	2,6	преподаватель	55	5,1
инженер	50	2,5	директор	37	3,4
строитель	47	2,4	бизнесмен	36	3,3
учитель	35	1,8	дизайнер	33	3,1
предприниматель	33	1,7	журналист	25	2,3
политик	32	1,6	архитектор	22	2,0
военнослужащий	19	1,0	милиционер	22	2,0
повар	7	0,4	психолог	21	1,9
переводчик	6	0,3	депутат	16	1,5
			переводчик	16	1,5
			инженер	16	1,5
			строитель	10	0,9

В оценках общественного признания, востребованности профессий наблюдается относительная стабильность.

Таблица 8

Рейтинг востребованности профессий в оценках выпускников

2015 г.	Ответов	% выборки	2014 г.	Ответов	% выборки
экономист	619	31,2	юрист	436	40,4
юрист	475	23,9	нет ответа	243	22,5
IT-специалист	314	15,8	экономист	218	20,2
медицина	234	11,8	программист	113	10,5
инженер	167	8,4	банкир	96	8,9
менеджер	165	8,3	менеджер	91	8,4
рабочие	123	6,2	врач	77	7,1
торговля	107	5,4	бизнесмен	70	6,5
строительство	98	4,9	Президент	58	5,4
технолог	80	4,0	директор	51	4,7
образование	48	2,4	дизайнер	42	3,9
архитектура и дизайн	33	1,7	депутат	29	2,7
наука	23	1,2	Архитектор	28	2,6
пресса, PR	21	1,1	переводчик	25	2,3
госслужба	20	1,0	журналист	23	2,1
производство	18	0,9	строитель	20	1,9
водитель, автослесарь	15	0,8	инспектор ГИБДД	15	1,4
военная служба	15	0,8	психолог	11	1,0
маркетинг	12	0,6			
повар	12	0,6			
органы МВД и др.	10	0,5			
психолог	9	0,5			
бизнесмен	6	0,3			
туризм	6	0,3			
сфера услуг	5	0,3			
политика	4	0,2			
переводчик	3	0,2			

По-прежнему лидером ожиданий гарантированного трудоустройства и высокой или стабильной оплаты труда остаются профессии экономистов и юристов, медики и IT-специалисты, однако в десятку востребованных впервые за последние десятилетия попали инженерные и рабочие специальности.

Можно предполагать, что это результат развернутой в 2008г. широкой правительственной программы популяризации инженерных специальностей. Благодаря такой публичной кампании современные абитуриенты более адекватно воспринимают потребности рынка труда, чем 2 года назад, что позволяет выразить надежду на рост количества абитуриентов Воронежского

образовательного процесса, то сможем наглядно увидеть насколько (и в чем) эти траектории совпадают или различны.

Решение данного вопроса должно быть научно организовано: какова система анализа обратной связи по субъектам, насколько эта система научно организована, проведена, проанализирована и интерпретирована? Так в отношении получения обратной связи от работодателей: система встреч, каковы основы построения этой выборки работодателей, то есть ее репрезентативность.

Стандартной и наиболее распространенной формой для организации и фиксации обратной связи является опрос. Организация опроса письменно в виде анкетирования, позволяет структурировать получаемую в ходе обратной связи информацию, получать индивидуальные ответы по всем интересующим вопросам, кроме того данная форма удобна при обработке результатов. Проведение устного опроса обладает рядом преимуществ, в частности, за счет непосредственности взаимодействия, а значит оперативности и лабильности выстраивания стратегии опроса: позволяет активизировать спонтанные реакции опрашиваемых, уточнять, развертывать ответы и т.д. Индивидуальный устный опрос в форме интервью затратен по времени, но позволяет получить более полноценную обратную связь. Форм для организации группового опроса разработано много:

- организация фокус-группы позволит актуализировать информацию от специалистов в данной предметной области. Хорошо реализуемы при разработке какого-либо процесса, в частности, при взаимодействии с работодателем по подготовке образовательной программы. Близким по организации и содержанию является «мозговой штурм».

- организация опроса в форме дискуссии, например «круглый стол». Организация подобных встреч обладает высоким репутационным потенциалом. С одной стороны, работодатель отмечает заинтересованность образовательного учреждения в подготовке специалистов по стандартам практики. Это обеспечивает вовлеченность работодателя в образовательный процесс, что делает его в определенной мере ответственным за компетентность выпускников. С другой, обучающиеся отмечают заинтересованность образовательного учреждения в полноценной подготовке с выходом на потенциальные рабочие места. Это позволяет привлекать абитуриентов обозначая образовательные траектории, которые выходят за пределы вуза.

Таким образом, организуется открытое образовательное пространство, в рамках которого все субъекты осознавая собственные потребности и цели, их согласуют и в рамках кооперации создается сообщество обеспечивающее удовлетворение этих индивидуальных потребностей и достижения целей.

Основными задачами получения обратной связи на первоначальном этапе являются:

- анализ потребностей работодателя, в специалистах владеющих определенными компетенциями – на основе данной информации выстраивается профессиограмма либо определенной профессиональной области или для конкретной организации-заказчика. Например, в рамках подготовки специалистов для общего образования ориентиром может выступать не столько ФГОС, сколько «Профессиональный стандарт педагога»;

- анализ образовательных потребностей абитуриентов – позволяет корректно подойти к формированию психограммы студента, что должно быть

образовательную деятельность. Студент должен осознавать себя субъектом, как своего жизненного пути, так и процесса обучения, в частности.

Целостность и многосторонность применения обратной связи определяет следующие направления:

1. Обратная связь на всех этапах образовательного процесса.
2. Обратная связь от всех субъектов образовательной деятельности.

Проанализируем данные направления.

Включение обратной связи на всех этапах образовательного процесса характеризует ее системность. Если обратная связь применяется только на заключительном этапе процесса, то тем самым исключается корректирующая функция. Включение обратной связи на пропедевтическом этапе обосновывается необходимостью осознанного «вхождения» студента в образовательный процесс. Если человек входит в образовательную деятельность без целевых установок, не предвидя результаты освоения данного предмета, курса, программы и т.д., то трудно объективно оценивать результаты: «Если не знаешь куда плыть, то любой ветер будет попутным». Обратная связь осуществляется на основе проявления рефлексивных способностей субъекта и механизма идентификации. То есть, чтобы дать обратную связь, он должен через интроспекцию отрефлексировать свою деятельность и соотнести (идентифицировать) ее с целевыми установками. В противном случае (без предварительного выдвижения цели деятельности) через обратную связь возможно получение только информации об эмоциональном фоне деятельности. Частота включения обратной связи должна определяться количеством логических единиц (этапов, блоков и т.п.) деятельности.

Обратная связь от всех субъектов. Провозглашаемая открытость образовательного процесса предполагает активного включения в него всех участников [4]. Как было выделено выше, одной из проблем реализации обратной связи является односторонность. В большей мере анализируется только деятельность обучающегося. Целостность педагогического процесса, понимание образования как системы акцентирует внимание на получении обратной связи от всех участников. С точки зрения сегодняшних подходов к образовательной политике (рассматривается вузовское образование) можно выделить, как минимум, следующих субъектов: студент, педагог (коллектив образовательного учреждения), работодатель. В связи с этим представляется следующая схема образовательной деятельности: Работодатель формирует, формулирует образовательный заказ; Образовательное учреждение организует образовательную деятельность по выполнению заказа; Студент удовлетворяет образовательные потребности через данную деятельность с целью включения в деятельность Работодателя. Понимание каждого участника образовательной деятельности как субъекта предполагает и заинтересованность в анализе эффективности образовательного процесса, в частности через обратную связь.

Поэтому стоит задать себе вопрос об организации обратной связи: с кем встречаемся, от кого и какую информацию получаем и что с ней делаем? Вопрос ставится в отношении системности данного процесса. В частности, организация длительного и систематического исследования, потому что именно лонгитюд позволит определить характеристики динамики, изменчивости, стадийности (этапности) процесса, и конечно его направления. И если мы сможем по этим данным нарисовать три траектории единого

ГАСУ, так как именно наш вуз готовит широкий круг специалистов инженерных специальностей.

Следует также отметить впервые проявившийся интерес к государственной и военной службе. Рейтинг предпочтений специальностей, на которые планируют поступать выпускники, отражен в табл. 9.

Таблица 9

Рейтинг предпочтений специальностей, на которые планируют поступать выпускники школ

2015 г.	Ответов	% выборки	2014 г.	Ответов	% выборки
юрист	324	16,3	нет ответа	254	23,5
экономист	282	14,2	экономист	236	21,9
программист	141	7,1	юрист	178	16,5
инженер, технолог	127	6,4	менеджер	109	10,1
дизайнер, архитектор	82	4,1	дизайн	57	5,3
врач	74	3,7	психолог	52	4,8
менеджер	74	3,7	программист	49	4,5
пресса, PR	63	3,2	врач	44	4,1
переводчик	38	1,9	пресса, PR	36	3,3
психолог	37	1,9	переводчик	25	2,3
автомеханик	35	1,8	автомеханик	24	2,2
тренер, учитель	31	1,6	инженер	24	2,2
рабочий	28	1,4	фармацевт	22	2,0
сфера услуг	26	1,3	маркетолог	19	1,8
строитель	18	0,9	междуна-родник	16	1,5
военный	16	0,8	филолог	14	1,3
милиционер	14	0,7	историк	10	0,9
прочие	125	6,3	повар	10	0,9
			медсестра	9	0,8
			парикмахер	9	0,8

В процессе мониторинга старшеклассникам задавался вопрос: «Какие предметы они планируют сдавать в форме ЕГЭ?» (рис. 4). Особенно важно отметить, что при обязательных для сдачи ЕГЭ предметах: математика и русский язык, - число вариантов выбора и общее число опрошенных не совпадают. Это может говорить либо о погрешности опроса, либо о незнании выпускниками обязательных экзаменов, либо об активном нежелании части выпускников эти экзамены сдавать.

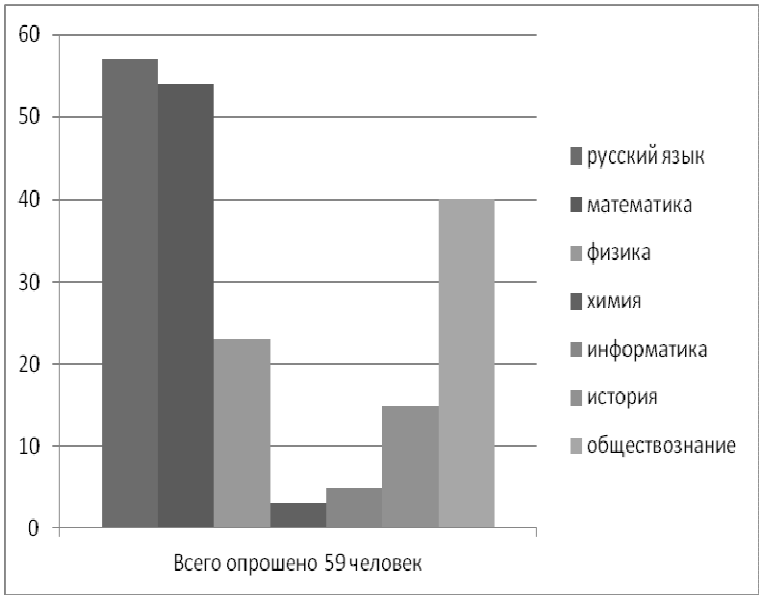


Рисунок 4 – Выбор ЕГЭ 11 класс

Последние данные статистики образования на территории Воронежской области показывают, что более 3000 выпускников области кроме обязательных для сдачи предметов: русского языка и математики, выбрали также физику, что является положительным фактором и показывает, что это потенциальные абитуриенты Воронежского ГАСУ.

Стартовые возможности

В современных российских условиях значимую роль в выборе профессии играет социальная среда абитуриента. Для оценки степени влияния соответствующих факторов на принятие итогового решения и прогноза финансовых возможностей выбора платной формы обучения в ходе социологического опроса выяснялись уровень образования и сфера занятости родителей, а также располагаемые доходы семейного бюджета и возможность их использования для оплаты образовательных услуг.

По объективным причинам последний показатель не может быть достоверно выяснен в ходе опроса и не должен приниматься в качестве прямого руководства при формировании ценовой политики. В то же время сведения о социальном положении и сфере занятости родителей выпускников при надлежащем сопоставлении со статистическими данными позволяют прогнозировать долю претендентов на бюджетные и коммерческие места в вузах.

процесс, важен анализ и того насколько система открыта «внутрь(и)». Поэтому для изучения открытости системы образования необходимо исследование того как непосредственные субъекты данной системы оценивают степень ее открытости, какие условия для открытости организованы внутри самой системы, какие механизмы для этого задействованы и реализованы [1].

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи рассматривается следующая проблема: что необходимо реализовывать в вузе, чтобы система образования была открытой. Одним из аспектов решения данной проблемы является систематическое включение в образовательной процесс механизма «обратной связи».

Изложение основного материала статьи. Обратная связь в образовательном процессе анализируется чаще всего в информационном аспекте, в рамках дидактического взаимодействия педагога и учащихся. Так, О.Д.Лукьяненко рассматривает обратную связь «как обратное влияние педагогической системы (и процесса обучения, в частности) на саму себя, вследствие чего изменяются все компоненты данной системы; как контрольную, корректирующую информацию» [2, С. 369]. При этом автором рассматриваются все субъекты и как активные пользователи и как источники информации. Но, факт многосторонности обратной связи автором не анализируется. Закрепление за обратной связью «контрольной, корректирующей» функции также может ограничивать понимание и применение обратной связи в образовательном процессе. В исследовании Н.Ф.Талызиной относительно структурных компонентов обратной связи отмечается, что выявленные компоненты позволят: «ответить на следующие вопросы: а) идет ли процесс по намеченной программе?; есть ли в процессе отклонения? и т.д.» [3, с. 94]. Это, безусловно, важные компоненты образовательного процесса, и именно через обратную связь мы получаем понимание его эффективности. Но, в данном случае функция контроля упрощенно сводится к соотнесению результатов обучающегося с программными целями, сравнению обучающегося с нормой. То есть, несмотря на провозглашаемые личностно-ориентированную парадигму, «субъект-субъектный» подход, позиция обучающегося нивелируется на контрольном этапе. Из обратной связи исключается анализ субъектной позиции обучающегося, его отношения к образовательному процессу.

Обратная связь при субъект-субъектном подходе должна полноценно открывать образовательный процесс во всех направлениях. Иначе мы вынуждены признать априори тот факт, что преподавательским корпусом сделано все на 100% для образования, как писал К.Г.Юнг: «Специалист уже неизбежно обречен быть компетентным» [5, с. 188]. Как следствие, проблемность результатов этого процесса перекладывается на обучающегося. Таким образом, очевидно, что обратная связь также необходима в оценке эффективности осуществления образовательного процесса.

Остановимся более подробно на анализе обратной связи в рамках вуза. В вузовском образовании субъект-субъектный подход должен быть определяющим и достигать высших форм проявления. Учитывая, что при получении высшего образования центральным должен являться процесс учения, в противовес процессу обучения регламентируемого для среднего образования, студент действительно должен целостно включаться в

шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2001. – №1. – С.26-34.

23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

Психология

УДК 159.99

доцент, кандидат психологических наук Кукуев Евгений Анатольевич
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
доцент, кандидат педагогических наук Соловьева Елена Анатольевна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
доцент, кандидат педагогических наук Федина Людмила Викторовна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК МЕХАНИЗМ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Анализируется механизм обратной связи в образовательном процессе вуза. Уточняются характеристики становления открытого образовательного пространства в условиях высшей школы. Анализируется механизм обратной связи на всех этапах образовательного процесса и со всеми субъектами образовательной деятельности.

Ключевые слова: открытость, система образования, обратная связь, субъект образования, целостность, самоорганизация.

Annotation. The mechanism of "feedback" in educational process of higher education institution is analyzed. Characteristics of formation of open educational space in the conditions of the higher school are specified. The feedback mechanism at all stages of educational process and with all subjects of educational activity is analyzed.

Keywords: openness, education system, feedback, subject of education, integrity, self-organization.

Введение. Внимание науки и общественности к модели «открытого образования» сегодня является не конъюнктурным моментом, а естественным движением как научной мысли, так и этапом становления самой системы образования.

Изменение аксиом, парадигм, уровней мышления в науке и образовании в целом приходит к признанию системности окружающего мира и динамичности его изменений. Это актуализирует вопрос об отношении и месте любого субъекта (начиная с человека и заканчивая любым социальным образованием, например системой образования) в изменяющемся мире. Системная теория активно включена в различные, в том числе и антропологические науки, что выводит на положение об устойчивости системы благодаря свойствам открытости и самоорганизации [6, 7].

Открытость системы образования в основном рассматривается в направлении внешней, информационной открытости. То есть, на сколько система открыта «во вне», в частности, насколько оперативно и качественно предоставляет информацию о себе. Но «открытость» это двунаправленный

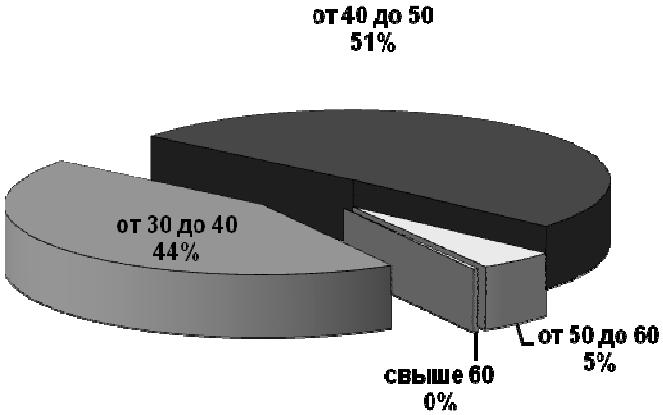


Рисунок 5 – Распределение родителей учащихся 9-11 классов по возрастным группам

До 95% родителей будущих абитуриентов относятся к экономически активному населению (возрастная группа от 30 до 50 лет, рис. 5), они трудоустроены и потенциально находятся на восходящем участке карьерной лестницы. Отраслевая структура занятости родителей (табл. 10) в целом отражает общую картину региона с доминированием непроизводственных сфер (торговля, услуги, включая медицину – более 60% ответов), значительной долей производства и строительства (18,6% и 16,7% соответственно). При использовании результатов опроса следует учитывать, что в выборке практически отсутствуют рабочие профессии, что может интерпретироваться как недоступность высшего образования для этой социальной группы или как отсутствие мотивации к получению высшего образования.

Таблица 10

Сферы занятости родителей абитуриентов

Отрасль или профессия	Ответов	% выборки
сфера услуг	15	25,4
торговля	12	20,3
производство	11	18,6
строитель	10	16,9
медицина	10	16,9
госслужба	5	8,5
предприниматель	5	8,5
экономист	5	8,5
органы МВД	2	3,4
юрист	2	3,4
образование	1	1,7
сельское хозяйство	1	1,7

Важную роль в выборе высшего профессионального образования может играть уровень образования родителей учащихся. По данным проведенного опроса, более половины родителей будущих абитуриентов имеют высшее образование (рис. 6) и более 40% – среднее профессиональное или среднее специальное образование. Отсутствие высшего профессионального образования родителей может рассматриваться скорее как фактор, мотивирующий выпускников к его получению.

образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 367.

6. Кулагина И.Ю., Пускаева Т.Д. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития // Дефектология. – 1989. – №1. – С. 3-9.

7. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. – М: Педагогика, 1982. – С. 5-21.

8. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции у детей. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.

9. Новоселова С.Л. Развивающая предметно-игровая среда // Дошкольное воспитание. –2002. – №4. – С. 14-18.

10. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 36-42.

11. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ВУЗов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

12. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002. – 576 с.

13. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М.: Просвещение, 1993. – 216 с.

14. Радионова О.Р. Педагогические условия организации развивающей предметной среды в дошкольном образовательном учреждении: Дис. … канд. пед. наук. М., 2000. – 187 с.

15. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений (из опыта работы) – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003 – 192 с.

16. Седова Л.Н. Становление творческой личности в условиях развивающей образовательной среды: Дис. … докт. пед. наук. – Балашов, 2000. – 376 с.

17. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

18. Стернина Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с задержкой психического развития: Автореф. дис. …канд. психол. наук. – М., 1988. – 16 с.

19. Степанова В.А. Проявления эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в эмоциональной деятельности: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2004. – 140 с.

20. Толстикова О. Создаем развивающую среду своими руками // Дошкольное воспитание. – 1997. – №5. – С. 76-79.

21. Ульенкова У.В. Субъектность ребенка дошкольного возраста как фактор его саморазвития // Проблемы развития личности в современных условиях: возрастной и профессиональный аспект: Коллективная монография / под ред. Т.Н. Князевой. – Н. Новгород: НГПУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010. – С. 11-29.

22. Ульенкова У.В., Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у

для детей представлены фотографии или рисунки с изображением основных человеческих эмоций, маски, соответствующие какой-либо эмоции. Также можно увидеть так называемые уголки ряжения, содержащие в своем арсенале небольшой набор аксессуаров для создания того или иного образа известного книжного или виртуального героя. В групповой комнате присутствует традиционный набор игрушек. Это сюжетные или образные игрушки, игрушки-куклы, фигуры животных, мебель, посуда, игрушки-забавы и т.д.

Анализ данных элементов предметно-развивающей среды позволяет констатировать их крайнюю недостаточность и невысокую эффективность в аспекте развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР. К сожалению, в компенсирующих группах чрезвычайно мало используется имеющийся в мировой практике опыт дошкольного и инклюзивного образования. Показательным примером является опыт создания эмоционально насыщенной предметно-развивающей среды в психолого-педагогической системе Р. Штайнера [3]. Например, весьма продуктивно для эффективного эмоционального развития детей с ЗПР использовать типы игрушек, предлагаемых в данной системе. Куклы, по Штайнеру, не имеют определенного выражения лица, что позволяет ребенку додумывать эмоции своего персонажа, сравнивать их со своими собственными чувствами, развивать эмоциональное воображение. Э.М. Грюнелиус пишет, что игрушки служат тем средством, с помощью которого впечатления, полученные ребенком из его окружения, еще раз оживают, но уже по- новому. По мнению последователей вальдорфской школы, игрушки лучше упрощать до первобытного уровня, так как в таком виде они оставляют больший простор для фантазии и эмоций ребенка.

Выводы. Учет результатов психологического мониторинга предметно-развивающей среды должен выражаться в осознании психологом и педагогом, работающих с группой, ее потенциальных возможностей в аспекте коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР. Это выявлении развивающих ресурсов уже имеющихся в арсенале специалистов дидактических пособий и игр, детской литературы, оборудования уголков детского творчества – игрового, изобразительного, театрального и др., а также во внедрении новых эффективных дидактических и развивающих материалов. Как указывает О.Р. Радионова, такая позиция специалистов способствует тому, что они стремятся включить детей в активное взаимодействие с предметно-развивающей средой и способствуют ее направленному воздействию на их личность.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. институтов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 497 с.
3. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста. – М.: изд-во МПИ «Мир книги», 1992. – 72 с.
4. Капитоненко Н.В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2009. – 206 с.
5. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях

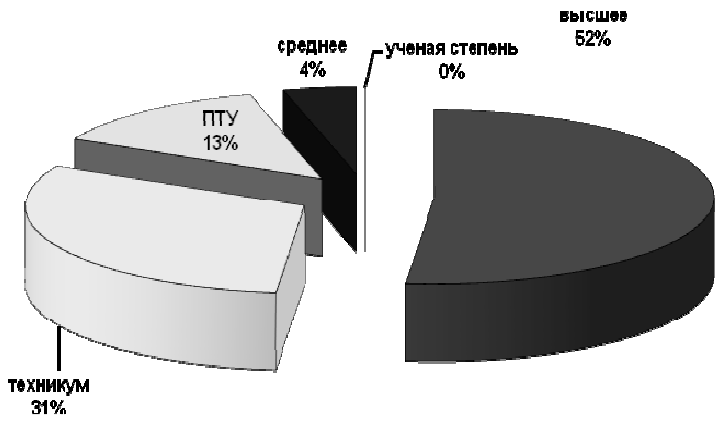


Рисунок 6. Уровень образования родителей

Исследованию также подверглась готовность старшеклассников самостоятельно принимать решения о выборе профессии и образовательного учреждения (рис. 7).

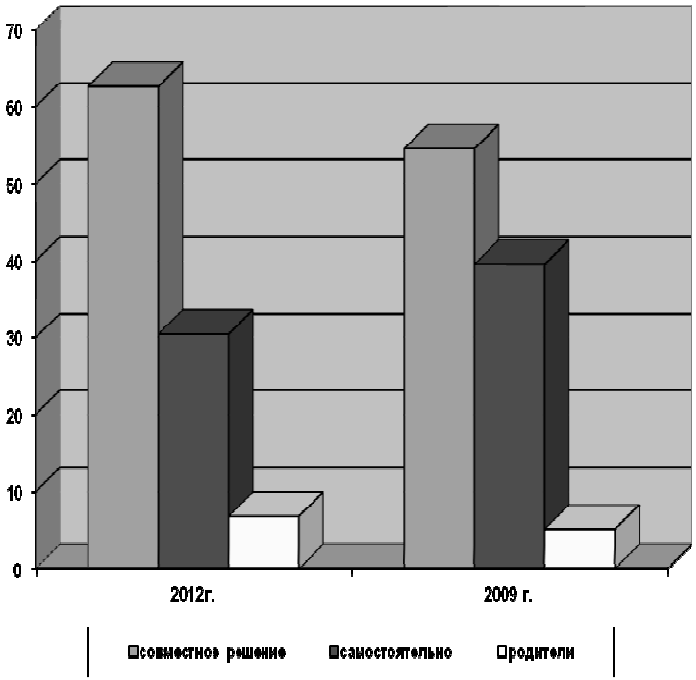


Рисунок 7. Самостоятельность принятия решения о выборе профессии

В целом учащиеся 9-11 классов демонстрируют большую готовность принимать самостоятельные решения (рис. 7), хорошее владение информацией по рынку труда и рынку образовательных услуг.

В научных работах Е.Б. Аксеновой, Е.Е. Дмитриевой, В.В. Кисовой, Ю.Л. Левицкой, У.В. Ульенковой, Н.В. Шутовой и других исследователей важной проблемой личностного развития детей с ЗПР обозначено становление их как субъектов деятельности и поведения. В частности, в работах В.В. Кисовой [5, 22] отмечается, что дошкольники с ЗПР испытывают существенные трудности в развитии таких субъектных качеств личности как активность, самостоятельность, осознанность, инициативность и т.д. Таким образом, развитие субъектности как интегративного личностного образования у детей с ЗПР приобретает особую актуальность.

Результаты исследований выше перечисленных авторов дали нам возможность определить направления, позволяющие оптимизировать предметно-развивающую среду подготовительной к школе группы для детей с ЗПР. Это оптимизация элементов предметно-развивающей среды в плане развития у дошкольников познавательной и эмоциональной сферы психики, а также становление субъектных качеств личности. Для изучения степени представленности соответствующих материалов в оборудовании групповой комнаты была составлена схема психологического мониторинга предметно-развивающей среды подготовительной к школе группы для детей с ЗПР. В схеме отмечалось наличие психодидактических, коррекционно-развивающих материалов, обеспечивающих развитие следующих психологических феноменов:

- познавательная деятельность (дидактические игры и другие материалы, способствующие развитию мышления, произвольной памяти, произвольного внимания, творческого и воссоздающего воображения, грамматического и синтаксического строя речи);
- эмоциональная сфера психики (дидактические игры и другие материалы, способствующие расширению эмоционального диапазона детей, развитию нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств);
- субъектные качества личности (дидактические игры и другие материалы, способствующие развитию активности, осознанности, самостоятельности, инициативности, любознательности, настойчивости).

Результаты исследования, проведенного на базе ряда детских садов города Нижнего Новгорода, позволили сделать следующие выводы. Наибольшую, но, к сожалению, недостаточную представленность в предметно-развивающей среде подготовительных к школе групп для детей с ЗПР имеют материалы познавательной и субъектно-личностной направленности. Это различные настольные дидактические игры, например, «Танграм», «Пазлы», игры-головоломки, игры типа лото и т.д. Значительным разнообразием представлены конструкторы, например, конструктор по типу «Лего», крупный модульный конструктор, мелкий строительный деревянный конструктор готовых форм (призмы, конусы, кубы и т.д.). В книжном уголке детям предлагаются красочные иллюстрированные книги по тематическому плану коррекционно-развивающей работы. Значительно обогащает предметно-развивающую среду в познавательном аспекте уголок живой природы, где дети ухаживают и наблюдают за комнатными растениями, экспериментируют с посадками овощных культур и т.д.

В гораздо меньшей степени предметно-развивающая среда обеспечена материалами для развития эмоциональной сферы старших дошкольников с ЗПР. Как правило, в группах присутствуют стандартные уголки эмоций, где

последствиями детского церебрального паралича, дети с нарушениями слуха и зрения и т.д.) подразумевает необходимость уточнения и конкретизации специфики предметно-развивающей среды в компенсирующих группах детского сада в соответствии с особенностями того или иного типа нарушенного развития.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является определение специфики предметно-развивающей среды подготовительной к школе компенсирующей группы для детей с задержкой психического развития (ЗПР) в детском саду, поддерживающем интегрированную образовательную практику. Анализ клинико-психологической структуры дефекта разных форм ЗПР позволяет сделать вывод, что во всех вариантах ЗПР и на всех уровнях структуры этого вида дизонтогенеза прослеживается нарушение эмоционально-волевой регуляции, а также недостаточность познавательной сферы. Это позволяет наметить определенные подходы к оптимизации предметно-развивающей среды в группе детского сада в соответствии с дизонтогенезом задержанного типа.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследований К.С. Лебединской [7], В.И. Лубовского [8], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [17] и других ученых показывают, что особенности развития эмоциональной сферы у детей с ЗПР обусловлены наличием у них эмоционально-волевой незрелости. В работах В.А. Степановой [19], Т.З. Стерниной [18], Т.Н. Павлий [10] выявлены следующие специфические особенности эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР: низкая степень осознанности эмоциональных переживаний, трудности освоения эмоционального опыта, ограниченность речевых средств выражения эмоций, высокая лабильность переживаний, хроническое эмоциональное напряжение, большое количество протестных и агрессивных реакций и т.д. В работе Н.В. Капитоненко [4] у старших дошкольников с ЗПР констатируется недостаточная сформированность всех возрастных новообразований эмоциональной сферы: фрагментарность и неточность эмоциональных представлений, мало дифференцированная система эмоциональных отношений, трудности эмоциональной децентрации и эмоционального воображения.

В исследованиях И.Ю. Кулагиной и Т.Д. Пускаевой [6] выявлено, что для большинства старших дошкольников с ЗПР характерен тип познавательной деятельности не имеющий четко выраженной, дифференцированной структуры. Дети не осознают способ достижения результата познавательной деятельности и ориентированы исключительно на ее результат. Операциональная основа познавательной деятельности значительно обеднена вследствие недостаточного уровня развития мышления. В исследованиях Т.А. Стрекаловой и У.В. Ульенковой [21], посвященных развитию мышления старших дошкольников с ЗПР указывается, что мыслительная деятельность не вызывает у них позитивных эмоций; общие представления и элементарные житейские понятия, а также способы решения интеллектуальных задач без непосредственной опоры на предмет развиты слабо; целостность мыслительного процесса нарушена; дети демонстрируют низкий уровень критичности, что проявляется в безусловно положительной оценке любого результата своей деятельности; затруднена вербализация процесса и результата мышления.

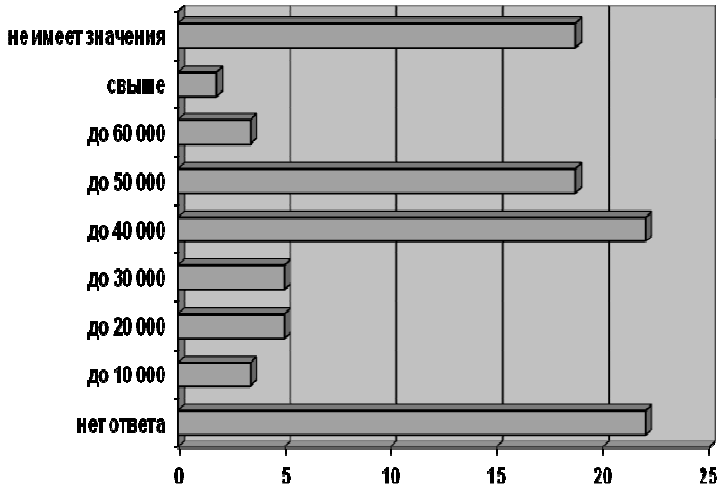


Рисунок 8. Приемлемая стоимость образовательных услуг в оценках абитуриентов, тыс. руб./год (2014 г.)

Выводы. Как отмечалось выше, полученные в ходе опроса данные о приемлемой для абитуриентов стоимости обучения (рис. 8) невозможно непосредственно использовать из-за непредсказуемых субъективных смещений. Характерно, что, несмотря на растущую самостоятельность суждений, выпускники затрудняются оценить бюджет годовых расходов на образование (свыше 20% неявных отказов от ответа). Оценка допустимых годовых расходов ниже уровня рыночных цен (13, 4% ответов) может свидетельствовать как о незнании конъюнктуры, так и о фактическом признании неспособности оплатить расходы на образование. Следует отметить и тот факт, что большая часть абитуриентов и их родителей наверняка не осведомлены о грядущем повышении цен на образование, которые достигнут в среднем по России 90-100 тыс.руб. в год.

Литература:

1. Баталов А.С. Маркетинг образовательных услуг / А.С. Баталов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2006. – №4. – С. 26-29.

2. Болотин И.А. Социальные проблемы научно-педагогических кадров / И.А. Болотин, Г. Джамалудинов // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 21-32.

3. Маркетинг дополнительных образовательных программ и интернет-образование: материалы семинара «Маркетинг образовательных услуг».

Москва, 21-23 сентября 2006 г. - М.: Изд-во Моск. гос. геологоразведочного университета (МГГРУ), 2006. – 143 с.

4. Панкрухин А. П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога / А.П. Панкрухин // Alma mater. – 1997. – № 3. – С. 27-32.

5.Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг Панкрухин А.П. // Маркетинг в России и за рубежом. – 2007. – № 7-8.

6.Панкрухин А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию / А.П. Панкрухин // Alma mater. – 1997. – № 1. – С. 15-17.

7.Щетинин В.П. Своеобразие российского рынка образовательных услуг / В.П. Щетинин // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – №11. – С. 15-19.

8.Щетинин, В.П. Рынок образовательных услуг в современной России - Школа / В.П.Щетин // - 2007. - №3. - С. 25-28

Педагогика

УДК 378.037.1-057.87

кандидат педагогических наук, доцент Вербина Оксана Юрьевна
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (Чебоксары);
доктор психологических наук, профессор Вербина Галина Георгиевна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова», (г. Чебоксары)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается одна из самых актуальных проблем современного мира - проблема толерантности. Уважение прав другого человека, осознание важности сохранения многообразия современного мира и возможности жить вместе, не нанося друг другу ущерба, — все это связано с понятием «толерантность». Воспитание толерантной личности является в настоящее время одной из важнейших социальных проблем.

Ключевые слова: толерантность, феномен взаимодействия, фрустрационная толерантность, взаимотерпимость, воспитанность.

Annotation. This article discusses one of the most urgent problems of the modern world - the problem of tolerance. Respect for the rights of another person, awareness of the importance of diversity of the modern world and to live together, without causing damage to each other - all this is connected with the concept of "tolerance." Education tolerant person is currently one of the most major social problems.

Keywords: tolerance, the phenomenon of interaction, frustration tolerance, mutual tolerance, mannerliness.

Введение. Актуальность проблемы очевидна и обусловлена ростом агрессии в обществе, жесткой конкурентнообразной средой проживания, конфликтогенностью. Люди не равнодушные к происходящему, начинают вспоминать многие общечеловеческие ценности, к которым относится и толерантность. Суть толерантности заключается в признании похожести и

развивающей среды в детском саду В.А. Петровского выделены следующие основополагающие принципы:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Согласно нему предметно-развивающая среда группы детского сада должна обеспечивать максимально комфортную для каждого ребенка дистанцию в процессе контакта со сверстниками и взрослыми, соответствующую его эмоциональному состоянию.

2. Принцип активности. Предметно-развивающая среда должна интенсифицировать возникновение и развитие познавательных потребностей и интересов ребенка, волевых качеств личности, его эмоций.

3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды. Предметно-развивающая среда должна периодически обновляться в соответствии с изменяющимися потребностями детей. При этом в ней будут сохраняться те элементы, которые обеспечивают детям психологическую защищенность. Другими словами, предметно-развивающая среда должна быть, с одной стороны, проницаемой, с другой стороны, сохранять стабильность базисного наполнения.

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования. Разнообразие традиционных детских видов деятельности (изобразительная, конструктивная, игровая, познавательная и т.д.) требует особой организации пространства групповой комнаты, позволяющей одновременно удовлетворять разнообразные возрастные потребности дошкольников.

5. Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия. Предметно-развивающая среда должна обеспечивать детям разнообразные и меняющиеся впечатления, создавать достаточный уровень индивидуальной комфортности, выражающийся в возможности уединения в общем групповом пространстве.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды. Это внесение в оформление групповой комнаты детского сада не только стандартных знакомых детям элементов, но и таких, которые формируют у них новое мировосприятие, нестандартный взгляд на эстетику человека и природы.

Созвучные данным положениям принципы сформулированы и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г.№ 1155). В разделе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» указывается, что предметно-пространственная развивающая среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Также предполагается, что она должна обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников. Особо подчеркивается значимость эмоционального благополучия детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением.

Все перечисленные условия и требования к созданию предметно-развивающей среды касаются не только дошкольников с нормальным психическим развитием, но и тех воспитанников детского сада, которые относятся к группе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Полиморфность группы детей с ОВЗ (дети с умственной отсталостью, дети с

Психология

УДК: 37.015.31 + 159.922.762

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент факультета психологии и педагогики
Катушенко Ольга Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КОМПЕНСИРУЮЩИХ ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы создания эффективной предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении. В работе представлен авторский психологический мониторинг предметно-развивающий среды компенсирующей группы для дошкольников с задержкой психического развития. Обсуждаются результаты исследования предметно-развивающей среды в современных дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, дошкольное образовательное учреждение, старшие дошкольники с задержкой психического развития, эмоциональное развитие, познавательное развитие, субъектные качества личности.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of creating an effective subject-developing environment for children with special needs in preschool educational institution. It also presents author's psychological monitoring of subject-developing environment of the compensating group for preschool children with MDD (mental developmental delay). The results of studying the subject-developing environment in modern preschool educational institutions are discussed.

Keywords: subject-developing environment, preschool educational institution, senior preschool children with MDD (mental developmental delay), emotional development, cognitive development, subjective qualities of personality.

Введение. В трудах Ш.А. Амонашвили [1], Ю.К. Бабанского [2], П.И. Пидкасистого [11], В.А. Сластенина [12], Л.Н. Седовой [16], В.А. Ясвина [23] и других исследователей образовательная среда понимается как любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. По определению С.Л. Новоселовой [9], развивающая предметная среда дошкольного образовательного учреждения – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Психолого-педагогическая специфика предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении рассматривается в работах таких психологов и педагогов как С.Л. Новоселова, В.А. Петровский [13], О.Р. Радионова [14], Н.А. Рыжова [15], О. Толстикова [20] и других исследователей. В частности, в концепции построения

одновременно непохожести людей, их многообразия. Сосуществование с людьми других убеждений, имеющих иные традиции и нормы, — это толерантность к другому, иному, не такому, как я сам. Трудности взаимопонимания, которые закономерно возникают у людей вследствие расовых, национальных, возрастных, половых и других различий в ситуации их постоянного интенсивного взаимодействия, ведут к росту психологической напряженности, культурной нетерпимости, межэтнической агрессии, религиозного экстремизма, которые невозможно преодолеть без решающего вклада со стороны психологической науки. Толерантность может помочь каждому и всем вместе чувствовать себя более уверенно и устойчиво в этом изменчивом мире. Толерантность в обществе способствует внутренней устойчивости общества и каждого человека, создает условия для самораскрытия и саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Термин толерантность был введен в 1953 году П. Медаваром для обозначения «терпимости» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям [1].

Р. Нельсон Джонус характеризует толерантность как воздержание от порицания оппонента как личности, считает толерантность чертой самоактуализирующихся людей [4]. Рассматривая толерантность как профессиональное качество Л.М. Митина, раскрывает фрустрационную толерантность как способность противостоять трудностям разного рода, как психическую адаптацию. Вместе с тем Л.М. Митина выделяет следующие формы фрустрационной толерантности: «здоровое» психическое состояние; напряжение, усилие, способность сдерживать нежелательные реакции, бравирование (маскировка озлобления); благодеяние, выгода, приносящая удовлетворение. Структурными компонентами толерантности Л.М. Митина считает адекватную оценку ситуации, возможность ее предвидения, прогнозирования и выхода из нее. С точки зрения Л.М. Митиной толерантность можно рассматривать как «феномен взаимодействия» [9].

Через призму таких понятий как признание (способность видеть в другом именно другого, другой логики мышления, другой формы поведения), принятие (положительное безусловное отношение к таким различиям), понимание (способность взглянуть на мир другого со своей собственной позиции и с его) рассматривает толерантность П.В. Степанов [4]. П.В. Степанов считает, что в процессе воспитания толерантности должен возникать внутренний диалог личности с самим собой, который может возникнуть только при активном межэтническом (внешнем) диалоге (взаимодействии) человека с представителями других этносов, национальностей [4]. Г.У. Солдатова понимает толерантность как социально значимую характеристику личности, которая является способом принятия различий [2]. Д.А. Леонтьев предлагает рассматривать развитие толерантности в структуре междисциплинарных связей; как способ решения трудностей [2]. Е.Б. Шестопал большую роль отводит необходимости взаимной толерантности. М.С. Мацковский считает субъектом толерантности личность и общество, вместе с тем выделяет разные уровни толерантности: ценностный, публичный, необходимый, достаточный, желательный [4]. А.У. Хараш в плоскости науки биологии, пологая, что толерантность присуща человеческой природе, ей не нужно специально обучать, необходимо устранять лишь те препятствия, которые, формируясь, в опыте, мешают ей проявляться.

А.У. Хараш считает, что толерантность способна подвергаться фрустрациям различного рода и является адаптивной составляющей человеческой психики [9]. Г.П. Чистяков предлагает рассматривать толерантность с позиции веротерпимости. В этом он видит перспективы и укоренения в обществе толерантности. Т.П. Скрипкина предлагает рассматривать толерантность в связи с ценностными измерениями психической реальности. Она полагает, что доверие является условием толерантности, и в то же время толерантность есть этап на пути к взаимодоверию, являющегося источником социального и психологического благополучия общества [9].

Рассматривая толерантность в области профессиональных отношений, С.Л. Братченко считает ее непременным условием развития толерантных установок – адекватное представление о реальной ситуации и тенденциях ее развития в каждом конкретном случае [4].

Существует несколько психологических подходов к трактовке толерантности, которые выделил С.Л. Братченко:

1) Гуманистический. Толерантность представляет собой проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, кго собственной позиции.

2) Диверсификационный. Толерантность является сложным, многоаспектным и многокомпонентным феноменом, т.е. не сводится к одному свойству.

3) Личностный. Смыслы, ценности и личностные установки являются психологической основой толерантности.

4) Диалогический. Основой является межличностная толерантность: особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия с другими людьми, межличностный диалог.

5) Фасилитативный. Толерантность не столько формируется, сколько развивается, поэтому следует создать условия для ее развития [4].

И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий объясняют механизм действия толерантности как актуализацию ощущения желаемого. Б. Филимонов полагает, что нетерпимость основана на неверной оценке истины и заблуждения, считает толерантность – чрезвычайно важным условием здорового развития личности и общества. Он считает, что призывом к толерантности является прагматизм [9]. А.Г. Асмолов дает практическое определение толерантности: это искусство жить в мире непохожих людей и идей [1]. Толерантность, в сущности, не столько качество, черта личности, сколько ее состояние, считает Б.З. Вульфов [4]. Он рассматривает ее как способность человека (группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иной менталитет, образ жизни. Б.З. Вульфов выделяет источники и содержательные границы толерантности. Источниками, по его мнению, являются семья, личные впечатления от отдельных людей, читаемых книг, «образцы» СМИ и др.; для педагогов – профессиональный образ и профессиональный опыт. К границам Б.З. Вульфов относит условия, являющиеся сферами возникновения негативизма, отторжения – религиозные, этнические, психологические, ценностные, коммуникативные, поведенческие и др. Б.З. Вульфов стоит на позиции взаимотерпимости и считает важным формирование четкой нравственной позиции, преемственность значимых смыслов, установок. Также он полагает,

По результатам проведенного исследования нами были разработаны психологические рекомендации, направленные на формирование межличностных отношений у старших подростков с нарушениями зрения. Представленные рекомендации могут стать основой для разработки психокоррекционной программы по психологическому сопровождению подростков с нарушениями зрения в условиях образовательного учреждения.

Выводы. Таким образом, старшие подростки с нормальным развитием и старшие подростки с нарушениями зрения проходят через сходные возрастные этапы развития межличностных отношений со сверстниками, однако подростки с нарушениями зрения отличаются меньшей контактностью и желанием иметь положительные межличностные отношения.

В то же время, для старших подростков с нарушениями зрения характерны меньшая заинтересованность в построении межличностных отношений со сверстниками, низкие показатели сплоченности группы, высокие показатели по подчиненному типу межличностных отношений.

Для старших подростков с нарушениями зрения характерны меньшая заинтересованность в построении межличностных отношений со сверстниками, низкие показатели сплоченности группы, высокие показатели по подчиненному типу межличностных отношений.

Это свидетельствует о качественном своеобразии их межличностных отношений.

Литература:

1. Волкова И.П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения // Дефектология. - 2005. - № 3. - С. 39-47.

2. Карпушкина Н.В. Психологические особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития// Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики Ежегодный альманах Казанского федерального университета. Под редакцией А.И. Ахметзяновой. Казань, 2012. - С. 42-48.

3. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса - СПб: Речь, 2011. - 287 с.

4. Плаксина Л.И. Теоретические основы тифлопсихологии. - М.: Просвещение, 1998 - 164 с.

5. Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения // Дефектология» - 2007. - №2. - С. 18-24.

6. Солнцева Л.И. Тифлопсихология. - М.: Просвещение, 2007 - 367 с.

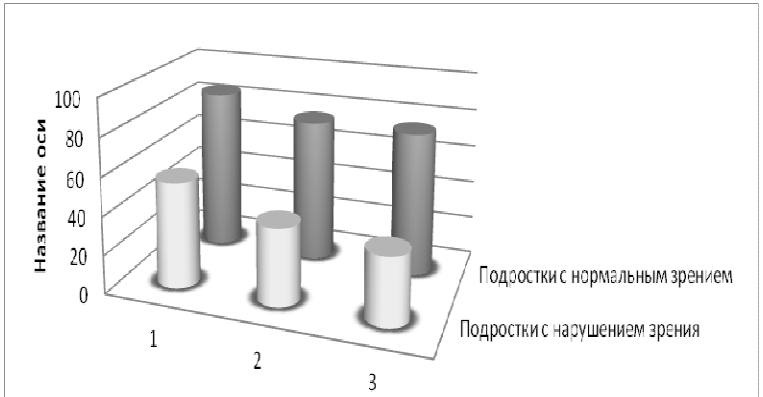
7. Специальная психология / Под ред. Лубовского. – М.: Владос, 2010. - 516 с.

8. Ульенкова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений- М.: Академия, 2002. - 174 с.

ответственной личностью. Поведение, вызванное потребностью контроля, относится к процессу принятия решения людьми, а также затрагивает области силы, влияния и авторитета. Потребность в контроле варьируется в континууме от стремления к власти, авторитету и контролю над другими (и, более того, над чьим-то будущим) до необходимости быть контролируемым, т. е. быть избавленным от ответственности.

У 35% подростков с нарушениями зрения (7 испытуемых) – высокий уровень потребности в аффекте, потребности создавать и удерживать положительные отношения с остальными людьми, опираясь на любовь и эмоциональные отношения. Потребность в аффекте на уровне самопонимания определяется как потребность индивида чувствовать, что он достоин любви. Она обычно касается близких личных эмоциональных отношений между двумя людьми. Эмоциональное отношение является отношением, которое может существовать, как правило, между двумя людьми, тогда как отношения в области включения и контроля могут существовать как в паре, так и между индивидом и группой лиц. Потребность в аффекте ведет к поведению, целью которого является эмоциональное сближение с партнером или партнерами.

Сравнительный анализ данных по методике ОМО показал, что у нормально развивающихся подростков все три показателя выше – 85%, 75%, 75% (Рисунок 4).



	1	2	3
Подростки с нарушением зрения	55	40	35
Подростки с нормальным зрением	85	75	75

Рисунок 4. Психологические особенности потребностей в общении по методике ОМО Шутца

что толерантность – это не равнодушие, а труд души; одно из проявлений отношений человека к другим людям [4].

Определяя содержание понятия толерантность, некоторые современные психологи выделяют следующие основные аспекты: устойчивость, выносливость; терпимость; допуск, допустимость, допустимое отклонение (А.Г. Асмолов) [1], а также воспитание, воспитанность. М. Мириманова полагает, что толерантность – в первую очередь воспитанность, требующая относиться к другому (иному, не такому, как я) с позиции равного [4]. Она считает, что в основе процесса воспитания уже заложена идея толерантности, которая предполагает терпение более сильного, опытного (воспитателя) к более слабому (воспитаннику), что также предполагает обучение воспитанника с помощью «образца своего поведения», формирования установок, образцов нравственных поступков, служащие примером для подражания, моделью толерантных отношений, основанных на уважении человеческого достоинства. Р.Б. Брислайн считает, что толерантность является качеством личности и является необходимым условием успешной адаптации к новым неожиданным условиям [4].

Толерантность, являясь фактором стабилизирующим систему (личность) изнутри, направляющим отношения в обществе в мирное русло и связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой, базируется на определенных принципах: отказ от насилия, добровольности выбора, умение принудить себя, не принуждая других, подчинение законам, принятие Другого. С. Мендас рассматривает толерантность как «намеренное допущение или воздержание от препятствования действиям, рассматриваемым как ложное с моральной точки зрения» [9].

Рассматривая развитие толерантности через формирование установки в педагогическом аспекте, Л.А. Степашко обосновывает ее как социальную потребность, этническую норму поведения личности, полноценность ее духовно-нравственной жизни [9]. Структурными элементами такой установки являются «культурный опыт» (культура), рефлексия, знания. Условия толерантности, по мнению автора, определяются социально-психологическими, динамическими и социально-педагогическими компонентами. Целевая и ценностная установки являются структурой толерантности и рассматриваются как путь ее развития, этому способствуют интерактивные методы образовательного процесса.

Российский социолог, психолог В.В. Кочетков рассматривает толерантность через призму таких понятий, как уверенность в себе, позитивная, адекватная самооценка, понимание, принятие. Он предлагает рассматривать толерантность в открытой культуре, где наблюдается большая толерантность к отклонению поведения индивидов от общепринятых норм. В.В. Кочетков считал, что толерантность является особенностью русского национального характера [9]. Л.И. Рюмшина идентифицирует понятие толерантности с такими понятиями, как устойчивость, терпимость, способность переносить различного рода негативные действия. Л.И. Рюмшина считает структурными компонентами толерантности устойчивость личности по отношению к окружающему миру; сохранение собственной ценности и понимание ценности другого человека; жизнестойкость личности; терпимость к другим людям. Активность личности, его реальное поведение вбирает в себя личностные установки, ценности и смыслы, являющиеся мотивационно-

регулирующими коррелятами. Л.И. Рюмшина считает толерантность неотъемлемой русской чертой [9].

Таким образом, существует множество точек зрения исследователей на данный феномен.

Студенчество занимает особое положение в обществе в силу того, что оно обладает высоким уровнем профессиональной и личностной культуры, готово практически участвовать в процессе преобразования России, выступать реальным партнером государственных органов, законодательной и исполнительной власти всех уровней в решении задач социального, воспитательного и иного характера.

Время учебы в ВУЗе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Этот процесс подробно проанализирован в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, З.Ф. Есарева, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, Е.Е. Лилиенталь и др. В этом возрасте нравственное развитие сопровождается усилением сознательных мотивов поведения. Совершенствуются, по сравнению с другими возрастными периодами, такие качества как решительность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, инициатива, умение владеть собой. Молодых людей волнуют моральные проблемы.

В настоящее время вопросам формирования толерантного сознания уделяется особое внимание - от молодого поколения зависит будущее России. «Поистине, воспитывать - это значит решать судьбу не только одного человека, но и всей державы», - писал В.Г. Белинский. Возраст студенческой молодёжи – это наиболее оптимальный период для формирования толерантности, чему способствуют: внимание к вопросам собственной культурной идентичности, их интерес к образу жизни других людей, определение своей позиции в сфере человеческих отношений, стремление заявить о своем мнении по многим актуальным проблемам, развитие рефлексии и чувства социальной ответственности. При этом препятствиями формирования толерантности являются повышенная конфликтность, агрессивность, эгоизм, инфантилизм некоторых молодых людей, стереотипизация мышления, навязанная окружающей средой.

Высшее образование предполагает подготовку профессионалов для разных областей науки и техники. Выпускники ВУЗов становятся не только квалифицированными работниками, но и выполняют социальные функции: взаимодействуют с другими людьми, они должны уметь работать в команде, уметь слышать мнение других, избегать конфликтных ситуаций, находить компромисс.

ВУЗы располагают широкими возможностями для воспитания этнической терпимости, толерантности к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Невозможно научить толерантности, исходя лишь из ее формального понимания. Толерантность как внутренняя установка и способ взаимодействия должны иметь характер добровольного индивидуального выбора; она не может навязываться, толерантность приобретается через информацию, воспитание и личный жизненный опыт. Толерантность проявляется в готовности принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Прежде всего, она предполагает совместный диалог, взаимность и активную позицию всех

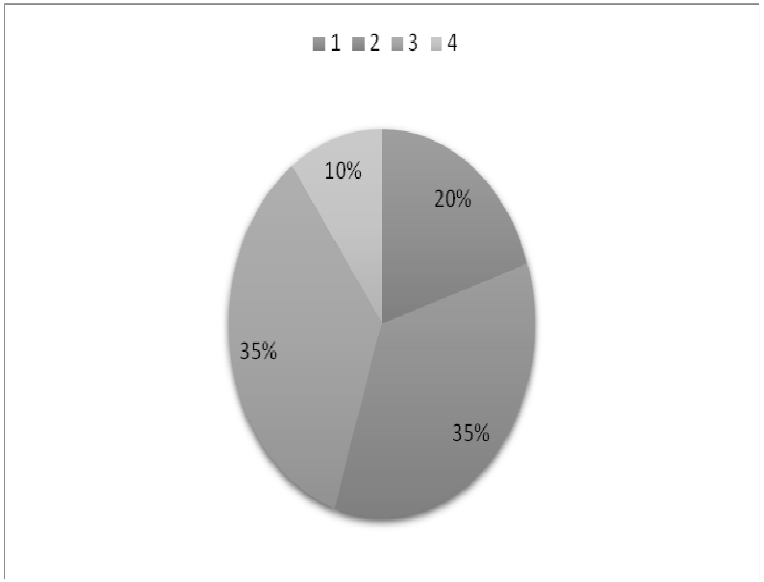


Рисунок 3. Особенности межличностных отношений нормально развивающихся подростков по методике «Социометрия»

1 – лидеры
2 – предпочитаемые
3 – принятые
4 – изолированные

В ходе диагностики подростков по Опроснику межличностных отношений Шутца выяснилось, что у старших подростков с нормальным психическим развитием все три межличностные потребности: контроль, включение и аффект выражены намного ярче, что свидетельствует о том, что им легче установить положительные межличностные отношения со сверстниками, нежели группе старших подростков с нарушениями зрения.

У большинства старших подростков с нарушением зрения (55%) наблюдается высокий уровень включенности, что выражается в потребности создавать и поддерживать положительные межличностные отношения с другими людьми, на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество. Потребность включения проявляется в желании чувствовать себя ценной и значимой личностью. Поведение, соответствующее потребности включения, направлено на установление связей между людьми, которые можно обрисовать понятиями исключения или включения, принадлежности, сотрудничества. Потребность быть включенным трактуется, как желание нравиться, привлекать внимание, интерес.

У 40% подростков с нарушением зрения - высокий уровень контроля. Эта потребность проявляется в необходимости чувствовать себя компетентной и

В то же время, в группе нормально развивающихся подростков высокий процент имеет завышенную самооценку, что, в свою очередь, может оказывать неблагоприятный эффект на построение межличностных отношений.

Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Социометрия», показал, что детский коллектив общеобразовательной школы отличается от школы-интерната наибольшей сплоченностью, наличием стойких межличностных отношений со сверстниками и меньшим количеством аутсайдеров и отвергаемых подростков (коэффициент групповой сплочённости (Кгс) подростков с нарушениями зрения равен 0,02; коэффициент групповой сплочённости (Кгс) нормально видящих подростков равен 0,03).

Большая часть подростков с нарушениями зрения имеет социометрический статус «принятых» и «изолированных», а с нормальным зрением – «предпочитаемых» и «принятых» (Рисунок 2).

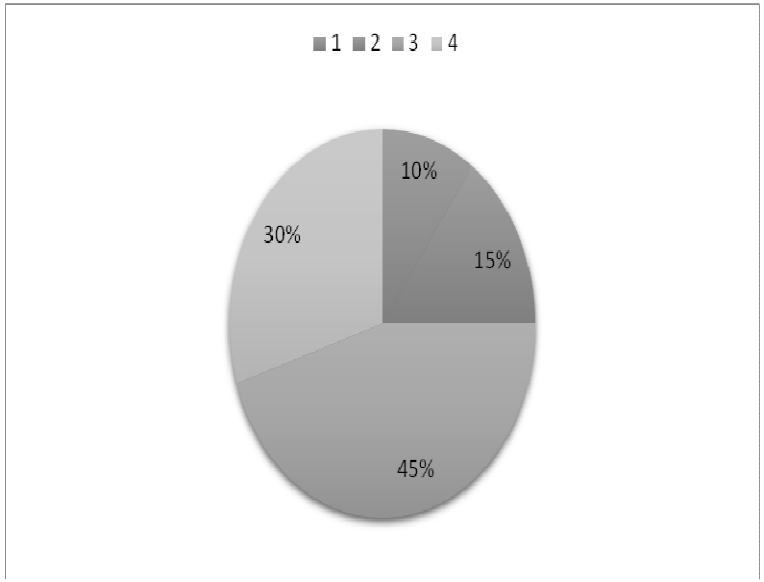


Рисунок 2. Особенности межличностных отношений подростков с нарушениями зрения по методике «Социометрия»

1 – лидеры
2 – предпочитаемые
3 – принятые
4 – изолированные

заинтересованных сторон. Толерантность выражается в активной жизненной позиции человека и является важным критерием зрелости личности, имеющей свои ценности и интересы, и одновременное уважение позиций и ценностей других людей.

Формирование толерантности должно строиться с учетом собственных реалий, особенностей традиций и культуры, но, главное, готовности молодежи к тем или иным изменениям и особенностям объективно сложившихся условий. Программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между различными группами (возрастными, этническими, социальными, культурными, религиозными). С этой целью важно ввести в программу вузов соответствующие аспекты рассмотрения толерантности. Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях. Попытки молодежи понять и постичь причины тех или иных традиций, обычаев, расширяют их мировоззрение, формируют уважение к другой культуре, развивают рефлексию. Сам процесс взаимодействия дополняется еще и взаимодействием с преподавателями и студентами различных статусов, различных поколений, в который они включаются как равноправные.

Для того чтобы формировать толерантность студентов, преподаватель сам должен обладать этим качеством. Способность собственным поведением и примером привлечь других на позиции толерантности является исходно необходимой для преподавателя и весьма важной для развития толерантности. Для формирования толерантности студента необходимо учитывать психологические особенности студенческого возраста, микроклимат в учебной группе, в учебном заведении, особенности студенческого коллектива в целом и отдельных групп: особенности личностей, образующих группы, авторитетных студентов, лидеров, взаимоотношения между учебными группами и внутри них, преобладающие в группе мотивы, настроения, интересы, нормы поведения, отношение к профессии, овладение ею, наличие «культа учебы».

Выводы. Таким образом, программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания между людьми разных поколений, культур, вероисповедований, социального положения. Толерантность важна как форма сосуществования и существования.

Литература:

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М., 2000. - с. 7.
2. Бондырева С., Колесов Д. Толерантность. Введение в проблему. – МПСИ, 2011. - 240 с.
3. Вербина Г.Г. Психология семьеведения: учеб. пособие. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2011. – 417 с.
4. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий.- М.: ПЕР СЭ, 2002. - 416 с.
5. Митина Л.М. Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, коррекция, диагностика. - М. Флинта, 2001. - 192 с.
6. Николаев Е.Л. Социокультурные детерминанты психического здоровья: учеб. пособие. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2005. - 99 с.

Педагогика

УДК 378.2

доцент кафедры педагогики и социальной психологии,
учебно-научного комплекса исследования проблем
кадрово-воспитательной работы и
морально-психологического обеспечения деятельности ОВД,
кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры огневой подготовки,
кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального становления выпускников к условиям служебной деятельности после окончания образовательной организации МВД России и показано значение высшего профессионального образования в подготовке специалистов для профессиональной деятельности в системе органов внутренних дел.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная обученность, преодоление трудностей, творческий процесс, профессиональная адаптация.

Annotation. Graduate's problems of professional development in conditions of performance after finishing of educational organization of the MIA of Russian are considered in article. Importance of higher education in the training of specialists for professional work in the system of internal affairs bodies are showed in the article.

Keywords: psychological readiness, professional training, overcoming the difficulties, the creative process of professional adaptation.

Введение. Одна из главных задач современного высшего образования состоит в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Но начиная свой профессиональный путь, молодые специалисты слышат такие слова: «Теперь забудьте все, чему вас учили в вузе, на практике – все по-другому». Такое достаточно распространенное явление заставляет задуматься над тем, каким образом в процессе обучения разумно сочетать получение теоретических знаний с практическими навыками, что «вложить» в курсанта, чтобы процесс его профессионального становления проходил менее болезненно.

Формулировка цели статьи. Цель данной работы заключается в обобщении и систематизации материала по проблеме психологической подготовленности к преодолению трудностей профессионального становления.

- 45 % испытуемых не заинтересованы в построении доброжелательных межличностных отношений.
- У 80% испытуемых наблюдается адекватная самооценка, у 10% - заниженная, у оставшихся 10% - завышенная.

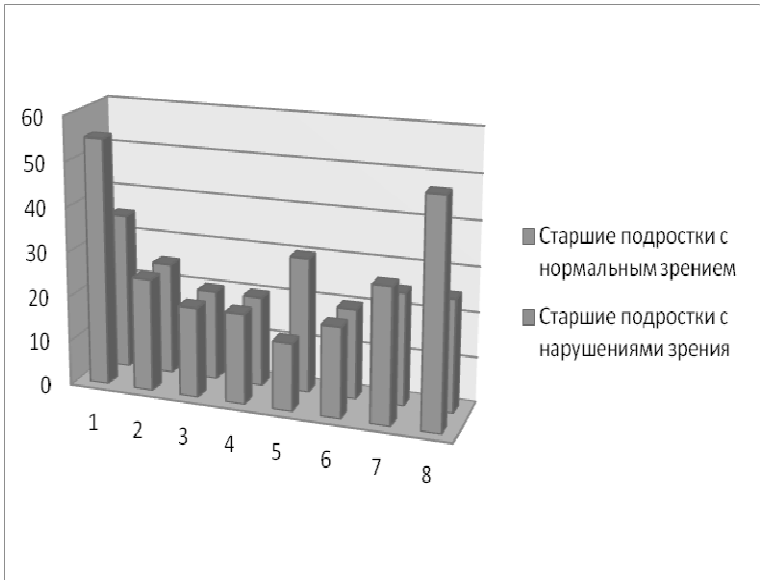


Рисунок 1. Сравнительный анализ типа межличностных отношений по методике Лири

1. Авторитарный тип межличностных отношений.
2. Эгоистичный тип межличностных отношений.
3. Агрессивный тип межличностных отношений.
4. Подозрительный тип межличностных отношений.
5. Подчиняемый тип межличностных отношений.
6. Зависимый тип межличностных отношений.
7. Дружелюбный тип межличностных отношений.
8. Альтруистический тип межличностных отношений.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- Подростки с нормальным психическим развитием более авторитарны, дружелюбны и альтруистичны, но менее подчиняемы, чем подростки с нарушением зрения.
- У нормально развивающихся подростков преобладает не только авторитарный, но и альтруистический тип межличностных отношений, что сглаживает острые углы в построении межличностных отношений подростков.
- Подростки с нормой развития более заинтересованы в построении доброжелательных межличностных отношений.

подтверждается в трудах Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Н.Н. Малофеева, Л.И. Солнцевой, Р.М.Боскис и др.

В развитии межличностных отношений подростки с нарушениями зрения проходят те же возрастные этапы, что и их нормально развивающиеся сверстники. В то же время, без специальной помощи подростки с нарушениями зрения испытывают значительные трудности в приобретении приемлемого социального статуса. Бедность представлений, поверхностность осмысления окружающего мира осложняют контакты подростков со сверстниками и взрослыми, вызывают трудности общения. Несформированность навыков общения, отсутствие умения адекватно распознавать намерения партнера по общению и правильно выстраивать линию поведения являются главной причиной дезадаптации подростков с нарушениями в развитии в социальной среде.

В то же время, исследованию межличностных отношений и межличностного взаимодействия у детей с патологией зрения уделено недостаточное внимание в психологической литературе.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение особенностей межличностных отношений со сверстниками подростков с нарушениями зрения.

Задачи исследования:

1) изучить особенности межличностных отношений со сверстниками старших подростков с нормальным психическим развитием.

2) изучить особенности межличностных отношений со сверстниками старших подростков с нарушениями зрения.

3) провести сравнительный анализ межличностных отношений со сверстниками у старших подростков с нормальным психическим развитием и с нарушениями зрения.

4) разработать рекомендации по оптимизации межличностных отношений старших подростков со сверстниками с нарушениями зрения.

Для проведения исследования мы использовали методики:

1. Методика диагностики межличностных отношений Лири, адаптированная Собчик Л.Н.
2. Социометрия, адаптированная для подростков Битяновой М.Р.
3. Опросник межличностных отношений Шутца.

В экспериментальном исследовании принимали участие ученики 8-9 класса в возрасте 14–15 лет.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

По результатам методики Лири, у старших подростков с нормальным зрением преобладает доминирование (75%) как тип межличностных отношений.

- 40% испытуемых не заинтересованы в построении доброжелательных межличностных отношений.
- У 65% испытуемых наблюдается адекватная самооценка, у оставшихся 35% - завышенная.

У подростков с нарушениями зрения преобладает авторитарный и подчиняемый типы межличностных отношений.

- Доминирование выявлено у 60% испытуемых.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день недостаточно изучена проблема профессионального становления выпускников к условиям служебной деятельности после окончания образовательной организации МВД России, хотя, на наш взгляд, задача подготовки молодых специалистов к вхождению в должность может быть во многом решена преподавателями высшей школы.

Результаты многих психолого-педагогических исследований свидетельствую то том, что в структуру профессионального мастерства сотрудника органов внутренних дел входят две группы компонентов: психологическая подготовленность и профессиональная обученность.

Психологическая подготовленность складывается как совокупность сформированных и развитых психологических характеристик, обеспечивающих не только преодоление обычных жизненных трудностей, но и способствующих быстрому и безболезненному освоению оперативно-служебной деятельности и выступающих необходимым внутренним условием ее успешного осуществления. Психологическая подготовленность включает в себя, в том числе, и подготовленность к пониманию и учету психологических аспектов при осуществлении своей профессиональной деятельности, к преодолению психологических трудностей на пути решения профессиональных задач. Она органически дополняет его обученность и способствует приобретению подлинного профессионального мастерства.

Профессиональную обученность сотрудника образует сумма профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций которыми он обладает. Формирование профессионального мастерства без психологической подготовки может стать причиной снижения психологической устойчивости к негативным воздействиям в ходе самостоятельного исполнения служебных обязанностей. Поэтому включение в систему формирования и повышения профессиональных компетенций, профессионального мастерства личного состава органов внутренних дел и психологической подготовленности является научно и практически оправданной неотложной задачей.

Таким образом, в курсанта нужно не только «вложить» знания, умения и навыки, но и психологически подготовить к тем трудностям, которые ему встретятся в деятельности, на пути профессионального становления, а также обучить его эффективному преодолению профессиональных трудностей и повысить психологическую выносливость.

В отечественной психологии В.Н. Мясищев писал: «Если не вооружить человека средствами рациональной борьбы с трудностями, не повысить его психическую выносливость, то он неминуемо попадет под патогенное влияние трудных условий».

Механизмы преодоления жизненных и профессиональных трудностей и связанное с ними поведение индивида принято относить к психологии копинга.

Понятие копинг-поведение происходит от английского coping — совладание, преодоление чего-либо внешнего (обстоятельств, трудной ситуации, условий, которые могут быть причиной экстремального состояния) или внутреннего (состояний, эмоций, желаний, собственных чувств и внутренних конфликтов).

Проблема «копинга», совладения личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX века и была

связана с именами L. Murphy; R. Lazarus; S. Folkman; которые понимали копинг, как сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стрессовых факторов. Существенным было положение о том, что копинг-поведение начинает действовать тогда, когда простого приспособления недостаточно. В отечественной психологии разработками теории преодолевающего поведения занимались Л.И. Анцыферова; С.К.Нартова-Бочавер; К. Муздыбаев и др., которые, оценивая копинг-поведение как ситуативную модификацию жизненного стиля, делали акцент на значимость ситуации в жизни человека и его психологические возможности (ресурсы) эти трудности преодолевать. Как правило, при столкновении с трудностью индивид проявляет последовательно свои врожденные или приобретенные способы реагирования на нее, что в различных условиях может повышать, или понижать до опасного уровня эффективность его профессиональной деятельности. Длительность выбора применения способов реагирования на ситуацию определяется опытом индивида. Чем более опытным он является, тем быстрее им выбирается наиболее оптимальный и единственно верный тип поведения.

Существует совокупность способов, позволяющих преодолеть трудность, то есть найти средства и пути ее решения. Их можно рассмотреть в следующих аспектах:

- в когнитивном аспекте - преодоления, включающем выработку нового алгоритма решения проблемы. Это, как правило, творческий процесс осознания и переоценки ситуации, поискового способа решения;

- в эмоциональном аспекте, который проявляется в виде переживания различных чувств: злости, раздражения, протеста, вины, самообвинения или совладения со своими эмоциями, поддержание эмоционального равновесия и баланса. Данный аспект, связан с желанием установления устойчивых положительных взаимоотношений с коллегами, наставником и руководителем, со стремлением к высокому уровню удовлетворенности этими взаимоотношениями и своей позицией в этой системе;

- в мотивационном аспекте, связанном с анализом побудительных факторов, мобилизующих молодого сотрудника или на борьбу и поиск выхода из проблемы, или на избегание, уход от ее разрешения. То есть факторов, способствующих поддержанию длительной, настойчивой, целенаправленной активности по преодолению трудности, или быстрого прекращения этой активности и отказа от дальнейшей борьбы;

- в поведенческом аспекте, который включает в себя поведенческие программы и способы, направленные на выход из проблемной ситуации. Они являются результатом функционирования когнитивных, эмоциональных и мотивационных механизмов преодоления жизненных, профессиональных проблемных ситуаций.

Таким образом, преодолеть трудность — значит активизировать совокупность когнитивных, эмоциональных, мотивационных и поведенческих факторов и механизмов, позволяющих «снять» проблемные ситуации, то есть найти средства, пути и способы их решения.

Конструктивно переживая трудности, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень развития. Это связано с тем, что происходит перестройка психологической структуры личности, порождая психологическую напряженность, трудности стимулируют профессиональное

Психология

УДК 380.4

кандидат психологических наук,
доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка факультета психологии и педагогики
Минакова Кристина Олеговна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей межличностного общения подростков с нарушениями зрения в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Рассматриваются возрастные и специфические, связанные с характером нарушения, особенности межличностных отношений со сверстниками на протяжении подросткового возраста. Сравнительный анализ осуществлялся в двух подгруппах: подростки с нормальным зрением и с патологией зрения.

По результатам констатирующего эксперимента разработана и апробирована программа формирующего эксперимента. Её целью стала коррекция межличностного общения у подростков с нарушениями зрения.

В ходе исследования было доказано существование общевозрастных и специфических особенностей межличностных отношений у подростков с нормальным психическим развитием и с нарушениями зрения.

Ключевые слова: межличностные отношения, межличностное общение, социально- психологическая компетентность, социальная адаптация.

Annotation. The article examines the characteristics of interpersonal communication of adolescents with visual impairments compared with normally developing peers. We consider the age and specific, related to violation of nature, especially interpersonal relationships with peers during adolescence. Comparative analysis was carried out in two sub-groups: young people with normal vision and disorders of vision.

As a result of ascertaining experiment was developed and tested program forming experiment. Her goal was to interpersonal adjustment in adolescents with visual impairments.

The study proved the existence obschevozrastnyh and the specific characteristics of interpersonal relationships in adolescents with normal mental development and visual impairments.

Keywords: interpersonal relationships, interpersonal communication, social and psychological competence, social adaptation.

Введение. Проблема формирования межличностных отношений у детей с отклонениями в развитии еще не до конца раскрыта в коррекционной психологии. В то же время, психика аномального ребенка развивается по тем же основным законам, что и у нормально – развивающегося. Это

системе, режимом существования которой является саморазвитие, содержательное наполнение которой включает самого человека, взятого в единстве с той частью объективного мира, которая составляет его (человека) действительность, обладающую признаками реальности и предметности. При этом, как отмечает И.О. Логинова, прилагательное «жизненное» несет особую нагрузку, указывая на протяженность «место-времени» разворачивающегося самоосуществления (это не одномоментный акт осуществления собственного потенциала!), где человек совершает усилие на пути к себе, открывая в себе «человеческие» пространства [5].

Выводы. Итак, в работах рассмотренных авторов выделяются различные, но в то же время во многом общие, сходные характеристики понятия «жизненное самоосуществление человека». Обнаруженные при анализе теоретического материала многозначность дефиниций, противоречивость взглядов на внутреннее единство и место в системе родственных и близких понятий отразили терминологическую невыясненность понятия. Учитывая основные вышеприведенные позиции, мы полагаем возможным выделить следующие характеристики жизненного самоосуществления человека: собственная активность человека, направленная на реализацию самости, потенций, возможностей; потребность в самоосуществлении является признаком психического здоровья и личностной зрелости человека; самоосуществление не имеет конечного результата, это процесс постоянного движения, «становления человеческого в человеке»; успешность (эффективность) самоосуществления человека зависит от ценностно-смыслового уровня личности.

Литература:

1. Березин Б.Ю. Сознание масс и самосознание группы. – М., 1991. – 173 с.
2. Варламова Е.П. Работа с экзистенциальными феноменами в рефлексивной судьбологии // Журнал практического психолога. - 2002. - №1.
3. Галажинский Э.В. системная детерминация самореализации личности: дисс. … докт. психол. наук: 19.00.01. – Барнаул, 2002. – 299 с.
4. Казакова Т.В. «Самоосуществление»: уточнение понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - №12. – С. 84-88
5. Логинова И.О. Теоретико-методологическое обоснование постановки проблемы жизненного самоосуществления человека в психологии // Сибирский психологический журнал. – 2009. - №33. –С. 31-35.
6. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
7. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 296 с.
8. Селезнева Е.В. Самоосуществление как акмеологическая категория // Мир психологии. – 2007. - №2. – С. 192-203
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
10. Шевеленкова Т.Д. Основные направления гуманизации в зарубежной психологии (исторический и методологический аспект) // Гуманистические проблемы психологической теории / отв. ред. К.А. Абульханова – Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1995. – С. 14-26
11. Юнг К.Г. AION: исследование феноменологии самости. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 336 с.

развитие. Молодой сотрудник, находящийся в постоянном поиске новых способов выполнения деятельности, повышающий свою квалификацию, стремящийся реализовать себя в работе, имеет больше шансов на успешное профессиональное становление.

Необходимо отметить, что в зависимости от центрации, преодоление психологических трудностей в профессиональной деятельности реализуется двумя путями:

а) на уровне аутопреодоления (с помощью индивидуальных механизмов преодолевающего поведения);

б) на уровне гетеропреодоления, при котором субъекты, участвующие в процессе профессиональной адаптации, оказывают психологическую помощь молодому сотруднику, обеспечивая эффективность его профессиональной деятельности.

Существующие стратегии преодоления трудностей в профессиональной деятельности условно можно разделить на эффективные и неэффективные, принципиально различающиеся по своей направленности и целям, которые они преследуют.

Эффективные стратегии направлены на «работу» с самой проблемой, с содержанием возникшего противоречия и имеют своей целью преодоление тех препятствий, которые создает данная проблема на пути возможности профессионального развития личности, ее самореализации и полноценной жизни. Неэффективные стратегии реально оказываются направленными на избегание проблемы, ослабление остроты переживаемого кризиса, сопровождающих его эмоциональных состояний, что не снимает саму проблему.

Результаты проведенных нами исследований психологических трудностей профессионального становления и стратегий их преодоления сотрудниками органов внутренних дел показали, что молодые специалисты в большинстве случаев при столкновении с различными типами трудностей склоняются к применению неэффективных копинг-стратегий.

Недостаточная эффективность используемых курсантами копинг-стратегий подтверждается как мнением экспертов — руководителей, наставников, психологов, участвующих в процессе профессионального становления сотрудников, так и собственной оценкой удовлетворенности молодых специалистов разрешением психологических трудностей на данном этапе.

Исследования E. Olbrich показали, что механизмам совладания можно успешно обучать, особенно в юности, когда перед молодым человеком встает большое количество новых требований, или задач развития, для успешного решения которых требуется овладение адаптивными формами копинг-поведения.

А.К. Маркова дополняет, что профессиональные способности, качества, позиции упражняемы, т.е. могут быть предметом формирования, а также в большинстве профессий могут быть уравновешены в случае их отсутствия и заменены другими сохранными качествами. В профессиональном тренинге новые или обновляемые профессиональные качества сначала возникают в форме новых психических состояний, потом закрепляются первоначально в условных модельных ситуациях, затем переносятся в реальные профессиональные ситуации.

Обобщая изложенные позиции, можно сказать, что с их точки зрения профессиональное развитие заключается в том, что при столкновении с трудностями, возникающими в период вхождения в должность и освоения новой социальной роли, молодым человеком должны вырабатываться новые конструктивные формы их преодоления при применении ресурсов, в качестве которых выступает личностная (мотивационно- регулятивная, когнитивная, коммуникативная) составляющая процесса профессионального становления личности, что объективно ведет к росту возможностей личности, то есть реализуется заложенный созидательный потенциал. По мере развития, в том числе и профессионального, повышается значение активности самой личности в этом процессе, усиливаются моменты саморазвития. Выделение роли активности личности в процессе профессионального становления в качестве особенности протекания данного процесса является неслучайным и соответствует предложенному Л.И. Анциферовой динамическому подходу к изучению развития личности.

Если же выработки новых форм совладания не происходит, трудности преодолеваются с помощью неадекватных форм, что ведет в дальнейшем к усугублению отрицательных состояний, испытываемых молодым сотрудником, возможному увольнению его из органов внутренних дел.

Таким образом, достаточно остро встает вопрос о возможности психологической подготовки к прогнозируемым трудностям и обучения эффективным стратегиям преодоления. Данная цель может быть достигнута путем разработки и реализации различных программ психологической помощи в процессе обучения курсантов.

Основной целью такой помощи является формирование активного адаптивного функционального копинг-поведения, направленного на профессиональное развитие. Достижение данной цели возможно путем обучения навыкам саморегуляции, формирования личной стрессовой устойчивости, увеличения потенциала личностных и средовых копинг-ресурсов, а именно формирование, развитие позитивной Я-концепиии, повышение эффективности социально-поддерживающих сетей, развитие эмпатии, аффилиации, интернального локуса контроля.

Психологам образовательных организаций МВД России при психологическом обеспечении процесса подготовки курсантов необходимо оценивать исходный уровень «копинг-поведения» обучающихся, уделять повышенное внимание формированию базисных копинг-стратегий и личностных копинг-ресурсов будущих специалистов.

Обучение может проводиться в форме социально-психологического тренинга, индивидуальных и групповых практических занятий по совместному анализу возможных проблемных ситуаций, тренинга когнитивно-оценочной составляющей «копинг-поведения», тренинга коммуникативных навыков.

В этом смысле важным является метод предложенный А.М. Столяренко: психологическое моделирование условий и трудностей оперативно-служебной деятельности. Анализ смоделированных практических задач, достоинством которых является реальная проверка уровня профессионально-психологической подготовленности сотрудников, позволяет сотрудникам применять полученные практические знания, навыки и умения в оперативно-служебной деятельности.

Л.А. Коростылева на основе анализа работ, посвященных отдельным аспектам самореализации, рассматривает самоосуществление человека в рамках самореализации, в частности, самореализации как результата, то есть определенного уровня личностного развития по критерию успеха – неуспеха. Уровень самореализации непосредственно детерминирован развитием личности, поскольку определяет степень адекватности приложения ее собственных усилий по самоосуществлению, выражаемых в деятельности (содеятельности), творчестве (сотворчестве). При этом выделяются 4 уровня самореализации примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме (с элементами духовного и личностного роста) и наивысший уровень самореализации – уровень смысложизненной и ценностной реализации (реализации сущностной аутентичности).

Если сопоставить эту модель самореализации с иерархией А. Маслоу, то примитивно-исполнительский уровень соотносится уровню физиологических потребностей и потребности в безопасности; индивидуально-исполнительский соответствует мотивации привязанности и любви; уровень потребности в признании и оценке соотносится с уровнем реализации ролей и норм в социуме; наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненной и ценностной ориентации – осуществление потребности в самоактуализации как стремление реализовать свои способности и таланты. Такую самореализацию называют самоотдачей, самоосуществлением самого себя. Нередки случаи, когда самореализирующаяся личность может быть названа самоактуализированной. В данном случае мы видим синонимичное употребление понятий «самоосуществление» и «самоактуализация», которые характеризуют реализацию потребностей наивысшего уровня.

По определению Е.П. Варламовой, именно творение собственной миссии и ее реализация составляют центральный процесс самоосуществления творческой уникальности человека в контексте его целостного жизненного пути. В экзистенциальном смысле судьба это путь духовных исканий, поиск смысла жизни, осуществление уникальной сущности человека [2].

Судьба реализуется как целостное самоосуществление творческой уникальности человека его собственными усилиями - рефлексивными и творческими. Эти динамические характеристики судьбы создают внутренний тонус его жизни. Рефлексивные усилия направлены на то, чтобы человек за внешней фактурой своей жизни, событийности, осознавал свои переживания и их смысл по отношению к своей миссии. Творческие усилия направлены на реализацию миссии в реальных событиях.

Э.В. Галажинский, рассматривая самореализацию человека с точки зрения теории психологических систем, отмечает, что самореализация является «тем интегрирующим фактором, с которым связаны решения проблем жизненного самоопределения, выбора жизненных сред, наиболее адекватных для самоосуществления и формирования жизненных стратегий» [7].

И.О. Логинова анализирует жизненное самоосуществление человека в системно-антропологическом контексте, что позволяет автору характеризовать данный феномен как процесс и результат становления собственно человеческого в человеке, как механизм человекообразования. Системообразующим основанием теории, на которое опирается автор, выступает представление о человеке как сложной самоорганизующейся

использовать их как средство достижения своих целей; по отношению к работе это означает, что сама работа становится важнее, чем удовлетворение гордости или тщеславия, а цель ее теперь – открыть и развить то, чем ты одарен, и стать более продуктивным.

Интересной представляется точка зрения В. Франкла, который связывает самоосуществление с приобретением смысла жизни человека. Как отмечает В. Франкл, «самоосуществление и самореализация вообще важны для человеческого бытия, они достижимы лишь как результат, но не как интенция». Определяя смысл жизни, В. Франкл пишет, что «лишь в той мере, в какой мы выполняем задачи и требования, осуществляем смысл и реализуем ценности, мы осуществляем и реализуем также самих себя» [9:120], при этом роль смысла выполняют ценности – смысловые универсалии, обобщающие опыт человечества. Необходимо отметить, что в данном случае под самоосуществлением понимается не осуществление себя, а осуществление смысла, поскольку среди стремлений, свойственных человеку, ученый выделяет стремление к смыслу, без которого человек не может быть и оставаться человеком как таковым. Самоактуализация – это лишь побочный продукт осуществления смысла.

С точкой зрения В. Франкла солидарен и К. Обуховский, для которого самоосуществляться значит создавать новые шансы и условия для удовлетворения потребностей [7]. У человека есть два пути: самоосуществляться для себя или самоосуществляться в себе. По мнению автора, важной составляющей процесса самоосуществления является смысл, без которого оно превращается в реализацию простых желаний.

Многие авторы не дают четкого определения феномену самоосуществления и рассматривают его в рамках собственных научных исследований. Если в зарубежной психологии тема самоосуществления занимает одно из приоритетных мест, то в отечественной психологии, пережившей вместе со страной тяжелые времена коллективизации и период тоталитарного режима, она оказалась вытесненной из фокуса внимания ученых на многие годы. На современном этапе отечественной психологической науки, несмотря на значимость проблематики, сущность понятия самоосуществления до сих пор не раскрыта.

Б.Ю. Березин рассматривает самоосуществление как компонент структуры самосознания наряду с самопознанием и самоотношением. При этом самосознание он определяет как отношение индивида к своим физиологическим и психологическим особенностям, к своей социальной роли, реагирование человек на процессы, происходящие в нем самом. То есть самосознание рассматривается им как процесс или совокупность процессов, где выстраивается определенная последовательность этапов действия, например, вначале – получение знаний о себе, на основе которых формируется «образ Я», далее формируется отношение к себе, соотнесение этой оценки с образом других и имеющимися идеалами, а затем попытка изменить или выразить себя, самоосуществить или самореализовать [1].

Е.В. Селезнева отмечает, что, рассматривая самоосуществление как процесс самоизменения или самовыражения, автор противореча самому себе, выводит самоосуществление за рамки самосознания, т.е. внутренней, умозрительной деятельности [8].

С учетом того, что в последние годы качество подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности курсантов, становится главным критерием оценки, эффективности применения относительно мало затратных методик психологической подготовки неизменно возрастает в процессе обучения.

Выводы. Сущность психологической подготовленности представляет собой существенный компонент профессионального мастерства сотрудника, вид его подготовленности к успешной профессиональной деятельности и включает в себя: профессионально - психологические знания и профессионально - психологические навыки и умения. Профессионально – психологическая устойчивость – особый компонент профессионально – психологической подготовленности сотрудника, обеспечивающий возможность действовать в любых сложных и опасных условиях без снижения эффективности и качества решения задач.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал, 1981, № 2.

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая зашита // Психологический журнал. — 1994. — Т, 15, №1.

3. А.С. Душкин, Е.Г. Зуева. Психологическое сопровождение профилактической деятельности сотрудников органов внутренних дел Монография. ДГСК МВД России, 2014.

4. Лебедев И.Б. Психологические механизмы: стратегии и ресурсы копинг-поведения специалистов экстремального профиля (на примере сотрудников МВД России)

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996

6. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. А,М, Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

7. Психотерапевтическая энциклопедия / Под.ред.Б.Д. Карвасарского.— Изд. 2-е, доп. и перераб. СПб; Питер. 2000.

8. Солдатов В.И. Особенности и прогнозирование стресс-преодолевающего поведения в деятельности оперуполномоченных криминальной милиции МВД России: Дисс...канд. психол. наук. 7 СПб, 2009.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат военных наук, доцент Воротнёв Александр Сергеевич
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Загинайлов Владимир Иванович
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат военных наук, доцент Гиоев Георгий Вартанович
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат военных наук, доцент Коледов Михаил Валентинович
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат технических наук, доцент Кузин Николай Николаевич
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат юридических наук, доцент Моданова Ирина Викторовна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ИНТЕРАКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В данной статье излагаются аспекты дополнительного профессионального образования специалистов МВД России с учётов особенностей, принятых в данной системе начиная от повышения квалификации экономистов и тыловиков, до специалистов контрольно-ревизионного аппарата.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, профессиональная переподготовка, рабочие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации.

Annotation. In this article aspects of additional professional education of specialists of the Ministry of Internal Affairs of Russia from the accounting of the features accepted in this system are stated beginning from professional development of economists and persons serving in rear, to experts of the control and auditing device.

Keywords: interactive methods of training, professional retraining, working additional professional programs of professional development.

Введение. Инновации в педагогике предполагают включение в образовательный процесс технологий, способствующих эффективному обучению, в том числе за счёт применения интерактивных методов обучения. Интерактивный метод обучения основывается на взаимодействии слушателей и преподавателей в режиме беседы, диалога с кем-либо или между собой. Сущность интерактивного метода – это эмоциональное, духовное и профессиональное единение участников процесса обучения. Особенно актуально применение этого метода в ходе проведения учебных занятий с сотрудниками силовых структур (в частности МВД России) в процессе получения дополнительного профессионального образования.

Формулировка цели статьи. Дополнительное профессиональное обучение организуется и проводится в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов, изданных Министерством образования и

Однако процесс самоактуализации, движения к достижениям, успеху в жизни не происходит естественным образом. Каждому человеку, отстаивая свою индивидуальность и свой путь развития и жизнедеятельности, приходится преодолевать препятствия социального и культурного окружения, предрассудки, связанные с традиционными социальными и профессиональными ролями мужчин и женщин, обеспечивать свою безопасность, находить оптимальные уровни взаимодействия с окружающими людьми. Процесс самоосуществления требует постоянной готовности рисковать, ошибаться и находить разумные пути выхода из трудных ситуаций, отказываться от своих старых привычек, преодолевать страх и тревогу.

Как видим, в своих работах А. Маслоу не дает четкого разграничения понятий «самоактуализация» и «самоосуществление», а употребляет их как синонимы. Такое положение объясняется не только сложностью и многозначностью понятий, о которых шла речь выше, - а, прежде всего, выделением множества факторов, особенностью подходов к этим явлениям в рамках того или иного научного направления, но и причинами другого порядка – использованием упомянутых выше терминов без должной критической оценки [6].

Суть экзистенциально-гуманистического подхода Дж. Бюджентала заключается в следующем. Каждый человек - существует, осуществляя человеческий способ бытия: жизнь человека насыщена множеством различных обстоятельств, на него влияют природные и социокультурные факторы, но все это - лишь "сырье", из которого каждый человек строит свою жизнь, свое бытие. И поэтому, чтобы понять человека, следует прежде всего понять главное: как именно и в какой мере он участвует в создании своей жизни, как он переживает тот или иной момент своего существования, отвечает на фундаментальные вопросы бытия и т.д. Иными словами, экзистенциальная психология стремится сквозь внешний фасад жизни ("онтический Мир") разглядеть глубинные, собственно человеческие основы ее ("онтологический Мир"). Только опираясь на такое экзистенциальное видение, можно понять, что мешает полноценному существованию человека, и способствовать экзистенциальным изменениям в его жизни, без которых любые перестройки в онтическом мире будет иметь лишь косметический эффект. В этом случае самоосуществление человека зависит от взаимодействия его внутренних стремлений и внешних, социокультурных обстоятельств.

Понятие самоосуществление часто связывают с формулировкой «позитивного» образа человека в психологии. Поэтому самоосуществление связывают с подчеркиванием аспекта психологического здоровья. В этом контексте можно выделить работы К. Роджерса, К. Хорни, Б.С. Братуся, которые уделяли основное внимание психологическому здоровью, как необходимому условию для самоосуществления человека.

Процесс самоосуществления подразумевает целенаправленную активность человека: по отношению к самому себе она означает стремление более ясно и глубоко испытывать свои чувства, желания, убеждения; найти доступ к своим ресурсам и использовать их конструктивно; яснее воспринимать направление своей жизни, с ответственностью за себя и свои решения; по отношению к другим – это стремление общаться с ними в соответствии со своими истинными чувствами; уважать в них отдельную личность со своими правами и особенностями; взаимодействовать с ними, а не

Введение. Феномен жизненного самоосуществления человека все чаще привлекает внимание ученых самых разных научных областей – философии, психологии, педагогики, социологии, культурологии, языкознания. Однако в имеющихся разработках жизненное самоосуществление рассматривается в рамках конкретных научных гипотез и направлений, что осложняет системное восприятие и понимание данного явления.

Проведенный нами семантический анализ слова «самоосуществление» [4], позволяет его характеризовать как способность присущую каждому человеку и предполагающую наличие продуктивной активности, которая в процессе движения к сущности исходит от самого человека, т.е. осуществить себя может только сам человек.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – проанализировать различные подходы к определению понятия «жизненное самоосуществление человека».

Изложение основного материала статьи. Впервые идея самоосуществления появилась в работах К.Г. Юнга, который ставил знак равенства между понятиями «самоосуществление» и «индивидуация» и рассматривал самоосуществление как процесс, направленный на реализацию собственной самости, которая одновременно являлась и архетипом целостности и «бессознательным образом жизненной цели». Суть самоосуществления, с точки зрения К.Г. Юнга, состоит в объединении противоположно направленных и взаимокомпенсаторных установок сознания и бессознательного. К.Г. Юнг выделяет следующие этапы самоосуществления человека: на первом этапе ведущую роль играет бессознательная установка – происходит ослабление сознательной установки и погружение в глубины бессознательного, содержания которого являются неизвестными и чужеродными для сознания. На втором этапе на передний план выдвигается сознательная установка и осуществляется сознательная переработка материалов бессознательного, что ведет к обогащению сознания и расширению его границ. На третьем этапе взаимно переработанные и измененные сознательные и бессознательные элементы субъекта синтезируются и создается новая целостность – самость [11].

Представители гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) считали, что в каждом человеке биологически заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования. Основополагающей для гуманистического направления является идея о том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путем самоактуализации является необходимым фактором полноценного развития человека. Именно идея индивидуальности, уникальности личности, проникая в обыденное сознание, формировала новый образ человека [10].

Концепцию самоактуализации личности развивал А. Маслоу, который определял ее как стремление к самоосуществлению, как непрерывную реализацию «потенциальных возможностей способностей и талантов как свершение своей миссии или призвания судьбы и т. п., как более полное познание и принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности». Эту тенденцию можно назвать стремлением человека стать тем, кем он способен стать.

науки, а также Департамента государственной службы и кадров (ДГСК) МВД России.

Изложение основного материала статьи. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка сотрудников, назначенных на должности среднего, старшего и высшего начальствующего состава, осуществляются в образовательных учреждениях высшего образования МВД России и (или) в специализированных учреждениях МВД России по профессиональной переподготовке и повышению квалификации сотрудников.

Такое обучение должно осуществляться не реже одного раза в пять лет. Организационные вопросы процесса повышения квалификации, профессиональной переподготовки и учебные сборы сотрудников по отдельным должностным категориям возложены на Департамент государственной службы и кадров МВД России, который определяет число обучаемых, их категории, состав учебных групп по регионам Российской Федерации и учебное заведение (место проведения занятий). Конкретный срок и содержание занятий по повышению квалификации, профессиональной переподготовки и учебных сборов для каждой должностной категории сотрудников, определяются соответствующими рабочими дополнительными профессиональными программами повышения квалификации и (или) учебными тематическими планами, которые разрабатываются, утверждаются и реализуются образовательными учреждениями МВД России.1

Рабочие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации в обязательном порядке согласовываются с органами, организациями и подразделениями МВД России по направлениям оперативно-служебной деятельности.

Одной из проблем обучения в системе дополнительного профессионального образования следует считать значительную разнородность состава слушателей в учебных группах по должностному предназначению, уровню теоретических знаний, возрасту, опыту практической работы и мотивации на получение дополнительных знаний и компетенций. В связи с этим, распределение потока слушателей по учебным группам и включение их в приказ по университету желательно осуществлять по уровню знаний, через систему тестирования на первоначальном (входном) контроле на предмет проверки уже имеющихся у них знаний и компетенций, а не механически – только по факту прибытия для получения дополнительного профессионального образования.

Известно, что знания, получаемые в явном виде, имеют некоторым образом структурированное содержание, существуют и сохраняются в виде документов, электронных или голосовых сообщений, видеоизображений и других носителей информации. Обычно на передачу такого вида знания настроена вся система обучения. Преподаватели готовят методические документы для проведения занятий, проводят их, а слушатели запоминают услышанное и увиденное на занятиях в целях запоминания и последующего воспроизведения на экзамене или зачёте. Как правило, с передачей такого рода

---

[1] Загинайлов В.И., Кузин Н.Н. Дополнительное профессиональное образование сотрудников ОВД. Статья/СПБ.: Вестник СПБ университета МВД РФ, № 2 (66), 2015.

знаний слушателям нет особых проблем. Занятия проводятся в виде лекций и семинаров, в ходе которых слушатели изучают требования основных руководящих документов и обсуждают опыт работы в отдельных ситуациях по теме занятия. Кроме того, слушатели имеют возможность получить учебные материалы на электронных носителях.2 Такая система обучения в целом себя оправдывает. Об этом свидетельствуют факты выдвижения сотрудников после получения дополнительного профессионального образования на вышестоящие должности, т.е. способствуют их самореализации и достижения успехов в службе.

Важную роль играют конкретные форматы обучения. Преподаватели должны меньше поучать слушателей.3 Вместо этого они должны способствовать свободному течению дискуссий, в ходе которых практические работники могли бы максимально полно представить свои взгляды и понимание проблем материально-технического, финансового обеспечения, других трудностей по конкретным направлениям деятельности; показать знание требований нормативных правовых документов и специальной литературы. Задача преподавателя состоит в создании условий для дискуссии, определении направления её развития, доведения до слушателей своего видения путей решения постоянно-возникающих проблем в профессиональной деятельности. Особенно это существенно при проведении практических занятий.

Следует отметить, что в процессе обучения, особенно при возникновении противоречий, зачастую необходимо принимать решения по вопросам тылового обеспечения, не имеющим конкретных ответов в документах нормативно-правового регулирования материально-технического и медицинского обеспечения подразделений и сотрудников МВД России. Преподаватель совместно со слушателями конкретизирует спорные моменты, даёт своё видение процессов, происходящих в организации тылового обеспечения органов внутренних дел, разъясняет практику применения постоянно изменяющихся требований особенно по вопросам исполнительской дисциплины, отчётности, учёта, документооборота, хранения, эксплуатации и списания федерального имущества и так далее, изложенным в нормативной литературе.

Размер такого формата обучения и его доля в общем объёме учебной нагрузки должны увеличиваться, так как именно в этом случае можно обеспечить крепкую связь теоретических и практических знаний, отработать навыки решения реальных задач, в том числе в области материально-технического и финансового обеспечения, проведения ревизий и аудиторских проверок, осуществить передачу опыта старейших сотрудников молодым.

Если сравнить традиционный тип обучения и предлагаемые изменения, то можно сделать следующий вывод: мы получаем новое качество занятия во

---

[2] Гиоев Г.В., Коледов М.В. К вопросу об оценке эффективности контроля финансово-хозяйственной деятельности органов внутренних дел МВД России.

[3] Кузин Н.Н., Шубников Ю.Б., Шкварок В.М. «Реинжиниринг производства в системе обеспечения экономической безопасности предприятия», СПБУ МВД России, 2014.

Психология

УДК: 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат философских наук, доцент Фирер Наталья Демьяновна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат физико-математических наук,
доцент Яковлева Елена Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат психологических наук, доцент Гордиенко Елена Викторовна
Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева (Красноярск);
кандидат психологических наук, доцент Мосина Наталья Анатольевна,
Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева (Красноярск)

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕННОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА»

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению феномена «жизненное самоосуществление человека» в рамках разных психологических направлений и теорий. Приведенные суждения известных зарубежных и отечественных ученых, позволяют характеризовать жизненное самоосуществление как собственную активность человека, направленную на реализацию возможностей; как процесс постоянного движения, «становления человеческого в человеке».

Ключевые слова: жизненное самоосуществление, личность, самость, гуманистическая психология.

Annotation. The article discusses approaches to the definition of the phenomenon of "self-fulfillment of human life" in the various psychological trends and theories. These judgments of well-known foreign and domestic scientists, allow to characterize the self-fulfillment in life as his own human activity, aimed at the realization of opportunities; as a process of constant movement, "becoming human in man".

Keywords: self-fulfillment, personality, self, humanistic psychology.

парфюмера», но с новыми, незнакомыми для испытуемых образцами обонятельных проб.

Таким образом, можно говорить о подтверждении эффективности нашей программы.

3. Анализ экспертной оценки уровня пространственной ориентации подростков, проведенной нами через год после формирующего эксперимента, выявил выраженную динамику относительно той же оценки до начала эксперимента. Более того, произошло перераспределение участников по уровням пространственной ориентации в лучшую сторону.

4. Применив метод математической статистики по методике Спирмена, мы выявили взаимосвязь между обонятельной чувствительностью и пространственной ориентацией незрячих подростков. Модель изменения значимости этой взаимосвязи показывают результаты расчетов коэффициентов корреляции. В начале исследований эта связь, имела положительный характер, но была достаточно слабой (rs=0,24). После повторной диагностики уровней обонятельной чувствительности и пространственной ориентации после завершения формирующего эксперимента, связь между факторами усилилась (rs=0,61). Это говорит о подтверждении нашей гипотезы, о том, что обоняние, входя в полисенсорную основу компенсации, оказывает влияние и играет заметную роль в пространственной ориентации незрячих.

В целом, после проведения наших экспериментов можно говорить о необходимости формирования обонятельной чувствительности у лиц с тяжелыми нарушениями зрения, так как этот навык впоследствии становится вспомогательным звеном в информационной цепи, на которую опирается незрячий при ориентации в пространстве.

Литература:

1. Аксенов В.Н. Основы органолептического анализа // Материалы обучающего семинара Московской Академии пищевых технологий. Москва, 2000 г.
2. Ананьев Б.Г. Теория ощущений ЛГУ, 1961.
3. Борисов С.Н. Тайны парфюмеров // Статья, Бизнес-Журнал №26, Москва, 2005 г.
4. Бронштейн А.И. Вкус и обоняние. М. 1959.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М. Педагогика, 1983
6. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. - М.: Просвещение, 1978
7. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: Издательство КАРО, 2006.
8. Морозова Е. А. Проблема профессионального самоопределения подростков с нарушенным зрением // Материалы международной научно-практической конференции 2-9 октября 2003 года: ч.2. М., 2003. С. 57- 63.
9. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М.: «Полиграф сервис», 2000
10. Феоктистова В. А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей. — Л., 1973.

внеклассной среде, особенно в ходе практических занятий на выезде, когда плоды теоретической деятельности преподавателя и опыт практиков принимающей стороны соединяются вместе, создавая новое понимание и отношение к предмету изучения у слушателей. Предлагаемые меры можно также характеризовать как поворот к новому типу партнерства между тыловыми, финансовыми и другими подразделениями ОВД, сторонними организациями и факультетом дополнительного профессионального образования университета. Такое партнерство должно поднять на новый уровень дискуссию об управленческом и организационном развитии специалистов подразделений ОВД, как в среде практических работников, так и в университетских научных кругах профессорско-преподавательского состава.

Немаловажную роль это положение играет и при получении дополнительного профессионального образования руководящим составом органов внутренних дел. Здесь основные усилия преподавателя направлены на проверку теоретических знаний и практических навыков у руководителей, повышение профессионального уровня подготовки и получения актуальной информации в сфере организации работы подразделений, а также обмен передовым опытом. Такая форма работы получила большой отклик у руководителей, помогла выявить проблемные вопросы в их деятельности и в дальнейшем проработать план совершенствования работы с личным составом.

Следует отметить, что взаимодействие слушателей, происходящее в аудитории или в какой-либо другой образовательной группе, является в высшей степени ценным ресурсом обучения, а иногда даже основополагающим. Исходя из того, что в современном обществе, особенно в сфере материально-технического обеспечения, чрезвычайно важно обладать навыками эффективного взаимодействия в групповом проекте, то делается упор на обучении слушателей именно этим навыкам, применяя соответствующие тренинги. Слушатель может в одиночку или вместе с преподавателем ознакомиться и изучать принципы лидерства и групповых взаимоотношений. Однако на этапе практического применения знаний и их оценки приобретенный дух коллективизма становится наиболее ценным как для самих обучающихся, так и для их преподавателя. Интересен тот факт, что трудно эффективно обеспечить взаимодействие слушателей в больших лекционных аудиториях, поэтому необходимо использовать методы работы в малых группах, привлекая несколько преподавателей одновременно.

В ходе проведения занятий с элементами интерактивных методов обучения, следует также учитывать, что сотрудник органов внутренних дел, как и других силовых структур, должен быть не только патриотом своего Отечества, но и личностью, полностью осознающей ответственность за целостность своей страны и за порядок внутри системы сложившихся общественно-экономических отношений. Он должен быть мотивирован на действия, которые способны восстанавливать, поддерживать и регламентировать правопорядок, установленный законодательством. Высшее образование само по себе ещё не определяет воспитанность сотрудника. Воспитанность предполагает наличие определённой манеры поведения, умение себя вести, присутствие внутренней культуры и интеллигентности, соблюдение уважения и такта по отношению к окружающим, стремление не унизить достоинство другого гражданина, а прийти ему на помощь, вежливость и выдержку в общении со всеми, в первую очередь с сослуживцами, коллегами

по работе. Правила вежливости запрещают критиковать чьи-либо религиозные убеждения или национальные традиции, злорадствовать над ошибками или промахами других людей, сохранять корректность, в том числе при столкновении с противоправными действиями правонарушителей.

Образование и воспитание должны быть нераздельно связаны между собой. Как показывает исторический опыт, именно невежество становится базой для асоциального поведения граждан, всевозможных «майданов» и «цветных революций», ведущих к антиконституционным выступлениям, разрушению экономики, снижению жизненного уровня населения, ограничению национального суверенитета, введение внешнего управления. Идеи о необходимости «революционных преобразований», распространяемые геополитическими конкурентами и подхваченные представителями «пятой колонны» внутри страны, могут охватить и обмануть массы заблуждающихся в истинных намерениях «революционеров», вызвать кризис доверия к представителям государственной власти, привести к уличным беспорядкам, экономическому хаосу и гражданской войне, гибели тысяч людей, массовой иммиграции и другим негативным для государства и его граждан последствиям.

Немаловажное значение для повышения качественной подготовки сотрудника органов внутренних дел имеет внешняя среда в процессе обучения. Следует отметить, что исторически сложившийся центр Санкт-Петербурга это пространство, целиком насыщенное памятниками культуры: архитектурными, историческими, литературными, музыкальными, военной славы и другими мемориалами исторического наследия. В ходе поездок на выездные занятия преподаватели популяризируют город как мегаполис мирового уровня развития науки и культуры, инновационных технологий, развитых высокотехнологических отраслей промышленности, особенно в областях авто и судостроения, фармакологии и других.

Образовательный процесс в таком формате позволяет расширить кругозор, повысить профессиональный и общекультурный уровень сотрудников, имеет не только обучающий, но и просветительский характер. Знакомство с шедеврами культуры может не только восхищать, но и учить, воспитывать и даже перевоспитывать, расширять кругозор, творческое восприятие действительности, способствовать развитию чувств человеческой солидарности и веротерпимости, будить интеллект в исполнении служебных обязанностей, удовлетворять потребность в духовно-нравственном совершенствовании в ходе осмотра культурных ценностей в музеях Санкт-Петербурга.

Кроме того, на втором международном конгрессе «Петербург и славянский мир», прошедшем в декабре 2014 года в Северной столице, губернатор Санкт-Петербурга Георгий Полтавченко подчеркнул: «Главное, что нас объединяет, - общая культура, и мы должны не только сберечь её, но и показать миру. Человек должен знать свои корни. Славяне внесли огромный

уровня пространственной ориентации проводилась по методике «Экспертная оценка», основанная на мнении специалистов интерната.

«Экспертная оценка пространственной ориентации» так же проводилась дважды.

До формирующего эксперимента был сделан первый срез, для выявления показателей уровня ориентации в пространстве на момент начала проекта. Второй срез был сделан по прошествии одного года, так как даже при наличии новых вспомогательных навыков, испытуемым требуется значительное количество времени, чтоб употребление новых умений стало автоматическим и сказалось на общем уровне комфортности и ощущений безопасности при передвижении, и далее позволило более благополучно ориентироваться в пространстве и передвигаться.

Метод математической статистики состоял из сравнительного анализа по методике Стьюдента и корреляционного анализа по методике Спирмена.

Выводы. Подводя итоги нашей работы, мы можем говорить о существенных результатах наших исследований. Так, выполняя задачи каждого этапа эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Выявив и сравнив между собой уровни обонятельной чувствительности у незрячих и нормально видящих участников исследования, мы увидели, что первые показали несколько более высокие результаты .Очевидно, что различия между показателями групп не велики: среднегрупповые значения распределились так: 2 балла – среднее значение по группе нормальновидящих испытуемых, 2,25 балла – по группе незрячих подростков.

Этот факт так же подтвержден результатами сравнительного анализа по методике Стьюдента: различия выражены, но не достоверны, при $p<0,05$, что подтверждает теорию о биологическом уровне компенсаторного процесса и позволяет говорить о дальнейшей необходимости повышения уровня обонятельной чувствительности незрячих.

2. Опираясь на подобранную нами специальную литературу, мы создали и реализовали программу, нацеленную на формирование обонятельных навыков незрячих подростков. В сравнительном анализе результатов, полученных после реализации программы и до нее, мы обнаружили значительное повышение уровня обонятельной чувствительности участников эксперимента.

После окончания программы повторная диагностика по методике «Аттестация парфюмера» показала следующие результаты:

Среднегрупповое значение выросло с 2,25 баллов до 4,625, что показывает ярко выраженную динамику в развитии обонятельной чувствительности.

Математический анализ результатов так же признал, что различия в данных между показателями до и после формирующего эксперимента являются достоверными (при $p<0.05$.)

Очевидно, явное увеличение собственной обонятельной чувствительности.

При проведении контрольного эксперимента мы использовали те же стимульные материалы (те же образцы проб), что и в констатирующем.

Здесь стоит сделать ремарку на то, что испытуемые могли показать столь значимые результаты так же благодаря узнаваемости образцов. Т.е. в процесс диагностики включилась запаховая память. Для чистоты анализа именно собственной обонятельной чувствительности после формирования навыков, мы провели дополнительную диагностику по методике «Аттестация

Из литературных данных известно, что процесс компенсации зрительных нарушений происходит за счет действия ведущего анализатора при опоре на полисенсорную основу, т.е. на сохранные анализаторы, в том числе и обоняние.

Мы предположили, что обонятельная чувствительность играет значительную роль в пространственной ориентации незрячих подростков.

Для осуществления задач были выбраны следующие методы и методики:

Методами исследований стали наблюдение, эксперимент и методы математической статистики.

Метод наблюдения состоял из нескольких этапов.

Метод эксперимента состоял из трех этапов: констатирующий эксперимент, формирующий и контрольный эксперимент.

Основным методом констатирующего эксперимента была выбрана диагностика обонятельной чувствительности «Аттестация парфюмера». Стимульным материалом диагностики стали пластиковые пробирки, наполненные парфюмерными композициями и пробирки, наполненные натуральными ингредиентами, из которых и были созданы вышеозначенные композиции. Все пробирки были помечены определенными буквенными или цифровыми кодами для проверочных действий. Результаты каждого действия испытуемых фиксировались в разработанные бланки с буквенными и цифровыми кодами. Оценка результатов была просчитана по созданному ключу. Распознавая запахи, испытуемые проявляли свои обонятельные навыки. Диагностика проводилась с целью определить уровни обонятельной чувствительности участников исследования.

Диагностика была проведена на двух группах испытуемых — группе незрячих (экспериментальная) и группе нормально видящих испытуемых (контрольная), а затем результаты обоих групп сравнивались между собой.

Методом формирующего эксперимента стала обучающая программа, созданная на основе специальной литературы и нацеленная на повышение уровня обонятельной чувствительности участников. Основой программы послужило мнение психологов и физиологов об упражняемости, как способе повысить сенсорные способности. Так же из отоларингологии использовалась техника очистки носовых пазух и т.д. Основной акцент в обучающей программе был сделан на усиление различительной чувствительности. В следствие этого испытуемые, посредствам активного нюхания, приобрели навык распознавания обонятельных объектов для возможности использования этого опыта в пространственной ориентации на открытом пространстве и в больших помещениях, там, где слуха не достаточно, а гаптика не удобна. Далее диагностика обонятельной чувствительности была оценена в контрольном эксперименте.

Методом контрольного эксперимента стала так же диагностика уровня обонятельной чувствительности «Аттестация парфюмера».

Первой частью его стала диагностика на образцах, примененных в констатирующем эксперименте.

Для выявления собственной обонятельной чувствительности испытуемых был проведен контрольный эксперимент 2 серии, по методике «Аттестация парфюмера», но с новыми, незнакомыми для испытуемых образцами парфюмерных продуктов и компонентов. Таким образом мы получили данные об уровнях обонятельной чувствительности испытуемых в динамике. Оценка

вклад в становление и развитие мировой культуры, и мы должны этим гордиться»4.

Выводы. Сотрудники органов внутренних дел, независимо от занимаемой должности, постоянно общаются отнюдь не с лучшими представителями общества. На их морально-психологическое состояние и качество работы влияют как негативные факторы, зависящие от социально-экономической ситуации в государстве, уровня правосознания граждан, степени их доверия к политической системе государства, лояльности по отношению к институтам власти и правоохранительным органам, так и уровень общественного и государственного признания необходимости их служебной деятельности.

В непростые для России времена сотруднику как никогда важно быть уверенным в правильности выбранной профессии, её важности для общества и государства, чтобы неукоснительно соблюдать Присягу сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, принятую при поступлении на службу, стойко переносить тяготы службы, постоянно рисковать жизнью и здоровьем, а также благополучием своей семьи. Уровень социальной защищённости сотрудника и членов его семьи играет в этом основополагающую роль.

Выводы. Таким образом, в процессе интерактивного обучения активность воспитательного и обучающего процессов возрастает, что способствует достижению цели инновационного обучения – формирование нового типа специалиста, обладающего современными профессиональными знаниями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения служебных задач в условиях меняющейся оперативной обстановки (например, при стандартных и чрезвычайных обстоятельствах).

Литература:

1. Литвиненко А. «В Петербурге – «Славянский мир» Санкт-Петербургский дневник №481(966) от 11.12.2014 г.
2. Кузин Н.Н., Шубников Ю.Б., Шкварок В.М. «Реинжиниринг производства в системе обеспечения экономической безопасности предприятия», СПБУ МВД России, 2014.
3. Загинайлов В.И., Кузин Н.Н. Дополнительное профессиональное образование сотрудников ОВД. Статья / СПБ.: Вестник СПБ университета МВД РФ, № 2 (66), 2015.
4. Гиоев Г.В., Коледов М.В. К вопросу об оценке эффективности контроля финансово-хозяйственной деятельности органов внутренних дел МВД России. Статья. Вестник СПБУ МВД России. Т.4. №56, 2012.

---

[4] Литвиненко А. «В Петербурге – «Славянский мир» Санкт-Петербургский дневник №481(966) от 11.12.2014 г.

Педагогика

УДК 519.234

кандидат физико-математических наук,
доцент Галяутдинов Марат Ильдарханович
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань);
кандидат физико-математических наук Галяутдинова Лилия Рашитовна
Российский государственный университет правосудия (г. Казань);
студент Лобанов Александр Сергеевич
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань)

СРАВНЕНИЕ ЧИСЛА ГРЕБКОВ НА ДИСТАНЦИИ 50 М ДЛЯ КРУПНЕЙШИХ СОРЕВНОВАНИЙ 2012 – 2015 ГОДОВ

Аннотация. В статье применен непараметрический критерий статистической достоверности Уайта для сравнения результатов финальных заплывов на дистанции 50 м вольным стилем на чемпионатах России, Мира, Европы и Олимпийских игр за период 2012 – 2015 годов. Проведено сравнение числа гребков спортсменов, совершенных во второй половине дистанции от 15 до 50 м., сделаны выводы о статистической достоверности различий выборок.

Ключевые слова: выборка; непараметрический критерий Уайта; достоверность различий выборок.

Annotation. The article describes nonparametric statistical significance of White to compare the results of the final heats in the 50 m freestyle in Russia, World Championships, European and Olympic Games in the period 2012 - 2015. A comparison of the number of strokes of athletes is committed in the second half of the race from 15 to 50 meters, the conclusions are made about statistical significance of differences between samples.

Keywords: sampling; non-parametric criterion of Wight; the significance of differences of samples.

Введение. Дистанцию 50 м вольным стилем спортсмены высокого уровня плавают кролем на груди, т.к. скорость при плавании этим стилем самая высокая. Существует общемировая тенденция к уменьшению количества совершаемых движений для прохождения дистанции. Возникает вопрос: насколько значимо различается количество гребков, совершенных спортсменами высочайшей квалификации на самых престижных соревнованиях последних четырех лет? Подтверждают ли их результаты данную тенденцию? Для ответа на эти вопросы авторы использовали непараметрический критерий Уайта. В статье сделаны соответствующие выводы о статистической достоверности различий выборок.

Формулировка цели статьи. Проследить динамику изменения числа гребков и исследовать статистическую достоверность различия количества гребков финальных и полуфинальных заплывов на дистанции 50 м вольным стилем на чемпионатах России, Мира, Европы и Олимпийских игр за период с 2012 по 2015 год.

Изложение основного материала статьи. На дистанции 50 м вольным стилем в бассейне 50м спортсмены могут начинать выполнять гребковые

компенсируя недостаточность зрительного восприятия. В пространственной ориентации ведущим анализатором является гаптика – активное осязание. Слух выступает анализатором для ориентировки в больших помещениях и открытом пространстве. Но процесс компенсации проходит с опорой на все сохранные анализаторы. На биологическом этапе компенсации деятельность анализаторов активируется только до определенного уровня. Дальнейшее развитие нуждается в коррекционной работе, нацеленной на совершенствование конкретного анализатора. В состав так называемой полисенсорной основы компенсации входит и обонятельная чувствительность. Мы предположили, что обоняние является значимым фактором для ориентации незрячего человека в пространстве, как один из способов дистантной оценки окружающих его объектов. Знакомство со своими сенсорными возможностями позволило бы лицам с нарушенным зрением научиться целенаправленно пользоваться сенсорной системой в познании окружающей действительности.

Теоретическим обоснованием нашего исследования являются труды Ананьева Б.Г. и Бронштейна А.И., Выготского Л.С. и Земцовой М.И., Литвака А.Г.и Солнцевой Л.И., а так же Феоктистовой В.А.

Формулировка цели статьи. Целью исследования стали диагностика и формирование обонятельной чувствительности у лиц с тяжелыми нарушениями зрения, а так же установление соответствий и связи ее с пространственной ориентацией.

Изложение основного материала. Предметом исследования стала обонятельная чувствительность и пространственная ориентация и связь между ними.

В исследовании приняли участия лица с тяжелой патологией зрения и нормально видящие , 24 человека в экспериментальной группе и 24 в контрольной. Экспериментальная группа испытуемых состояла из подростков, юношей и девушек , учащихся старших классов классах «А» школы-интерната №1. Учащиеся классов с литерой «А» в этой школе имеют статус зрительной патологии «незрячие». Все испытуемые не имеют медицинских противопоказаний к данному исследованию, (по мнению школьного врача).

Испытуемые воспитываются в семьях и имеют приблизительно равный уровень бытовой ориентации, (по мнению школьных психологов).

Большая часть группы имеет висус VIS=0 на оба глаза.

Несколько человек имеет остаточное зрение, но не превышающее VIS=0,04 с коррекцией на лучше видящему глазу.

Испытуемые с предрасположенностью к аллергии и аналогичными заболеваниями, а так же заболеваниями дыхательных путей к эксперименту допущены не были.

Контрольная группа испытуемых состояла из 24 человек, юноши и девушки от, студенты первых курсов Санкт-Петербургских ВУЗов, без зрительной патологии, интеллектуально сохранны, добровольно согласившихся на участие в эксперименте.

Психология

УДК: 159.93

аспирант Гурылева Светлана Игоревна
Институт специальной психологии и
педагогики имени Рауля Валленберга (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ ОБОНЯТЕЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию у лиц с тяжелым нарушением зрения обонятельной чувствительности, как дополнительного инструмента при пространственной ориентации. Мы, исследовав обонятельные способности испытуемых, разработали и реализовали обучающую программу, повышающую уровень обонятельной чувствительности у незрячих. Используя метод экспертной оценки, методику определения уровня обоняния парфюмеров и методику Стьюдента, проанализировали связь между динамикой развития обоняния и динамикой развития пространственной ориентации лиц с тяжелыми нарушениями зрения. В результате получили значимый показатель по совместной изменчивости обеих переменных, что подтверждает выраженную связь между исследуемыми факторами. Это говорит о том, что обоняние, входя в полисенсорную основу компенсации, оказывает влияние и играет заметную роль в пространственной ориентации незрячих.

Ключевые слова: незрячие, лица с тяжелыми нарушениями зрения, пространственная ориентация, обонятельная чувствительность, запахи, обучающая программа, оценка уровня обонятельной чувствительности, компенсация.

Annotation. The article is devoted to the study of the olfactory sensitivity in individuals with severe visual impairment as an additional tool in spatial orientation. The authors investigated olfactory abilities of the blind, have developed and implemented a training program that increases the level of olfactory sensitivity. Using the method of expert evaluation, the method of determining the level of smell of perfume and the Student t-test method, analyzed the relationship between the dynamics of development of the sense of smell and the dynamics of spatial orientation of persons with severe visual impairments. The result was a significant indicator for the joint variability of the two variables, which confirms the correlation between the studied factors. This suggests that the sense of smell, in the framework of compensation has an impact and plays a significant role in the spatial orientation of the blind.

Keywords: blind, persons with severe visual impairments, spatial orientation, sense of smell, olfactory sensitivity, odor, training program, evaluation of smell, olfactory sensitivity rating, compensation.

Введение. Из тифлопсихологии известно, что одной из основных проблем жизнедеятельности и развитии лиц с тяжелыми нарушениями зрения является пространственная ориентация и как следствие – сложности в свободном передвижении, мобильности. В процессе развития и становления личности незрячий человек опирается на сохранные анализаторы, тем самым

движения руками на различном расстоянии после выполнения старта и проныра под водой, но не более чем через 15 метров. Было принято решение вести подсчет гребков начиная с 15-го метра и заканчивая финишем, т.е. 35 метров дистанции.

В таблице 1 приведены данные количества гребков спортсменов, выступавших в финалах Чемпионатов России по длинной воде, т.е. в бассейне 50 м.

Таблица 1

Данные количества гребков на дистанции 35м в финалах Чемпионатов России 2012 – 2015 годов

Чемпионат России 20 апреля 2012. Финал					Чемпионат России 20 июня 2013. Финал			
Имя пловца	Время	Гребков на 35м	Время на 35м		Имя пловца	Время	Гребков на 35м	Время на 35м
ГРЕЧИН Андрей	21,82	33	16,37		ГРЕЧИН Андрей	22,13	32	16,63
ФЕСИКОВ Сергей	22,05	33	16,81		ФЕСИКОВ Сергей	22,52	32	17,25
МОРОЗОВ Владимир	22,06	34	16,69		ТИХОБАЕВ Олег	22,6	36	17,06
СЫРНИКОВ Виталий	22,13	34	16,57		АНДРЕЕВ Александр	22,75	35	16,88
ТИХОБАЕВ Олег	22,22	35	16,62		ЛАГУНОВ Евгений	22,76	35	17,19
ЛАГУНОВ Евгений	22,37	35	17		СТЕПАНОВ Алексей	22,89	32	17,06
АРБУЗОВ Андрей	22,49	37	17		СЫРНИКОВ Виталий	22,92	35	17,19
КОНОВАЛОВ Никита	22,8	33	17,44		ЧИСТЯКОВ Александр	23,15	36	17,25
Чемпионат России 17 мая 2014. Финал					Чемпионат России 23 апреля 2015. Финал			
Имя пловца	Время	Гребков на 35м	Время на 35м		Имя пловца	Время	Гребков на 35м	Время на 35м
МОРОЗОВ Владимир	21,55	34	16,37		МОРОЗОВ Владимир	21,65	33	16,63
ГРЕЧИН Андрей	21,94	32	16,69		ГРЕЧИН Андрей	22,03	33	16,76
ФЕСИКОВ Сергей	22,03	33	16,82		ЛАГУНОВ Евгений	22,32	33	17,17
СЕДОВ Евгений	22,08	33	16,68		КУЗЬМЕНКО Иван	22,37	34	16,87
ТИХОБАЕВ Олег	22,13	37	16,62		ТИХОБАЕВ Олег	22,44	37	17,05
АРБУЗОВ Андрей	22,53	38	16,93		СУРКОВ Степан	22,57	34	17,11
КУЗЬМЕНКО Иван	22,54	34	17,19		ЖИЛКИН Андрей	22,65	33	17,47
АЙЗЕТУЛЛОВ Евгений	22,65	32	16,94		АМОСОВ Алексей	22,71	33	17,29

Из таблицы 1 видно, что суммарное количество гребков N, совершенных 8 спортсменами на Чемпионате России 2012 года равно 274, в 2013 и 2014 годах – 273, в 2015 году – 270. Если принять число гребков 2012 года за 100%, то в 2013 и 2014 году получим 99,6%, т.е. уменьшение числа гребков составило всего 0,4%, в 2015 году – 98,5% (минус 1,5%). Таким образом, общее количество гребков практически не изменилось. Однако, зафиксировано незначительное их уменьшение. Построим графики зависимости (рис.1) числа гребков n от общего времени прохождения дистанции t для Чемпионатов России 2012 и 2015 годов.

Сравнивая попарно спортсменов, занявших одинаковые места, можно сделать вывод, что у всех спортсменов, кроме спортсмена показавшего 5 результат (в данном случае это оказался один и тот же пловец – Тихобаев Олег), число гребков или осталось неизменным (первое, второе, четвертое и восьмое места) или уменьшилось (третье, шестое и седьмое места).

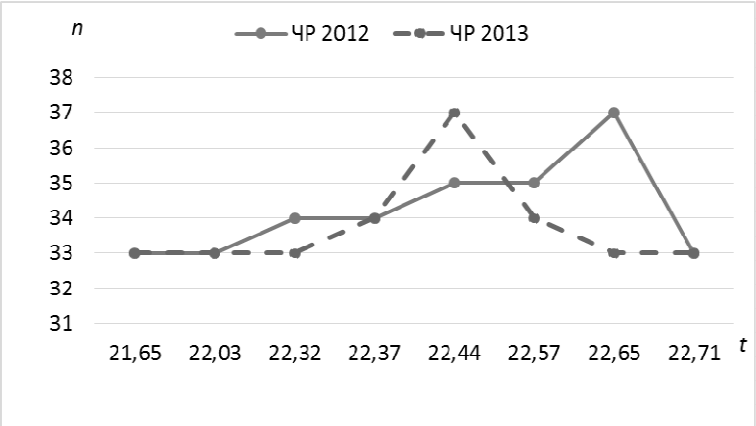


Рис. 1. Графики зависимостей количества гребков n от общего времени t для Чемпионатов России 2012 и 2015 годов

Рассмотрим достоверность различий данных выборок с помощью непараметрического T – критерия Уайта, который в равной мере применим для сравнения групп как с одинаковым числом испытуемых, так и с различным [1].

Методика определения достоверности различий на основе критерия Уайта следующая [2]. Результаты сравниваемых групп записывают в общий ряд и находят их ранги. Далее эти ранги суммируют отдельно для каждой группы. Если сравниваемые результаты этих групп не отличаются один от другого, то суммы их рангов тоже должны быть равны между собой, и наоборот. Чем значительнее расхождение между полученными результатами, тем больше разница между суммами их рангов. Для оценки критерия T всегда берется меньшая из двух сумм рангов, которая и сравнивается с граничным значением $T_{\text{гр}}$ критерия Уайта, которое находится с помощью специальной таблицы (например [1], приложение 8, стр.230). Если $T \geq T_{\text{гр}}$, то различие между сравниваемыми группами статистически недостоверно, если $T < T_{\text{гр}}$, то различие статистически достоверно.

Проведем попарное сравнение результатов всех четырех заплывов (рис. 2).

6. Ильина Н.А. Терапия шизофрении и шизоаффективных расстройств // Психиатрия и психофармакотерапия. 2005. № 7.
7. Клиническая психиатрия. Под ред. Дмитриевой Т.Б. , В.Н. Краснова, Н.Г. Незнанова, В.Я. Семке, А.С. Тиганова // М.: ГОЭТАР МЕДИЦИНА, 2012 г. – 345 с.
8. Коган Б.М. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии // Системная психология и социология. 2010, т. 1 № 2 26-29 с.
9. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе // Независимая фирма “Класс”, 2007.
10. Меграбян А.А. Деперсонализация // Ереван.: Айастан, 2000 – 189 с.
11. Нуллер Ю.Л. Депрессия и деперсонализация // Л: Медицина, 2001. — 207 с.
12. Смулевич А.Б. Пограничные психические нарушения // Руководство по психиатрии / Под ред. Тиганова А.С. // М.: Медицина, 1999. - т.2. - с. 527-607.
13. Смулевич А.Б., Воробьев В.Ю. Деперсонализация. Клинико-психопатологические аспекты (по данным зарубежной литературы) // Невропатология и психиатрия 1973; 8: 42–52 с.
14. Bohus M. J., Landwehrmeyer G. B., Stiglmayr C. E., Limberger M. F., Böhme R., Schmahl C. G. Naltrexone in the treatment of dissociative symptoms in patients with borderline personality disorder: an open-label trial // Journal of Clinical Psychiatry 1999; 60(9), pp. 598—603.
15. Sierra M., Berrios G.E. The Cambridge Depersonalization Scale: a new instrument for the measurement of depersonalization. Psychiatry Res 2000; 93: pp. 153—164.
16. Sierra M., Phillips M.L., Ivin G. et al. A placebo-controlled crossover trial of lamotrigine in depersonalization disorder. J Psychopharmacology 2003; 17: pp. 103—105
17. Simeon D., Knutelska M. An open trial of naltrexone in the treatment of depersonalization disorder // Journal of clinical Psychopharmacology, 2005; 25, pp. 267—270.
18. William P.Horan, Joseph Ventura, Keith H.Nuechterlein, Kenneth L.Subotnik, Sun S.Hwang, Jim Mintz Stressful life events in recent-oncet schizophrenia: reduced frequencies and altered subjective appraisals // Schizophrenia Research 75, 2005; pp. 363-374.

происходит накопление трудностей, которое в дальнейшем может привести к полной дезинтеграции идентичности.

Выводы.

1. В работе была выявлена, положительная сторона защитной функции деперсонализации – возможность быстрого снижения эмоционального напряжения и субъективной значимости угрозы в ситуации стресса, за счет отстранения, дистанцированности от целостности собственной идентичности.
2. Была отмечена отрицательная сторона защитной функции – так как проблема сама по себе не решается, данная реакция на стресс затрудняет выражение и переработку переживаний в связи с чем происходит накопление эмоционально не отреагированных трудностей, которое в дальнейшем может привести к полному разрушению идентичности.
3. Защитный механизм деперсонализации в своей основе содержит отчуждение от эмоционального компонента, от мыслей и собственного «Я» в стрессовой ситуации. Именно стрессовая ситуация актуализирует и запускает процесс формирования новой субличности, таким образом освобождая основную идентичность от негативных переживаний.
4. Значимым было выявление, того что защитный механизм деперсонализации запускается при недостаточной представленности конструктивных и высокоорганизованных защитно-совладающих стратегий поведения. кроме этого, выявилась несфомированность представлений у группы с деперсонализацией описывающих самоактуализирующуюся личность и преобладанием конструктов связанных с контролем, принятием и избеганием стрессовой ситуации и своего «Я» в ней.

Таким образом, при выделении деперсонализации как процесса (а не только как результата в рамках патологии), появляется возможность проведения первичной диагностики и работы психологическими методами и средствами с данным феноменом.

Ограничение данного исследования и будущие перспективы.

В данном исследовании делался акцент на уровни от нормы до пограничного состояния и не затрагивался уровень патологии. В дальнейшем возможно рассмотрение того, как переходя на уровень патологии, защитная функция деперсонализации из положительной становится деструктивной. В связи с этим, планируется большее внимание уделить личностным характеристикам испытуемых предрасполагающих к данному виду реагирования.

Литература:

1. Агарков В.А. Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психологической травмы. Дисс. на соискание степени к.пс.н., // М.: Институт психологии РАН, 2002. – 201 с.
2. Александер Ф.А. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. / Пер. с англ. С. Могилевского. // М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2002, 356 с.
3. Богданова М.В. Особенности психологических защит при психоматических расстройствах: Дис. … канд. психол. наук. Томск, 2005. – 207 с.
4. Грановская Р.М. Психологическая защита // СПб.: Речь, 2007.
5. Журавлев И.В. Семиотико-психологические механизмы отчуждения при синдроме психического автоматизма: Дис. … канд. психол. наук. М., 2003. – 171 с.

2012	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2012	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2012	Гребков на 35м	Ранги	Сумма
	33	5			33	5			33	4,5	
	33	5			33	5			33	4,5	
	34	7,5			34	9,5			34	10,5	
	34	7,5			34	9,5			34	10,5	
	35	11			35	12,5			35	13,5	
	35	11			35	12,5			35	13,5	
	37	16			37	14,5			37	15,5	
	33	5	68		33	5	73,5		33	4,5	77
2013	32	2		2014	34	9,5		2015	33	4,5	
	32	2			32	1,5			33	4,5	
	36	14,5			33	5			33	4,5	
	35	11			33	5			34	10,5	
	35	11			37	14,5			37	15,5	
	32	2			38	16			34	10,5	
	35	11			34	9,5			33	4,5	
	36	14,5	68		32	1,5	62,5		33	4,5	59
T= 68		ΔS= 0		T= 62,5		ΔS= 11		T= 59		ΔS= 18	
$T_{гр}$= 49				$T_{гр}$= 49				$T_{гр}$= 49			
2013	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2013	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2014	Гребков на 35м	Ранги	Сумма
	32	3			32	2			34	11,5	
	32	3			32	2			32	1,5	
	36	13,5			36	14,5			33	6	
	35	11			35	12			33	6	
	35	11			35	12			37	14,5	
	32	3			32	2			38	16	
	35	11			35	12			34	11,5	
	36	13,5	69		36	14,5	71		32	1,5	68,5
2014	34	8,5		2015	33	6		2015	33	6	
	32	3			33	6			33	6	
	33	6,5			33	6			33	6	
	33	6,5			34	9,5			34	11,5	
	37	15			37	16			37	14,5	
	38	16			34	9,5			34	11,5	
	34	8,5			33	6			33	6	
	32	3	67		33	6	65		33	6	67,5
T= 67		ΔS= 2		T= 65		ΔS= 6		T= 67,5		ΔS= 1	
$T_{гр}$= 49				$T_{гр}$= 49				$T_{гр}$= 49			

Рис. 2. Попарное сравнение результатов финальных заплывов Чемпионатов России 2012 – 2015 годов

В дополнении к значениям T и $T_{гр}$ было решено найти разность сумм рангов для сравниваемых выборок, обозначенную на рисунке 2 за ΔS. Таким образом, $\Delta S = |S_1 - S_2|$, где S_1 и S_2 – соответственно суммы рангов для сравниваемых первой и второй выборок. Во всех шести случаях различие

между сравниваемыми группами статистически недостоверно, однако можно проследить следующую тенденцию. К концу олимпийского цикла различие сумм рангов ΔS увеличивается до 18 (при сравнении данных 2012 и 2015 годов) и различие между сравниваемыми группами приближается к статистически достоверному.

Проведем аналогичные расчеты для финалов международных соревнований: Олимпийских Игр 2012 года, Чемпионатов Мира 2013 и 2015 годов и Чемпионата Европы 2014 года (табл. 2).

Таблица 2

Результаты по количеству гребков на дистанции 35м в финалах Олимпийских Игр 2012 года, Чемпионатов Мира 2013 и 2015 годов и Чемпионата Европы 2014 года

XXX Олимпийские игры. Финал						Чемпионат мира. 3 августа 2013. Финал				
Имя пловца	Страна	Время	Гребков на 35м	Время 35м		Имя пловца	Страна	Время	Гребков на 35м	Время 35м
Florent MANAUDOU	FRA	21,34	34	16,25		CIELO FILHO Cesar	BRA	21,32	31	16,31
Cullen JONES	USA	21,54	35	16,56		MOROZOV Vladimir	RUS	21,47	33	16,25
Cesar CIELO FILHO	BRA	21,59	32	16,5		BOVELL George Richar	TRI	21,51	32	16,25
Bruno FRATUS	BRA	21,61	37	16,31		ADRIAN Nathan	USA	21,6	33	16,57
Anthony ERVIN	USA	21,78	36	16,62		MANAUDOU Florent	FRA	21,64	34	16,63
Roland SCHOEMAN	RSA	21,8	35	16,82		ERVIN Anthony	USA	21,65	32	16,5
George Richard BOVELL	TTO	21,82	32	16,75		SCHOEMAN Roland	RSA	21,85	33	16,94
Eamon SULLIVAN	AUS	21,98	33	16,87		BOUSQUET Frederick	FRA	21,93	33	16,81
Чемпионат Европы. 24 августа 2014. Финал						Чемпионат Мира. 8 августа 2015. Финал				
Имя пловца	Страна	Время	Гребков на 35м	Время 35м		Имя пловца	Страна	Время	Гребков на 35м	Время 35м
MANAUDOU Florent	FRA	21,32	33	16,31		MANAUDOU Florent	FRA	21,19	33	16,24
CZERNIAK Konrad	POL	21,88	33	16,37		ADRIAN Nathan	USA	21,52	32	16,52
LIUKKONEN Ari-Pekka	FIN	21,93	34	16,5		FRATUS Bruno	BRA	21,55	35	16,56
PROUD Benjamin	GBR	21,94	33	16,56		MOROZOV Vladimir	RUS	21,56	34	16,81
ORSI Marco	ITA	22,09	33	16,88		GOVOROV Andrii	UKR	21,86	34	16,6
GRECHIN Andrey	RUS	22,1	34	16,62		ORSI Marco	ITA	21,86	34	16,81
GKOLOMEEV Kristian	GRE	22,13	34	16,82		GKOLOMEEV Kristian	GRE	21,98	33	16,84
GOVOROV Andriy	UKR	22,14	34	16,81		PROUD Benjamin	GBR	22,04	34	17,03

Суммарное количество гребков N, совершенных 8 спортсменами на Олимпийских Играх 2012 года равно 274, на Чемпионате Мира 2013 года равно 261, на Чемпионате Европы 2014 года – 268 и на Чемпионате Мира 2015 года – 269. Если принять число гребков 2012 года за 100%, то в 2013 году получим 95,3% (минус 4,7%), в 2014 году – 97,8% (минус 2,2%) и в 2015 году – 98,2% (минус 1,8%). По сравнению с Чемпионатами России функция, отражающая зависимость суммарного количества гребков от года проведения чемпионата не является монотонной (рис.3). В 2013 году мы наблюдаем довольно заметное уменьшение числа гребков, затем происходит увеличение числа гребков, и к 2015 году мы приходим почти к такому же процентному соотношению, что и на Чемпионате России (при сравнении 2012 и 2015 годов).

Так, например, четвертый фактор в группе с деперсонализацией – «**Контроль над ситуацией»** куда входят конструкты, представленные как в большей или меньшей мере конструктивные способы решения, либо избегания и устранения от ситуации. В тоже время у группы без деперсонализации - это фактор «**Гармоничность**». Он продолжает тенденцию предыдущих факторов этой группы и концентрируется на характеристиках описывающих целостную личность, что отсутствует в системе конструктов у испытуемых с деперсонализацией. Пятый фактор, в обоих случаях является ситуативным. В группе с деперсонализацией – это «**Принятие»**, включающее в себя принятие ситуации, себя и социального окружения. Для группы без деперсонализации – это фактор **«Управление состояниями/ситуацией»**, что также в какой-то мере проявляется через управление именно с позиции принятия своих эмоциональных реакций и сложившихся обстоятельств.

Результаты корреляционного анализа: исследование взаимосвязи уровня деперсонализации с защитно-совладающими механизмами.

Психологические защиты и используемые копинги были измерены с помощью личностного опросника «Индекс жизненного стиля», Р. Плутчик, Г. Келлерман и опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса.

Полученные данные были обработаны с помощью параметрического коэффициента корреляции Пирсона в программе SPSS.

В ходе корреляционного анализа получили следующие числовые показатели. Положительные корреляции отмечаются со всеми защитами, но наибольшая корреляционная связь деперсонализации наблюдается с такими защитами как вытеснение (0,631), регрессия (0,528), замещение (0,539) и рационализация (0,521).

Сопоставление деперсонализации с механизмом работы этих защит помогает представить данный феномен как процесс, направленный на защиту идентичности (а не только как результат разрушенной идентичности). *Деперсонализация как процесс* - это по своей сути процесс отчуждения от целостного «Я», от контролирующего центра Эго-идентичности. При влиянии стрессовой ситуации данный процесс происходит, когда целостное «Я» не может интегрировать все переживания и принять их. В результате данные переживания согласно механизму психологической защиты исключаются, искажаются и трансформируясь подавляются в сферу бессознательного.

Если при влиянии травматической ситуации происходит сбой в механизме психологических защит, то появляется необходимо отреагировать иным способом. И как выход – разрушением, отстранением от целостности собственной идентичности, для того чтобы преодолеть стрессовое событие таки образом адаптировав идентичность к ней.

Эта мысль подтверждается данными полученными в ходе корреляционного анализа со способами совладающего поведения. Наибольший положительный коэффициент корреляции наблюдается с такими копингами, как бегство-избегание (0,718), самоконтроль (0,653) и дистанцирование (0,637).

Именно здесь проявляет положительная сторона данного способа решения ситуации – возможность быстрого снижения эмоционального напряжения и субъективной значимости угрозы в ситуации стресса. И в тоже время и отрицательная – так как проблема сама по себе не решается, данная реакция на стресс затрудняет выражение и переработку переживаний в связи с чем,

Таблица №3

Факторы, выделенные у группы с деперсонализацией начального уровня и без выявленной деперсонализации

Факторы группы с деперсонализацией начального уровня	**Факторы группы без выявленной деперсонализации**
Социальная адаптация (37,55%)	Социальная адаптация (28,24%)
Мотивационная гибкость/ригидность (15,87%)	Защитные механизмы (17,11%)
Защитно-совладающие механизмы (11,05%)	Самоактуализирующаяся личность (12,37%)
Контроль над ситуацией (9,12%)	Гармоничность (9,26%)
Принятие (6,24%)	Управление состояниями/ситуацией (7,04%)

Первыми наиболее крупными и значимыми факторами, берущими на себя наибольший описательный вес от общей дисперсии, в обоих случаях является **«Социальная адаптация»**. Данный фактор представлен для обеих групп конструктами, отображающими как адаптивные, так и дезадаптивные стороны. Следовательно, в представлениях обеих групп есть понимание состояния психологического комфорта, достижимости поставленных целей, принятие ситуации и себя в ней.

Второй по значимости фактор для группы с деперсонализацией – «**Мотивационная гибкость/ригидность**», а для группы без выявленной деперсонализации «**Защитные механизмы**». В первом случае, делается больший акцент на конструкты описывающие реагирование на ситуацию посредством ее принятия, либо избегания, ухода. Такая сосредоточенность на оценке самой ситуации и себя в ней приводит к фиксации на угрожающем событии и тормозит реагирование помогающее минимизировать последствия. В то же время, у испытуемых без деперсонализации делается акцент на возможных защитных механизмах и их включения в стрессовой ситуации.

Третий фактор, среди испытуемых с выявленной деперсонализацией представлен как «**Защитно-совладающие механизмы**» представленный копингами, направленными на избегание и устранение от ситуации, а также некоторыми вторичными и первичными защитами. В данном факторе, в отличие от похожего фактора у группы без деперсонализации, довольно скудно представлены возможные варианты защитно-совладающего поведения, что говорит о не представленности всего многообразия данных конструктов у испытуемых в группе с деперсонализацией. Среди испытуемых без деперсонализации третий фактор это: «**Самоактуализирующаяся личность»**. Он представлен характеристиками, описывающими основные составляющие гармоничной, стремящейся к своему развитию личности. Здесь стоит отметить, что для группы с деперсонализацией нет ни одного фактора описывающего самоактуализированную, сбалансированную личность. Факторы данной группы направлены в основном на контроль, принятие и избегание ситуации.

Рис. 3. Зависимость суммарного количества гребков от года проведения соревнований, за период с 2012 по 2015 год

Построим графики зависимости (рис.4) числа гребков n от общего времени прохождения дистанции t для Олимпийских Игр 2012 года и Чемпионата Мира 2013 года.

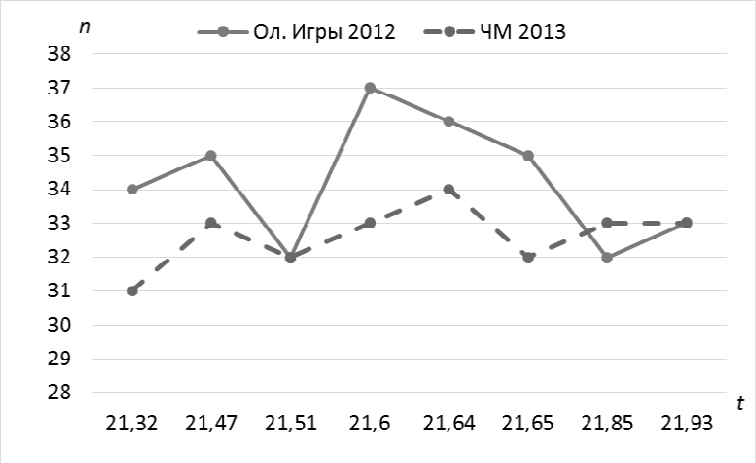


Рис. 4. Графики зависимостей количества гребков n от общего времени t для Олимпийских Игр 2012 года и Чемпионата Мира 2013 года

Сравнивая попарно спортсменов, занявших одинаковые места, можно сделать вывод, что у спортсменов занявших первое, второе, четвертое, пятое и шестое места число гребков в 2013 году существенно меньше, чем в 2012. Спортсмены, занявшие третье и восьмое места сделали одинаковое число гребков, и только спортсмен занявший седьмое место в 2013 году сделал на один гребок больше, чем занявший седьмое место в 2012 году.

Аналогично Чемпионатам России рассмотрим достоверность различий выборок с международных соревнований с помощью непараметрического T – критерия Уайта (рис. 5).

2012	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2012	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2012	Гребков на 35м	Ранги	Сумма
	34	11,5			34	10			34	9	
	35	13,5			35	13,5			35	13	
	32	3,5			32	1,5			32	2	
	37	16			37	16			37	16	
	36	15			36	15			36	15	
	35	13,5			35	13,5			35	13	
	32	3,5			32	1,5			32	2	
	33	8	84,5		33	5	76		33	5	75
2013	31	1		2014	33	5		2015	33	5	
	33	8			33	5			32	2	
	32	3,5			34	10			35	13	
	33	8			33	5			34	9	
	34	11,5			33	5			34	9	
	32	3,5			34	10			34	9	
	33	8			34	10			33	5	
	33	8	51,5		34	10	60		34	9	61
T=	51,5	ΔS=	33	T=	60	ΔS=	16	T=	61	ΔS=	14
$T_{гр}$=	49			$T_{гр}$=	49			$T_{гр}$=	49		

2013	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2013	Гребков на 35м	Ранги	Сумма	2014	Гребков на 35м	Ранги	Сумма
	31	1			31	1			33	4,5	
	33	7,5			33	7,5			33	4,5	
	32	2,5			32	3			34	11,5	
	33	7,5			33	7,5			33	4,5	
	34	14			34	13			33	4,5	
	32	2,5			32	3			34	11,5	
	33	7,5			33	7,5			34	11,5	
	33	7,5	50		33	7,5	50		34	11,5	64
2014	33	7,5		2015	33	7,5		2015	33	4,5	
	33	7,5			32	3			32	1	
	34	14			35	16			35	16	
	33	7,5			34	13			34	11,5	
	33	7,5			34	13			34	11,5	
	34	14			34	13			34	11,5	
	34	14			33	7,5			33	4,5	
	34	14	86		34	13	86		34	11,5	72
T=	50	ΔS=	36	T=	50	ΔS=	36	T=	64	ΔS=	8
$T_{гр}$=	49			$T_{гр}$=	49			$T_{гр}$=	49		

Рис. 5. Попарное сравнение результатов финальных заплывов Олимпийских Игр 2012 года, Чемпионатов Мира 2013 и 2015 годов и Чемпионата Европы 2014 года

предикторов (переменных), два из которых оказывают максимальное влияние. Эти предикторы представлены в таблице № 2.

Таблица № 2

Модель регрессионной зависимости психологических характеристик и проявлений деперсонализации начального уровня

Включенные переменные	**Коэффи-циент Бета**	**Достоверность различий**
Непринятие себя (Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерс, Р. Даймонд)	0,536	p<0,001
Бегство-избегание (Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса)	0,288	p≤0,001
Дистацирование (Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса)	0,175	p≤0,05
Ориентация во времени (опросник САМОАЛ)	- 0,287	p<0,05
Самопринятие (Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерс, Р. Даймонд)	- 0,260	p<0,05
Принятие ответственности (Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса)	- 0,193	p<0,05

Из таблицы № 2 видно, что чем больше коэффициент Бета, тем больше влияют выделенные переменные на зависимую переменную (уровень деперсонализации).

Таким образом, выявление показателей наиболее значимых для возникновения в ситуации стресса реакции деперсонализации (регрессионный анализ), позволило выявить те личностные особенности испытуемых, которые явились отличительной чертой выборки с выявленной деперсонализацией начального уровня. Исследование определило, что ключевую роль играют показатели Непринятие себя» «Бегство-избегание (копинг)» и «Дистацирование» при увеличении выраженности деперсонализации растут и данные показатели. Но также при возрастании уровня выраженности деперсонализации характерно уменьшение таких показателей как «Ориентация во времени», «Самопринятие» и «Принятие ответственности».

Результаты факторного анализа: предикторы реагирования на стресс в виде деперсонализации.

Вся совокупность изученных в ходе использованных методик психологических показателей, для групп с выявленной и не выявленной деперсонализацией начального уровня, была подвергнута факторному анализу с помощью метода главных компонент.

Сопоставляя факторы, выявленные у экспериментальной и контрольной групп (Таблица № 3), были выделены следующие особенности.

Результаты исследования и их обсуждение.

Результаты применения Т-критерия для независимых выборок: исследование положительной адаптивной функции деперсонализации.

На первом этапе исследования выполнилось разделение выборки на две подгруппы: без выявленной деперсонализации и с начальным уровнем деперсонализации с помощью шкалы диссоциации, а также были получены дополнительные данные с помощью клинического интервью для уточнения соотнесенности к начальному уровню деперсонализации, либо исключения данных проявлений.

Особенности уровня адаптации изучены с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда. Данные по методике были посчитаны с помощью Т-критерия для независимых выборок. В таблице № 1 представлены групповые статистики по обработанным данным у каждой из групп (с выявленной и не выявленной деперсонализацией).

Таблица № 1

Групповые статистики

	Деперсона-лизация	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Адаптивность	Не выявлена	78	124,88	22,44	2,54
	На начальном уровне	72	125,07	19,88	2,34
Дезадаптив-ность	Не выявлена	78	76,36	32,66	3,69
	На начальном уровне	72	75,19	30,73	3,62

Полученные показатели характеризуют выборки в целом как равные по уровню адаптивности и дезадаптивности. При проявлениях деперсонализации на начальном этапе не наблюдается повышение уровня дезадаптивности, а сохраняется общий уровень адаптивности практически не отличающийся от выборки без выявленной деперсонализации.

Результаты множественного регрессионного анализа: психологические характеристики значимые для процесса деперсонализации.

Для того, чтобы более полно понять и описать механизм защитного процесса у данного феномена в стрессовой ситуации, было проанализировано, какие из психологических характеристик испытуемых, измеряемые всеми используемыми методиками, вносят наибольший вклад в процесс деперсонализации, как реагирования на стрессовую ситуацию.

С этой целью был выполнен множественный регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной была выбрана выраженность деперсонализации по данным шкалы диссоциации. В ходе регрессионного анализа (пошаговым методом) была отобрана модель, включающая шесть

Также как и для Чемпионатов России, во всех шести случаях различие между сравниваемыми группами статистически недостоверно, хотя в сравнении 2013 года со всеми остальными годами до статистически достоверного отличия не хватило совсем немного. При сравнении 2012 и 2013 годов значение критерия Уайта T всего на 1,5 единицы больше $T_{\text{гр.}}$, при сравнении 2013 и 2014, а также 2013 и 2015 годов значение критерия Уайта T всего на 1 единицу больше $T_{\text{гр.}}$. Таким образом, с небольшой натяжкой можно утверждать, что результаты Чемпионата Мира 2013 года достоверно отличаются от остальных результатов.

Выводы. На основании проведенных в данной работе исследований можно сделать следующие выводы. Во-первых, несмотря на некоторые колебания в количестве числа гребков на международных соревнованиях, прослеживается общая тенденция к их уменьшению, как для Чемпионатов России, так и для международных соревнований. Во-вторых спортсмены, показавшие лучший результат, как правило, имеют меньшее количество гребков, что подтверждает общемировую тенденцию к уменьшению количества совершаемых движений.

Литература:

1. Начинская, С.В. Спортивная метрология: учебник/ С.В. Начинская. – 3-е издание, испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2011г.– 240с. – (Сер. Бакалавриат).

2. Петров, П.К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учебное пособие/ П.К. Петров.– Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013г.– 179с.

Педагогика

УДК: 378.14.015

доктор педагогических наук, профессор Гейжан Наталия Федоровна
Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт Сошникова Ирина Аркадьевна
Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

О МЕТОДАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАТРУДНЕНИЙ ВХОЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье анализируются особенности вхождения в педагогическую профессию преподавателей и сотрудников по работе с личным составом; затруднения, которые они испытывают на каждом из этапов профессионального становления. Рассматриваются методы педагогического менеджмента и интерактивные технологии, способствующие преодолению субъективных затруднений сотрудников, работающих с курсантами.

Ключевые слова: вхождение в педагогическую профессию, затруднения преподавания и воспитания, активные и интерактивные методы преодоления затруднений в адаптации к профессии.

Annotation. The article analyzes the stages of entering the teaching profession, beginning teachers and staff to work with staff, difficulties that they experience at each stage of professional formation. Deals with the methods of pedagogical management and interactive technology to help overcome the subjective difficulty of staff working with students.

Keywords: entry to the teaching profession, the difficulties of teaching and education, active and interactive methods of overcoming difficulties in adapting to the profession.

Введение. Профессии типа «человек-человек», предметом которых являются люди или группы людей, отличаются от других видов труда тем, что они почти всегда требуют от специалиста большего опыта работы, чем в других сферах. Понимать другого человека, чувствовать его намерения, состояния и реакции – задача, решить которую можно лишь по мере развития собственного самосознания, через эмпатию и рефлексию, опыт анализа своих успехов и неудач при интересе и склонности к работе с людьми. В полной мере это относится к педагогическим работникам – преподавателям и воспитателям образовательных организациях любого типа. Включаясь в образовательный процесс, начинающий преподаватель сталкивается с большим количеством людей, информационного материала, окружением. Ко всем этим условиям не только необходимо адаптироваться, но и становиться активным субъектом.

Авторов статьи интересуют затруднения, с которыми сталкиваются начинающие преподаватели и сотрудники подразделений по работе с личным в образовательных организациях МВД России и пути их преодоления.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение методов и технологий, способствующих профессиональному становлению начинающих педагогических работников и сотрудников по работе с личным составом образовательных организаций МВД России.

Статья решает следующие задачи:

1. Определение категорий работников, начинающих педагогическую деятельность в образовательных организациях МВД России.
2. Выявление затруднений, с которыми сталкиваются начинающие педагогические работники образовательных организаций МВД России на разных этапах вхождения в профессию.
3. Рассмотрение методов и технологий, позволяющих преодолеть выявленные затруднения.

Изложение основного материала статьи. Вхождение в профессию связано с затруднениями, которые преодолевает почти каждый специалист, начиная свою практическую деятельность. В свое время Е.А. Климов, известный специалист по психологии труда, рассматривая основные фазы развития профессионала, выделил семь этапов (фаз, по терминологии автора) в этом процессе. Первая из них - фаза **оптанта** (выбирающего профессию), вторая - фаза **адепта** (изучающего профессию в каком-либо учебном заведении). Далее, выделены фазы **адаптанта** (молодой специалист, новичок), **интернала** (специалист через некоторое время включается в коллектив, признается им, становится «своим», «нашим», входит внутрь

Деперсонализация в данной работе, в свою очередь, рассматривается как нарушение личностной идентичности в виде смещения в сторону частичной или полной её утраты (деперсонализация личности).

Основная гипотеза: деперсонализация начальных уровней выраженности имеет положительную защитную функцию в стрессовой ситуации.

Частные гипотезы:

1. Деперсонализация имеет разные уровни выраженности, отражающие степень сохранности эго-идентичности на каждом из уровней.
2. В начальной своей стадии деперсонализация имеет положительную функцию, направленную на адаптацию к стрессовой ситуации.
3. В стрессовой ситуации деперсонализация включается как защитный механизм.
4. Существует взаимосвязь между типами психологических защит и способами совладающего поведения (копинги) с проявлениями деперсонализации.

Материал исследования: для доказательства поставленной гипотезы были исследованы 150 испытуемых. Из них 50 испытуемых составили сотрудники МЧС, 50 - инвалиды онкологического профиля, 50 испытуемых – контрольная группа трудоспособного возраста от 18 до 55 лет. Исследование частично проводилось на базе «Главного управления МЧС России» по Тюменской области, а также ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы» по Тюменской области. От всех испытуемых было получено устное информированное согласие на проведение психологического исследования.

Методы исследования: клинико-психологическое исследование включало клиническое интервью для выявления наличия деперсонализации первого уровня (разработана на основе шкалы деперсонализации Ю.Л. Нуллера).

Для экспериментально-психологического исследования использовалась батарея методик: Шкала диссоциации, DES (адаптация Агарков В. А., Тарабрина Н. В.); Методика диагностики социально-психологической адаптации, К.Роджерс, Р.Даймонд (адаптация Т.В. Снегиревой); Уровень самоактуализации личности (Тест САТ, Опросник САМОАЛ; адаптация Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз); Личностный опросник «Индекс жизненного стиля», Р. Плутчик, Г. Келлерман (адаптация Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева и Е.Б. Клубовой); Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

Изложение основного материала статьи. Целью настоящей работы являлось выделение взаимосвязи между деперсонализацией и защитно-совладающим поведением, которое носит адаптивный характер и обеспечивает сохранность идентичности в стрессовой ситуации.

Исходя из цели исследования, были поставлены следующие задачи:

1. Показать взаимосвязь деперсонализации с защитными механизмами (психологические защиты, копинги) с помощью экспериментально-психологического метода.
2. Выявить адаптационную и защитную роль деперсонализации в стрессовых ситуациях с помощью экспериментально-психологического метода.

psychological means of working with clients seeking help from a psychologist or psychiatrist with depersonalizatsionnye symptoms.

Keywords: depersonalization; adaptation; protective mechanisms of the psyche; The Ego-identity.

Введение. Значительные изменения, происходящие в нашем обществе в последнее время, делают все более *актуальными* исследования проблемы личностной идентичности, в том числе и ее утраты (состояния деперсонализации).

Стрессовые ситуации, которые периодически возникают в ближайшие годы на экономическом, политическом и глобальном уровне все больше предрасполагают к отстранению людей от собственной идентичности и формирование новой, которая смогла бы приспособиться к изменившимся условиям. При невозможности справиться с трудностями, которые возникают в нестабильном, постоянно меняющемся мире, возможно наблюдать все больше проявлений схожих с симптомокомплексом деперсонализации и связанными с отстранением от собственного Я и пугающей, стрессогенной реальности.

К феномену деперсонализации выделяются противоречивые подходы в определении, систематизации и выделении функций, в том числе положительных. В отечественной литературе исследования деперсонализации проводятся в работах А.А. Меграбяна, А.Б. Смулевича, В.Ю. Воробьева, Ю.Л. Нуллера, также данный вопрос затрагивается в исследованиях С.Ф. Семенова, Н.А. Ильиной, А.В. Снежневского, М.В. Коркиной, Т.А. Кафарова, А.С. Тиганова, С.С. Мнухина, И.В. Макарова, М.О. Гуревич, Р.И. Меерович, В.А. Жмурова. В зарубежной литературе исследование деперсонализации рассмотрено в работах J.A. Arlow, H. Kaplan, B. Sadock, J.A. Silva, G.B. Leong, K. Jaspers, A. Pick, E. Kraepelin, K. Kleist, N. Medford, M. Sierra, J. Bergeret, P. Schilder, A. Goldberg.

Множество подходов к рассмотрению данного феномена, приводит к неточности определения основных проявлений и границ деперсонализации. Следовательно, было сформулировано психологическое определение понятия "деперсонализация" на основе анализа уже существующих в научной литературе представлений о данном феномене. ***Деперсонализация*** – это расстройство самосознания, которое в зависимости от степени выраженности может проявляться как в осознании потери чувства собственного «Я» и искажении восприятия собственной личности (при сохранной критике к своему состоянию и пониманию, что это субъективное, спонтанное изменение), так и в ее полной утрате. Кроме того, для данного феномена характерно искажение в восприятии и ощущении как отдаленных и отчужденных следующих компонентов: собственных эмоций, чувств; познавательных процессов и мыслительной деятельности (мысли могут восприниматься как чужие, навязанные извне); своих действий и схемы тела [1, 5, 7].

Кроме того, сложившейся на данный момент в клинической психологии подход к пониманию деперсонализации не рассматривает ее именно с точки зрения возможной положительной функции. При этом смежные понятия с деперсонализацией (диссоциация, отчуждение, расщепление «Я») уже рассматривались с данной точки зрения [3].

Проблема, на которой сконцентрирована работа, затрагивает рассмотрение положительной (защитно-адаптационной) функции деперсонализации.

профессиональных проблем, откуда и возникает название «интернал»), **мастера** (характеризуется универсализмом, умением решать задачи разной сложности, вырабатывает собственный стиль деятельности), **авторитета** и, наконец, **наставника** в своей сфере труда [1].

Каждый из этапов профессионального становления характеризуется особенными внутренними и внешними противоречиями, преодоление которых составляет истинный процесс развития. Как правило, внутренние противоречия связаны с неопределенностью, недостатком знаний для ориентировки в меняющихся внешних условиях, которые представляются для субъекта сложными и требуют усилий для их освоения. Внешние противоречия в большей мере связаны со столкновениями интересов, ценностей, возможностей участников взаимодействия в профессиональном коллективе. Их устранение (через преобразование внутренней или внешней среды) также требует усилий со стороны субъекта деятельности. Это ведет к большим затратам психической энергии, определяет факторы, в наибольшей мере вызывающие утомление, а затем выгорание или профессиональную деформацию специалиста. В полной мере это относится к подготовке и начальной адаптации педагогических работников в образовательных организациях МВД России. Вхождение в педагогическую профессию здесь осуществляется двумя путями.

Первый из них – это обучение на факультете подготовки научно-педагогических и научных кадров СПбУ МВД России, которое дает основание получить диплом преподавателя определенной учебной дисциплины (психологии, юриспруденции, педагогики). Именно в этот период адъюнкты проходят фазу «адепта», что буквально означает «приобщающегося к», в данном случае к педагогической профессии. Вместе с тем, особенно в первый год обучения в адъюнктуре, они находятся под влиянием трех разнонаправленных требований: во-первых, они обучающиеся, которые осваивают комплекс учебных дисциплин, сдают зачеты, экзамены, посещают занятия и т.п. Во-вторых, они включаются в исследовательскую работу, которая отличается по своим целям от учебной и, соответственно требует иных способностей (в одном случае, это освоение известного материала, в другом - поиск путей решения какой-либо практической ситуации, задачи, проблемы на основе её исследования). Имеется и третья цель – они должны профессионально подготовиться к ведению преподавательской работы, при этом предполагается, что дисциплина, которую они будут преподавать, была освоена ими при получении высшего образования.

В этой ситуации - столкновения трех, хотя и связанных, но всё-таки разнонаправленных компетентностных требований - адепты педагогической профессии неизбежно испытывают затруднения в расстановке приоритетов, что в свою очередь затрудняет развитие профессионального самосознания будущего специалиста. Кем должен себя в первую очередь ощущать обучающийся в адъюнктуре? Юристом (психологом, экономистом), исследователем или будущим преподавателем? Это не праздный вопрос, если обратить внимание, что самосознание обучающегося и молодого специалиста принципиально отличается.

Для первого важен его познавательный интерес и склонности, собственная успешность, а способности являются условием результативности обучения. Самосознание молодого специалиста (адаптанта) должно строится на

принципиально иной основе. Его самоопределение происходит по мере развития способностей (шире – компетентностей) к этой деятельности, при обязательном учете успешности всего коллектива, в который он включается, а его склонности и интересы являются лишь желательным условием. По сути профессиональное воспитание адепта педагогического труда и должно способствовать перестроению самосознания обучающегося на самосознание специалиста [2].

Тематика программы по учебной дисциплине «Психология и педагогика высшей школы» позволяет обсуждать эти вопросы в достаточной мере, но важно осознать задачу формирования профессионального педагогического самосознания как самостоятельную в процессе становления будущего преподавателя. Целенаправленно требования к педагогу рассматриваются при освоении первой темы первого модуля (тема – «Роль и назначение педагогической профессии в современном мире»; третий учебный вопрос – «Преподаватель-исследователь в образовательной организации МВД России: характеристика компетентности»). Однако освоение материала лекции и работа на семинаре формирует, в основном, знания в этой сфере. Необходимо же способствовать развитию профессионального самосознания. И ведущей технологией здесь является рефлексия на весь процесс обучения в адъюнктуре. Весь процесс обучения в адъюнктуре и, особенно, в период педагогической практики, может быть осознан с точки зрения целей, содержания, форм, методов, индивидуального стиля деятельности преподавателей и обучающихся.

Важно нацеливать будущих педагогических работников на анализ педагогических методов и приемов, которые используют преподаватели разных учебных дисциплин, на самочувствие и интерес обучающихся (в роли которых выступают сами адъюнкты). Работу на семинарских занятиях по всем учебным дисциплинам в адъюнктуре важно рассматривать как практику подготовки преподавателя к поиску и изложению информации в аудитории.

Опыт работы с адъюнктами первого-второго года обучения показывает, что они относятся к построению и изложению собственных сообщений на семинаре как курсанты, обычная цель которых - найти информацию по теме и изложить её с помощью презентаций или иной формы представления материала. Отсутствует позиция исследователя (цель – сопоставить разные точки зрения по одному вопросу и выработать свою отношение к изучаемому вопросу). Одновременно отсутствует и позиция преподавателя, цель которого – донести информацию до обучающихся в ясной и интересной форме, стимулировать их мышление и поисковую активность.

Наблюдения за процессом обучения в адъюнктуре показывают, что преподаватели специальных (не педагогических) дисциплин, в основном, стремятся раскрыть учебный материал, почти не уделяя внимания методике преподавания данного учебного предмета. Это, безусловно, специальный вопрос, однако определенная установка на рефлексию, наблюдательность, анализ построения информации у разных преподавателей должна быть дана. Точно так же, при организации педагогической практики адъюнктов важно нацеливать их на осознание собственных затруднений при вхождении в педагогическую профессию и путей их целенаправленного преодоления. В этом заключается и задача наставника, научного руководителя на ведущей кафедре вуза. Постановка и достижение задачи формирования

общество в условиях глобализации: перспективы развития: сб. тр. / под ред. В.В. Бехер. Саратов, 2013. 208 с.

7. Родыгина Ю.К. Психофизиологические маркеры профессиональной успешности сотрудников подразделений органов внутренних дел / Ю.К. Родыгина, Л.Е. Дерягина, А.Г. Соловьев // Экология человека. - 2005. - №10.– с. 33-38

8. Смирнова Н.Н. Оценка свойств высших психических функций у сотрудников подразделений милиции в условиях экстремальной профессиональной деятельности / Н.Н. Смирнова, Ю.К. Родыгина, А.Г. Соловьев // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 2. [Электронный ресурс] URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 30.06.2010).

9. Смирнова Н.Н. Психофизиологические особенности сотрудников органов внутренних дел в зависимости от стажа службы / Н.Н. Смирнова // Неврологический вестник. – 2011. – Т. XLIII, Вып. 3. – С. 21-24.

10. Халфина Р.Р. Актуальные вопросы подготовки сотрудников, обеспечивающих государственную защиту / Р.Р. Халфина, М.Р. Галин, М.Н. Кислицын // Научно-практическая конференция молодых ученых «Конкурентоспособная современная молодежь будущее Казахстана». – Казахстан. - 2014. - С. 162.

Психология

УДК: 159.923

ассистент Городовых Эмилия Вениаминовна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ЗАЩИТНО-АДАПТАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Проблема, на которой сконцентрировано внимание в данной статье, касается положительной (адаптационной) защитной функции деперсонализации. Деперсонализация рассматривается как нарушение личностной идентичности в виде смещения в сторону частичной или полной ее утраты (деперсонализация личности). Статья посвящена представлению результатов эмпирического исследования, цель которого – выявление защитно-адаптационных возможностей деперсонализации. Полученные результаты указывают на проявление положительной функции деперсонализации, следовательно расширяют применение психологических средств работы с клиентами обращающихся за помощью к психологу либо психиатру с деперсонализационной симптоматикой.

Ключевые слова: деперсонализация; адаптация; защитные механизмы психики; Эго-идентичность.

Annotation. The problem on which attention is focused in this article relates to the positive (adaptive) protective functions of depersonalization. Depersonalization is considered as a violation of personal identity as a shift towards a partial or complete loss of her (depersonalization personality). The article is devoted to presenting the results of empirical research, the purpose of which - the identification of protective and adaptive capabilities of depersonalization. The results indicate the manifestation of the positive features of depersonalization thus expanding the use of

Согласно данным, представленным в работе [1], в течение выполнения двигательного задания теппинг-теста можно выделить следующие фазы:

1) формирование программы действия;

2) передача эфферентных импульсов из прецентральной извилины коры больших полушарий (пирамидные нейроны) в двигательные центры спинного мозга;

3) передача мотонейронных импульсов к флексорам кисти и пальцев;

4) нажим на рычаг;

5) афферентная импульсация, несущая обратную информацию о временных и силовых характеристиках движения;

6) анализ информации нейронами ролландической зоны и формирования программы нового действия;

7) новая серия импульсов к двигательным центрам спинного мозга;

8) импульсы к экстензорам кисти и предплечья;

9) движение «замаха» для следующего нажима.

Выводы. Учитывая, что в группе сотрудников физзащиты результаты среднего времени касания и частоты касания, меньше, можно судить о более эффективном функционировании центральной нервной системы, вероятнее всего данная особенность обусловлена адаптацией к специфике профессиональной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о важной роли индивидуальных психофизиологических особенностей, в частности уровня работоспособности головного мозга, сенсомоторных реакций, уравновешенности нервных процессов в приобретении и практическом использовании навыков профессиональной деятельности сотрудников.

Психофизиологические свойства человека могут количественно выражать профессионально важные качества и для многих типов профессиональной деятельности обладают достаточно высокой прогностической ценностью. Лишь комплексное изучение индивидуальных особенностей сотрудников ОГЗ может охарактеризовать их профессиональный статус [8,9,10,11].

Литература:

1. Ашуркова Е.С. , Павленко А.В. Произвольная ритмическая активность пальцев руки человека // материалы VI научной конференции студентов и аспирантов. ТВЕРЬ, 2008. С. 25-31.

2. Волков А.А. Профессиональная самореализация сотрудников милиции общественной безопасности: монография. — М.: КРЕДО, 2010. — 180 с.

3. Волков А.А. Психологическая устойчивость сотрудников органов внутренних дел // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2015. — № 1 (46). — С. 194–200.

4. Волков А.А., Волкова В.М. Психическая напряженность сотрудников полиции в режиме чрезвычайных ситуаций // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22364 (дата обращения: 21.03.2016).

5. Даутов Р.Р. Психофизиологические особенности развития утомления у сотрудников органов внутренних дел в процессе труда / Р.Р. Даутов, Н.И. Симонова // Медицина труда и промышл. экология. – 2002. – № 5. – с. 24-29

6. Машекуашева М.Х. Морально-психологические аспекты профессиональной деятельности сотрудников ОВД // Право и общество и

профессионального самосознания будущих педагогов-исследователей, их позиции педагогического работника возможны лишь при условии координации, единства требований и межпредметных связей преподавателей разных кафедр.

Второй путь вхождения в педагогическую деятельность в образовательной организации МВД России – это приглашение на преподавание специалистов, имеющих опыт практической деятельности. По мере включения в профессиональную жизнь кафедры (фаза интернала) причины профессиональных затруднений педагогов-практиков дифференцируются. Преподаватели, имевшие опыт работы в гражданских вузах, испытывают затруднения в ситуациях, когда теоретический материал необходимо связывать с фактами и реалиями профессиональной деятельности сотрудников правоохранительной деятельности. Педагоги, пришедшие на преподавательскую работу из практики, испытывают затруднения в процессе накопления опыта использования разнообразных методических приемов и технологий, при обобщении учебного материала, выявлении закономерностей, развитии профессионального понятийного мышления курсантов.

Наблюдение за вхождением в педагогическую деятельность начинающих преподавателей (адаптантов) показывает, что наибольшие затруднения и, соответственно, утомляемость, они испытывают в следующих ситуациях.

Во-первых, в связи с необходимостью преодолевать большое количество неопределенностей при адаптации к новым требованиям начальства, к новому коллективу коллег, к учебным группам, к режиму труда при слабом владении программами, планами и методикой педагогической деятельности. С трудом осваиваются учебно-методические комплексы, хотя они предназначены, в первую очередь, именно для начинающих, молодых преподавателей. Теоретические знания трудно трансформировать в конкретные методические приемы организации отношений с учебными группами, структурирования содержания учебного занятия по времени, объему материала и т.п.

Преодолеваются такого рода затруднения за счет формализации лекционных, семинарских и практических занятий, за счет строго следования тексту лекции или презентации. И лишь постепенно методические приемы обогащаются, чаще используются активные и интерактивные технологии обучения. Повысить эффективность вхождения начинающих преподавателей можно в процессе взаимопосещения занятий или посещения руководства кафедры, а также обсуждения методических материалов и приемов на предметно-методических комиссиях. Однако решение этих организационных вопросов снова упирается в культуру педагогического менеджмента в образовательной организации. Направленность на интенсификацию педагогического труда преподавателей приводит к увеличению нагрузки на них и, соответственно, формализации наставнической деятельности. Выход может быть найден в изменении функций учебно-методических отделов образовательных организации. В настоящее время они выполняют, в основном, инструктивно-контрольную функцию, а учебно-методическая отходит на задний план или формализуется.

Одновременно занятия в школе начинающих преподавателей строятся по тематическому плану, отвечающему логике педагогики как науки, а не методике преподавания учебного предмета. Обучение не отвечает на затруднения и запросы начинающих преподавателей, которые они слабо

осознают и с трудом могут формулировать; по этой причине затрудняется процесс их самообразования. Начинающие преподаватели нуждаются в наставничестве, однако большая загруженность педагогических работников приводит к тому, что опыт проведения занятий приходится накапливать методом «проб и ошибок».

По мере профессионального становления у более опытных преподавателей возникают трудности, связанные со снижением мотивации из-за того, что теряется новизна деятельности (неоднократный повтор курсов), нет ожидаемой или должной отдачи от затрачиваемых усилий, как со стороны слушателей, так и со стороны контрольно-административных органов.

Многие преподаватели также испытывают трудности, связанные с осуществлением индивидуального подхода к курсантам и дифференциации содержания обучения в зависимости от пола и профессиональной направленности слушателей.

Выявляются затруднения, связанные с оценкой и самооценкой эффективности собственной деятельности, а также обусловленные: внутриличностными конфликтами, которые возникают, во-первых, из-за противоречий между умениями и мотивами работы преподавателя, во-вторых, из-за противоречий между потребностями и возможностями в профессиональной деятельности; профессиональными кризисами; психологическими барьерами к нововведениям.

На каждом из этапов развития интерналов и профессионалов общими затруднениями являются:

- необходимость ведения нескольких дисциплин при большом количестве групп, когда преподаваемый материал наслаивается от группы к группе;
- необходимость подготовки и переделывания учебно-методических комплексов в условиях быстрой смены нормативно-правовой документации, образовательных стандартов, формальных требований к оформлению текстов, литературы;
- выделение наиболее точной информации при наличии большого количества учебников, точек зрения, разных формулировок и определений, педагогических взглядов и подходов в условиях размывания авторских концепций.

Кроме того, на каждом из этапов профессионального развития особенности затруднений в педагогической деятельности в большой мере зависят от преимущественной направленности преподавателя (на дело, на отношения, на достижение собственных интересов), уровня его интеллекта, образованности, обучаемости, преобладающей мотивации достижения или избегания неудачи, коммуникативных способностей, особенностей самооценки.

Если рассмотренные проблемы и затруднения педагогических работников осознаются руководством кафедры (или образовательной организации в целом), то оказание помощи в их преодолении становится важной задачей педагогического кадрового менеджмента, что способствует эффективности педагогического труда и психологическому комфорту преподавателей, а в конечном итоге – влияет на их стремление к самообразованию, профессиональному самосовершенствованию, а также и повышает качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

профессиональных обязанностей. Сильная нервная система выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая.

Таблица 1

Показатели теппинг теста в группах обследованных

Показатели	ОГЗ	ОВД	Норма*	Достоверность
Среднее время касания, мс	50,45±2,26	58,05±2,42	-	0,021
Частота касаний, движений/сек	6,47±0,18	5,92±0,23	6,0-7,1	0,014
Стабильность, у.е.	11,30±1,10	17,2±1,99	16,5-18,00	0,024

Следует отметить, что в обеих группах обследуемых показатели «среднего времени касания» ниже средних величин, предложенных разработчиками АППДК «Мультипсихометр».

По показателям «Стабильности», характеризующим равномерность распределения ударов в течение выполнения теста, между группами сравнения не выявлено статистически значимых различий (табл.). Подводя предварительный итог полученных данных можно говорить о том, что в экспериментальной группе (ОГЗ) достоверно значимо меньше среднее время касания клавиши, при одинаковых значениях частоты касаний и стабильности.

Согласно предложенной разработчиками интерпретации результатов, у сотрудников физзащиты наблюдается средняя манипуляционная подвижность кисти доминирующей руки (по совокупности средних значений частоты касаний и длительности касаний клавиши), средний уровень активированности нервной системы (по совокупности средних значений частоты касаний и стабильности) (согласно интерпретации разработчиков АПДК «Мультипсихометр»). По показателям «среднего времени касания клавиши» установлено, что у сотрудников ОГЗ наблюдается средняя скорость изменения знака возбуждения в двигательных центрах. Показатели стабильности свидетельствуют о том, что резервы выносливости при выполнении быстрых циклических действий – выше средних.

Результаты сотрудников ОВД выявили, что у испытуемых низкая манипуляционная подвижность кисти доминирующей руки, низкий уровень активированности нервной системы. Среднее время касания показывает, что у сотрудников ОВД средняя скорость изменения знака возбуждения в двигательных центрах. Время перемещения руки существенно больше времени касания, что указывает на неоптимальную тактику выполнения теста, слишком размашистые движения.

Результаты теппинг-теста позволяют определить выносливость нервной системы и уровень функциональных возможностей организма в целом.

Двигательное действие, выполняемое в теппинг-тесте, зависит от двигательных задач и может нести различную смысловую нагрузку, и следовательно управляться мозговыми структурами разных уровней.

Excel офисного пакета Microsoft Office 2010. Оценку достоверности различий исследуемых показателей осуществляли, используя методы непараметрической и параметрической статистики (критерии Вилкоксона и Манна-Уитни).

Изложение основного материала статьи. Требования профессиональной деятельности, предъявляемые к профессионально-психологической подготовленности сотрудников органов внутренних дел, обусловлены факторами, влияющими на психическую напряженность сотрудников полиции в режиме чрезвычайной ситуации, к которым можно отнести следующие.

1. Монотонность, которая определяется однообразием пространства обитания, невозможностью связи с внешним миром, ограниченностью жизненной среды. Природа возникновения монотонности заключается в качественном изменении объема и характера внешних раздражителей на психическое состояние сотрудников полиции, что в конечном итоге может привести к развитию астении, т.е. истощению нервной системы, и возникновению раздражительности, тревожности, агрессивности, депрессии, расстройства сна.

2. Угроза жизни, что характеризуется условиями службы, сопряженными с отсутствием какой-либо гарантии личной безопасности сотрудника, работающего в зоне вооруженного конфликта, где вероятность получения телесных повреждений (ранений, увечий) или гибели в ходе исполнения профессиональных обязанностей по сравнению с обычным характером службы по постоянному месту дислокации подразделения увеличивается в несколько раз.

3. Групповая изоляция - формируется из-за отсутствия либо ограниченной возможности контактов сотрудников полиции с окружающей социальной средой в силу опасности для их жизни и здоровья. Групповая изоляция также выражается в функционировании процессов социального взаимодействия исключительно внутри коллективов подразделений и служб, что в конечном итоге приводит к возникновению непринятия некоторыми членами коллектива своих собратьев по оружию, возникновению высокой эмоциональной напряженности во взаимодействиях между сотрудниками [4].

4. Ограничение информации. Ограничение информации возникает вследствие ограниченной возможности получения информации извне. Возникающий информационный вакуум в совокупности с необходимостью вынужденного бездействия крайне отрицательно сказывается на морально-психологическом состоянии сотрудников подразделений, так как отсутствие информационного поля препятствует процессу адаптации.

5. Вынужденное бездействие - обусловливается границами обязанностей, в рамках которых сотрудники полиции находятся в зоне действий режима чрезвычайных ситуаций. Длительное ожидание личностью соприкосновения с чрезвычайными обстоятельствами сопровождается состоянием сильного психического напряжения, которое впоследствии может стать причиной различных психических аномалий [3].

С помощью методики теппинг тест в короткие сроки возможно определение основных свойств нервной системы, которое имеет большое значение. Это имеет прямое отношение, как к теоретическим, так и к прикладным исследованиям. Определение силы нервных процессов является ключевым показателем работоспособности нервной системы в целом, которая позволит определить степень готовности сотрудников Jup к выполнению

До сих пор речь шла о затруднениях, которые испытывают преподаватели в процессе профессионального становления, адаптации и формирования мастерства. Однако в образовательных организациях МВД России большую роль играют сотрудники, которые формально не относятся к педагогическим работникам, но выполняют функции воспитания и контроля за учебной деятельностью курсантов. Речь идет о сотрудниках подразделений по работе с личным составом, куда в частности, входит отдел воспитательной работы, руководители строевых подразделений. Непосредственно воспитательную работу осуществляют офицеры, имеющие в своем подчинении курсантов и слушателей: начальник факультета, заместитель начальника факультета по работе с личным составом, начальник курса, его заместитель, командир взвода.

Это значительный массив специалистов, которые по сути выполняют именно педагогические функции. Как показывает наше исследование, характер затруднений, которые испытывает эта категория сотрудников, зависит от опыта предыдущей деятельности, возраста и, главное, коммуникативной компетентности, в которой особенно выделяются личностные качества. Подавляющее большинство из сотрудников подразделений по работе с личным составом имеет высшее юридическое (реже - высшее военное) образование, в котором педагогический курс занимает весьма скромное место. По сути их психолого-педагогическая подготовка требует совершенствования. Большое количество (до 60%) специалистов этой категории имеет опыт работы в территориальных органах внутренних дел, являясь там руководителями низшего и среднего звена. Их опыт деятельности включает решение профессиональных задач и работу с подчиненными небольших по штатному составу подразделений. Этот факт имеет свои положительные и отрицательные стороны, которые определяют характер затруднений на начальном этапе вхождения в воспитательный процесс образовательной организации МВД России.

Как показывают наблюдения, беседы и собственный опыт работы одного из авторов статьи, основным затруднением, которое испытывают педагоги-практики, занимающие должности сотрудников по работе с личным составом, это организация взаимодействия с большим количеством курсантов. Руководителю курса или факультета приходится организовывать жизнедеятельность большой массы молодых людей (до 150 человек). Знакомство с курсантами требует большого количества времени. В результате, так же как и в ситуации освоения преподавательской работы, воспитание курсантов формализуется, приобретает строго формализованный характер. Эта ситуация усугубляется и тем, что взаимодействие участников педагогического процесса в образовательных организациях МВД России основано на системе уставных взаимоотношений. Глава вторая Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации определяет принципы, распространяющиеся на отношения между обучающимися в образовательных организациях МВД России и лицами, осуществляющими воспитательную работу. Любой обучающийся, в соответствии с принципом единоначалия обязан беспрекословно выполнять приказы и распоряжения непосредственного начальника. Это создает противоречие с принципом гуманизации педагогического процесса, основанного на предоставлении большей свободы педагогического творчества воспитателю, а также больших возможностей воспитаннику как субъекту образовательной деятельности. В гражданских

образовательных организациях студент имеет гораздо больше свободы и менее зависим от руководителей. Он не может получить приказ, обязательный к исполнению. Он может просто сделать или не сделать что-либо, не неся за невыполнение дисциплинарной ответственности.

Несмотря на то, что в приказе МВД «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» предусмотрены такие формы воспитательной работы как дискуссия и диспут, которые позволяют обучающимся проявить свою активность, на практике они используются очень редко, поскольку требуют большой подготовки и заинтересованности всех участников. Ещё реже используются такие формы как проектирование, моделирование моральных ситуаций, обсуждение профессионально-нравственных конфликтов, обсуждение тематических фильмов, публикаций, художественных произведений, создание собственных тематических видеороликов, включение воспитательной тематики в исследовательскую и научную работу (в рамках научного кружка), результаты которой обсуждались бы в учебной группе. Такого рода формы не предусмотрены нормативными документами, но уже широко используются в других образовательных организациях и показывают свою эффективность / 3 /.

Ориентация только на формальные отношения приводит к тому, что из процесса воспитания «вымывается» взаимодействие, стимулирующее доверие, инициативу, самостоятельность курсантов, их ориентация на достижение, а поощряется исполнительность, основанная на избегании неудачи. Очевидно, что в каждом учебном взводе быстро выделяются курсанты активные. Их в первую очередь и привлекает руководство курса и факультета в качестве помощников. Точно так же быстро проявляют себя курсанты низко дисциплинированные и нерадивые в учебе. Им также уделяется много времени в процессе воспитательной работы, с использованием, в основном, методов разъяснения, убеждения, наказания. Большая же часть курсантов долгое время остается вне личностного влияния руководителей курса и факультета. Исключение здесь составляют специалисты, обладающие яркой индивидуальностью, выдающимися личностными качествами, которые быстро формируют авторитет и уважение со стороны курсантов. Однако эти ситуации не составляют большинства воспитателей. Многие из них ориентируются только на подчинение и исполнительство молодых людей.

Субъективно такое взаимодействие воспринимается воспитателями как напряженное, утомительное; приводит к частой смене кадров. И объективно - обстановка в учебных взводах достаточно напряженная. Затруднения являются и внешними, и внутренними. Помощь в их преодолении лежит на пути повышения психолого-педагогической грамотности сотрудников подразделений по работе с личным составом. Однако традиционные методы работы в этом направлении – специальные курсы, методические рекомендации, пособия – оказываются недостаточно эффективными именно для категории сотрудников, ориентированных на авторитарное воспитание.

Больший эффект, как показывает наше исследование, дают индивидуальные (неформальные) беседы с более опытными офицерами, анализ, разбор индивидуальных ситуаций и обстановки в группе совместно с представителями психологической службы. Однако наиболее продуктивным на этом пути является включение начинающих руководителей курса (и

из которых является методика «Теппинг тест». Большинство лабораторных методов, разработанных для того, чтобы проводить диагностику основных свойств нервной системы требуют определенных условий проведения и специализированной аппаратуры. Поэтому и не только они признаны достаточно трудоемкими. Сила нервных процессов является показателем работоспособности нервных клеток и нервной системы в целом. Сильная нервная система выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая. Высокая работоспособность и стрессоустойчивость, необходимая в работе сотрудников физзащиты, в значительной мере определяются индивидуальными особенностями каждого сотрудника, а именно свойствами нервной системы, поэтому выявление психофизиологических особенностей сотрудников ОГЗ является одним из направлений прогнозирования профессиональной успешности и способности выполнять служебные обязанности в экстремальных условиях [3,4].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – изучить особенности свойств нервной системы сотрудников обеспечивающих государственную защиту.

Организация и методы исследования. В исследованиях приняли участие сотрудники управления осуществляющих государственную защиту (n=58) – экспериментальная группа (ЭГ), средний возраст испытуемых составил 31,7± 0,92 лет. Стаж служебной деятельности 4 года, в качестве контрольной группы (КГ) приняли участие сотрудники органов внутренних дел Уфимского юридического института МВД России. Средний возраст испытуемых составил 31,2±4,2 лет (n=80).

Теппинг-тест проводили с помощью АППДК «Мультипсихометр». Производилась оценка:

1. Частоты касания клавиши (движений/сек) - основной информативный показатель. Количество движений, которые живая система может осуществить в единицу времени, служит характеристикой ее лабильности. Повышение максимальной частоты движений является результатом усвоения ритма функциональной системой и отражает повышением лабильности нервных центров и исполнительных органов.

В рамках двигательного цикла при выполнении теппинг теста выделяется фракция, когда щуп находится в соприкосновении с платой ПМБ определяется как «Среднее время касания» (мс).

2. Стабильность (у.е.) отражает устойчивость нервной системы при выполнении тестового задания.

Кроме того, (№ 7). Данный показатель характеризует продолжительность периода инвертирования знака возбуждения в двигательных центрах, управляющих мышцами-антагонистами, участвующими в обеспечении движений в теппинге и в большей степени соответствует понятию *лабильности*, чем продолжительность всего двигательного цикла в целом. Отношение среднего периода двигательного цикла (№ 8) к средней продолжительности контакта (№ 7) – *«скважность»* – дает дополнительную информацию об организации движений в теппинге: при неэкономной организации, когда амплитуда движений чрезмерна, скважность обычно повышена.

Статистическую обработку результатов исследования осуществляли с помощью специального программного обеспечения - «Attestat». Графический анализ полученных результатов проводили с помощью табличного процессора

сотрудники органов внутренних дел Уфимского юридического института МВД России. Средний возраст испытуемых составил 31,2±4,2 лет (n=80). Полученные результаты выявили, что у сотрудников, обеспечивающих государственную защиту (ОГЗ), наблюдается средняя манипуляционная подвижность кисти доминирующей руки (по совокупности средних значений частоты касаний и длительности касаний клавиши), средний уровень активированности нервной системы (по совокупности средних значений частоты касаний и стабильности) (согласно интерпретации разработчиков АПДК «Мультипсихометр»). По показателям «среднего времени касания клавиши» установлено, что у сотрудников ОГЗ наблюдается средняя скорость изменения знака возбуждения в двигательных центрах. Показатели стабильности свидетельствуют о том, что резервы выносливости при выполнении быстрых циклических действий – выше средних. Полученные результаты, возможно, применять в практической деятельности сотрудников физзащиты с целью определения готовности сотрудников данного подразделения к успешному выполнению служебных обязанностей в экстремальных условиях.

Ключевые слова: сотрудники, обеспечивающие государственную защиту, свойства нервной системы, теппинг тест.

Annotation. For the effective study of the properties of the nervous system you can use easily available, a little time-consuming diagnostic methods, one of which is the technique of "Tapping test". In research took part the employees of the administration responsible for the state protection (n=58) experimental group (EG), the average age of the subjects was 31.7± 0,92 years. Experience of service activities 4 years as a control group (CG) took part the employees of bodies of internal Affairs Ufa legal Institute of the MIA of Russia. The average age of the subjects was 31.2±4.2 years (n=80). The results revealed that the employees providing the state protection (ZUS), the average observed handling the movement of the brush the dominant hand (on the aggregate averages of the frequency of touches and duration of the touch keys), the average level of aktivirovannoi nervous system (by the aggregate mean values of frequency of touches and stability) (as interpreted by the developers of hardware "Multipsihometr"). The indicators "average time of touch keys" found that employees ZUS observed average rate of change of sign of excitation in motor centres. The indexes of stability indicate that stamina when you perform fast cyclic action is above average. The obtained results may be used in the practice of the physical protection personnel to determine the readiness of the employees of this Department to the successful performance of duties under extreme conditions.

Keywords: the employees providing the state protection, properties of the nervous system, tapping test.

Введение. К сотрудникам, обеспечивающим государственную защиту, в частности осуществляющих меру защиты – личная охрана (сотрудники физзащиты), в силу специфики их профессиональной деятельности (работа в течение 24 часов, экстремальные условия, психоэмоциональное напряжение и др.) предъявляются высокие требования, как к профессиональным, так и психологическим и психофизиологическим качествам [1,2,6,7].

Для эффективной оценки свойств нервной системы возможно применение легко доступных, мало затратных по времени диагностических методик, одной

факультета) в тренинговые процедуры коллективообразования. Поступая на обучение в образовательную организацию МВД России, курсанты ещё до начала обучения проходят «курс молодого бойца», в процесс которого, как правило, включаются тренинги, деловые или ролевые игры. Руководство курса может быть включено в такую работу. Это даст возможность группам и их руководителям быстрее и глубже узнать особенности друг друга, а руководству познакомиться с лидерами и аутсайдерами.

Выводы. Вместе с тем, интерактивные методы, направленные на диагностику, формирование коммуникативных умений, формирование профессионального самосознания, налаживание межличностных взаимоотношений могут быть организованы на всех этапах психолого-педагогического образования сотрудников по работе с личным составом. Применение в работе офицеров-воспитателей интерактивных технологий будет содействовать формированию необходимых качеств курсантов, за счет переживания и сопереживания, личной оценки и пропуска информации «через себя»; развитию навыков комплексного решения поставленной задачи; установлению диалога между всеми участниками мероприятия; развитию навыков групповой работы, для принятия согласованного решения. Разработка такого рода активных и интерактивных технологий является одной из задач нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Климов Е.А. О профессиональном самосознании // Психология профессионала. – М., 1996. – С. 68-75.
2. Иванюк М.И., Гейжан Н.Ф. О значении соотношения интереса и способностей для профориентации школьников // Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. – Ташкент, 1981. – С. 41-44.
3. Ромашина, С.Я. Фасилитативная педагогика / С.Я. Ромашина, А.А. Майер: учебное пособие. – Барнаул: Азбука, 2011. – 300 с.

Педагогика

УДК: 681.3

кандидат ветеринарных наук, доцент Глухова Марина Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Вятская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Киров)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ

Аннотация. В настоящей работе предлагается рассматривать технологию обучениякак системный метод определения, создания, реализации и взаимодействияпроцессов преподавания и учения с целью оптимизации форм образования. Необходимость удовлетворения обозначенных потребностей в условияхнеуклонно растущей информатизации учебного процесса требует от вузовскогопреподавателя знаний и умений в области применения новейших педагогических технологий, владения прогрессивными методами и средствами современной науки. Поэтому нужно рассматривать поиск путей овладения современными технологиями в качестве перспективного и своевременного

направления повышения эффективности процесса обучения в высшей школе. Одним из дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, является мультимедиа.

Ключевые слова: Информационные технологии, учебный процесс, мультимедиа, информатизация, процесс преподавания, совершенствование учебного процесса, реформирование образования, подготовка студентов.

Annotation. In this paper we consider the learning technology as a system determining the method of creation, implementation and vzaimodeystviyaprotsessov teaching and learning in order to optimize forms of education. The need to meet the identified needs usloviyahneuklonno growing informatization of educational process requires vuzovskogoprepodavatelya knowledge and skills in the use of new educational technologies, possession of advanced methods and tools of modern science. Therefore, we must consider the search for ways of mastering modern technology as a promising and timely ways to improve the effectiveness of the learning process in higher education. One of the didactic resources that have significant developmental potential is multimedia.

Keywords: Information technology, the learning process, media, information, teaching process, improvement of the educational process, the reform of education, training of students.

Введение. Несмотря на значительное количество исследований, проведенных по проблеме совершенствования в вузе учебного процесса на основе разработки и применения информационных технологий обучения, они не дают пока завершенной картины всех её психолого-педагогических аспектов. Глубокое реформирование высшего образования, вызванное к жизни социально-экономическими и государственно-политическими преобразованиями, постоянный рост объема информации, увеличение количества изучаемых дисциплин при стабильных сроках обучения в вузах, поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем. Ключевыми из них являются: перевод подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям, с учетом многоуровневой структуры высшего образования России, в строгом соответствии с нормативными актами; повышение фундаментальности образования, его гуманизация и гуманитаризация в сочетании с усилением практической направленности; интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения; информатизация образования, основанная на творческом внедрении современных информационных технологий обучения (ИТО). Последняя из названных проблем в настоящее время выдвинулась в ряд наиболее актуальных.

Налицо объективно сложившееся противоречие между острой необходимостью информатизации учебного процесса на основе широкого применения ИТО и неразработанностью психолого-педагогических аспектов их использования в вузе [2].

Постоянно растет объем и сложность обрабатываемой информации, требуются все новые и новые виды ее представления. Стремительное развитие информатизации российского общества, электронных средств массовой

8. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – Л.: Лениздат, 1970. – С. 178 – 208.
9. Либин А.В. Дифференциальная психология – М.:Изд-во Смысл, 2000
10. Селиванов, В.И. Волевая регуляция активности личности / В.И. Селиванов // Психологический журнал. - 1982. - № 4. - С. 14 - 26, с. 15
11. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979.
12. Соколков, Е.А. Основы военной психологии: учебное пособие – Новосибирск: Изд-во НГТУ; НОУ ВПОНГИ, 2013. - 460 с.
13. Сорокина Ю.Л. Психология совладающего поведения: учебное пособие. М.: ИГУМО, 2009
14. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания и защиты у больных неврозами в процессе психотерапии. Томск, 1990.
15. Утюганов, А.А. Особенности смысловой сферы военнослужащих ВВ МВД России, переживших боевой стресс. – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 2013. – 100 с.
16. Haan, N. Coping and defending / N. Haan. - NewYork: Academic Press, 1994
17. Lazarus R. S., «From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook», 1993.
18. Matheny K.B., Aycock D.W., Hugh J.L., Cutlette W.L., Silva-Cannella K.A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment // Counseling Psychologist. 1986.
19. Murphy L.B., Moriarity A. Vulnerability, Coping and Growth. New Haven: Yale University Press, 1976. 223 p.
20. Weber, H. Belastungsverarbeitung / H. Weber // Z. Klinische Psychologie. — 1992. — B. 21, H. 1. — S. 17–27

Психология

УДК 159.91

старший преподаватель кафедры
физической подготовки Галин Марат Римович
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа);
доктор биологических наук Халфина Регина Робертовна
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа);
преподаватель кафедры физической подготовки
Кошевец Геннадий Владимирович
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ СОТРУДНИКОВ ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ЗАЩИТУ

Аннотация. Для эффективной исследования свойств нервной системы возможно применение легко доступных, мало затратных по времени диагностических методик, одной из которых является методика «Теппинг тест». В исследованиях приняли участие сотрудники управления осуществляющих государственную защиту (n=58) – экспериментальная группа (ЭГ), средний возраст испытуемых составил 31,7± 0,92 лет. Стаж служебной деятельности 4 года, в качестве контрольной группы (КГ) приняли участие

воинским подразделением поставленной боевой задачи, связано с обучением в специфических условиях военной службы и ее особенностями. Главной задачей воспитания и обучения является выход на развитие у военнослужащих таких качеств личности, которые будут противостоять негативным воздействиям в боевой обстановке.

Воспитание, понимаемое как управление системой взаимодействия личности военнослужащего и воинского коллектива, предполагает, с одной стороны ориентацию на саморазвитие, самореализацию личности, а с другой - на соответствие этого саморазвития интересам воинского коллектива.

Выводы. В настоящее время в программе обучения и воспитания военнослужащих предусмотрен широкий спектр необходимых для выполнения профессиональной деятельности качеств. Однако опыт служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России и их правоприемника войск национальной гвардии Российской Федерации показывает, что не каждый военнослужащий может адекватно реагировать при изменении условий деятельности, особенно при переходе к ведению реального боя. Фактор новизны порой играет решающую роль в проявлении у военнослужащего ранее сформированных качеств [12]. На выбор военнослужащими тех или иных способов совладания с боевым стрессом влияют как внешние факторы (специфика среды, характер боевой обстановки), так и внутренние, индивидуально-психические особенности индивида (темперамент, уровень тревожности, тип мышления, тип актуализации личности, мотивация к совладанию со стрессом). Проведенный обзор исследований по проблеме совладающего со стрессом поведения у военнослужащих позволил не только выявить ряд проблем в области применения копинг-стратегий, но также поставить вопрос о том, чтобы в ходе обучения и воспитания военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации, образовательный процесс ввести в такие рамки, в которых будут выработаны необходимые психологические механизмы формирования совладающего с боевым стрессом поведения личности военнослужащего.

Литература:

1. Анциферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. - 1994. - №1 - С. 3 – 18.

2. Арзамаскин, Ю.Н. Бублик Л.Д. Морально-психологическое обеспечение Вооруженных Сил России. - М.: ВУ, 2002, С. 122-124.

3. Ветрова, И. И. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко.- М.: Ин-т психологии РАН, 2008.

4. Выготский, Л.С. Из записных книжек / Л.С. Выготский // Вест. Моск. ун-та. (Психология). - 1977. - № 2.

5. Кочкарева, И.В. Рефлексивный механизм мобилизации ресурсов совладающего поведения: дис. канд. псих.наук. – Омск: Изд-во Омский государственный педагогический университет, 2013.

6. Калин, В.К. К вопросу о волевом усилии / В.К. Калин // Проблемы формирования личности и волевой процесс. - Рязань, 1968.

7. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения // Журн. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т.14. – №4.

информации, новых технических средств и телекоммуникаций вносит немало инновационного в содержание и методику обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Формулировка цели статьи. В связи с вышесказанным, стала актуальной проблема организации обучения студентов высших учебных заведений с применением информационных технологий.

Использование возможностей средств современных информационных технологий позволяет: инициировать процессы развития определенных типовмышления (например, наглядно – образного, теоретического); интенсифицировать процессы развития памяти, внимания, наблюдательности; сформировать качества лидера, способного к руководящей и организационной деятельности.

В современных условиях модернизации системы российского образования возрастают требования к культурному, нравственному и научному уровню преподавателя, его профессиональному педагогическому мастерству и творческим способностям. В связи с этим одним из важных критериев оценки профессионализма современного преподавателя вуза является его подготовка в области информационных технологий. Такая подготовка должна начинаться в период обучения будущего педагога в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала статьи. Будущий педагог-предметник должен знать не только о новых информационных технологиях, уметь анализировать, систематизировать и обобщать учебную информацию, но и хорошо понимать особенности информационных потоков в данной предметной области, уметь использовать их возможности в процессе преподавания.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс вуза переходит на новый этап - внедрение новых мультимедийных учебных материалов.

Идея мультимедиа заключается в использовании различных способов подачи информации. Включение в программное обеспечение видео- и звукового сопровождения текстов, высококачественной графики и анимации позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для восприятия, стать мощным дидактическим инструментом, благодаря своей способности одновременного воздействия на различные каналы восприятия информации.

В настоящее время существует два явно выраженных подхода к определению ИТО. В первом из них предлагается рассматривать их как дидактический процесс, организованный с использованием совокупности внедряемых (встраиваемых) в системы обучения принципиально новых средств и методов обработки данных (методов обучения), представляющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов (данных, знаний, идей) с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями познавательной деятельностями обучаемых. Во втором случае речь идет о создании определенной технической среды обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные технологии. Таким образом, в первом случае речь идет об информационных технологиях обучения (как процессе обучения), а во втором случае о применении информационных технологий в обучении (как использование информационных средств в обучении).

Используя современные обучающие средства и инструментальные среды, можно создать прекрасно оформленные программные продукты, не вносящие ничего нового в развитие теории обучения. В этом случае можно говоритьтолько об автоматизации тех или иных сторон процесса обучения, о переносе информации с бумажных носителей в компьютерный вариант и т.д. Говорить же о новой информационной технологии обучения можно только в том случае, если:

- она удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целостность);
- она решает задачи, которые ранее в дидактике не были практически решены.

Преподаватель должен отчетливо представлять, что дать обучаемому в

изучении учебной дисциплины или ее смысловой части и зачем это ему необходимо. Предусмотренные процедуры целеполагания, отбора и структурирования научного содержания курса, установления внутрипредметных и межпредметных связей, указания роли и места изучаемого материала для овладения деятельностью, предписанной государственным образовательным стандартом специальности, позволяют ответить на вопросы: что и зачем будет изучаться обучаемым в рамках ИТО, а значит предопределить стимулы для социальной, профессиональной и познавательной мотивации учения. Задача преподавателя заключается в том, чтобы инициировать такую деятельность вначале изучения каждой смысловой части изучаемого материала и непрерывно поддерживать ее в ходе всего дидактического процесса [1].

При этом первостепенное значение придается психолого-педагогической обработке содержания обучения с целью его трансформации в ИТО, позволяющей вызвать у обучаемого познавательный интерес за счет стимулов социальной и личной значимости, новизны, занимательности, эмоциональности и организации самостоятельного поиска при решении проблемных задач.

Принцип соединения коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении требует от преподавателя целесообразного сочетания соответствующих форм обучения. Он ориентирует проектировать ИТО таким образом, чтобы была возможность использовать ее как при проведении плановых занятий под руководством преподавателя, где последний будет играть роль ведущего управляющего субъекта, так и в части самостоятельной подготовки обучаемых без участия педагога.

Принцип сочетания абстрактности мышления с наглядностью касается не только зрительной, но и слуховой, осязательной и обонятельной наглядности, рассматриваемых в их органической взаимосвязи. В этом своем проявлении принцип отражает закономерную связь между разнообразием чувственных восприятий содержания учебного материала и возможностью его понимания, запоминания, хранения в памяти, воспроизведения и применения. Таким образом, вытекающее из этого принципа требование сочетать в обучении, по возможности, все виды наглядности имеет глубокую психолого-физиологическую основу.

Принцип соединения коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении требует от преподавателя целесообразного сочетания соответствующих форм обучения. Он ориентирует проектировать ИТО таким

степенью внезапности и масштаба. Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявляемое ему требование [11]. Другими словами: стресс – это реакция организма на адаптацию к кризисным жизненным ситуациям. Эта реакция происходит в первую очередь на психическом и телесном уровнях. И чем сильнее стресс, тем ярче проявления изменений в этой области.

У разных людей вырабатываются разные стили реагирования на разные ситуации. А.В. Либин в рамках дифференциальной психологии рассматривает психологические защиты и совладание как два различных стиля реагирования [9]. Под «стилем реагирования» понимается параметр индивидуального поведения, который характеризует способы взаимодействия человека с различными сложными ситуациями, проявляющиеся либо в форме психологической защиты от неприятных переживаний, либо в виде активности личности, направленной на разрешение проблемы. Иными словами, некоторые люди в стрессовой ситуации склонны проявлять защитное поведение, характеризующееся тревожностью, психологическим дискомфортом, дезадаптацией и так далее, а другие проявляют совладающее поведение, направленное на успешное разрешение проблемы.

Реакция военнослужащего на воздействие стрессоров боевой обстановки зависит как от их значимости для конкретного участника боевых действий, так и от особенностей его совладающего поведения [2]. Психологическое предназначение совладающего поведения стоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать военнослужащего к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации.

Боевой стресс является фактором боя, который распространяется на всех военнослужащих независимо от их воли, прямого или косвенного участия в боевых действиях, подготовленности и интенсивности ведения боевых действий. По мере изучения стресса и его последствий стало очевидным, что чрезвычайно важное значение имеет стиль поведения человека при стрессе (копинг-стратегии или поведенческие стратегии). Использование активных совладающих поведенческих стратегий и относительно низкая восприимчивость к стрессовым ситуациям способствуют улучшению самочувствия. Избегание проблем и применение пассивных стратегий ведут к нарастанию негативной симптоматики, ухудшению физического и психического состояния.

Боевой стресс определяется как многоуровневый процесс адаптационной активности человеческого организма и личности в условиях боевой обстановки, сопровождающийся значительно превосходящими повседневный уровень по длительности и интенсивности психическими и физическими нагрузками, психогенными влияниями ранений, травм и заболеваний, переживание наблюдаемых случаев гибели людей, сопровождаемый напряжением механизмов реактивной саморегуляции и закреплением специфических приспособительных психофизиологических и личностных изменений [15, с. 37].

Обучение военнослужащего поведению при воздействии на него стрессоров боевой обстановки, умению предвидеть и распознавать различные экстремальные ситуации, тем самым обеспечивая безопасность себя и своих товарищей, что в конечном итоге приводит к успешному выполнению

признаков воли, при этом сущность воли он видит в овладении собой, своими психическими процессами [4].

Существенный вклад в развитие представлений о волевой регуляции внес Л.С. Калин В.К., который считает, что сущность воли заключается в преобразовании исходной организации психических процессов в необходимую для достижения поставленной цели, в изменении состояния и направленности мобилизации [6]. По его мнению, воля - это проявление самосубъектных отношений, т. е. активности, направленной не на внешний мир или других людей, а на самого себя для осуществляения необходимой деятельности.

Существенный вклад в развитие представлений о волевой регуляции внес Селиванов В.И.. Считая регулирующую функцию воли основной, Селиванов В.И. видит сущность регуляции в «сознательной мобилизации личностью своих психических и физических возможностей для преодоления трудностей и препятствий при совершении целенаправленных действий и поступков» [10]. Таким образом, изучение проблемы преодоления человеком трудных жизненных ситуаций с позиции волевой регуляции имеет давние традиции в отечественной психологии.

Проблеме совладающего поведения личности посвятили свои исследования психологи: Чехлатый Е.И., 1994; Анциферова Л.И., 1994; Ялов А.М., 1996; Сирота Н.А., Ялтонский В.М., 1998; Чазова А.А., 1998; Маклаков А.Г., 2001; Абабков В.А., 2004; Исаева Е.Р., 2010. Понятия «механизмы психологической защиты» и «механизмы совладания» (совладающее поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования индивидом на стрессовые ситуации, дополняющие друг друга [14]. В условиях стресса психологическая адаптация человека происходит, главным образом по средствам двух механизмов: копинг-стратегий и механизмов психологической защиты. Процесс преодоления трудностей начинается с восприятия затруднительной ситуации, которое приводит в действие все доступные способы поведения, обеспечивая возможность конструктивного решения [13]. Правильный выбор стратегии совладания с травмирующим событием зависит от способности когнитивного оценивания, т.е. заключения человека – подконтрольна ли ему ситуация, или же, он не сможет ее изменить [1]. Ослабление психического дискомфорта осуществляется в рамках неосознанной деятельности психики с помощью механизмов психологической защиты. Копинг-поведение используется как стратегия действий личности, направленной на устранение ситуации психологической угрозы.

Военнослужащим войск национальной гвардии Российской Федерации часто приходится сталкиваться с экстремальными условиями деятельности, которые характеризуются сильным психотравмирующим воздействием событий, происшествий и обстоятельств на психику военнослужащего. В результате этого, в психике военнослужащего начинает происходить ожесточенная борьба целей, мотивов, убеждений, воли, мыслей. Это воздействие может быть, во-первых, мощным и однократным (применение оружия военнослужащим, задержание вооруженного преступника, ликвидация стихийных бедствий), во-вторых, напряженным и многократным, требующим периода адаптации к постоянно действующим на военнослужащего источникам стресса (несение боевой службы при чрезвычайных обстоятельствах, участие в боевых действиях). Оно характеризуется различной

образом, чтобы была возможность использовать ее как при проведении плановых занятий под руководством преподавателя, где последний будет играть роль ведущего управляющего субъекта, так и в части самостоятельной подготовки обучаемых без участия педагога.

Согласно принципу ориентированности обучения на активность личности, проектирование ИТО изначально должно быть нацелено на развитие личности, выявление особенностей обучаемого (способностей, интересов, потребностей) как субъекта, признание его субъективного опыта как самобытности и самоценности, построение педагогических воздействий с максимальной опорой на этот опыт (постоянного согласования в ходе обучения двух видов опыта: общественного и индивидуального), раскрытие индивидуального своеобразия получения знаний через анализ способов учебной работы. Задаваемое в обучении содержание (понятия, правила, приемы), фиксирующее результаты общественно-исторического опыта научного познания, обязательно переосмысливается в ходе его усвоения и применения. ИТО, направленные на личностно-развивающее обучение, предполагают не только накопление знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации будущего специалиста, развития его познавательных способностей. Обучающая среда при таких технологиях не навязывает будущему специалисту нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия, предоставляющие ему возможность самому определять траекторию индивидуального развития. Преподаватель, опираясь на выявленные интересы и субъективный опыт обучаемого, формирует содержание обучения (научное знание), котороедолжно быть принято обучаемым как личностно-значимое для него, "пропущенное" через собственный субъективный опыт. Такое содержание будущий специалист усваивает с помощью форм, методов и средств активного обучения.

Существенное значение имеет психологическая сторона. Воздействие назрительный, слуховой, тактильный и иные каналы восприятия помогают формировать у обучаемых целостное отражение изучаемого объекта, явления или процесса и на этой основе интенсифицировать процесс познания.

В современных условиях можно выделить следующие тенденции: педагог все больше освобождается от некоторых дидактических функций, в том числе контролирующих, оставляя за собой творческие; значительно изменяется его роль и расширяются возможности по управлению познавательной деятельностью обучаемых; изменяются качественные характеристики обучающей деятельности, происходит передача компьютеру все новых дидактических функций (предъявление учебной информации, демонстрация процессов и явлений); повышаются требования к компьютерной подготовке педагога.

Это значит, что преподаватель, использующий в учебном процессе компьютер должен: знать его возможности в своей предметной области и обладать навыками работы в условиях использования ИТО, уметь руководить работой обучаемых в дисплейном классе, уметь подбирать и соответственным образом компоновать учебный материал, исходя из целей обучения создавать проблемные ситуации на занятиях, писать собственные или в сотрудничестве с программистами обучающие программы [1].

Технология мультимедиа позволяет реализовать большинство методов обучения, способна во многих случаях усовершенствовать или даже частично

заменить в учебном процессе такие классические методы обучения, как метод устного изложения учебного материала (лекция, рассказ, объяснение и др.), методы наглядного и практического обучения, методы закрепления полученных знаний, методы самостоятельной работы [2].

Зарубежные исследователи, подчеркивая необходимость разумной визуализации учебного контекста, выделяют следующие формы наглядной фиксации учебного материала: иллюстрация, логические изображения и изобразительные аналогии. К иллюстрациям относятся фотографические изображения, видеозаписи тех или иных объектов реальной действительности. Такая наглядность обладает высокой степенью соответствия изображаемому объекту и представляетсобой своего рода замещение реальности. Вторая выделенная категория - логические изображения - включает в себя такие формы, как графики, схемы, диаграммы (информация сообщается с помощью индексов и символов). Данная категория наглядности характеризуется схематичностью и закодированными в изображении ментальными образами. Логические изображения выступают в качестве упрощенных представлений, иллюстрирующих сложные структуры. Изобразительные аналоги не представляют непосредственно наблюдаемые структуры, объекты или факты, служат хорошей иллюстрацией для усвоения сложных идей или фактов. Изобразительные аналоги основаны на построении конечной аналогии от хорошо известной информационной области к новым комбинациям в совершенно новой форме [3,4].

Наряду с информационно-познавательным содержанием интерактивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе её изложения компьютерных слайдов. В процессе изложения лекции преподаватель эпизодически представляет информацию на слайде в качестве иллюстрации. Это способствует лучшему усвоению учебного материала студентами.

Включаясь в учебный процесс, где используются мультимедийные технологии (сетевые технологии, электронные пособия и др.), студент становится субъектом коммуникативного общения с преподавателем, что развивает самостоятельность и творчество в его учебной деятельности [5].

Компьютеризация и информационные технологии, будучи мощным дополнением мастерства преподавателя, являются вместе с тем новым источником и стимулом его самосовершенствования.

Психологи отмечают положительное влияние мультимедийных технологий на развитие мыслительных процессов человека: памяти, внимания, воображения, восприятия, а также логического мышления и творческого потенциала.

Мультимедийные средства, в отличие от распространенных словесных методов подачи знаний, дают возможность одновременного воздействия на несколько органов чувств человека (зрение, слух, осязание), передачи информации в разнообразных ощущениях, воздействия на долговременную память, а вследствие этого, прочное усвоение новых знаний.

Материал на слайдах должен быть структурирован таким образом, чтобы каждая новая порция информации обеспечивала изучение какого либо одного существенного признака (одной группы признаков) изучаемого объекта, отвлекаясь при этом от изучения других его свойств [3, 4].

Формулировка цели статьи. Проблема совладания человека с трудными ситуациями у научного мира начала вызывать интерес с середины прошлого века. Поиски решений в ответе на данную проблему привели к следующим умозаключениям. Во-первых, в промежутке между стрессом и реакцией на него находятся процессы совладания со стрессом (coping processes) [17], во-вторых, каким способом человек совладает со стрессом. Военнослужащему, находящемуся в боевых условиях, необходимо в максимально короткие сроки суметь совладать с факторами, вызывающими стресс, чтобы это не повлекло за собой невыполнение боевой задачи.

Изложение основного материала статьи. С момента опубликования в 1950 г. теории стресса Селье Г. в зарубежной психологии зарождается и развивается учение о совладании со стрессом, получившее у ученых отражение в понятии «coping», которое произошло от английского слова «cope» и переводится, как «справляться», «совладать». В настоящее время все чаще стали встречаться понятия «coping stress» («преодолевать», «совладать») и «coping behavior» («совладающее поведение») [5]. Впервые в психологической науке понятие «копинг» было использовано Л. Мерфи в 1962 г. в контексте исследований способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [17]. Дальнейшее свое развитие проблема копинга получила в концепции психологического стресса Р. Лазаруса, который понимал под совладанием предпринимаемые человеком для ослабления влияния стрессовых обстоятельств поведенческие и когнитивные усилия [8]. Хаан Н. дала определение понятию «coping stress» как «усилия в поиске сохранения реальности» [16]. Матени К. его трактует как любое усилие человека по предотвращению, устранению, ослаблению воздействий стрессоров [18]. Понятие «совладающее поведение» используется для характеристики способов поведения человека в различных трудных ситуациях, т.е. «coping behavior» является одной из основных форм проявлений усилий по преодолению стресса. В обобщенном виде «совладающее поведение» можно определить как поведение или стратегии (копинг-стратегии), которые представляют собой разумные, взвешенные, рациональные пути решения человеком возникающих перед ним жизненных проблем и разрешения трудных жизненных ситуаций.

Разрабатываемый с конца 1970-х годов Р. Лазарусом и его научной группой оригинальный когнитивный подход привел к тому, что из скромного приложения к теории стресса, теория совладающего поведения стремительно возросла и заняла центральное место в современной теоретической модели стресса и эмоций. Психологическое предназначение совладающего поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации. Поэтому главная задача совладающего поведения - обеспечение, поддержание физического и психического здоровья человека и удовлетворенности социальными отношениями [20].

В отечественной психологии вопрос преодоления трудных жизненных ситуаций рассматривается в трудах ученых, занимавшихся изучением волевой регуляции (Выготский Л.С., 1977; Калин В.К., 1968; Селиванов В.И., 1982 и др.). Так, Выготский Л.С. рассматривает преодоление препятствий как один из

4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Руководство по психологической диагностике: дошкольный и младший школьный возраст. - М.: Аспект пресс, 2010. - 208 с.
5. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2010. – 128 с.
6. Самсонова В.А. О психологической готовности детей к обучению в школе //Образование и саморазвитие. - 2014. - № 1. - С. 201-205.
7. Семёнова Т.С. Динамика психологической готовности первоклассников к обучению в школе // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - № 3. - С. 81-83.
8. Смирнова Е.О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований - в практику обучения и воспитания. - М.: Просвещение, 2011. - 97 с.

Психология

УДК:159.923

адъюнкт Биденко Роман Александрович
Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

СОВЛАДАЮЩЕЕ С БОЕВЫМ СТРЕССОМ ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В работе проведен теоретический обзор литературных источников и анализ существующих психологических подходов и основных методов в области совладания со стрессом, описаны современное состояние и перспективы развития психологии совладающего с боевым стрессом поведения личности военнослужащего войск национальной гвардии Российской Федерации, необходимость внедрения новых форм организации психологической подготовки военнослужащих к возможному перенесению боевого стресса в современных условиях ведения боевых действий.

*Ключевые слова:*совладание, совладающее со стрессом поведение,боевой стресс, психологическая подготовка.

*Annotation.*In this paper the theoretical literature review and analysis of existing psychological approaches and basic methods in the field of coping with stress, describes the current state and prospects of development of psychology of coping with combat stress behavior of the serviceman of the national guard troops of the Russian Federation, the necessity of introducing new forms of organization of psychological preparation of military personnel for a possible transfer of combat stress in modern conditions of warfare.

Keywords: coping, coping behavior,combat stress, psychological preparation

Введение. Длительное пребывание военнослужащего в обстановке действия боевых стресс-факторов может привести к определенным психологическим последствиям и психическим расстройствам различной глубины. При одинаковых условиях среды одни военнослужащие справляются с возникшими трудностями и препятствиями, а другие нет.

При переходе от одних образов к другим можно использовать специфические особенности компьютерной техники (выделение цветом, изменение размеров и шрифтов, анимация, звук); при этом каждый новый теоретический образ содержит в себе следы предыдущих, что обеспечивает преемственность информации, улучшает качество её запоминания. Помимо теоретического понятийного мышления активируется образное мышление обучающихся и привлекаются механизмы практических видов мышления (наглядно образного и наглядно действенного). Наряду с важностью зрительного восприятия в обучении большую роль играет слуховое восприятие. Смысл любого сообщения при живом разговоре собеседников на 7% передаётся словами (вербально), на 38% – интонацией говорящего и более 50% – передаётся мимикой, жестами, позой говорящего. В речи каждого человека его эмоциональное состояние выражается в интонации, ритме, темпе, паузах, повышениях и понижениях голоса, разрывах, что находит прямой отклик у аудитории. Поэтому на любой лекции огромное методическое значение имеет постановка аудиосопровождения. А полное отсутствие визуально-психологического контакта с лектором является существенным недостатком. Этот недостаток легко устраним при чтении лекции с использованием презентаций. На такой лекции основным источником информации выступает лектор, а слайды подчинены логике лекции и помогают студентам воспринимать материал и вести конспект. Важно при этом, чтобы лектор хорошо представлял себе содержательную сторону не только слайда, предъявляемого в данный момент, но и предстоящую последовательность зрительных образов.

Восприятие, осмысление и запоминание материала существенно зависит от характера его изложения. Основы прочного усвоения учебной информации закладываются в процессе его первичной подачи. Это положение общей психологии имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Восприятие материала, существенно зависит от того, в какой форме он подаётся, а осмысление и усвоение от того, как (какими способами) он излагается [5].

Использование средств новых информационных технологий в качестве средства обучения, совершенствует процесс преподавания, повышает его эффективность и качество. Главными преимуществами персонального компьютера (ПК) перед другими техническими средствами обучения являются гибкость, возможность настройки на разные методы и алгоритмы обучения, а также индивидуальной реакции на действия каждого отдельного обучающего. Применение ПК дает возможность сделать процесс обучения более активным, придать ему характер исследования и поиска. При этом легко и естественно реализуется обучение в индивидуальном темпе [6].

С использованием КОП (компьютерные обучающие программы) обучаемые получают возможность работать в своем собственном ритме в соответствии со своим уровнем подготовки. Это оказывает положительное влияние на процесс обучения, т. к. обучаемый получает большую свободу в выборе решений, в ходе процесса обучения присутствует элемент соревнования с ПК и т. д.

Необходимо создать такую образовательную среду, которая в максимальной степени способствовала бы раскрытию творческих способностей студента.

И здесь, прежде всего, необходимо обеспечить максимальный доступ студента к учебной информации. Сейчас практически все образовательные учреждения высшего профессионального образования имеют информационные ресурсы, обеспеченные средствами удаленного доступа посредством Интернет.

Выводы. Познавательная деятельность студента должна носить активный характер. Активное участие определяется, прежде всего, внутренней мотивацией, выраженной желанием учиться. Обучение должно быть личностно ориентированным. Повышение эффективности учебного процесса возможно только на основе индивидуализации учебно-познавательной деятельности. Такое персонифицированное обучение в условиях массового спроса возможно только на основе высоких технологий обучения, построенных на компьютерных средствах и технологиях.

Информационные технологии позволяют использовать не только печатную продукцию учебного или исследовательского характера, но и мультимедиа курсы, ресурсы сети Интернет - электронные базы данных, каталоги и фонды библиотек, архивов и т. д.

На современном этапе развития педагогики высшей школы, при определении методологических требований к применению в учебном процессе ИТО, речь должна идти не о замене традиционных дидактических принципов на новые, а о пересмотре и наполнении их таким содержанием, которое позволило бы в изменившихся условиях использовать их конструктивно.

Литература:

1. Смирнова, М.А. Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» [Электронный ресурс] / М.А. Смирнова. –2006 URL статьи: http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=13

2. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И.Образцов. – Орловский государственный технический университет.: Орел, 2000. - 145 с.

3. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю.Беляев. - М.:ИЦКПС. - 2000.

4. Атанасян С.Л., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза. // Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. Вып.2 / М.:ИСМО РАО - 2007. С. 5-14

5. www.render.ru

6. www.iworld.ru/magazine/index.phtml

Готовность ребенка к обучению необходимо определить в самом начале учебного года, а еще лучше – до его поступления в школу. Бесспорно, чем лучше готов ребенок физически и психологически ко всем изменениям, связанным с началом обучения в школе, к трудностям, которые неизбежны, тем легче он их преодолеет, тем спокойнее и безболезненнее будет происходить включение в учебный процесс [5].

Дети, не готовые к систематическому обучению – это «группа риска»: риска испытать наибольшие трудности, риска неуспеваемости, риска усугубить имеющиеся отклонения в состоянии здоровья или заболеть от чрезмерных перегрузок и переутомления. Именно поэтому такие дети требуют особого подхода и особого внимания учителя, и так важно определить уровень готовности к школе еще до начала обучения или в самом его начале, чтобы учитывать эти особенности с самых первых дней в школе [4].

Особое внимание необходимо уделить детям с низким уровнем готовности к обучению. У таких школьников, как правило, не сформированы предпосылки учебной деятельности, и учителю необходимо очень осторожно и постепенно вводить стандартную для школы систему отношений, чтобы у детей не возникла школьная дезадаптация. При этом основное внимание должно уделяться не обучению конкретным навыкам (чтения, счёта и письма), а развитию произвольности внимания, умения воспринимать и чётко выполнять указания взрослого, принимать поставленную задачу, учитывать заданную систему условий и т.п.

Родители при подготовке ребёнка к школе уделяют больше внимания формированию навыков чтения, письма и счёта, ориентируются только на учебный процесс и считают игру, рисование, конструирование чем-то второстепенным, отказываются от деятельности, в которой и происходит формирование базовых учебных умений: произвольность внимания, мотивация к выполнению задания до получения результата, умение планировать деятельность, способность к групповому взаимодействию и т.д. Многие родители занимаются формальным развитием школьных навыков, забывая о необходимости включать в жизнь ребёнка творческую деятельность, тем самым развивая общую готовность к школе. С поступлением в образовательное учреждение эта тенденция только усиливается.

Выводы. Таким образом, основным приоритетом работы педагога-психолога в условиях введения ФГОС становится создание психолого-педагогических условий, способствующих реализации основной образовательной программы. При этом, необходимо планировать результаты образования, составлять программы формирования УУД, проектировать зону ближайшего развития с учетом психологической готовности первоклассников.

Литература:

1. Белова Ю. А. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/01/17/ - Загл. с экрана.

2. Ганжа С.Д. Готовность первоклассника [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://nsportal.ru/user/461/page/gotovnost-pervoklassnika - Загл. с экрана.

3. Егорова О.Ю. Готовность ребенка к школе [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.chelpsy.ru/articles/gotovnost-rebenka-shkole - Загл. с экрана.

Таблица 2

Материалы для диагностики сформированности УУД

Виды универсальных учебных действий	Типовые диагностические задачи
Личностные универсальные учебные действия	
Самопознание и самоопределение Позволяют выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего. (Я – член семьи, школьник, одноклассник, друг)	- Методика «Беседа о школе», 1-3 классы (модифицированный вариант Нежновой Т. А, Эльконина Д.Б., Венгера А.Л.)
Смыслообразование. Действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями (Какое значение и какой смысл имеет для меня учение?)	- Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (автор - Лусканова Н.Г.)
Нравственно-этическое оценивание. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках. (Почему я, мои друзья так поступили?	- Знания на оценку усвоения норм взаимопомощи, 1-2 классы. - Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы (модифицированная задача Ж. Пиаже), 1 класс.
Регулятивные универсальные учебные действия	
Обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью по средствам постановки целей, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения материала	- Методика «Графический диктант» (автор - Эльконин Д. Б.) - Методика «Образец и правило» (автор - Венгер А.Л.)
Познавательные универсальные учебные действия	
Общеучебные универсальные действия. Выделение учебной деятельности, информационный поиск, знаково-символическое действие, рефлексия способов и условий действия, их контроль и оценка, критичность, выбор эффективных способов решения	- Методика «Рисунок человека» (автор - Гуденаф Ф.) - Методика «Первая буква» (автор - Венгер А. Л.)
Коммуникативные универсальные учебные действия (базовые виды)	
Коммуникация как взаимодействие. Учет позиции собеседника, понимание, уважение к иной точке зрения, умение обосновывать и доказывать собственное мнение	Методика «Рукавичка» (автор - Цукерман Г.А.)

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук,
профессор Горбачев Александр Александрович
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Горбачева Диана Александровна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Горбачева Валентина Алексеевна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ТРЕХУРОВНЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается опыт разработки трехуровневой компетентностной подготовки преподавателей-исследователей в аспирантуре Краснодарского государственного института культуры (КГИК), по новому направлению подготовки 44.06.01- Образование и педагогические науки, направленности «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»

Ключевые слова: матрица компетенций, преподаватель-исследователь, аспирант, педагогические умения и навыки, социально-культурная деятельность (СКД).

Annotation. The article examines the experience of the development of a three-level competency training of teachers and researchers in the graduate school of Krasnodar State Institute of Culture (KGIK), a new direction 44.06.01- Education and pedagogical sciences, training profile 'Theory, a technique and organization of welfare activity".

Keywords: matrix of competencies, teacher-researcher, graduate student, pedagogical skills, socio-cultural activities (SKD).

Введение. Актуальность изучения позитивного опыта подготовки аспирантов и перехода к новой системе подготовки преподавателей-исследователей с предоставлением квалификационной работы (диссертации) поставил перед учеными и учебными заведениями в России много новых, ранее не решаемых сложных проблем. В условиях, когда ведется подготовка по бакалавриату и магистратуре, важно найти место координат аспирантуры в системе подготовки преподавателей для работы в учебных заведениях по новым образовательным программам.

Подготовка по социально-культурной деятельности является одной из востребованных практикой: по научным прогнозам до 2020 года потребность в специалистах социально-культурной сферы будет последовательно возрастать. В документах ООН социально-культурная деятельность отнесена к одному из четырех приоритетных направлений данной международной организации.

Достаточно вспомнить отечественных ученых культурно-просветительского «фронта», социально-культурной деятельности, внесших огромный вклад в развитие данной науки. В золотой фонд нашей страны вошли известные авторы многочисленных трудов, ученые-педагоги Санкт-Петербургского государственного института культуры: М.А. Ариарский,

Г.М. Берженюк, Д.М. Генкин, С.Н.Иконникова, А.А. Конович, П.А.Марков, а также в не меньшей мере, ученые-педагоги Московского государственного института культуры: Л.И. Беляева, В.З. Дуликов, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, В.С.Садовская, Ю.Н.Столяров, Ю.А.Стрельцов, А.Л. Карамышев, Т.Г.Киселева, В.С. Кузин, Ю.Д. Красильников, Б.Г. Мосалев, В.И. Черниченко, В.М. Чижиков, Н.Н. Ярошенков и многие другие ученые вузов культуры.

Так, с именем Дмитрия Анатольевича Жаркова, связано, прежде всего, значительное обогащение теории и практики *технологиями* культурно-досуговой деятельности, *деятельностным подходом в педагогике СКД* начиная с 2000 годов. [1, 4].

Однако, не все однозначно в науке «социально-культурная деятельность». Идут жаркие дискуссии о месте и роли, тенденциях и стратегиях развития СКД в условиях рыночной экономики.

Так, например, поучительны критические заметки А.Д. Жаркова на публикацию В.И.Триодина, их следует знать и педагогам и аспирантам: - «Я отстаиваю точку зрения, что социально-культурная деятельность не может строиться по принципу, где главная цель-получение прибыли или где, способом наживы выступают ночные клубы, система торгово-развлекательных центров, корпоративные вечеринки, которые никакого отношения не имеют к «социально-культурной деятельности, а дискредитируют ее, пользуясь ее формами, методами и выразительными средствами»[2, с. 749].

Учитывая то, что авторами ранее была открыта аспирантура по специальности 13.00.05. - Теория, методика и организация социально-культурной деятельности в Западно-Казахстанском вузе культуры и искусства (г.Уральск) в 2007 г. и ряд аспирантов успешно защитили кандидатские и докторские диссертации по данной специальности. Регулярно организовываются научно-практические конференции «Твердовские чтения» №1-8, «Бочаровские чтения» №1-3, опубликованы научные сборники, редактируется научный журнал «Курорты.Сервис.Туризм.», в которых освящаются проблемы компетентного подхода в образовании по направлениям туризма и социально-культурной деятельности [5 - 10].

Поэтому **целью** нашего исследования – является обобщение накопленного опыта разработки комплектов документов для аспирантов и подготовки успешных компетентных аспирантов для написания диссертации.

Задачи: - разработать три уровня компетенций для подготовки преподавателей-исследователей в аспирантуре;

- предложить наглядную схему матрицы взаимообогащения компетенций с учетом межпредметных связей;

- сформулировать рекомендации для успешной учебы аспиранта в современных условиях (по дисциплинам базового и вариативных циклов).

Изложение основного материала статьи. В Краснодарском государственном университете культуры и искусств в 2012 г. был сделан первый набор на очное и заочное обучение в аспирантуру по специальности 13.00.05 - Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (в 2015г. переименован в «Краснодарский государственный институт культуры» (КГИК).

В соответствии с основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) высшего образования – программа подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре по направлению подготовки кадров

приоритетом работы педагога-психолога является создание психолого-педагогических условий, способствующих реализации ФГОС НОО.

Педагог-психолог традиционно использует как групповые, так и индивидуальные формы работы: занятие (развивающее, коррекционное) с элементами тренинговых технологий, психологический тренинг, мастер-класс, круглый стол, беседа с элементами практикума, семинар, консультация, психологическая игра, психологический урок, самодиагностика (обучающая диагностика), неделя психологии.

Модернизация образования подразумевает обновление содержания образования в целом и переориентацию деятельности педагога-психолога, в частности.

Основным приоритетом его работы становится создание психолого-педагогических условий, способствующих реализации основной образовательной программы. К ним относятся:

1. преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к дошкольному образованию;
2. учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
3. формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родительской общественности;
4. вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Первые диагностические измерения сформированности универсальных учебных действий проводятся при поступлении ребенка в школу. Самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация определяют личностную готовность к обучению ребенка в школе [3].

Таблица 1

Значение УУД для обеспечения готовности ребёнка к школе

УУД	Результаты развития УУД	Значение для обучения в первом классе
Личностные действия (самоопределение, смыслообразование)	Внутренняя позиция школьника	Адекватная мотивация учебной деятельности
Познавательные действия: классификация, сериация; соотношение позиций	Преодоление эгоцентризма и децентрация в мышлении и межличностном взаимодействии	Умение вступать в кооперацию, соотносить позиции партнёров и собственную
Познавательные и знаково-символические действия	Дифференциация планов символ/знак и означаемого Различение символов/знаков и замещаемой предметной действительности	Предпосылка и условие успешности овладения чтением и письмом. Условие усвоения математики, родного языка
Регулятивные действия: выделение и сохранение цели, заданной в виде образца – продукта действия; ориентация на образец и правило выполнения действия; контроль и коррекция; оценка	Произвольность регуляции поведения и деятельности: в форме построения предметного действия в соответствии с заданным образцом и правилом	Организация и выполнение учебной деятельности в сотрудничестве с учителем. Направленность на овладение эталонами обобщённых способов действий, способов научных понятий и предметной, продуктивной деятельности
Коммуникативные действия	Коммуникация как общение и кооперация. Развитие планирующей регулирующей функции речи	Развитие учебного сотрудничества с учителем и сверстником. Условие осознания содержания своих действий и усвоения учебного содержания

Введение ФГОС НОО требует наиболее продуктивной и усиленной работы всех школьных служб, в том числе и работы школьного психолога. Введение стандартов, предъявляет новые требования к уровню психолого-педагогической компетентности педагога - психолога [5].

Компетентность педагога-психолога включает представление о планируемых результатах образования, знание программы формирования универсальных учебных действий (УУД), умение проектировать зону ближайшего развития, умение психологически обеспечивать учебную деятельность учащихся, профессиональную деятельность учителей, создавать психологически безопасную, комфортную образовательную среду. Основным

высшей квалификации 44.06.01 «Образование и педагогические науки», направленности «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» реализуется в Краснодарском государственном институте культуры в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ; приказом Минобрнауки России от 19 ноября 2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)», ФГОС по данному направлению подготовки и др [11].

Ввиду перехода на новую основную профессиональную образовательную программу высшего образования – программу подготовки научно-педагогических кадров в аспирантурах вузов встала задача разработки новых учебных планов и учебных программ дисциплин, а также новых методик преподавания. В этой связи встал важнейший вопрос о комплексных тесных междисциплинарных связях преподаваемых дисциплин и разно-целевых практик, которые формируют компетенции, обозначенные в вышеуказанном документе.

На факультете социально-культурной деятельности и туризма КГИК нами разработано вышеназванный комплект документов для освоения компетенций по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки» направленности «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» с квалификацией «преподаватель-исследователь».

В этой связи была разработана *матрица* компетентностного подхода на междисциплинарной основе. При изучении базовых и вариативных 12 дисциплин и прохождения нескольких видов практик и НИР (учебная, педагогическая, научно-исследовательская).

На основе вышеперечисленных документов мы разработали трех-уровневой проработку (базовый, продвинутый и высокий) по каждой их компетенций. Определили основные педагогические знания, умения и навыки с учетом междисциплинарного подхода. Напомним, что всего стандартом предусмотрено: 6 - универсальных компетенций, 8 - общепрофессиональных (ОПК) и 11- профессиональных компетенций (ПК).

Ввиду значительного объема проделанной работы остановимся только на одной компетенций, наиболее объемной и значимой для успешного завершения аспирантуры и освоения ОПОП.

При этом важность проделываемой работы объясняется наличием деструктивности, которая порождается консервативностью, неприятием нового, профессиональной деформацией. Деструктивность по мнению А.А. Ласкина, В.П. Подвойского и И.А. Мирзоева, порождена не объективными факторами (профессиональная непригодность или пенсионный возраст), а корпоративной культурой определенного профессионально-служебного сообщества [4, с. 722].

Компетенция **ОПК-1** - владение методологией и методами педагогического исследования. Компетенция формируется следующими дисциплинами: Методика исследований в социально-культурной деятельности (1сем.); Методология научного исследования (1-2 сем.); Подготовка и сдача государственного экзамена (6 сем.); Подготовка научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук (6 сем.);

Представление научного доклада о основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) (6 сем.).

Уровни освоения компетенции:

Базовый: - знает термины и понятия **о** предмете методологии педагогического научного исследования, о научных методах, основных классификациях научных методов в образовательных и культурно-просветительных учреждениях;

-о социальных, культурных и др. контекстах научного знания;

- о специфике и особенностях методологии социального и гуманитарного познания, закономерности развития методологии социально-гуманитарного познания;

- основные нормативные документы, регламентирующие порядок присуждения ученых степеней, требования к структуре, содержанию и оформлению текста диссертации и автореферата;

- основные правила подготовки академического текста;

- содержание паспорта научной специальности, к которой относится диссертация;

- характеристику базовых структурных компонентов исследования (проблема, гипотеза, методы), стратегии исследования (цели, задачи, объект и предмет исследования) и требования, к ним предъявляемые;

- соответствие параметров стратегии исследования результатам исследования (выводы и положения, выносимые на защиту; актуальность, теоретическая и практическая значимость, научная новизна, достоверность полученных результатов);

- степень разработанности темы диссертации, метатеорию и теорию исследуемого объекта;

- на ГЭК о сущности и структуры технологии социально-культурной деятельности.

Имеет представление *о владении* теоретическими и практическими знаниями методологий и методов педагогических исследований в образовательных и культурно-досуговых учреждениях муниципальных организаций.

Умеет: - использовать методику исследований в социально-культурной деятельности;

- практически применять философские знания в решении профессиональных научно-исследовательских задач;

- осуществлять на основе научно-философского исследования поиск необходимой научной информации;

-методологически грамотно проводить эмпирические и теоретические педагогические исследования, в масштабе подходов и парадигм исторически сформировавшихся выработанные в ходе развития философской и научной мысли;

- назвать методы научного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в образовании и педагогических науках;

- толковать прикладные методы научного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального педагогического исследования;

- систематизировать сведения, полученные в результате применения педагогических методов исследовательской деятельности в образовательных и воспитательных клубных учреждениях, процессов и практик;

межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить два вида действий:

1. действие смыслообразования;
2. действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания.

Регулятивные действия УУД - обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль в форме сличения способа действия и его результата; коррекция; оценка; волевая саморегуляция.

Познавательные действия УУД - включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем [6].

Коммуникативные действия УУД - обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [8]. Уровень коммуникации включает три сферы, которые определяют отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе. На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста общение становится произвольным, подчиняясь не непосредственным импульсам ребенка, а определенным законам, нормам, правилам.

Специфика работы с первоклассниками в условиях введения ФГОС заключается в определении готовности к обучению в школе, обеспечении адаптации к школе, повышении заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитии познавательной и учебной мотивации, развитии самостоятельности и самоорганизации, поддержке в формировании желания и «умения учиться», развитии творческих способностей [2].

introduction conditions; analyzed the problem, forms of organization of educational process with the first graders in connection with the introduction of the GEF DOE. Particular attention is paid to the methods of diagnosis and methods of formation of universal educational actions of first-graders.

Keywords: support, psychological and educational support, the GEF, the psychological characteristics of first-graders.

Введение. Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет образовательную ситуацию в школе. Определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность педагога-психолога как полноценного участника образовательного процесса [7].

Очень важным и ответственным для психологов образования является то, что актуальной задачей нового стандарта становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как «психологической составляющей» ядра образования. То, что новый стандарт выделяет в качестве основных результатов образования компетенции (предметные, метапредметные, личностные), также открывает интересное поле деятельности для психолога. Технологии формирования этих компетенций могут быть разработаны только на основе положений психологии. Необходимость измерения метапредметных компетенций и личностных качеств требует создания системы диагностики результатов образовательного процесса, а технологии формирования и измерения этих компетенций становятся основным предметом деятельности психолога.

В целом, введение нового стандарта существенно изменяет всю образовательную ситуацию в учреждении - определяется точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды. В этих условиях деятельность психолога становится конкретной и измеримой, что очень важно [1].

Таким образом, для педагога-психолога одной из основных задач является развитие УУД у младших школьников.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является описание специфики психолого-педагогического сопровождения первоклассников в условиях введения ФГОС НОО.

Изложение основного материала статьи. В широком значении «универсальные учебные действия» – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [6].

В более узком «универсальные учебные действия» (УУД) – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия (УУД) делятся на четыре основные группы.

Личностные действия УУД - обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и

- делать корректные выводы по результатам анализа собранной информации;
- формулировать и аргументировать актуальность темы диссертации, научную новизну, положения, выносимые на защиту;
- обосновывать теоретическую и практическую значимость, степень достоверности результатов исследования;
-выстраивать текст диссертации и автореферата как последовательное аргументированное изложение теории исследуемого объекта;
- оформлять рукопись будущей диссертации и автореферат в соответствии с требованиями к структуре и содержанию диссертации;

Владеет: - навыками применения на практике прикладных методов исследовательской деятельности в туризме, научного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования.
- навыками выбора наиболее эффективных для профессиональной деятельности педагогических методов исследовательской деятельности в образовательных и культурно-просветительных учреждениях;
- навыками подготовки научного доклада о основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации);
- методологией и методами научного исследования;
- профессиональной культурой изложения материала и навыками научной полемики.
- навыками подготовки и сдачи ГЭК.

Продвинутый. ***Знает термины и понятия:***
- о структуре и функциях научной педагогической методологии, основных теоретических и эмпирических уровней и процедур научного познания;
- о основных подходах к изучению методологии педагогических науки, их содержание и результаты;

основные подходы к изучению методологии науки, их содержание и результаты;

философские, мировоззренческие, методологические и научные основания научного познания;
- об основных исторических этапах в развитии методологии научного исследования;
- структуре и функциях научной методологии, основных теоретических и эмпирических уровнях и процедур научного познания.

Имеет представление о компетенциях формируемых дисциплинами, о владении интерпретированными сведениями полученными в результате проведенного исследования по изучению образовательных тенденциях развития, процессов и практик.

Умеет: - использовать методику исследований в социально-культурной деятельности;
- ориентироваться в современных технологиях и программах с учетом потребностей научно-образовательной и воспитательной среды;
- самостоятельно пополнять имеющиеся знания в процессе структурирования материалов, обеспечивающих научно-образовательный процесс;
- осуществлять эффективное профессиональное взаимодействие;

- составлять план применения прикладных педагогических методов исследовательской деятельности в образовательных и клубных учреждениях, процессов и практик;

- проводить целенаправленное изучение прикладных методов исследовательской деятельности в педагогических коллективах, научного анализа и моделирования для их использования в профессиональной деятельности.

Владеет:

- методикой исследований в социально-культурной деятельности;

- научной терминологией в сфере научно-методологического исследования;

- научно-обоснованными методами и технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации;

- навыками научного педагогического анализа и моделирования;

- навыками формулирования педагогической гипотезы на основе применения психолого-педагогических методов исследовательской деятельности в образовательных и культурных учреждениях;

- навыками обоснования, организации и реализации научного педагогического исследования в профессиональной деятельности-преподавателя-исследователя.

- навыками подготовки представления научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук.

- навыками подготовки и сдачи государственного экзамена.

Высокий: ***Знает термины и понятия:***

- о теоретических основах, о тенденциях и направлениях развития прикладных педагогических исследований деятельности в сфере образования и воспитания, о теоретических основах проектирования, организации и реализации стратегия стратегий и программ для разных типов образовательных учреждениях, соответствующих образовательным запросам потребителей, о технологиях рекреации и анимации;

- технологиях социально-культурных учреждений;

- о теоретических основах, о тенденциях и направлениях развития прикладных педагогических исследований деятельности в сфере образования и воспитания;

-технологиях и общих закономерностях многоуровневой системы образования;

- о сети и типах и видах учреждений культуры;

направления деятельности учреждений культуры;

- средства и методы деятельности учреждений культуры;

- формы деятельности учреждений культуры.

- сущности и структуры технологии социально-культурной деятельности на ГЭК

Умеет: - использовать методику исследований в социально-культурной деятельности;

- восполнить дефициты информационного и методического оснащения образовательного процесса;

- применять полученные социально-философские и научно-педагогические знания на практике;

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук,
доцент Басалаева Наталья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук Захарова Татьяна Вячеславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Митросенко Светлана Васильевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель кафедры психологии
развития личности Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель кафедры психологии
развития личности Свиридова Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы описана специфика работы педагога-психолога в условиях введения ФГОС; проанализированы задачи, формы организации учебного процесса с первоклассниками в связи с введением ФГОС НОО. Особое внимание уделено методам диагностики и способам формирования универсальных учебных действий первоклассников.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, ФГОС, психологические особенности первоклассников.

Annotation. On the basis of the analysis of psychological and educational literature describes the specifics of the work of the teacher-psychologist in GEF

5. Николаев Е.Л. Система семейных и духовных ценностей при психической дезадаптации // Вестник Чувашского университета. 2005. № 2. С. 90-99.

6. Николаев Е.Л., Александров А.Ю. Образовательные траектории в системе подготовки психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов в Чувашии // IV съезд психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии: Материалы IV съезда психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии. Чебоксары, 2010. С. 41-43.

7. Николаев Е.Л., Игнатьев Ю.В., Мухамадиев Д.М. Психическое здоровье на евразийском пространстве культур: клинические, психологические и социальные реалии. Чебоксары, 2013.

8. Николаев Е.Л., Комиссарова Н.И., Григорьева Н.Н., Герасимова М.Н. Потенциал здоровья студенческой молодежи: личностные и поведенческие факторы риска // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2010. № 39-3. С. 16-21.

9. Николаев Е.Л., Орлов Ф.В., Трясугина М.А., Голенков А.В. Медицинская психология в системе вузовской подготовки менеджеров здравоохранения // Медицинская сестра. 2010. № 7. С. 44-47.

10. Николаев Е.Л. Словарь по психотерапии и клинической психологии. Чебоксары, 2002.

11. Николаев Е.Л., Суслова Е.С. Дискурс и психическое здоровье личности: современные взгляды // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2010. № 6. С. 87-126.

12. Николаев Е.Л., Суслова Е.С., Александров Д.В. Клинико-психологический дискурс исследований здоровья // Вестник Чувашского университета. 2010. № 4. С. 164-170.

13. Романов С.Н., Николаев Е.Л., Голенков А.В. Сравнительное исследование адаптивных характеристик личности у студентов и врачей // Вестник Чувашского университета. 2012. № 3. С. 469-473.

14. Шифнер Н.А., Бобров А.Е., Кулыгина М.А. Клинические особенности и варианты динамики расстройств адаптации у студентов // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2012. № 8. С. 43–61.

15. Шустов Д.И., Тучина О.Д. Амбивалентная душа // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. Т. 11, № 1. С. 132–136.

16. Aleksandrov A.Yu., Nikolaev E.L. Educational conference in context of innovative activity of classical university // Theory and Reality: Image of a Man in the Social Sciences. Aleksandrov A., Capkova M., Dostal J., Emelianova M., Feber Ja., Fazekas C., Gubova O., Hauer T., Hrehova H., Jakubcova D., Klega J., Kowalikova P., Nikolaev E., Matochova Ja., Petfikova P., Petfikova P., Mariana R., Rakowski R., Rusnak P., Solansky O. et al. Ostrava, 2015. P. 118-125.

- дискутировать корректно о методах проведения прикладных педагогических исследованиях в образовательных и культурных учреждениях;
- разрабатывать концепцию проведения прикладного педагогического исследования деятельности в учебных и самодеятельных клубных учреждениях;
-прогнозировать развитие видов туризма, трансформацию запросов, потребностей и мотивов туристов и практик по результатам проведенного исследования;
- использовать методы научного анализа и прикладного моделирования для теоретического и экспериментального исследования;
- осуществлять теоретическое и экспериментальное педагогическое исследование;
·- определяет ценность своего теоретического и экспериментального прикладного исследования для профессиональной сферы педагога-исследователя.
-работать с научной литературой по организации деятельности учреждений культуры;
-определять место и роль учреждений культуры в жизни человека.
- анализировать современную социокультурную ситуацию на ГЭК.

Владеет:

- компетенциями формируемыми дисциплинами;
- методологией и методами научного исследования;
- профессиональной культурой изложения материала и навыками научной полемики;
- методологиями и методами педагогического исследования по осуществлению межличностных контактов;
- способами применения социально-философских и морально-этических знаний в процессе выполнения научно-педагогического исследования;
- способами применения активных методов в научном познании в социально-философской деятельности;
- навыками по составлению культурно – досуговых программ;
- навыками по изучение культурных потребностей и интересов аудитории учреждений культуры;
- навыками работы с вычислительной техникой, прикладными программными средствами, навыками педагогического мастерства с разными возрастными группами (учащиеся общеобразовательных школ, студенты ВУЗов СУЗов, участники художественной самодеятельности, учащиеся учреждений дополнительного образования, инвалидов, людей старшего возраста и т.д.);
- навыками подготовки и представления научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук;
- навыками подготовки и сдачи ГЭК.

Приобрести опыт: в обосновании, организации и реализации педагогического научного исследования в профессиональной деятельности будущего педагога-исследователя.

После разработки содержания всех компетенций нами была разработана схема матрицы взаимодействия компетенций между дисциплинами, практиками и научно-исследовательской работы которая основана в том числе и на учебном плане подготовки аспирантов по направлению 44.06.01

Образование и педагогические науки направленности «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» КГИК. Рассмотрим содержание блоков плана:

Блок 1.Базовая часть:

1. История и философия науки; 2.Инностранный язык.

Вариативная часть:

1. Методология научного исследования;
2.Технологические основы СКД;
3. Проектирование, моделирование и анализ образовательных программ в СКД;
4. Теория и практика социокультурного менеджмента и маркетинга;
5. Профессиональная компетентность и этика педагога-исследователя;
6. Педагогика высшей школы.

Дисциплины по выбору:

1. Методика исследований в СКД;
2. Организация деятельности учреждений культуры;
3. Методология и методика досуга;
4. Аксиология личности.

Блок 2 «Практики»:

1. Педагогическая практика;
2. Научно-иссследовательская практика.

Блок 3 «Научные исследования»:

1. Научно-исследовательская деятельность;
2. Подготовка научно-исследовательской работы (диссертации).

Блок 4 «Государственная итоговая аттестация»:

1. Подготовка и сдача ГЭК;
2. Подготовка научного доклада.

На основе научного анализа Блоков 1-4 учебного плана, конкретной проработки учебных дисциплин, практик и НИР и подготовки квалификационной работы (диссертации), разработки трехуровневой системы компетенций ОПК, ПК, УК мы составили «Матрицу взаимодействия компетенций между дисциплинами, практиками и НИР учебного плана КГИК (см. рисунок 1).

Большинство опрошенных респондентов ранее не имели контакта с врачом-наркологом (54,1%). Впечатления остальных, в основном, носят нейтральный характер – 25%. На третьем месте находится положительное впечатление – 16,6%. 4,1% опрошенных студентов испытывают негативное восприятие. Работа врача–нарколога, на взгляд респондентов, такая же, как и у других врачей. Так считает 70,8% опрошенных, 20,8% считают такую работу тяжелей, чем у других врачей и лишь 4,1% думают, что она легче, чем у других врачей. Работа нарколога, на взгляд респондентов, подходит и для мужчин, и для женщин, по мнению 54,4 % опрошенных. Основная масса (70,8%) не думает, что на лечение к наркологу идут только слабые люди, которые не могут самостоятельно решить свои проблемы. 25% ставят данный факт под сомнение.

По мнению основной, массы респондентов, для эффективной помощи больным врач-нарколог должен быть, прежде всего, профессионалом в своей области, так считает 45,2% опрошенных. 55,2% респондентов, считают, что личные качества врача-нарколога, такие как «самодостаточность», «убедительность», знание психологии являются неотъемлемыми от профессионализма оказания медицинской помощи.

Выводы. По результатам проведенного исследования, было выявлено, что большинству респондентов деятельность наркологических учреждений не знакома, так же они ранее не имели контакта с врачом-наркологом. Однако в случае необходимости большее количество респондентов считает необходимой профессиональную помощь специалиста. Опрошенные считают, что помимо государственной наркологической помощи так же, должна быть и частная наркологическая помощь. При этом большинство опрошенных считает, что излечимость наркологических заболеваний достаточно низкая. К работе в наркологии большинство опрошенных респондентов относятся нейтрально. Основная масса опрошенных считает, что помощь в наркологических учреждениях частично соответствует современному уровню.

Таким образом, социальные представления современных студентов отличаются фрагментарностью представлений о наркологии, ее специалистах и возможностях, далеко не отвечающим ее сегодняшним реалиям [4]. Не все точно понимают, что такое наркология и чем она конкретно занимается [10]. Данные пробелы можно учитывать, в том числе, и в образовательном процессе в вузе [16]. Они также имеют отношение к системе семейных и духовных ценностей личности [5].

Литература:

1. Башмакова О.В. Биопсихосоциальная структура отношения студентов-медиков к психиатрии и психотерапии // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 60–65.
2. Березовская М.А., Коробицина Т.В., Кулаков И.И. Вопросы организации содержания в домах-интернатах лиц с зависимостью от алкоголя // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. Т. 11, № 3. С. 100–110.
3. Герасимова В.В., Карпов А.М., Грязнов А.Н., Дергунова Д.И. Ценностно-коммуникативная сфера личности при аутоагрессивном поведении // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2011. № 7. С. 104–115.
4. Миназов Р.Д. Психодрама как метод психотерапии в реабилитации наркозависимых // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 73–90.

В большинстве опрошенные респонденты (58,9%) полагают, что злоупотребление алкогольными напитками, прежде всего, наносит вред здоровью и ведет к смертельным заболеваниям. Одинаковое количество респондентов 31,3%, на втором месте по отрицательным последствия употребления алкогольных напитков выделяет различные социальные проблемы и отрицательные последствия в целом, не выделяя конкретных критериев. 17,9% студентов так же акцентуируют внимание на семейных и личностных проблемах возникающих при злоупотреблении алкоголя. При этом, 1,4% студентов придерживаются мнения, что злоупотребление алкоголя относиться к нормативным показателям личности.

Больше половины опрошенных (51,4%) считают, что при употреблении наркотических веществ прежде всего возникают проблемы со здоровьем. На втором месте (47,7%) выступают различные эмоционально-личностные нарушения и на третьем месте (32,0%) социальные проблемы.

Основная масса респондентов (62,6%) придерживается мнения, что при наркологических проблемах лечение у нарколога обязательно, так как человек не может сам взять себя в руки. У 30,5% респондентов необходимость в профессиональной помощи врача нарколога вызывает сомнение. И 6,7% определенно уверены, что человек может сам взять себя в руки, и не испытывает необходимости в профессиональной помощи специалиста.

Большинству респондентов (54,1%) деятельность наркологических учреждений незнакома. 41,6% опрошенных слабо знакома профессиональная деятельность наркологических учреждений. И, только 4,1% опрошенных утверждает, что полностью представляет себе деятельность наркологических учреждений. Большинство опрошенных респондентов (70,8%) считают, что помимо государственной наркологической помощи должна быть частная наркологическая помощь. Так же, большинство опрошенных (54,1%) считают, что излечимость наркологических заболеваний низкая. К работе в наркологии большинство опрошенных респондентов относятся нейтрально (75%). 25% респондентов находят работу в наркологии очень интересной и перспективной. Эффективность государственной наркологической помощи опрошенные респонденты оценивают на 5,95±1,68 баллов, при градации от 1 балла минимума и до 10 баллов максимума. Основная масса опрошенных считает, что помощь в наркологических учреждениях частично соответствует современному уровню (79,1%). Еще 12,5 % считают ее не соответствующей современному уровню и 8,3% полагают, что помощь в наркологических учреждениях находится на современном уровне.

Основная масса студентов (47,0%) считает, что при наркологических проблемах помощь народного целителя окажется не эффективной. Однако 41,7% респондентов, полагают, что помощь народного целителя может оказаться достаточно результативной при возникновении зависимостей. Наименьшее количество опрошенных (9,7%) твердо уверены в действенности оказываемых услуг народного целителя.

По мнению студентов, наркологическая помощь должна опираться в основном на психотерапию и психологическую помощь больным, так считает 76,8% опрошенных. На втором месте (8,9%) располагается медикаментозное лечение, опирающееся в основном на лекарственные препараты. На третьем месте (4,4%) находятся другие нелекарственные методы оказания помощи зависимым лицам.

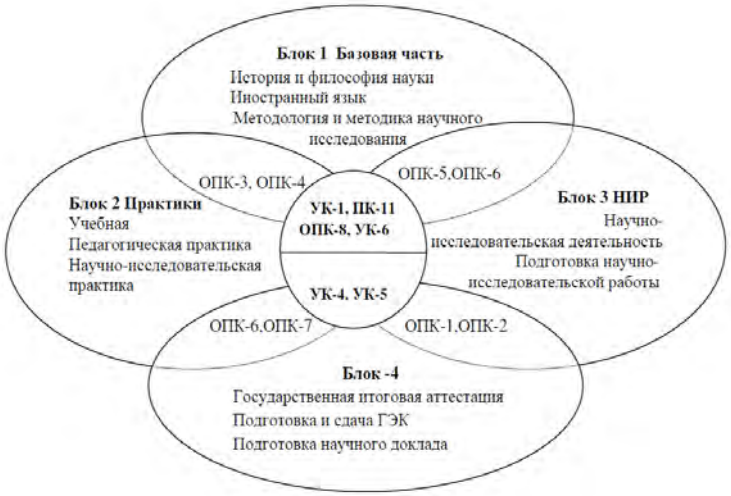


Рисунок 1. Матрица взаимодействия компетенций между дисциплинами, практиками и НИР учебного плана

Выводы. А) Поскольку педагогический процесс в социально-культурной деятельности является многофункциональным, и реализуется через передачу знаний, умений и навыков, систему культурных ценностей в процессе воспитания и обучения, представляет собой развитие и формирование познавательных и деятельностных компетенций и свойств личности предлагается разрабатывать трехуровневые компетенции, рекомендуется взять за основу наиболее приемлемую форму проработку характеристик знаний, умений и навыков по дисциплинам и практикам. Рекомендуем выделить « Базовый», «Продвинутый», «Высокий» уровни . В первом следует выделить : «Знает термины, основные понятия о…»; «Имеет представление»; «Умеет»; «Владеет». Во втором уровне: «Знает..», «Умеет», «Владеет», без «Имеет представление». В третьем: «Знает…», «Умеет», «Владеет» и добавляется « Приобрести опыт деятельности». Б) Схема «Матрица взаимообогащения компетенций на основе межпредметных связей, практик и НИР» позволит скоординировать деятельность различных кафедр педагогики и психологии, философии, иностранного языка, СКД с целью овладения всеми компетенциями (ОПК,ПК,УК). В) Новые информационные технологии, высокие требования к качеству и количеству публикаций и написанию диссертации, а также к научному руководителю обязывает обобщать и разрабатывать больше методической литературы для аспирантов с квалификацией «Преподаватель-исследователь», учебы в новых условиях, когда многие из них вынуждены работать, должны учиться использовать самые эффективные технологии искусства.

Литература:

1. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. - М.: Профиздат, 2002. - 288 с.
2. Жарков А.Д. Критические заметки на публикацию В.И.Триодина.-// Humanity space. International almanac Volume 4.–Москва, Т. 4, № 5 ,2015, - С. 742-758.
3. Ласкин А.А., Подвойский В.П., Мирзоев И.А. Соотношение конструктивных и деструктивных тенденций развития в процессе профессионального становления специалиста // Humanity space. International almanac Volume 4.–Москва, 2015, Т. 4,№ 5. - С. 718-723.
4. Горбачев А.А. Выдающийся ученый, крупный организатор и замечательный друг – Анатолий Дмитриевич Жарков! // Гуманитарное пространство. –Москва, 2015.Т.; №3. - С.269-271
5. Горбачев А.А, Дмитриева А.В. Социально-культурная анимация и ее особенности в педагогической антропологии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – Москва, 2015. - №3. - С. 126-129
6. Горбачев А.А, Манвелян М.А., Иванов В.В. Педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у студентов в вузе // Культурная жизнь Юга России. – Краснодар, 2015., №2957, - С. 36-39.
7. Горбачев А.А., Тарариева К.С. Принципы формирования профессионально-коммуникативной компетенции у менеджеров по туризму в процессе обучения в вузе // Культурная жизнь Юга России. – Краснодар, 2014. Т.» №53.С. 52-54.
8. Горбачев А.А., Тарариева К.С. Этапы формирования профессионально-коммуникативной компетенции у будущих менеджеров по туризму в процессе обучения в вузе на основе педагогического проектирования // Теория и практика общественного развития. – Краснодар, 2014. №4. С. 88-90.
9. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Основные направления реформирования педагогических образовательных технологий в подготовке специалистов для сферы туризма и досуга // в сб. материалов тринадцатой заочной Всероссийской научно-практической конференции: Многоуровневая система художественного образования и воспитания: современные подходы в научных исследованиях. Под ред. Б.А. Трехбратова. – Краснодар, 2013. - С. 155-160.
10. Горбачев А.А., Дмитриева А.В. Современные идеологические подходы в социокультурной анимации как средство развития туризма // Курорты. Сервис. Туризм. – Краснодар, 2014. №1 (22). С. 51-55.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. N 902 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)" (с изменениями и дополнениями). - Москва, Российская газета - Федеральный выпуск от 01. 08. 2014

На вопрос об употреблении алкогольных напитков респонденты (55,9%) отвечают, что алкогольные напитки употребляют несколько раз в год. 23,1% респондентов употребляют алкоголь несколько раз в месяц. Не употребляют алкогольные напитки вовсе 17,9% респондентов.

Большинство респондентов (82,8%) на вопрос об употреблении наркотических веществ, отвечают что ранее не имели опыта знакомства с различными наркотическими веществами. 8,9% опрошенных имеют опыт употребления наркотических веществ, при этом 7,6% опрошенных затрудняются при ответе на данный вопрос.

Социальные представления опрошенных респондентов на утверждение «Для меня человек, употребляющий алкоголь – это…» в большинстве своем носит негативную окраску (67,1%), нейтральное восприятие (44,0%) и положительное восприятие (13,4%).

Основная масса респондентов на вопрос «В чем Вы видите основные причины развития алкогольной зависимости» выделили, в качестве основной причины употребления алкогольных напитков, социальные проблемы (70,1%). Среди которых опрошенные выделили такие термины как: «безработица», «неустроенность в жизни» (23,1%), «семейные проблемы», «воспитание», «проблемы в личной жизни» (29,8). На втором месте по значимости респонденты, выделяют психологические проблемы (66,4%), наиболее частые высказывания, такие как, «слабохарактерные», «слабый», «безвольный» (20,8%). На третьем месте опрошенные выделяют факторы, связанные с генетической предрасположенностью (19,4%) лиц зависимых от употребления алкогольных напитков.

На вопрос «В чём Вы видите основные причины развития наркотической зависимости» респонденты выделили, в качестве основной причины развития наркотической зависимости социальные проблемы, так считает (61,9%) опрошенных, среди которых наибольшее количество эпитетов таких как: «компания», «окружение», «доступность». Следующей причиной возникновения наркотической зависимости опрошенные считают психологические проблемы (44,7%), и на третьем месте находиться «поиск новых ощущений» (21,6%).

Большинство респондентов на вопрос «Опишите, как Вы представляете человека, имеющего наркотическую зависимость» выделяет различные психологические проблемы (52,9%), такие как «раздражительный», «апатичный», «зависимый». На втором месте респонденты выделяют девиантные проблемы (35%), такие как «вор», «проблемы с законом», «дебошир». На третьем месте по наиболее распространенным критериям респонденты выделяют внешний вид человека имеющего наркотическую зависимость (23,1%).

На вопрос «Опишите, как Вы представляете человека, имеющего алкогольную зависимость» основная масса респондентов выделяет поведенческие критерии (60,4%), такие как «распускает руки», «они готовы все отдать за алкоголь», «всегда ищущий что выпить». На втором месте респонденты выделяют психологические проблемы таких людей (48,5%), такие как «слабохарактерный», «деградирующий человек», «раздражительный». На третьем месте по наиболее распространенным критериям респонденты выделяют внешний вид человека имеющего наркотическую зависимость (29,1%).

Вместе с тем, уже в общих представлениях о наркологической службе в качестве негативного явления выделяется факт того, что в основной массе респонденты не имеют однозначных и полных представлений о деятельности врачей - наркологов [12]. Также в качестве негативного факта выделяется низкая излечимость наркологических заболеваний. Данные факты свидетельствуют о существующей неоднозначности отношения к наркологической службе у респондентов.

Было опрошено 134 студента очной и заочной формы обучения одного из ВУЗов г. Чебоксары. Из них 39,5% мужчин и 60,4% женщин, в возрасте от 20 лет до 47 лет (средний возраст – 28,5±6,95 лет). В исследовании использована оригинальная анкета из 48 вопросов. В которой было выделено 17 открытых вопросов, которые касались представлений респондентов об употреблении алкоголя и наркотиков, их отношения к лицам употребляющих алкогольные и наркотические вещества, а также, поводов для обращения к врачу-наркологу, предпочтения пола врача, мнения о результативности лечения.

Формулировка цели статьи – изучить особенности представлений населения, о личностях, употребляющих психоактивные вещества. А также, их представлений о наркологической службе, эффективности оказания наркологической помощи и факторах, влияющих на возникновение зависимостей от психоактивных веществ.

Изложение основного материала статьи. Ни один из опрошенных респондентов не выделяет, что среди близких им людей есть такие, кто не употребляет алкоголь. У 63,4% опрошенных среди близких им людей, употребляющие алкогольные напитки, это 3 и более человека. На третьем месте находиться 26,8% опрошенных, которые отмечают тот факт, что среди близких им людей 1-2 человека употребляют алкогольные напитки.

При этом 44,7% опрошенных считают, что среди их близких нет злоупотребляющих алкогольными напитками. 43,2% опрошенных считают, что среди их близких 1-2 человека злоупотребляют алкогольными веществами.

На вопрос «Есть ли среди ваших близких люди, нуждающиеся в наркологической помощи?» 73,1% опрошенных ответили отрицательно. 14,1% респондентов сомневаются, что среди их близких есть люди которым необходима профессиональная помощь нарколога. Твердо уверены в необходимости оказания профессиональной помощи 12,6% опрошенных.

Были получены следующие данные, которые свидетельствуют о наличии у исследованных респондентов положительных ассоциаций, связанных с употреблением табака (41,6%), курительных смесей (29,1%), алкоголя (41,6%), «легких» (29,1%), и тяжелых наркотических средств (12,5%). Отрицательно-негативное восприятие респондентов по отношению, к приему табака составляет (58,3%), курительных смесей (70,8%), алкоголя (58,3%), «легких» наркотиков (70,8%), тяжелых наркотических веществ (87,5%). Следовательно, негативные ассоциации респондентов преобладают над позитивными, что в общем плане несет позитивную окраску данных выводов и свидетельствует о сформированном факте негативного восприятия психоактивных веществ.

По результатам проведенного исследования 64,1% респондентов утверждает, что в настоящее время они не употребляют табачные изделия. Одинаковое количество опрошенных 5,9%, отвечают, что на данный момент они либо бросили курить, курят несколько раз в год, курят несколько раз в месяц. 17,1% респондентов ежедневно употребляют табачные изделия.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник Грузкова Светлана Юрьевна
ФГБНУ «Институт педагогики и
психологии профессионального образования» РАО (г. Казань);
доктор педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник Камалеева Алсу Рауфовна
ФГБНУ «Институт педагогики и
психологии профессионального образования» РАО(г. Казань);
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Шигапова Наталья Вячеславовна
ФГБУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
доктор психологических наук,
ведущий научный сотрудник Грязнов Алексей Николаевич
ФГБНУ «Институт педагогики и
психологии профессионального образования» РАО(г. Казань)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ - СВОБОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования в процессе реализации проектной технологии организационно-педагогического условия, когда свобода проектной деятельности младшего школьника соединяется с ее педагогической организацией и руководством со стороны учителя.

Ключевые слова: педагогическое условие, проектная технология, алгоритм деятельности обучающихся и обучаемых.

Annotation. The necessity of using in the course of implementation of the project organizational and pedagogical conditions of technology, when the freedom of design activity of the younger schoolboy connected with its pedagogical organization and by the guidance of a teacher.

Keywords: pedagogical condition, design technology, the algorithm of activity of students and trainees.

Введение. Сегодня проектная деятельность как основополагающая в процессе формирования универсальных учебных действий рассматривается многими педагогами. Для наиболее эффективного формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников при использовании проектной технологии нами были выявлены и теоретически обоснованы определенные организационно-педагогические условия.

Учитывая неоднородность мнений исследователей по вопросу раскрытия сущности понятия «педагогическое условие», внесем ясность в его трактовку посредством ее уточнения на основе сопоставления мнений различных ученых. Мы рассматриваем педагогические условия как целенаправленно созданную обстановку (среду), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений,

средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять учебную или воспитательную работу.

В результате анализа литературных источников, проведенного нами, а также на основе личного опыта был определен комплекс организационно-педагогических условий проектной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников:

– стимулирование и мотивация познавательных интересов младших школьников к созданию проектов;

– введение проектной технологии в процесс обучения курсу «Окружающий мир» (содержание, методы, формы);

– соединение свободы проектной деятельности младшего школьника с ее педагогической организацией и руководством со стороны учителя;

– разработка содержания, способов и средств формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся в процессе применения проектной деятельности в начальной школе, а также диагностического инструментария и средств коррекции данного процесса [1].

Формулировка цели статьи. Однако точкой отсчета в эффективном использовании разработанной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий школьников является третье организационно-педагогическое условие: свобода проектной деятельности младшего школьника соединяется с ее педагогической организацией и руководством со стороны учителя. Необходимым требованием является изменение позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. В связи с этим использование метода проектов предполагает кардинальное изменение, как формы организации образовательного процесса, так и роли учителя.

Педагог должен отказаться от своей традиционно доминирующей роли в процессе присвоения учеником знаний и стать организатором проектной деятельности. Выполнение проекта осуществляется по определенному, достаточно сложному алгоритму, и при этом каждый ученик может выбрать любую тему проекта — всё, что захочет и что сумеет сделать с учетом своих интересов, наклонностей и способностей.

Изложение основного материала статьи. Роль учителя при выполнении проектов изменяется в зависимости от этапов работы над проектом. Но на всех этапах педагог выступает как помощник, тьютор. Педагог не передает знания, а направляет деятельность школьника. Можно выделить следующие функции педагога в организации проектной деятельности.

1. *Консультационная*. Педагог провоцирует вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделируя различные ситуации, трансформируя образовательную среду и т. п. При реализации проектов учитель в классе — это консультант, который должен удержаться от подсказок даже в том случае, когда видит, что учащиеся «делают что-то не то». Во время консультирования важно отвечать только на возникающие у учеников вопросы. В процессе работы над проектами учитель помогает детям соизмерять свои желания и возможности. Если кто-то из детей захочет выполнить проект на другую тему, педагог должен с пониманием и уважением отнестись к желанию учеников, так как нельзя заставлять ребенка проектировать то, что ему не интересно.

8. Симаков М. Дисциплинарная практика в вооруженных силах Франции // Зарубежное военное обозрение. — 1993. - № 8. — С. 17-19.

9. Утлик Э. П. Психологические основы дисциплины: Учебное пособие. — М. 1993.

10. Фромм, Э. Бегство от свободы. Минск: Харвест 2004. – 384 с.

11. Юрченко Я. Я. Воспитание дисциплинированности у советских воинов. — М., 1960.

Психология

УДК 159.9

аспирант Афанасьева Кристина Александровна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СОВРЕМЕННОЙ НАРКОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты социально-психологического исследования представлений населения о употреблении психоактивных веществ, восприятия наркологической службы. Выборка состояла из 134 студентов высшего учебного заведения г. Чебоксары. Исследование показало, что представления студентов о психоактивных веществах, недостаточно сформированы. Восприятие наркологической службы несёт в себе некоторую негативную направленность. Данная категория требует пристального внимания специалистов.

Ключевые слова: психоактивные вещества, студенты, врачи-наркологи, употребления алкоголя, ассоциативные связи, наркологическая служба, алкоголь, наркотики.

Annotation. The article discusses the results of the socio-psychological study population perceptions of substance use, the perception of substance abuse services. The sample consisted of 134 university students in Cheboksary. The study showed that the students' of psychoactive substances are not sufficiently developed. The perception of drug service carries a negative direction. This category requires the attention of psychologists and drug treatment.

Keywords: psychoactive substances, students, narcologist, alcohol, associative links, narcological service, alcohol, drugs.

Введение. Проблемы, связанные с психоактивными веществами, как правило, являются одними из наиболее социально значимых, как в сфере здравоохранения, так и в социальной сфере [2, 15]. В последние годы вопросы здоровья, в частности психического здоровья, приобретают особую актуальность и становятся приоритетными в политике государства [7, 11]. В связи с этим социальные представления студентов о наркологической службе имеют как практическую, так и теоретическую значимость [3, 9, 13]. Как в сфере полноценного функционирования в обществе, так и в деятельности наркологической службы [6]. Следовательно, социальные представления студентов нуждаются в исследовании, для прогнозирования дальнейшего профессионального роста студентов в сфере проведения исследований, консультирования и профилактики наркологических зависимостей [1, 8, 14].

характерологических (компонентов дисциплины составляют коммуникативные качества, предопределяющие социально-психологическу стойкость по отношению к дезорганизаторским действиям других людей: дурному примеру, насмешкам, прямому давлению, а также и к таким обстоятельствам, как слабость власти, невысокий уровень дисциплины в коллективе.

Специфика военной службы заключается в том, что ее нормы и законы затрагивают самые главные ценности человека — его жизнь и здоровье. Именно дисциплина становится критической точкой в боевой подготовленности воина.

Один из крупных знатоков психологии дисциплины генерал Н. Д. Бутовский писал: «Можно ли думать, что строгая дисциплина постоянно держит воина в стеснительном, напряженном состоянии и лишает его одного из драгоценнейших в нашей жизни даров — свободы? Напротив, в то время как люди дурного тона жмутся, чувствуя себя связанными в присутствии лиц, имеющих власть, люди, воспитанные в духе разумной дисциплины, держат себя с начальством совершенно непринужденно, исполняя все дисциплинарные тонкости по рефлексу. Идея военного братства только и может существовать в том обществе, где начальники не рискуют натолкнуться на бестактность подчиненных, подчиненные — на резкость со стороны начальников! Истинная дисциплина к этому и ведет. Педантичное исполнение дисциплинарных, требований не оставляет места для неловкого или унизительного положения; наоборот, всякое упущение в этом отношении, всякий расчет на слабость или снисходительность начальника унижает достоинство воина» [3].

Выводы. Таким образом, необходимо учитывать, что в дисциплине многих людей идеология не имеет решающего значения. Им знакомы общие положения о роли дисциплины, но самое важное для них — конкретные блага: признание в коллективе, отдых, общение с девушкой, возможность заниматься тем, чем хочется. Широкая социальная перспектива и мотивация у них отсутствуют, более всего они озабочены текущим ним. Возможно, именно таких людей имел в виду генерал М. И. Драгомиров, основоположник военной психологии в России, когда так сформулировал дисциплинарные требования: «1) Делай, что начальство приказывает, но против порядка не делай; 2) без разрешения никуда не отлучайся; 3) если что-нибудь с тобою случится особое или кто будет подучать на злое дело, — докладывай по команде; и при возможности — злого человека задерживай и представляй» [6].

Литература:

1. Адлер А. Наука жить / Мерен. Е. О. Любченко. — Киев, 1997. — С. 35.

2. Барабанщиков А. В. Воспитание сознательной дисциплины // Советская педагогика. - 1983. — 8. - С. 11-17.

3. Бутовский И. Л. Очерки современного офицерского быта. - СПб., 1899. — С. 18.

4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. — М,, 1998 С. 197-1983. Дистервег А. Дисциплина и школе// Избранные педагогические сочинения. — М. 1956. - С. 209-212.

5. Дисциплинарный устав Вооруженных сил Российской Федерации // Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации. — М., 1994.

6. Драгомиров М. И. Избранные труды: Вопросы обучения и воспитания войск. - М., 1956. — С. 612.

7. Макаренко А. С. Дисциплина // Соч.: В 7 т. - М, 1957. — Т. 4. — С. 361-373.

2. *Мотивационная*. Высокий уровень мотивации в деятельности — залог успешной работы над проектом. Во время работы учитель должен придерживаться принципов, раскрывающих перед учащимися ситуацию проектной деятельности как ситуацию выбора и свободы самоопределения.

3. *Организационно-сопровождающая*. Помощь учащимся при работе над проектом выражается не в передаче знаний и умений, которые могут быть практически реализованы в проектной деятельности: минимальный их набор учащийся должен был присвоить на уроках, предшествующих работе над проектом. Учитель также не указывает в оценочной форме на недостатки или ошибки действий учащегося, несостоятельность промежуточных результатов. Он провоцирует вопросы, размышление, самостоятельную оценку деятельности, моделируя различные ситуации, трансформируя образовательную среду (например, организует групповую дискуссию, ставит вопросы, ответы на которые ученику заведомо неизвестны, ставит вопросы, ответы на которые прозвучат абсурдно, чем раскрываются противоречия в решениях и способах деятельности, принятых учащимися, делает контекстный пересказ ситуаций, размещает в пространстве классной комнаты предметы, порождающие определенные ассоциации, и т. д.).

4. *Наблюдательная*. Следует особо отметить, что при использовании метода проектов, помимо оценки продукта проектной деятельности, необходимо отслеживать такой результат, как психолого-педагогический эффект — формирование личностных качеств, рефлексии, самооценки, умения делать осознанный выбор и осмыслять его последствия. Учителю необходимо записывать краткие резюме по результатам наблюдений за учащимися [6].

Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности школьников с приоритетом деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Результаты выполненных проектов, которые получают учащиеся, должны быть, что называется, «осязаемыми»: если это теоретическая проблема — то конкретное ее решение, оформленное в информационном продукте, если практическая — конкретный продукт, готовый к употреблению. Результатом с позиции педагога является изменение уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий, который демонстрирует учащийся в ходе проектной деятельности.

Существует множество классификаций типов проектов учащихся. Проекты, выполняемые в рамках образовательного процесса, можно классифицировать по нескольким основаниям [2].

По типу продукта, являющегося результатом проектной деятельности, их можно разделить на технологические, исследовательские, продуктивные, сетевые, сервисные и комплексные.

Проекты также различают по количеству учебных предметов, содержание которых входит в содержание проекта, времени выполнения и количеству участников.

Существует еще целый ряд оснований и классификаций. По нашему мнению, приведенные классификации проектов учащихся не имеют принципиального значения для задачи формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов. Мы считаем,

что невозможно связать формирование определенного универсального учебного действия с каким-то конкретным типом проекта, так как каждый проект подразумевает решение проблемы, работу с информацией, коммуникацию. Соответственно следующее педагогическое условие предполагает применение деятельностного подхода и организацию совместной (групповой, парной) деятельности на уроке.

При работе над проектом учащийся решает лично значимую для него проблему. Основное время, выделяемое на проектную деятельность, необходимо для самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся с различными ресурсами (информационными, техническими и т. п.), поэтому занятие проектом не может быть организовано в рамках фронтальной работы. При этом учащиеся достигают поставленной цели средствами различных учебных предметов, а также информации и технологий, выходящих за их пределы, значит, работа над проектом не может быть организована в рамках традиционного урока.

Роль учащихся в учебном процессе принципиально меняется в работе над проектом: они выступают активными участниками учебного процесса, а не пассивными статистами или «пациентами». Другими словами, ученик становится субъектом познавательной деятельности. При этом школьники свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели. Им никто не навязывает, как и что делать.

Следует признать, что каждый ученик имеет право: не участвовать ни в одном из предложенных проектов, участвовать одновременно в разных проектах в разных ролях, в любой момент начать новый проект [3].

С самого начала ученик оказывается в ситуации неопределенности, но именно это и стимулирует его познавательную активность. В то же время ситуация неопределенности при выполнении проекта вызывает у учащихся специфические сложности, которые носят объективный характер [4]. Учащимся трудно: намечать ведущие и текущие (промежуточные) цели и задачи, искать пути их решения, выбирать оптимальный при наличии альтернативы, осуществлять и аргументировать выбор, предусмотреть последствия выбора, действовать самостоятельно (без подсказки учителя), сравнивать полученное с требуемым, корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов, объективно оценивать процесс и результат проектирования.

Преодоление этих трудностей является одной из ведущих дидактических целей разработанной проектной технологии. При этом у учащихся вырабатывается собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная учителем оценочная схема: «это верно, а это — нет».

Роль ученика при выполнении проекта меняется в зависимости от этапов работы. Но на всех этапах он:

– выбирает (принимает решения). Следует помнить, что право выбора, предоставляемое ученику, не только является фактором мотивации, формирующим чувство причастности. Выбор должен закрепиться в сознании ученика как процесс принятия на себя ответственности;

– выстраивает систему взаимоотношений с людьми. Речь идет не только о ролевом участии в командной работе. Взаимодействие с учителем-консультантом позволяет освоить еще одну ролевую позицию. Выход за пределы школы в поисках информации или для проверки (реализации) своей

Дисциплина ассоциируется с внутренней службой, воинским строем, воинским приветствием, нормами общения начальников и подчиненных, что, конечно, сужает ее содержание — достаточно вспомнить о таких видах дисциплины, как дисциплина боя дисциплина боевого дежурства, дисциплина марша, дисциплина маскировки и т. д.

Между тем исследования показывают, что только 46% рядовых и сержантов связывают с уставами подобные гарантии, а 42% придерживаются противоположной точки зрения. Следует добавить, что глубина понимания уставов среди офицеров особенно ценится и встречается не часто, как и умение доходчиво и интересно объяснить их подчиненным.

Дисциплинированное поведение военнослужащих может быть следствием ряда вспомогательных мотивов. В их числе межличностная идентификация, избегание санкций, мистический страх перед «наказанием судьбы» и др. Дисциплинарные мотивы часто являются следствием идентификации с родителями, командиром, товарищем. Существует точка зрения, согласно которой мотивы межличностной привязанности являются первичными в системе нормативного поведения, своего рода социально-психологическими «лесами», при помощи которых возводится здание этой системы. Л. С. Выготский по этому поводу утверждал, что «всякая высшая психическая функция проходит в своем развитии через внешнюю стадию, являясь первоначально социальной функцией. За всеми высшими функциями стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [4]. Подчинение командиру перерастает в самостоятельное следование нормам устава, в сознательную и привычную дисциплинированность.

Таким образом, встает вопрос о прочности и надежности психологических основ дисциплины. Конечно, прочность зависит в первую очередь от силы и искренности мотивов. Прочность создается такими мотивами, как внутренняя ответственность, приверженность к порядку, потребность в упорядоченной среде жизни и деятельности и вытекающая отсюда готовность улучшать и совершенствовать порядок. Приверженность к порядку означает в то же время и нетерпимость к беспорядку как в личных, так и в служебных делах.

Психологические основы дисциплины обретают личностный характер и становятся дисциплинированностью - устойчивой чертой личности военнослужащего, комплексом познавательных, мотивационных и характерологических структур.

Познавательной составляющей дисциплинированности является хорошо структуировнная внутренняя картина должного и фактического порядка, чувствительность к расхождениям между ними. К познавательным элементам относится нормативная компетентность военнослужащего — определенный уровень его нравственно-правовой образованности, знание уставов, должностных обязанностей, он военного законодательства, определенное этическое образование, понимание механизма военного управления и управления вообще; навыки выполнения приемов, связанных с уставными правилами поведения (воинское приветствие, "Обращение к начальнику, аккуратность, пунктуальность, выправка, обращение с оружием, техникой и имуществом, ношение военной одежды и снаряжения и др.), Важную роль играют умственные операции, обеспечивающие применение общих положений уставов и законов к конкретным случаям (нормативная находчивость). Полезным оказывается также эстетическое чувство. Вторую группу

не приходилось каждый раз за ново принимать решение, стоит ли следовать социальному образцу или нет, но чтобы людям хотелось действовать так, как они должны действовать, и в то же время чтобы они находили удовлетворение, действуя в соответствии с требованиями данной культуры. Таким образом, общество было вынуждено создать социальный характер, которому эти стремления были бы внутренне присущи.

Мотивы воинской дисциплины относятся к категории высших, они отличаются от тех мотивов, которые вытекают из биологических потребностей человека. Эти потребности сами нуждаются в дисциплинировании, поскольку часто диктуют поведение, противоречащее нормам морали и права. Только высшие потребности свободны от примитивного эгоизма, не признающего общественного порядка. Мотивы дисциплинированного поведения, т. е. чувство обязательности нравственных и правовых норм, предполагают достаточно высокое эмоционально-нравственное развитие личности.

А. Адлер, глубоко исследовавший негативные стороны социального поведения людей, писал: «Если мы исследуем логику, мышление и мотивы преступника, то обнаружим, что он считает свои преступления не только разумными, но и героическими. Он верит, что достиг превосходства, а именно он стал умнее полиции и обрел способность превосходить других. Таким образом, в своих глазах он — герой» [1]. Таким образом, дисциплинарная мотивация содержательно опирается на основную социальную позицию военнослужащего, которая является итогом внутреннего решения вопроса о его отношении к обществу и социальным ценностям. Одной из особенностей нормативного поведения, затрудняющей формирование дисциплинарной мотивации, является частое отсутствие подкрепления. Например, соблюдая ритуал воинского приветствия, военнослужащий укрепляет духовное единство Вооруженных сил, войсковое товарищество, отношения управления и подчинения, предоставляет начальнику информацию о собственном моральном состоянии и дисциплине, но в самой ситуации приветствия нет ничего, что могло бы восприниматься как признак достижении данных целей. Многие нарушения правил воинского поведения также не влекут за собой осязаемых последствий, более того — ставят нарушителя в лучшее положение за счет тех, кто воспитан и тверд в отношении дисциплины. Таким образом подкрепляется неправильное поведение.

Эта черта нормативного поведения очень характерна, поскольку нормы предназначены как раз для ситуаций, где отсутствуют очевидные связи между действиями и их результатами, где негативные последствия определенных поступком не наступают немедленно. Даже сон часового на посту не всегда сопровождаете» и падением на охраняемый объект, пожаром или другим происшествием, но от этого он не становится незначительным проступком. Между тем для недисциплинированного мышления, которое встречается не только среди тех, кто несет службу на посту, но и среди организаторов караульной службы, людей, контролируй и оценивающих состояние воинской дисциплины, отсутствие явного ущерба частного случая недисциплинированности служит смягчающим обстоятельством.

Таким образом, основной рабочий мотив дисциплины — это ценность порядка, привычка к порядку. Для формирования дисциплинированности необходимо соответствующее подкрепление — предоставление обратной связи, высокая оценка, поощрение.

идеи заставляет вступать во взаимоотношения со взрослыми людьми (библиотекарь, дворник и т. п.) и сверстниками с новых позиций. В отношении взрослых происходит переход с позиций социальной инфантильности (он — ответственный опекун, я — безответственный потребитель) на позиции сотрудничества (он — профессионал, выполняющий свою работу, принимающий решения; я — человек, делающий конкретное дело и несущий за него ответственность);

– оценивает. На каждом этапе возникают различные объекты оценки. Учащийся оценивает «чужой» продукт — информацию с позиций ее полезности для проекта, предложенные идеи с позиций их реалистичности и т. п. В то же время он оценивает продукт своей деятельности и себя в ее процессе. Для того чтобы научить учащихся адекватно оценивать себя и других, необходимо предоставить им возможность поразмышлять над тем, что дало каждому из них участие в проекте, каковы слагаемые успеха, что не удалось (непонимание, недостаток информации, неадекватное восприятие своих возможностей и т. д.). Даже не самый удачный в выполнении проект имеет большое положительное педагогическое значение. Анализ (самоанализ) объективных и субъективных причин неудач, неожиданных последствий деятельности, понимание ошибок усиливают мотивацию для дальнейшей работы, например, формируют личный интерес к новому знанию, если ситуация «провала» проекта возникла из-за неудачно подобранной информации. Подобная рефлексия позволяет сформировать оценку (самооценку) окружающего мира и себя в микро- и макросоциуме.

Процедуру работы над проектом можно разбить на пять этапов. При этом следует отметить, что принципы построения проектов едины — вполне «взрослые» проекты строятся точно так же, как и проекты, создаваемые учащимися. Поскольку мы говорим о методе проектов в образовательном процессе, хотелось бы отметить, что последовательность этапов работы над проектом соответствует этапам продуктивной познавательной деятельности: проблемная ситуация — проблема, заключенная в ней и осознанная человеком — поиск способов решения проблемы — решение. Этапы работы над проектом можно представить в виде схемы (рис.1).

Рис. 1. Этапы работы над проектом

В самом общем виде действия учителя и ученика на каждом этапе работы представлены в таблице 1.

В приведенной таблице четко прослеживается алгоритм деятельности учителя и ученика в соответствии с этапами работы над проектом.

После презентации учащимся проводится оценка как полученного продукта, так и собственного продвижения в проекте.

Сразу хотелось бы обратить внимание на устойчивую тенденцию: учащиеся зачастую стремятся делегировать учителю функции как итогового, так и промежуточного контроля (к этому их приучает сама система организации образовательного процесса). Поэтому при руководстве проектами

учитель должен постепенно отказаться от выполнения функции контроля и организовывать ситуации, вынуждающие учащихся проводить самоконтроль.

Таблица 1

Виды действий учителя и учащегося при реализации проектной деятельности

Этапы работы	Алгоритм деятельности учителя	Алгоритм деятельности ученика
Аналитический	1. Предлагает тематическое поле. 2. Мотивирует учащихся к обсуждению. 3. Предлагает схемы анализа потребностей. 4. Наблюдает за процессом обсуждения и помогает сформулировать проблему. 5. Консультирует учащихся при постановке цели, при необходимости корректирует ее формулировку.	1. Обсуждает тему. 2. Определяет свои потребности. 3. Принимает в составе группы (или самостоятельно) решение по поводу темы проекта и аргументирует свой выбор. 4. Ищет противоречия, формулирует (возможно, с помощью учителя) проблему. 5. Формулирует (индивидуально или в результате обсуждения в группе) цель проекта.
Практический	1. Наблюдает. 2. Контролирует соблюдение правил техники безопасности. 3. Следит за соблюдением временных рамок этапов деятельности. 4. Отвечает на вопросы учащихся.	1. Выполняет запланированные действия самостоятельно, в группе или в комбинированном режиме. 2. Осуществляет текущий самоконтроль и обсуждает его результаты. 3. При необходимости консультируется с учителем (экспертом).
Презентационный	1. Организует презентацию. 2. Продумывает и реализует взаимодействие с родителями. 3. При необходимости консультирует учащихся по вопросам подготовки презентации. 4. Выступает в качестве эксперта.	1. Выбирает (предлагает) форму презентации. 2. Готовит и проводит презентацию. 3. При необходимости консультируется с учителем (экспертом). 4. Выступает в качестве эксперта, т. е. задает вопросы и высказывает критические замечания (при презентации других групп/учащихся).

В начальной школе проектная деятельность является альтернативой ведущей в данном возрасте игровой деятельности. Организация проектной

недисциплинированности, сокрытия проступков и преступлений. Затронув понятие мотивации, мы перешли к более сложной части вопроса о психологических основах дисциплины, а именно — к вопросу о том, что нужно для того, чтобы все военнослужащие строго и точно соблюдали порядок и правила, установленные законами, воинскими уставами и приказами командиров (начальников). Рассмотрим повнимательнее ст. 2 Дисциплинарного устава: «Воинская дисциплина основывается на осознании каждым военнослужащим воинского долга и личной ответственности за защиту своего Отечества, на его беззаветной преданности своему народу» [5]. Эта статья утверждает, что военнослужащие будут соблюдать законы и уставы тогда, когда они проникнутся сознанием воинского долга, прочувствуют свою ответственность за защиту Отечества, будут преданны своему народу. Обо всем этом можно сказать и короче; за правопослушным поведением воина стоят его патриотизм, гражданственность, социальность и человечность. Эти факторы с точки зрении психологии и являются мотивами законопослушного поведения военнослужащих.

Чувство патриотизма — святое чувство. Человек не переживает это чувство повседневно и по всякому поводу. Кроме того, не каждому человеку оно свойственно в том виде, как его описывают в книгах. У кого из начальников повернется язык упрекать своего подчиненного в непатриотизме в связи с незначительным дисциплинарным проступком? Чувство патриотизма, ответственности за защиту Родины имеет ряд проявлении, в том числе и бытовых. Воинское поведение в повседневных условиях службы дисциплинируется более простыми мотивами. В ст.1 Дисциплинарного устава говорится о том, что высокая воинская дисциплина достигается воспитанием у военнослужащих сознательного повиновения командирам (начальникам) [5]. Сознательное повиновение командиру — это подчинение которое мотивируется пониманием того, что это необходимо: всякая совместная деятельность предполагает управление, а значит, и подчинение. Если человек хочет участвовать в той или иной совместной работе, надо подчиняться. То же относим и к воинской дисциплине в целом. Она будет прочной только тогда, когда буна опираться на свои собственные мотивы. Эти мотивы вытекают из понимания ценности и необходимости закона, устава, порядка.

Дисциплинарная мотивация, т. е. желание и стремление следовать социально одобренным нормам, воинскому уставу, имеет известную специфику. Мотивы воинской дисциплины обращены непосредственно к нормам, к уставу, к конкретным общевоинским и должностным обязанностям. Зрелая дисциплинарная мотивация базируется на уважении законов, морали, органов власти и управление на понимании значимости и существа социальной справедливости и принципа нормативной регуляции жизни и деятельности людей. В большинстве случаев она свободна от соображений непосредственной пользы и поэтому в некоторых случаях может носить формальный характер. Кроме того, она только тогда эффективна, когда становится чертой характера человека. В этом случае дисциплинарная мотивация реализуется автоматически.

Э. Фромм, один из представителей гуманистической психологии, объясним механизм дисциплинарной мотивации при помощи понятия «социальный характер», который общество формирует у своих граждан [10]. Его функция состоит в том, чтобы при выборе способа поведения гражданам

уставах, и в равной степени относящаяся ко всем военнослужащим. Вторая форма — дисциплина управления, основанная на нормах управления подчиненными. Дифференциация способов организации воинского поведения на нормативные и целевые немного условна, поскольку трудно представить себе ситуацию военной службы, особенно в мирное время, для которой не было бы соответствующей нормы. Законы и уставы регламентируют почти всю деятельность военнослужа. Здесь можно выделить три составляющих. Во-первых, законы предусматривают обязательность воинской деятельности для военнослужащих и определяют его содержание. Во-вторых, законы предусматривают такой порядок выполнения обязанностей службы, который исключает нанесение ущерба другим людям: сослуживцам, гражданскому населению своей страны и мирным гражданам страны противника — солдат должен быть защитником своего народа и мирного населения.

В-третьих, законы (уставы, приказы) содержат особые требования к военнослужащим, имеющие целью поддержание организованности, управляемости, здорового санитарного состояния и т.п. В этих целях предусмотрены такие нормы, как, например, нормы воинского приветствия, служебного обращения друг к другу, соблюдения военной формы одежды, мер безопасности, правила содержания жилых и служебных помещений и пр.

Итак, ориентиром во всех дисциплинарных процессах является норма. Норма поведения - это предписание относительно того, как люди должны вести себя в определенных условиях. Нормы делятся на формальные и неформальные. Формальными являются нормы, предусмотренные законами государства и подзаконными актами, например воинскими уставами. Неформальная норма — это групповое ожидание относительно того, как должен себя вести, какого образа мыслей придерживаться и что чувствовать человек, принадлежащий к данной группе. Неформальная норма — один из очень суровых элементов групповой психологии. «Дедовщина» как раз и вырастает на почве таких норм. Нормы действуют в системе отношений «человек — человек» и «человек — социальный предмет». Это означает, что люди имеют определенные обязательства по отношению друг к другу и к предметам и явлениям, представляющим собой материальные или духовные ценности. Так, например, хорошо известно, что требования воинской дисциплины распространяются на отношение воина к своему оружию и боевой технике.

Однако нормы действуют только тогда, когда надлежащим образом усвоены. При этом процесс их усвоения отличается от усвоения любой другой информации: нормы несложны по содержанию, но подвергаются значительному влиянию личностных предпочтений индивида. Помимо этого, их принятие или непринятие обусловливается симпатией или антипатией к тому человеку, под руководством которого они изучаются. Новые нормы входят во взаимодействие с усвоенными ранее и, в случае конфликта с последними, чаще всего отвергаются. Полноценное усвоение нормы обозначается термином интернализация. Это такое усвоение, в ходе которого формируются не только знание и умение (навык), но и мотивация — желание или чувство необходимости подчинения соответствующей норме. Известно, что знание законов и умение ими руководствоваться порой не только не служат дисциплине, но преднамеренно используются в антиобщественных, антислужебных целях, что характерно для изощренной

деятельности позволяет, таким образом, создать ситуацию, в которой дети учатся делать выбор и нести ответственность (в частности, доводить до конца — до получения продукта — начатое дело), а также осмыслять этапы своей деятельности. В этом возрасте организация проектной деятельности тесно связана с различными аспектами социализации учащихся: преодолением свойственного возрасту эгоцентризма, освоением социально приемлемых форм поведения, сотрудничества как модели отношений. В сфере выстраивания отношений со взрослыми важно появление нового типа отношений — с руководителем проекта как с равноправным партнером. Поэтому на этой ступени особую роль играют групповые проекты. Индивидуальные проекты также могут быть объединены под эгидой общей темы или формы презентации продукта (например, книга, выставка, викторина, панно и т. п.).

Психолого-педагогические особенности возраста не позволяют отрабатывать абстрактные приемы деятельности в отрыве от конкретного содержания проекта. Поэтому введение специальных и факультативных курсов, готовящих учащихся к реализации проекта, бессмысленно. Вместе с тем перед руководителем проекта ставятся задачи, связанные с освоением ребенком новых, надпредметных способов деятельности. При этом на данной ступени обучения происходит существенный рост самостоятельности учащихся в плане тех или иных действий, касающихся проектного замысла и реализации собственного проекта.

Темы проектов учащихся этого возраста тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учеников к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем. Поэтому значительная часть учебного времени, отведенного на повторение и закрепление изученного материала, может быть использована для организации проектной деятельности.

Особенности возраста учащихся необходимо учитывать и при формировании их оценочной самостоятельности. Младшие школьники способны высказывать оценочное отношение к полученному продукту, приводить аргументы, подтверждающие справедливость их высказывания.

Соответственно, помимо вышеописанной разработки содержания, способов и средств формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся в проектной деятельности на уроках в начальной школе, не менее важным педагогическим условием будет диагностический инструментарий и средства коррекции процесса формирования познавательных универсальных действий учащихся в проектной деятельности.

Серьезным шагом станет предложение и обсуждение прозрачных, т. е. заранее известных и понятных для младших школьников критериев оценки качества продукта. Сначала инициатива по подготовке критериев должна исходить от учителя, а учащиеся, оценивая, должны получить опыт работы с корректно заданными критериями. Тогда в старших классах они смогут предлагать критерии и способ для оценки продукта.

Некоторые педагоги фиксируют разрыв между тем, что учащиеся считают своим личным достижением, и результатом проектной работы. В связи с этим для развития рефлексии, осознания и оценки учащимися результатов своей деятельности очень важно организовать и самооценку продвижения в проекте.

При обсуждении с учащимися итогов работы над проектом следует не забывать о том, что ученики начальной школы в основном высказывают свои впечатления и называют трудности, с которыми столкнулись.

Следует отметить, что оценка продукта и оценка продвижения учащихся в проекте должна быть качественной, а не количественной (выражаться в баллах). Это внутренняя неотъемлемая составляющая проектной деятельности. Не следует на основании «качества продукта» выставлять внешнюю оценку (данную учителем по формальным признакам, внесенную в документ для промежуточной или итоговой аттестации). Продукт является средством для решения значимой для ученика проблемы, поэтому после его получения следует организовывать рефлексию учащегося, работая на формирование познавательных универсальных учебных действий, а не на оценку по формальным признакам.

Если учитель поставил дидактическую цель, связанную с формированием познавательных универсальных учебных действий, имеет смысл организовывать рефлексию после получения продукта (по поводу качества продукта и достижения цели проекта) и после презентации (по поводу достижения цели публичной коммуникации), а в долгосрочных проектах — по поводу получения промежуточных результатов после решения той или иной задачи.

Учитель может договориться с учащимся о разных объектах, формах, способах и критериях внешней оценки, которая может быть формализована в виде баллов. Главным условием является прозрачность критериев и процедуры оценки для учащегося и выбор такого объекта и критериев оценки, которые не нарушали бы основных принципов проектной деятельности.

Целесообразно использовать проектную работу учащегося как набор ситуаций, в которых не только формируются, но и проявляются его умения, для оценки уровня сформированности его познавательных универсальных учебных действий.

На основе материалов, разработанных исследователями Г. Б. Голуб и О. В. Чураковой, нами была составлена единая экспертная карта педагога, позволяющая оценить проектные работы учащихся начальной школы с точки зрения формирования познавательных универсальных учебных действий (таблица 2).

to the axiological (value-semantic sphere), and military activities related to the level of spiritual and moral development. The basic descriptors discipline. The necessity in today's socio-cultural conditions of the special work on the development of military discipline.

Keywords: discipline, military discipline, discipline, disciplinary behavior.

Введение. Особую роль в функционировании системы управления в войсках играет характер взаимодействия командира с подчиненными, т. е. интерактивная сторона общения от степени реализации данной стороны общения во многом зависит эффективность решения служебно-боевых задач подразделениями. В Вооруженных силах основным показателем характера взаимодействия командира и подчиненных является личная дисциплинированность военнослужащего и организованность, и дисциплинированность воинского подразделения в целом.

Для уяснения психологических основ дисциплины следует исходить из Дисциплинарного устава, где дано определение, которым пользуются в Вооруженных силах: «Воинская дисциплина есть строгое и точное соблюдение всеми военнослужащими порядка и правил, установленных законами, воинскими уставами и приказами командиров (начальников)». Смысл этого определения прост: законы, уставы и приказы командира надо соблюдать. Соблюдение законов — это законопослушное поведение. Соблюдение уставов — это уставное поведение. Соблюдение порядка, установленного приказом командира, — это подчинение.

Формулировка цели статьи. Роль военной психологии как прикладной, практической психологии состоит в том, чтобы выступить в качестве действующей силы, решающей задачи повседневного научного обеспечения дисциплинарной системы Вооруженных сил.

Отечественная военная психология занимается изучением дисциплины вот уже более 150-ти лет. Вторая половина XIX века и первая четверть XX века отмечены интересными публикациями, посвященными различным сторонам этой важной проблемы. это работы А. Кислова «Военная нравственность» (1838 г.); А. Н. Навроцкого «О воинской дисциплине и средствах к ее охранению и надлежащему развитию» (1874 г.); неизвестного автора, скрывавшегося под инициалами П. М. М., «Дисциплина и быт войск» (1881 г.); В. Н. Халтурина «Психологическое обоснование воинской дисциплины» (1896 г.). Глубокие, подчас до ны нешних дней не вполне понятые мысли о дисциплине содержатся в трудах М. И. Драгомирова, Н. Д. Бутовского, Д. П. Парского, А. Верховского, А. А. Свечина, Б. Б. Жерве, А. М. Дмитревского, М. В. Фрунзе, Л. Бызова, Ф. Огородникова и других.

Изложение основного материала статьи. Проблема дисциплины в военной психологии заключается в определении того, какие личностные и групповые (социально-психологические) качества и процессы обеспечивают нормативность воинской деятельности и других форм активности военнослужащих. Теоретическая задача психологии заключается в том, чтобы научно описать психологические механизмы нормативности, выявить условия, при которых они эффективно функционируют, развиваются и укрепляются.

В составе воинской дисциплины можно выделить несколько уровней. Во-первых это универсальная воинская дисциплина, основывающаяся на нормативных обязанностях военнослужащих, которые зафиксированы в

Литература:

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6. – 17-21.
2. Ариян М.А. Особенности взаимодействия учителя и учебника по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. – №10. – С. 14-18.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
4. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. - №6. – С. 13-17.
5. Горлова Н.А. Оценка качества и эффективности УМК по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – С. 19-27.
6. Горлова Н.А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка как средства обучения // Иностранные языки в школе. – 2012. - №2. – С. 17-24.
7. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 12-18.
8. Мазунова Л.К. Учебник как компонент системы «Учитель – ученик - учебник» // Иностранные языки в школе. – 2010. – №2. – С. 11-15.
9. Садомова Л.В. Роль книги для учителя в современном УМК по немецкому языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – №6. – С. 10-12.
10. Пассов Е.И. «Танк модернизации» на ниве просвещения: Позиция гражданина и профессионала . – М.: Глосса-Пресс, 2008. – 274 с.
11. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Аст, 2008. – 746 с.

Психология

УДК 159.9

адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения
Алещенко Максим Валерьевич
Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье дан анализ различных подходов к пониманию дисциплины и дисциплинированности. Обосновывается идея о том, что дисциплинированность связана с аксиологической (ценностно-смысловой сферой), и в военной деятельности связана с уровнем духовно-нравственного развития. Выделены основные дескрипторы дисциплинированности. Показана необходимость в современных социокультурных условиях специальной работы по развитию дисциплинированности военнослужащих.

Ключевые слова: дисциплина, воинская дисциплина, дисциплинированность, дисциплинированное поведение.

Annotation. The article analyzes the different approaches to the understanding of the discipline and self-discipline. It substantiates the idea that discipline is related

Таблица 2

Экспертная карта педагога

Познавательные УУД	Критерии сформированности	
	1 балл	**2 балла**
Постановка проблемы	Ученик подтвердил понимание проблемы, сформулированной учителем	Ученик объяснил причины, по которым он приступил к решению проблемы, сформулированной учителем
Целеполагание и планирование	Ученик подтвердил понимание цели и задач проекта, сформулированных учителем	Ученик с помощью учителя сформулировал задачи, соответствующие цели проекта
	После завершения проекта ученик рассказал, что было сделано в ходе работы над проектом	После завершения проекта ученик описал полученный продукт
	После завершения проекта ученик описал полученный продукт	На этапе планирования ученик описал продукт, который предполагал получить
Оценка результата	Ученик высказал оценочное отношение к полученному продукту	Ученик привел аргумент, подтверждающий справедливость высказанного оценочного отношения
	Ученик высказал свое впечатление от работы над проектом	Ученик назвал трудности, с которыми столкнулся при работе над проектом
Поиск информации	Ученик задал вопросы, указывающие на отсутствие информации, во время выполнения того действия, для которого эта информация необходима	Ученик задал вопросы, указывающие на отсутствие конкретной информации, во время обсуждения с руководителем общего плана деятельности в рамках проекта
Обработка информации	Ученик изложил полученную информацию.	Ученик изложил те фрагменты полученной информации, которые оказались новыми для него, или задал вопросы на понимание
	Ученик воспроизвел аргументацию и вывод, содержащиеся в изученном источнике информации.	Ученик привел пример, подтверждающий вывод, заимствованный из источника информации

Письменная коммуникация	Ученик изложил вопрос с соблюдением норм оформления текста, заданных образцом	Ученик изложил вопрос с соблюдением норм оформления текста и вспомогательной графики, заданных образцом
Устная коммуникация	Ученик выстроил свою речь в соответствии с нормами русского языка, обращаясь к тексту, составленному с помощью учителя или самостоятельно	Ученик выстроил свою речь в соответствии с нормами русского языка, обращаясь к плану, составленному с помощью учителя или самостоятельно
	Ученик повторил нужный фрагмент своего выступления в ответ на уточняющий вопрос	Ученик привел дополнительную информацию в ответ на уточняющий вопрос
Продуктивная коммуникация (работа в группе)	Ученики высказывались, следуя теме и процедуре обсуждения, если учитель выступал в роли координатора дискуссии	Ученики в основном самостоятельно следовали процедуре обсуждения, установленной учителем
	Ученики высказывали идеи, возникшие непосредственно в ходе обсуждения, или свое отношение к идеям других членов группы, если их к этому стимулировал учитель.	Ученики высказывали идеи, подготовленные заранее
Общее количество баллов от 15 до 30		

Данная экспертная карта позволяет проследить индивидуальный результат каждого обучающегося, полученный в ходе проектной деятельности, и отражает заметный рост мотивации учащихся, повышение качества их работы, следствием чего является формирование у них познавательных универсальных учебных действий.

Учитель имеет возможность оценить уровень сформированности следующих познавательных универсальных учебных действий учащихся:

– выбора наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

– рефлексии способов и условий действия, контроля и оценки процесса и результатов деятельности;

– поиска и выделения необходимой информации; применения методов информационного поиска — способов деятельности, владение которыми демонстрирует учащийся не только на контрольном, но и на всех остальных этапах работы над проектом.

Нами установлено, что наиболее ярко выраженными особенностями диагностической деятельности педагога по определению уровней сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе проектной деятельности являются:

абстрактные задания для итогового контроля, взятые из зарубежных учебников, зарубежных молодежных журналов, из Интернет-источников. По такой же технологии составляются и задания для республиканских и региональных олимпиад по языкам.

7. Культура пользования учебником иностранного языка ориентирует учителя-практика на использование в первую очередь отечественных учебников. Это связано с тем, что в любом учебнике по иностранному языку заложен большой идеологический и воспитывающий потенциал. Е.И. Пассов в своей книге «Танк модернизации» на ниве просвещения» осуждал идею написания учебников по иностранным языкам зарубежными авторами по идеологическим соображениям (Пассов, 2008). Носители языка должны выступать при написании учебников в роли консультантов по вопросам языковой аутентичности и культурной достоверности учебных материалов, предлагаемых в учебнике. Р.П. Мильруд полагает, что в написании учебника по иностранному языку в полном объеме должна проявляться «энергетика автора» (Мильруд, 2005). Энергетика автора проявляется: 1) в его высоком уровне профессионально-методического мастерства; 2) в языковой образованности; 3) в широком общем и профессиональном кругозоре; 4) в выраженной мотивации и подлинной увлеченностью своим делом, своей работой.

Владение культурой пользования учебником по иностранному языку обеспечивает качество всего учебного процесса, высокие результаты обучения в предметной области «Иностранный язык». Правильная культура пользования учебной книгой обеспечивает саморазвитие, педагогическое творчество учителя (преподавателя). Такое творчество направлено, прежде всего, на совершенствование и обновление содержания самого учебника. В этом случае пользователь учебника дополняет учебную книгу, расширяет её рамки, углубляет и обновляет языковое и речевое содержание, как бы вступая в сотворчество и сотрудничество с авторским коллективом учебника.

Грамотный пользователь учебника в ходе его практического использования предусматривает все педагогические и дидактические мелочи (нюансы), которые часто ускользают от глаз авторов (учет особенностей детского коллектива, учет интересов и мотивов обучающихся, потребностей и их языковых и речевых способностей). Авторы учебников всегда с благодарностью принимают такие замечания от учителей-практиков, используют их при совершенствовании новых изданий школьных учебников.

Завершая рассмотрение поставленной проблемы, можно заключить следующее:

1. С самого начала вузовского образования нужно учить преподавателя правильно пользоваться учебником по иностранному языку, принимать, раскрывать и реализовать все идеи авторского коллектива учебника.

2. Воспитывать в учителе культуру использования учебного, образовательного, развивающего и воспитательного потенциала, заложенного авторами в книге под названием «Учебник немецкого (английского, французского, испанского) языка».

3. Добиваться качественного формирования иноязычных компетенций, которые должны соответствовать в полном объеме требованиям государственного стандарта и учебных программ по предмету.

иноязычные компетенции являются ущербными, не соответствуют в полном объеме требованиям государственного стандарта, требованиям учебных программ.

4. Работа с учебником по иностранному языку не должна превращаться в самоцель – прохождение материала учебника. Он все-таки выполняет функцию средства обучения (Ариян, 1999). Ученик не должен «привязываться» к учебнику. При таком подходе дети никогда не научатся говорить на языке, выражать свои мысли, обосновывать свою точку зрению на языке. При таком подходе не будет никакого языкового и межкультурного общения на изучаемом языке.

5. Наличие множества линеек учебников, утвержденных Министерством образования и науки РФ, правильный их выбор для обучающей деятельности затрудняет рациональное использование самого учебника. Министерство образования РФ, региональные министерства образования, учреждения ДПО забыли положительный опыт из прошлого. Так, в 1985 году осуществлялся переход на новые учебники по всем изучаемым языкам разных авторских коллективов (И.Л. Бим, В.А. Слободчиков, А.П. Старков). За год до включения новых учебников в образовательный процесс проводилась большая разъяснительная работа по методическим и дидактическим особенностям новых УМК. Авторы учебников встречались с учителями, доносили им свою точку зрения, свои идеи по работе с языковым и речевым материалом, заложенные в новой линейке учебников. Сегодня линеек много, особенно по английскому языку. Они могут быть завершенными и незавершенными. В такой ситуации начинается конкурентная борьба авторов за распространение своего учебника. Не все авторские коллективы поясняют учителям свои идеи и смыслы, которые они заложили в содержание учебника по языку, как строго соблюдается в их учебниках система работы учителя по формированию речевых навыков и умений, какая типология уроков используется при планировании уроков при работе с данным учебником. Обязанность авторов учебников - оказать помощь учителям-практикам, оказать помощь правильно выбрать учебник, доходчиво и просто объяснить учителям, главным пользователям учебника, как добиться результатов, работая именно по данной линейке. Каждый авторский коллектив обязан привлечь на свою сторону как можно больше пользователей в виде учителей, а через них - обучающихся, их родителей.

6. Наличие разных линеек учебников не позволяет объективно и качественно проводить Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по языку. Задания в рамках ЕГЭ никак не учитывают языковое и речевое содержание учебников, по которым школьники занимались многие годы. Золотое правило методики гласит: объектом контроля является объект обучения.

Составители экзаменационных материалов для ЕГЭ этим правилом пренебрегают. Они составляют контролирующие задания на абстрактном языковом и речевом материале. Мы хорошо знаем из теории методики преподавания и другое: всякий контроль, в том числе и итоговый, всегда носит обучающий характер. К сожалению, этого не наблюдается. Органы управления образования, методисты системы повышения профессиональной квалификации не ставят вопрос о таком положении дел перед Министерством образования и науки РФ. Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ), получая государственное финансирование, по-прежнему «спускает» учителям

– необходимость учитывать общие тенденции развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников;

– преимущественное использование неформализованных методов диагностики;

– необходимость конструировать диагностические ситуации в естественных условиях педагогического процесса;

– необходимость учитывать комплекс психолого-возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;

– максимальная персонализация диагностики.

Учащимся начальных классов важно достичь первого уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий.

Нами были определены уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников: низкий, средний, высокий, а также разработан комплексный диагностический инструментарий изучения уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Таблица 3

Требования к уровню сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся (для учащихся начальных классов)

Действия	1 уровень
Решение проблемы	• демонстрирует понимание проблемы; • демонстрирует понимание цели и задач деятельности; • демонстрирует понимание последовательности действий; • имеет общее представление о предполагаемом продукте проектной деятельности; • высказывает впечатление о работе и полученном продукте
Работа с информацией	• осуществляет поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы; • владеет основами смыслового чтения художественных и познавательных текстов; • умеет выделять существенную информацию из текстов разных видов; • осознает недостаток информации в процессе деятельности; • применяет предложенный учителем способ получения информации из одного источника; • демонстрирует понимание полученной информации; • демонстрирует понимание выводов по определенному вопросу
Коммуникация	• соблюдает нормы изложения простого текста; • соблюдает нормы речи в простом высказывании; • работает с вопросами на уточнение; • высказывает свои идеи, соблюдая процедуру работы в группе

Выводы. Таким образом, при успешной реализации организационно-педагогического условия успешной реализации проектной технологии (обеспечение свободы проектной деятельности обучающегося) процесс формирования познавательных универсальных учебных действий приобретает устойчивый характер, и начинает доминировать деятельностный характер учебной деятельности, что побуждает учащихся к познавательной активности не только в процессе проектной деятельности, но и в других учебных ситуациях, а также за их пределами. При этом осознанность процесса формирования познавательных универсальных учебных действий проявляется в осмысливании цели предстоящей деятельности, критически-оценочном отношении к процессу деятельности и ее результату, в творческой работе по собственному замыслу.

Литература:

1. Камалеева А.Р., Шигапова Н.В. Проектная деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников // Путь науки. 2014. № 3 (3). С. 73-83.
2. Моделирование обучения и поведения. — М.: Наука, 1975.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. — М.: Academia, 2000.
4. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. — Самара: Профи, 2000.
5. Шигапова Н.В., Камалеева А.Р. Модель проектной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» // Казанский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 54-60.

Педагогика

УДК: 323

кандидат политических наук, доцент Денисова Лариса Леонидовна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы политического самоопределения молодёжи, механизмы формирования политической идентичности студентов. Представлен анализ истоков и форм политического участия студенческой молодежи, исследование данных процессов на примере конкретных учебных групп педагогического вуза. Автор раскрывает сущность социализации студентов как формирование жизненной стратегии на основе имеющихся индивидуальных и социальных личностных ресурсов.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, политическая культура, гражданская культура, социальная идентичность.

Annotation. The article deals with the problem of the political self-determination of young people, the mechanisms of formation of political identity of students. The analysis of the origins and forms of political participation of students,

способствует созданию и одновременному обновлению иноязычной образовательной среды в стенах среднего образовательного учреждения.

Культура пользования школьной учебной книгой связана с опытом работы учителя (преподавателя), с умелым включением в учебный процесс материалов зарубежных учебников как дополнительного материала. Знание содержания учебников по иностранному языку зарубежных авторов позволяет учителю создавать собственные элективные курсы, курсы для профильного обучения языку.

Формирование культуры пользования учебной книгой, по мнению И.Л. Бим, обеспечивается знанием учителем Книги для учителя. Книга для учителя дает учителю информацию, рекомендации и стимулы, необходимые для качественного и эффективного осуществления управления учебным процессом в целом. Учебник по иностранному языку и Книга для учителя «являются единым дидактическим целым» (Бим, 1977). Это дидактическое ядро подсистемы средств обучения, ядро всего действующего УМК.

Правильное использование школьного учебника иностранного языка обеспечивается:

1. Хорошим знанием теоретических позиций авторов выбранного учебника, исходных принципов построения учебника и его сопровождающих пособий. Знание содержания Книги для учителя особенно важно для начинающего, молодого специалиста. Она определяет последовательность педагогической деятельности учителя, способствует повышению научно-педагогического уровня профессиональной деятельности школьного учителя, становлению его индивидуального педагогического стиля. Книга для учителя дает ему рекомендации по организации и проведению урока. Рекомендации крайне важны и полезны для начинающего учителя. На первых порах учителю важно придерживаться рекомендаций, предлагаемых авторским коллективом учебника (Садомова, 2008). Через 2-3 года, накопив минимальный опыт практической работы, молодой специалист, пользователь учебником уже вносит собственные небольшие коррективы в содержание учебника, в свою обучающую деятельность по преподаванию языка.

Опытный пользователь учебника, учитель-мастер, а в качестве такового мы рассматриваем учителей с 1-й категорией, учителей с высшей категорией, учителей, имеющих ученую степень кандидата наук, может относиться к предложенным авторским коллективом рекомендациям критически, он имеет право вносить в них свои коррективы и предложения.

2. Обновление языкового и речевого содержания учебников содержанием других учебных материалов, размещенных в разных компонентах действующего УМК, в учебных материалах, вышедших в издательстве «Просвещение».

3. Использование учебника как ведущего средства формирования и совершенствования речевых компетенций, ведущих речевых навыков и умений. В школьном иноязычном образовании наблюдается, к сожалению, тенденцию, когда учителя только «проходят» учебник. В конце каждой учебной четверти и каждого учебного полугодия в классном журнале делается запись «Материал пройден. Дано 30(35) часов». Прохождение учебника не нацеливает учащихся на овладение иностранным языком как средством общения. Пользователи учебника не добиваются качественного уровня владения речевыми навыками и умениями. А отсюда - формируемые

умелое использование упражнений на конкретном этапе формирования речевых навыков и умений; описание модели обучения (деятельности учителя), сознательный выбор рациональных технологий по усвоению языкового и речевого материала; последовательное следование рекомендуемым технологиям по усвоению программного материала; включение в учебный процесс собственно созданных технологий; наличие достаточного методического инструментария для осуществления обучающей деятельности учителя на уроке (всякого рода инструкции и рекомендации), наличие достаточного количества дидактических опор для учащихся (памятки, схемы, алгоритмы учебной деятельности по овладению аспектами языка или видами речевой деятельности);

3) требования к уровню достижения практических результатов обучающихся (описание уровней формируемых компетенций и их показателей (Садомова, 2008). Пользователь учебника по иностранному языку должен четко и ясно знать: что значит для ученика: уметь и владеть (минимальный уровень требований); чем ученик может овладеть дополнительно к уже достигнутому уровню (максимальный уровень требований).

Культура пользования учебником иностранного языка предусматривает формирование разных режимов отношений (взаимодействия) между учителем, учебником и учеником. Отношения могут быть построенным по разным схемам: 1-я схема - учитель --- учебник---ученик; 2-я схема учитель---ученик---учебник. Существующая электронная версия учебника тоже будет выстраивать такие же два варианта взаимодействия.

Информационно-коммуникационные технологии могут включать и «электронного ассистента учителя». Это следующая, третья схема взаимоотношений между учителем, учеником и учебником. При наличии такого «помощника» учитель включается в учебный процесс только на заключительном этапе, но уже в роли организатора речевой практики на языке. Грамотный и умелый пользователь учебником по языку в состоянии включать в учебный процесс кроме работы с учебником и другие средства обучения, входящие в УМК для соответствующего класса (рабочую тетрадь, книгу для чтения, аудиозаписи). Культура правильного пользования учебником позволяет учителю создавать персональную технологию обучения. Созданная авторская технология рассматривается как особый продукт его профессиональной деятельности как специалиста. В нашем случае – преподавателя иностранных языков.

Культура пользования учебником по изучаемому языку формируется: на основе: 1) накопленного педагогического опыта; 2) знания особенностей учебника как особого вида средства обучения; 3) достижения определенного профессионального мастерства самого учителя. Такой вид педагогической культуры совершенствуется и на основе имеющего социального опыта. Такая культура позволяет пользователю (учителю, преподавателю) вносить в учебную книгу определенные коррективы. Коррективы связаны: 1) с актуализацией содержания обучения языку (включение в образовательный процесс текстов для чтения и аудирования по актуальной проблематике; 2) с включением в учебный процесс новых аутентичных видеофильмов и видеофрагментов; 3) с использованием коммуникативно значимых ситуаций и упражнений; 4) с включением адекватных приемов и способов оценивания результатов обучения (учебных достижений) самих обучающихся. Все это

the study of these processes on the example of specific training of pedagogical high school groups. The author reveals the essence of socialization of students as the formation of vital strategy on the basis of the available individual and social personal resources.

Keywords: socialization, political socialization, political culture, citizens-lic culture, social identity.

Введение. Одним из непременных условий существования жизнеспособной демократии является вовлечение широких слоев общественности в политический процесс. Демократия требует от человека принятие активной гражданской позиции, так как наличие общественного интереса и вовлечение в политику (то есть доступ к такой ценности как решений, и чем шире распределение ценностей в обществе, тем оно демократичней) обозначает то, что только в условиях демократии возможно определение и осуществление общих для всех слоев населения целей. И без вовлечения широкой общественности в политический процесс, демократия теряет свою легитимность и управляющую силу.

Молодому поколению всегда не просто встроиться в социальную систему общества, тем более в такую сложную социально-политическую систему как современное формирующееся российское общество. При этом ему необходимо разобраться в многообразии социальных отношений и проблем, найти себя, проявить в общественных связях и отношениях.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: проблемы политической социализации студентов педагогических вузов.

Задачи статьи:

1. Выявить особенности политического самоопределения молодёжи, механизмы формирования политической идентичности студентов.
2. Обосновать сущность социализации студентов как формирование жизненной стратегии на основе имеющихся индивидуальных и социальных личностных ресурсов.
3. Проанализировать истоки и формы политического участия студенческой молодежи на примере конкретных учебных групп педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. В свете происходящих в России перемен, на фоне обширного социально-экономического и политического кризиса чрезвычайно остро встает вопрос о необходимости формирования иной гражданской и политической культуры, нежели та, которая сложилась к настоящему моменту.

Гражданская культура преподавателей вуза, как трансляторов ценностей и агентов политической социализации, наличие знания о политической культуре социальных и политических субъектов являются одним из условий эффективности развития общества. Необходимость таких знаний становится все более актуальной в условиях, когда коренные изменения, происшедшие в социально-экономических основах современного общества, привели к снижению интереса людей к политической деятельности, нежеланию и невозможности участвовать в ней значительной части населения [1]. В этих условиях становится актуальной проблема вовлеченности населения в политическую жизнь. Нерешенность этой проблемы делает непредсказуемым

как отношение населения к любым политическим инициативам, так и перспективу политического процесса в стране в целом.

Перспектива развития общества в значительной степени связана с молодежью. Многие политические партии и движения традиционно стремятся сделать молодежь своим союзником, поскольку представители этой социально-демографической группы часто выступают как наиболее политизированные и радикально настроенные члены общества. На протяжении последних 20 лет ситуация кризиса стала третьим витком крупномасштабных потрясений в России.

Поэтому перед преподавателями социально-политических дисциплин в вузе стоит задача не только изучения проблем политического самоопределения молодёжи, механизмов формирования политической идентичности студентов, анализа истоков различных форм политического участия, но и исследования этих процессов на примере конкретных студенческих групп в которых работает преподаватель, корректировки своей работы со студентами. В современной жизни молодым людям совсем не просто себя найти и помочь им в этом должны знания по общественно-политическим дисциплинам.

Глубокие качественные и количественные сдвиги в российском обществе радикально изменили общественный строй, социальную структуру общества. Сегодня продолжается поиск эффективных путей к экономическому, научно-техническому, социальному прогрессу, которые пока не найдены. Произошли радикальные трансформации в политической системе общества, в идеологической сфере утвердился политический плюрализм как основной принцип социальных отношений, на его основе сложилась многопартийная система общества, которая пока стремится скатиться к однопартийности.

В этих целях преподавателями кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук ФГБОУ АГПУ проводятся социологические исследования, помогающие изнутри увидеть процесс социализации студентов, анализировать истоки различных форм политического участия и процессы социализации в процессе их взросления, включения в конкретную общественно значимую деятельность, в т. ч. политическую. Среди основных подходов, составляющих теоретическую базу исследования социально-политической идентификации студентов являются работы Ю. Левады, Г.Андреевой, В.Ядова, [3] С.Климова. Н.А.Шматко, Т.Н.Самсоновой, Е.Л. Омельченко, В.И. Чупрова, И.В. Щербаковой, Л.В. Черемошкиной и других авторов.

Исследуя проблемы социальной идентичности молодёжи нельзя не обратить внимание на то, что человек, идентифицируя себя с социальной общностью или организацией символически и эмоционально «осваивает» её или идею о временной и средовой идентификации, которая представляет собой окружающие сообщества, отмечаемую Г. Андреевой, исследующей непосредственную среду обитания молодёжи, представление о своих «корнях», малой родине. С. Климов в рамках проекта В.Ядова изучал связь социальной идентичности с политическими предпочтениями молодёжи в рамках соответствующей политической культуры, что было важно для нашего анализа субъективной стороны процесса политической социализации, приобщения молодых людей к определённым политическим нормам и ценностям, формирования политического сознания и культуры на основе своего внутреннего мира.

на местах должны заботиться об обеспечении вверенных им школ дипломированными специалистами, а не перераспределять часы между работающими пенсионерами, приглашать преподавать иностранный язык неспециалистов. В таких ситуациях научные закономерности по обучению языку можно спокойно «пустить под откос» или полностью пренебрегать ими.

Культура пользования учебником по иностранному языку предполагает, что сам пользователь (учитель, преподаватель) должен хорошо знать, какие функции призван выполнять современный учебник иностранного языка. Функции учебника как учебной книги следующие: 1) информирующая (учебник транслирует школьникам определенные представления об изучаемом языке как системе, об аспектах языка, которые составляют базу практического владения языком; из всего богатства средств языка и речи отбирается наиболее значимые средства, которые и составляют коммуникативное ядро); 2) обучающая (овладение средствами языка и умение с их помощью осуществлять речевую деятельность, разные виды иноязычного общения); иноязычная речь, и в первую очередь, речь самого учителя, должна реализовывать одну из главных специфических особенностей учебного предмета «Иностранный язык»: иноязычная речь является и целью и средством обучения); 3) мотивирующая (способность учебника заинтересовать учащихся языком, культурой народа, который говорит на этом языке; сделать сами занятия по языку интересными, насыщенными и увлекательными; 4) контролирующая (учебник позволяет судить о качестве достигнутых целей, об уровне результатов в обучении языку).

Культура пользования учебником по иностранному языку предполагает правильный и сознательный выбор учебника из серии существующих линеек учебников. Выбор учебника из действующих линеек часто осуществляется просто так, что называется «на глазок». Приводятся следующие аргументы: «Школа давно работает по этим учебникам», «Учебники нравятся детям и родителям».

В методической науке, в теории школьного учебника для правильного выбора учебника существует целый набор показателей и критериев с целью оценки качества и эффективности самого учебника по языку, всех его других компонентов (Бим и др., 1999), (Горлова, 2005, 2012). Молодые специалисты сами по себе недостаточно еще подготовлены к педагогической деятельности. Они, люди с высшим лингвистическим и педагогическим образованием, не могут еще правильно выбрать учебник по преподаваемому языку. Для правильного выбора учебника специалист (учитель, преподаватель) должен знать:

1) требования к отбору и систематизации содержания самого учебника, всех его других компонентов (аутентичность и реалистичность содержания обучения, объем учебного материала (пороговый минимум и максимальный объем); связь учебного материала через соответствующие культурные факты и события с реальностью и жизненной необходимостью; соответствие объема учебного материала реальному количеству времени, отведенного на усвоение такого материала школьниками);

2) требования к методической организации содержания обучения (ситуативно-тематический принцип организации языкового и речевого материала; указание путей (стратегий) достижения целей обучения; реальное сочетание языковых, условно-речевых и коммуникативных упражнений;

значение в этом деле имеют специализированные курсы типа: «Анализ и оценка образовательных программ по иностранным языкам», «Теория учебника по иностранным языкам», «Школьный учебник по иностранному языку: методика его анализа и оценки». В педагогических вузах Нижегородского региона (ННГУ им. Н.Н. Лобачевского, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Арзамасский педагогический институт (филиал ННГУ им. Н.Н. Лобачевского), НГПУ им. К. Минина) такие важные учебные дисциплины для обучающей и воспитывающей деятельности учителя не включили в учебные планы по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».

Высшие учебные заведения не обучают студентов целенаправленной технике обращения со школьным учебником по языку с целью достижения высоких результатов по формированию разных видов речевых компетенций, в том числе и профессионально-методической. Общеобразовательная школа получает специалистов со степенью «бакалавр», которые еще не в полной мере готовы выполнять профессиональные функции в качестве учителя иностранных языков.

В системе основного общего образования можно наблюдать парадоксальную ситуацию. Суть ее сводится к тому, что руководство средних общеобразовательных школ, а в большей степени этим грешат школы в сельской местности, принимают на работу в качестве преподавателя иностранного языка выпускников, которые только владеют иностранным языком, имеют опосредованное отношение к педагогическому процессу. Руководство школ нанимает на работу в качестве учителей иностранного языка выпускников переводческого факультета; выпускников факультета международных отношений; выпускников, обучавшихся по направлениям «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Филология». Возникают резонные вопросы: А почему школа берет на работу таких специалистов? Как они будут преподавать школьникам язык? В состоянии ли они формировать речевые навыки и умения, развивать речевые компетенции, формировать универсальные учебные умения?

Выпускники (молодые специалисты) с таким образованием не слышали ни одного слова о специфике работы с учебной книгой, о структуре учебника по иностранным языкам, о технологиях работы с ним. Они не имеют никакого представления о том, что такое УМК, как его компоненты взаимодействуют с учебником. Простое знание иностранного языка, их опыт работы с учебником, будучи учеником или студентом, не является условием хорошего преподавания школьного учебного предмета под названием «Иностранный язык». Такая ситуация встречается сплошь и рядом в и учреждениях дополнительного образования, и на курсах иностранных языков, и в летних лингвистических школах.

Наблюдаются и более парадоксальные ситуации, когда руководство школ поручает обучать языку неспециалистам, не имеющих базового педагогического образования вообще. В этом случае ждать положительных результатов в области владения иностранным языком как средством общения не стоит. В советское время было сделано честнее. В аттестате напротив графы «Иностранный язык» делали прочерк. В настоящее время органы управления образованием усердно заботятся о выполнении государственных стандартов и усердно докладывают об этом по инстанции. Органы управления образованием

Исследователь И.В. Щербакова обращает внимание на многообразие подходов к анализу молодёжных субкультур, жизненных стратегий и политической социализации молодых людей. Эти теоретические подходы и опыт исследования помогают выявить в процессе работы со студентами особенности формирования их политического сознания, от чего в немалой степени зависит самоопределение студентов, их отношение к существующей системе политических ценностей, установок различных современных идеологий, выявить как формируется отношение студентов к политике, политическим лидерам, партиям, что представляют собой политические предпочтения и логика рассуждений о политической действительности наших студентов. Исходя из важности целостного развития личности студентов и задачи профессионального становления, педагогическая наука обращает внимание на такие важные принципы образовательного процесса как принцип гуманистического развития личности в контексте диалога культуры, принцип междисциплинарной взаимообусловленности и взаимодополняемости, принцип преемственности, последовательности и системности, принцип развития кросскультурной грамотности.

Переосмысление и восстановление истинных ценностей, реального гуманизма в нашем обществе связано, прежде всего, с подлинным пониманием человека как высшей ценности, как «меры всех вещей». При этом возрастают роль и значение мировоззренческой позиции, политической культуры личности, ее направленности. Духовное здоровье общества всегда волновало лучшие умы России.

Социализация - это освоение культуры – норм, ценностей, идей, правил, стереотипов поведения в человеческом сообществе. Каждое общество и государство тратит немало усилий на обеспечение процесса социализации своих юных граждан – их образование, воспитание, поддержание культурных стандартов жизни. В то же время социально-политические и экономические преобразования, произошедшие в России за последние 20 лет, радикально изменили социокультурные факторы жизни молодёжи, т.е. условия социализации. Процессы политической и социокультурной трансформации, изменение вектора развития политической системы, экономического курса и внешнеполитических ориентиров страны повлекли за собой переосмысление политической реальности. Сегодня именно они определяющим образом влияют на формировании политической культуры и мировоззрения молодежи. Прошлое старшего поколения, их социальные и культурные ценности кажутся уже очень далёкими. Например, на вопрос анкеты - «О жизни в социалистической России вы знаете из воспоминаний близких, литературы, кинофильмов. Какое у Вас сложилось мнение о том, какой была наша страна?» - восемь студентов ничего написать не смогли, ещё столько же ответили односложно - одним, двумя словами.

Молодёжь как социальная группа наследует и воспроизводит сложившуюся структуру общественных отношений, в то же время участвует в её преобразовании. Проведённые социологические исследования показывают, что о социально-политической системе современного российского общества студенты судят не только по учебникам, лекциям, словам своих родных, родителей. Можно отметить самостоятельность и аргументированность мнения о том, какие проблемы они видят в нынешнем общественно-политическом развитии России. Например, на вопрос: «Что Вам нравится, и что больше всего

не нравится в политической и общественной жизни России?» большинство студентов ответили вдумчиво и обстоятельно, что говорит о том, что их волнует современная действительность, и они серьёзно размышляют на эту тему. Показательны такие ответы: - «Меня больше всего беспокоит экономический вопрос в нашей стране, цены растут, зарплаты нет, и вообще очень сложно найти работу даже с высшим образованием», «Не нравится коррупция, слабые законы, большая преступность, не реальные цены на рынке», «Не нравятся большие налоги, маленькие зарплаты, много бездомных. Нравится, что есть возможность задавать вопросы лично президенту», «Не нравится экономическое положение общества. Нравится свобода политических взглядов, свобода слова», «Безответственность за свои слова не нравится», «Коррупция не нравится, стабильность, порядок нравятся», «Не нравится политическая пассивность граждан», «Не нравится, что чаще всего законы для наказания, а не для предотвращения правонарушения, коррупция, необразованность в религиозном плане», «Я терпеть не могу нашу российскую бюрократию. При оформлении каких-либо документов приходится ждать очень долго, многие требуют взятки, делают ошибки, исправить которые потом очень сложно».

Расхождение между словами и делами в политике и реальной жизни, между провозглашаемыми задачами, ожидаемыми успехами и реальностью замечаются и отмечаются студентами. Например, на вопрос: «Какая политическая партия или движение Вам понятнее и ближе?» значительная часть ответов – «Никакая».

Становление социальной зрелости молодого поколения выражается в характере идентификации с различными социальными группами. Так значительная часть студентов, несмотря на то, что они на третьем курсе, уже определилась в своих жизненных ориентирах, стратегии, в какой области по получаемой профессии они хотели бы работать. Например, из 36 опрошенных студентов 21 - хотели бы работать переводчиками, 6 – учителями, 1 – ректором вуза, 1 –моделью, 2 – воспитывать своих детей в семье, 4 – не определились.

Поскольку исследование было связано с политической идентификацией студентов, то нас интересовал вопрос политической активности студентов, их отношение к политическим партиям и лидерам, в том числе ответы на такие вопросы как: «Являетесь ли Вы членом политической партии: да, нет. Какой?», «Кому из политиков России Вы больше доверяете?». «Какая политическая партия или движение вам понятнее и ближе?». Среди этой группы студентов есть три члена партии «Единая Россия», есть и те, кто занят общественной работой.

Социализация студентов связана с формированием жизненной стратегии на основе имеющихся индивидуальных и социальных ресурсов. В связи с тем, что жизненная стратегия студентов в значительной мере опирается на стартовые возможности, обеспечиваемые семьёй, был задан вопрос: «К какой категории Вы относите Вашу семью по уровню доходов?». Студенты должны были обвести нужное: «Выше среднего класса, к среднему классу, ниже среднего класса, на уровне прожиточного уровня, ниже прожиточного уровня». По этому показателю студенты распределились следующим образом: К категории выше среднего класса, т.е. к богатым отнесли свои семьи 2 человека. К среднему классу по уровню доходов отнесли себя - 20 человек, т.е. более половины. К ниже среднего – 9 человек. На уровне прожиточного минимума –

Введение. В настоящей статье рассматривается проблема школьного учебника по иностранному языку, методика оценки его эффективности в достижении целей и задач, сформулированных в государственном образовательном стандарте.

Важно показать роль учебника по иностранному языку как основного средства обучения и воспитания у будущего учителя культуры пользования учебной книгой.

Учебник по иностранному языку является основным средством обучения. Это основное средство в руководстве учебной деятельностью обучающего и обучаемого. В учебнике по языку содержатся образцы устной и письменной речи, приводится изучаемый языковой, речевой и страноведческий материал. Учебный материал отобран и организован с учетом его функциональной нагрузки для разных форм общения, для развития разных видов речевой деятельности. Культура пользования учебником по иностранному языку опирается на положительный опыт работы с учебной книгой в родном языке. Все это позволяет своевременно предупреждать разные виды интерференции (Щукин, 2008:364).

Учебник по иностранному языку - основной инструмент образовательной, воспитательной, развивающей и обучающей деятельности школьного учителя. Преподаватель языка является постоянным его пользователем (Ариян, 2013). Обучающиеся, со своей стороны, выступают в роли потребителей отобранной и организованной учебной информации. Информация может быть самой разнообразной - лингвистической, филологической, социокультурной, лингвострановедческой. Когда мы говорим о пользователе учебником по предмету «Иностранный язык», важно вспомнить такое понятие, как «культура пользования учебником» (Горлова, 2005).

Культура пользования учебником как основного компонента учебно-методического комплекса (УМК) для соответствующего языка и для соответствующего этапа обучения формируется путем целенаправленного и длительного овладения профессионально-методической компетенцией. Процесс культуры пользования учебником начинается с вузовского обучения. Он совершенствуется далее в рамках самостоятельной работы в качестве практикующего преподавателя, на курсах повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования в институтах развития образования, институтах и академиях повышения квалификации работников системы среднего общего и профессионального образования.

Профессионально-методическая компетенция учителя иностранного языка включает в свою структуру не только языковую, речевую и дидактико-методическую компетенцию в виде способностей пользоваться изучаемым языком для достижения комплекса профессиональных целей и решения задач, связанных с практическим обучением языку. Овладение языком базируется на усвоении разных видов знаний, на формировании и совершенствовании речевых навыков и умений.

Изложение основного материала статьи. Учебник является информационным ресурсом, который обеспечивает достижение целей, поставленных перед учителем государственным образовательным стандартом и программой по иностранным языкам.

Формирование культуры правильного пользования учебником по языку начинается с усвоения теоретических основ методической науки. Большое

2. Васильев В.А. Юридическая психология – СП б.: Питер Ком, 1998. – 656 с.: ил (Серия «Мастера психологии»)

3. Модернизация социально-экономической сферы в современной России: проблемы и суждения: монография / под ред. Н.В. Филиновой, А.Н. Сухарева, И.А. Толстовой. – Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2016.

4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эвгес, 2008. – 136 с.

5. Радько Т.Н. Теория государства и права: учебник для бакалавров. – М.: Проспект, 2016. – 496 с.

6. Сальников В.Н. Правовая культура // Общая теория права. Курс лекций / под общ. ред. В.К. Бабаева. – Н. Новгород, 1993.

7. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: 2003. – 272 с.

8. Филинова Н.В. Образование как процесс воспитания личности // Научный взгляд. Труды международной научно-практической конференции. М., 2015. – С. 141-150

9. Филинова Н.В., Шиморина Е.Ф. Основные парадигмы российского образования. // Теоретические и практические исследования XXI века. Труды международной научно-практической конференции. М,, 2014. – С. 309-314

10. Филинова Н.В. Сущностные характеристики процесса личностнопрофессионального развития преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 11. – С. 69-71

Педагогика

УДК: 373.1:811

доктор педагогических наук, профессор Шамов Александр Николаевич
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

КУЛЬТУРА ПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОМ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. В представленной статье освещается достаточно важная проблема, связанная с подготовкой кадров учителей по иностранному языку и правильного выбора школьного учебника. Выбор учебника – это сфера ответственности и профессиональной компетенции учителя. Здесь важно не только выбрать учебник, но и воспитать у учителя иностранного языка культуру пользования таким учебником.

Ключевые слова: учебник, учебная книга, учебник по иностранным языкам, школьный учебник, культура пользования учебником, учебно-методический комплекс, профессиональная компетенции, функции учебника, линейка учебников (завершенная и незавершенная).

Annotation. The article under consideration targets the vital problem of teaching staff training in regards to their foreign language proficiency and adequate selection of school course books. Selecting a course book rests with a teacher's professional competence. It is of the utmost importance to mould a teacher's culture of course book usage.

Keywords: textbook, course book, school course book, the culture of course book usage, course series, professional competence, course book functions, course book lineup (complete and incomplete).

2 человека и ниже прожиточного минимума – 3 человека. Отмечу, что согласно ФГОС ВО студенты на лекциях и семинарских занятиях знакомились с системами социальной стратификации общества, социальной структурой современной России и других стран, поэтому идентифицировали себя по этому показателю со знанием дела.

На основе проведённого анализа автор выделет три типа жизненных стратегий студентов:

1. Эффективную, успешную адаптацию. Социальная идентификация у этих студентов направлена на профессиональный успех, на настоящее и ближайшее будущее. Они, как правило, более оптимистично оценивают, какой будет Россия в будущем. Так, например, среди имеющих выше среднего уровня оценивают прошлое социалистическое общество как «Хуже, чем сейчас», «В социалистической России не было свободы слова, люди и не знали, что можно жить лучше».

Среди остальных студентов ответы на этот вопрос от «Страна находилась в постоянном страхе, не было свободы слова…», «отсутствие выбора, но в то же время уважение к лидеру партии», «Был авторитарный режим… но во время молодости моих родителей никто на жизнь не жаловался, всегда было место работы» - до «Все жили хорошо. Было равенство в обществе». «Судя по мнению бабушек и дедушек. Жизнь раньше была лучше, хотя и был жесткий контроль…», «У людей было больше возможностей устраивать свою жизнь. Проще по финансам поехать куда-то.», «Государство заботилось о своих гражданах». В то же врем, многие студенты затруднились высказать своё мнение и ответить на вопрос: «О жизни в социалистической России Вы знаете из воспоминаний близких, литературы, кинофильмов. Какое у Вас сложилось мнение о том, какой была наша страна?».

2. Эффективная внутренняя адаптация, основанная на относительной невосприимчивости к внешнему воздействию. Направленность на прошлое, которое кажется им лучше, понятнее, справедливее. В будущем цели в большей мере связаны с семьей, работой по получаемой специальности.

3. Стратегия выживания. У этой группы студентов социальные ресурсы семьи значительно ниже. Негативная оценка современного состояния обществ, его проблем. Идеализация прошлого.

Нельзя не отметить, что существенно расширяются возможности социально-политического образования и самообразования молодежи, прежде всего посредством Интернет. Международные сети Интернет предоставили всем желающим возможность общения с властью через сайты президента, руководителей субъектов федерации, городских районных руководителей, что отмечают многие студенты. Меняются возможности студентов.

В целях продвижения социологических и политологических научных изданий в виртуальном пространстве созданы сайты ряда журналов, например, - www.politstudies.ru. Открываются сетевые порталы ряда изданий, например журнала «Полис» - www.polisportal.ru, созданного для как для публикаций, политологической экспертизы, так и участия желающих в семинарах, виртуальных дискуссиях.

Данные эмпирического исследования показывают низкий уровень легитимности властных структур, что приводит людей к переориентации в решении тех или иных проблем на иные субъекты социальной жизни.

Выводы. Политические знания и культура необходимы сегодня в новых условиях каждому человеку независимо от его профессиональной принадлежности и особенно учителю.

Социализация российской молодёжи на современном этапе определяется задачами дальнейшего развития страны как демократического и правового государства в условиях рыночной экономики, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мирового сообщества в экономическом и общественном развитии.

Основными факторами трансформации политической культуры студентов педвуза являются: институты государства, в первую очередь, - органы власти; формализованный процесс поляризации политических сил; конфликтность социума, объективированный конфликт политических культур.

Формирующиеся институты гражданского общества также можно отнесены к условным факторам, влияющим на процесс политической социализации. Так, во-первых, гражданское общество и его структуры самим появлением и деятельностью содействуют разрушению устоявшейся гомогенной модели политической культуры, прежней системы ценностей, способствуют укоренению в обществе гетерогенной модели. Во-вторых, деятельность институтов гражданского общества создает условия для развития политической культуры гражданского участия, выводит гражданина на ключевые позиции социально-политической жизни.

Можно утверждать что для студентов педвузов, как и для определенной части российского общества характерен вполне определенный тип политического сознания, порожденный периодом преобразований в России 1990-х гг. Мы определяем его как транзитарный тип политической культуры. Он обусловлен затянувшимся периодом перехода от одной системы ценностей к другой, когда в обществе утверждается не столько плюрализм ценностей, сколько «аксиологическая многоукладность». Для него характерны вариативность образцов политического поведения, моделей действий, соседствующие с различными политическими идеологиями и концепциями, что в отсутствии традиций толерантности приводит к возникновению конфликтов [2].

Литература:

1. Денисова Л.Л. Гуманитарная интеллигенция как актор политического процесса в современной России: автореф. дис. … канд. полит. наук. Краснодар, 2011.

2. Денисова Л.Л. Генезис, типы и содержание межэтнических конфликтов: политический и социальный аспекты // Теория и практика общественного развития. 2015. №19.

3. Данилова Е.Н., Ядов В.А. Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ // Социологические исследования. 2004. №10.

крайне подробно изложить материал, например, по теории государства и права, и только в общем виде дать представление по отдельным отраслям российского права и законодательства. К сожалению, на федеральном уровне не установлены единые требования к содержанию учебников и учебных пособий по названным дисциплинам, а большая часть применяемой в вузах литературы не имеют соответствующего грифа.

Педагогическая цель по подготовке к решению профессиональных задач, имеющих правовую составляющую, практически не ставится.

Разрешить в некоторой мере обозначенную проблему несоответствия уровня правовой культуры выпускников вузов неюридических специальностей требованиям времени возможно силами и средствами образовательной среды. Для этого необходимо:

- выделить в содержании учебных дисциплин правовую составляющую;
- разработать в рамках учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам профессионально-ориентированные задачи с правовым аспектом;
- разработать методические рекомендации для преподавателей учебных дисциплин неюридического направления во избежание игнорирования правовой составляющей учебных дисциплин;
- активизировать внеаудиторные формы работы студентов и преподавателей: игры, диспуты, дебаты.

Кроме того, на федеральном уровне должны быть предусмотрены точные требования к содержанию учебников и учебных пособий по дисциплинам «Основы права», «Правоведение» с учетом динамично развивающегося законодательства.

Для реализации этих направлений необходимо определить правовую культуру студента как результат образования, как профессионально важное качество специалиста неюридической направленности.

Выводы. Организационно-педагогический аспект вопросов формирования правовой культуры состоит во взаимопроникновении и взаимовлиянии правовой и гуманитарной методологий; в организации психолого-педагогического сопровождения процессов осмысления этического и правового значения знаний общего и профессионального характера; в применении личностно-ориентированного личностно-деятельностного подходов в образовательном процессе и в формировании на их основе профессионально важных качеств, мотивационной сферы студентов, способствующей повышению правового мышления, правового сознания как важнейших аспектов правовой культуры; подготовка преподавателей к преподаванию интегративных элективных курсов; разработки учебных курсов метапредметного содержания. Для решения указанных вопросов организационно-педагогического аспекта авторы предлагает усиление такой формы научно-методической работы, как межкафедральные научно-методические семинары, где могли бы обсуждаться и решаться вопросы межпредметных связей и создания метапредметных курсов.

Правовая культура не синоним законопослушности. Правовая культура переводит законопослушность в активную осознанную категорию.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.

формирование правовой культуры. Но выделить в учебном материале этих дисциплин правовую составляющую, довольно сложно. Тем не менее, такая работа необходима. Необходимо установление структурно-логических связей этих элементов друг с другом, а также с базовым учебным материалом образовательных программ правовой подготовки. Для целого ряда специальных и профильных дисциплин различных специальностей и направлений правовая составляющая совершенно очевидна. Правовая подготовка, а значит и правовая культура как часть профессиональной подготовки студентов неюридических специальностей обеспечивает формирование тех позиций готовности специалиста, которые определяются правовой составляющей образования. Профессиональная подготовка специалиста является эффективной при условии включения в процесс обучения профессионально-ориентированных задач, решения которых могут быть использованы в будущей профессиональной деятельности. Готовность к применению правовых знаний для решения профессионально-ориентированных задач в процессе обучения и высокий уровень правовой культуры являются интегральной характеристикой специалиста и должна являться целеполагающей частью системы педагогических условий.

Дефиниция «правовая культура» не встречается в результатах образования, не встречается в перечнях профессионально важных качеств, в профессиограммах неюридических специальностей. Вместе с тем понятие и признаки правовой культуры обстоятельно исследованы в теории государства и права. Профессор В.П. Сальников считает, что правовая культура – это разновидность общественной культуры, отражающей определенный уровень правосознания, законности, совершенства законодательства и юридической практики и охватывающей все ценности, которые созданы людьми в области права [6].

Правовая культура отражает идейно-нравственное состояние общества на определенном этапе его развития, она охватывает элементы всей правовой системы (правосознание, правотворчество, знание права, умение его применять и т.д.), она включает в себя правовые взгляды, юридическое образование и воспитание, гарантии прав и свобод человека, действующее законодательство [5].

Невозможно игнорировать тот факт, что правовая культура коррелирует с параметрами профессиональной деятельности и деятельности вне профессии. Профессионально важные качества (ПВК) представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства, в том числе и ценностно-нравственные характеристики. Это качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией.

Основная нагрузка в достижении целей формирования правовой культуры в процессе профессиональной подготовки студентов неюридических специальностей ложится на учебные дисциплины «Основы права» «Правоведение». Необходимо отметить, что специфика изучения любой из названных дисциплин состоит в необходимости в жатом виде представить большую часть современных отраслей частного и публичного права, в том числе по там разновеликим по объему материала отраслям как гражданское право, уголовно-процессуальное право, трудовое право и семейное право ит.д. При этом необходимо учитывать постоянное обновление, модернизацию законодательства по каждой отрасли права. При этом всегда есть опасность

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Долинский Николай Иванович
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные элементы проектируемой модели педагогической системы, направленной на развитие нравственных качеств студентов обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». В качестве одного из основных элементов системы самовоспитания студентов по целенаправленному формированию нравственных качеств будущего менеджера рассматривается учебная деятельность и её компоненты которые включают: руководство вуза, профессорско-преподавательский состав, кураторов студенческих групп, студентов, содержание учебной деятельности, педагогическую диагностику, критерии эффективности обучения, учебную группу.

Ключевые слова: Система, педагогическая система, элементы педагогической системы, учебная деятельность,обучение, воспитание, самовоспитание, нравственные качества.

Annotation. The article deals with the basic elements of the educational system, aimed at the development of the moral qualities of students enrolled in the direction of training "Management". As one of the key elements of the system of self-education of students learning activity considered by the purposeful formation of moral qualities of the future manager and its components which include management of the university, faculty, curators of student groups, students, and content of training activities, educational assessment, performance criteria of training, training group.

Keywords: The system, educational system, the elements of the educational system, educational activities, training, self-education, moral qualities.

Введение. Происходящие в современном российском обществе преобразования в социально-экономической и духовно-нравственной сферах жизни обострили потребность в формировании нравственных качеств студентов к будущей профессиональной деятельности. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года констатируется, что назрела необходимость воспитания человека культуры, его поведенческой активности на основе принятия нравственных норм как собственных убеждений в современных условиях. В этих условиях система высшего образования призвана увеличить гуманистическую направленность университетского образования, обеспечить нравственное отношение студента к социому. Эти задачи актуализируются в процессе подготовки будущего менеджера, деятельность которого направлена на управление личностью и коллективом.

Формирование нравственных качеств будущего менеджеров происходит в течение всей его жизни и профессиональной деятельности, однако наиболее сензитивным периодом в их формировании является время обучения в высшем учебном заведении. Особенностью нравственных качеств как ядра личности

студента, его душевных личностных качеств является то, что они социальны по своей природе, но индивидуальны по формам выражения.

Между тем учёные признают, что на сегодняшний день в вузах отсутствует система целенаправленных мер по формированию нравственных качеств будущих профессионалов менеджеров (И.А. Алёхина, Е. Я. Захарова, А.М.Мамчура). По итогам опроса проведенного среди студентов выпускных курсов белгородских вузов (279 человек) показал, что менее 67% опрошенных не считают первостепенным формирование нравственных качеств, лишь 9% опрошенных смогли назвать принципы нравственного поведения. Могут проанализировать собственные поступки только 6% респондентов при опросе, около 24% респондентов не считают необходимым корректировать личное поведение с учётом нравственных норм, 29,8% затрудняются принимать окружающих такими, каковы они есть.

В связи с этим обращение к вопросу формирования нравственных качеств студентов вузов, по нашему мнению, является одной из важнейших стратегий педагогической науки. В современных условиях гуманистически ориентированное обучение и воспитание в рамках профессиональной подготовки будущих менеджеров должно быть направлено, прежде всего, на формирование таких личностных качеств, как: духовно-гуманистическое совершенствование и творческая, созидательная социально-значимая деятельность; адекватное восприятие действительности, конструктивное и уважительное отношение к окружающей природной и социальной сфере; чувств достоинства, ответственности, патриотизма и долга; высокая нравственная культура.

Формулировка цели статьи. В этой связи важной задачей педагогической науки и практики становится обоснование педагогической системы формирования нравственных качеств студентов к будущей профессиональной деятельности менеджера. В качестве одного из основных элементов системы самовоспитания студентов по целенаправленному формированию нравственных качеств будущего менеджера рассматривается учебная деятельность, в исследовании нами выявлены её компоненты и дана их характеристика и влияние на эффективность функционирования системы.

Изложение основного материала статьи. Под целостной системой понимается организованная и упорядоченная система с развитыми внутренними и внешними связями, система, в которой появляются новые, интегральные качества, не свойственные отдельным ее компонентам [1, с. 11]. В педагогике общепринято выделение совокупности компонентов, определяющих содержательные и процессуальные аспекты образовательного процесса. В.В. Краевский, И.Я. Лернер [3, с. 67] выделяют следующие компоненты образовательного процесса как системы: его цели, воплощенные в содержание образования, деятельность преподавателя, мотивы субъектов обучения, деятельность обучаемого, организационные формы, механизм реализации процесса обучения, результат обучения, характеризуемый степенью усвоения содержания. Вся педагогическая система формируется на основе общественно-государственного заказа, находящего отражение в квалификационной характеристике, профессиограмме, модели личности специалиста, в соответствии с которыми можно выделить некоторые качественные характеристики выпускника высшего учебного заведения: высокий профессионализм и духовность, проявляющаяся в высоких

психологическими характеристиками, потребностно-мотивационными свойствами личности и смысложизненными ориентациями. Предыдущий социальный опыт молодежи зачастую не способствует, а противоречит требованиям к уровню правовой культуры [8, 9, 10].

Переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной требует иного рассмотрения результатов образования, результатов профессиональной подготовки, требует адекватного изменения образовательного процесса. Результатом образования в части формирования правовой культуры, должны быть не только и не столько знания, сколько соответствующие компетенции.

Индустриальное общество требовало от работников быть дисциплинированным исполнителем профессиональных умений. В образовании господствовал репродуктивный стиль обучения. Теперь же постиндустриальное общество формирует новый социальный заказ - на «креативную личность». Образование теперь предстает как социокультурный институт, регулирующий, направляющий и совершенствующий процессы развития человека. «Акцент смещается на «образовывание» индивида»; «образовывание» рассматривается как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации», - отмечает Л.А. Степашко [7]. Новой парадигмой образования становится компетентностный подход, парадигмой результата образования – ключевые компетенции. До недавнего времени внедрение компетентностного подхода сопровождалось бурной дискуссией в педагогическом сообществе. Авторы полагают, что тема далеко не исчерпана, особенно в части измерения результатов образования.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» компетенции определены как результат образования [1] И сегодня не только в строгих текстах, но и в обыденной речи вместо понятия «профессионализм» мы все чаще используем понятия «компетенции» и «компетентность». Если профессионализм означает в первую очередь владение конкретными технологиями, конкретными знаниями, умениями и навыками, то компетентность и компетенции «подразумевают помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту». [4].

Профессиональная подготовка студентов неюридических специальностей в части формирования правовой культуры и правового сознания имеет свою специфику**.** В разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» ФГОС по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация «бакалавр») перечислены общекультурные и профессиональные компетенции, которые в совокупности определяют результат образования, в том числе и правовую культуру, и правовое сознание личности выпускника. Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата неюридических специальностей показывает, что в результатах образования представлены лишь элементы правовой культуры.

Практически все общепрофессиональные и специальные дисциплины неюридических специальностей наряду с содержательным аспектом имеют и аксеологический и правовой аспекты, что, несомненно, влияет на

В России, в условиях трансформации важнейших социальных институтов, становления и укрепления гражданского общества, развития демократических институтов, предполагающих социально-правовую активность граждан, вопросы формирования правовой культуры становятся остро актуальными. В силу указанных обстоятельств самое пристальное внимание следует обратить на образовательную сферу.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть общие проблемы формирования правовой культуры в процессе профессиональной подготовки студентов неюридических специальностей; обозначить основные меры повышения качества подготовки студентов неюридических специальностей для преодоления правового нигилизма в профессиональной сфере.

Изложение основного материала статьи. Система образования является самым масштабным социальным институтом, способным последовательно и направленно отвечать на вызовы времени, решать актуальные задачи удовлетворения потребностей общества, в том числе и потребности общества в правовой подготовке каждого выпускника вуза к жизнедеятельности в стремительно изменяющихся условиях постиндустриального общества, когда складываются принципиально иные системы деловых и межличностных отношений.

Оставляя за рамками статьи требующую совершенствования, но отлаженную, развитую и хорошо структурированную систему правового воспитания и просвещения студентов вузов юридических специальностей, обратимся к вопросам формирования правовой культуры студентов иных, неюридических направлений.

В этой части в практике профессионального образования обнаруживается целый ряд серьезных противоречий. Прежде всего, это противоречия между демократическим законодательством и низким уровнем обыденного правосознания, между возрастающим объемом правовых знаний и несоответствием этому профессиональной подготовки специалистов неюридических специальностей. К сожалению, в настоящее время мы не можем говорить о должном уровне правовой культуры выпускников вузов неюридических специальностей: в их правовом сознании часто преобладает либо правовой нигилизм, либо правовой идеализм, инфантилизм, порождающие правовое бескультурье, не отвечающее задачам становления гражданского общества, затрудняющее профессиональную деятельность специалиста, препятствующее реализации его прав. Изменяющиеся организационно-правовые формы хозяйствующих субъектов, совершенствующаяся законодательная база их взаимоотношений, процедуры рассмотрения споров – все это определяет необходимость повышения уровня правовой культуры [3]. К тому же, сферы жизнедеятельности современного человека, помимо профессиональной, также претерпевают серьезные изменения и также требуют высокой правовой культуры и правосознания граждан. К сожалению, часто выпускники вузов обладают формальными, оторванными от действительности знаниями, невысоким уровнем правового мышления, что приводит к функциональной неграмотности, которая понимается как неспособность выполнять свои функции, несмотря на полученное образование. Эта негативная тенденция усиливается и тем фактом, что высшее образование стало массовым, и в высшие учебные заведения усилился приток абитуриентов с самыми разными психофизическими и

моральных качествах, в активной творческой деятельности на благо общества, в возможности и способности реализовать потребность в творчестве, в эмпатии и в свободе самореализации своих сущностных сил.

Исходя из вышеизложенного, рассмотрим подробнее некоторые из основных элементов педагогической системы, направленной на развитие нравственных качеств будущих менеджеров. Для создания педагогической системы целенаправленного формирования нравственных качеств будущих менеджеров у студентов высших учебных заведений эффективным, по нашему мнению, является использование принципов и методов самовоспитания. Изучение процесса активной деятельности студенто вузов в проектируемой педагогической системе, основанной на принципах самовоспитания, имеет цель выявить закономерности формирования нравственных качеств будущих менеджеров у обучаемых, определить пути эффективного управления этим процессом на всех этапах обучения. Для данного процесса характерны свои закономерности обучающего и воспитательного характера, самовоспитания. На процесс обучения и самовоспитания влияют объективные и субъективные факторы, которые оказывают определенное действие на содержание и формы работы преподавателей и руководителей подразделений, на самовоспитание обучаемых в вузе.

Целенаправленное формирование нравственных качеств будущих менеджеров у студентов, управление этим процессом, предполагает анализ деятельности субъектов педагогического процесса руководством вуза, а также корректировку и регулирование этой деятельности. Для обеспечения необходимого эффекта от функционирования педагогической системы самовоспитания студентов задействованы руководство вуза, профессорско-преподавательский состав и руководители подразделений, в задачи которых входит обучение и постоянное содействие будущим менеджерам по вопросам самовоспитания, направленного на формирование нравственных качеств будущих менеджеров. Педагогическая система самовоспитания студентов по целенаправленному формированию нравственных качеств будущего менеджера представляет собой целостную, сложно организованную систему, в которой проявляется взаимодействие обучаемых, профессорско-преподавательского состава, кураторов студенческих групп и сферы учебной и практической деятельности в учебное и во внеучебное время с целью гармоничного развития личности будущего менеджера с высокими профессиональными, морально-психологическими качествами патриота своего Отечества.

По мнению И.Ф.Харламова[4, с. 311], процесс образования может быть реализован посредством обучения и воспитания, при этом понятие «формирование» принято считать тождественным понятию «образование» (Л.Клинберг). Мы разделяем эту точку зрения, т.к. в обученности отражается «присвоение» личностью той стороны общественного опыта, которая включает в себя знания, а в воспитанности отражается степень сформированносги у человека социальных и нравственно-эстетических отношений как важнейшей стороны его личностного развития. Вслед за Б.Т.Лихачевым мы считаем, что нравственное формирование состоит в формировании у личности внутренней способности быть верным общечеловеческим нравственным принципам, умении делать выбор поведения с учетом общественных моральных требований и норм, прочной системы привычного повседневного морального

поведения и нравственного мышления [5, с. 276]. Как отмечалось ранее, в образовательном процессе системообразующим звеном является целенаправленная деятельность профессорско-преподавательского состава и кураторов студенческих групп. Преподаватель выступает одновременно как субъект и объект. Как субъект - он осознает себя ответственным за воспитание и подготовку будущих менеджеров к эффективной профессиональной деятельности, как объект - в результате общения с обучаемыми подвергается воспитательным воздействиям и стремится к самосовершенствованию. Основным и главным компонентом учебного процесса, его объектом и субъектом является студент, который вместе с преподавателем и куратором группы образует динамическую систему «преподаватель - обучаемый» при ведущей роли педагога. Студент как объект - это индивидуальность, которая развивается и преобразуется в соответствии с поставленными целями.

Содержание учебной деятельности является третьим компонентом. Содержание приводится в соответствие с возможностями обучаемых. Оно представляет собой основное средство формирования будущего менеджера - руководителя и организатора коллектива, всестороннего его развития, профессионального и личностного роста. Как отмечает Б.Т.Лихачев: «В содержание педагогического процесса входят основы человеческого опыта в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры» [6, с. 88]. Четвертым структурным компонентом является управление учебной деятельностью, ядро которой – формы и методы обучения и воспитания. Управление органически связано со всеми его компонентами. Оно включает в себя организационные формы, формы и методы обучения и воспитания, способы и приемы педагогической диагностики, осуществление обратной связи, критерии эффективности педагогического взаимодействия и воздействия [6, с. 91]. Управление может эффективно осуществляться при условии регулярного обмена информацией. Прямая информация поступает от преподавателя к студентам, а обратная, о степени успешности обучения и самовоспитания, формирования и развитая профессиональных качеств, в том числе и нравственных качеств будущего менеджера у студентов - от обучаемых к преподавателю с помощью средств диагностики. Педагогическая диагностика в целях изучения эффективности обучения, является пятым компонентом. К способам и методам диагностики мы относим: систему оценок уровня формируемых и развиваемых у студентов профессиональных знаний и умений, качеств, в том числе и нравственных качеств будущего менеджера; их проявления в процессе профессиональной деятельности, особенно в экстремальных условиях, умения самостоятельно решать вопросы производственной деятельности. Шестой компонент - это критерии эффективности обучения. В их состав входит: оценка эффективности непосредственного обучающего воздействия, динамика усвоения учебного материала обучаемыми, качество формируемых и развиваемых умений, свойств и качеств, необходимых менеджеру. Седьмым структурным компонентом является учебная группа - как объект обучающего воздействия.

Эффективность обучения зависит от ряда факторов. В нашем случае, мы считаем главными из них:

степень соответствия основным требованиям объективных законов обучения и воспитания;

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, директор
Филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Филинова Надежда Викторовна
«Российский государственный социальный
университет» в г. Клину Московской области (г. Клин);
Филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный социальный
университет» в г. Клину Московской области (г. Клин);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
психологии и педагогики Матвеева Светлана Валентиновна
Филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный социальный
университет» в г. Клину Московской области (г. Клин);
старший преподаватель кафедры социальной
работы и социального права Матвеев Павел Александрович
Филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный социальный
университет» в г. Клину Московской области (г. Клин)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАВОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования правовой культуры в процессе профессиональной подготовки студентов неюридических специальностей; предлагаются меры повышения качества подготовки студентов неюридических специальностей для преодоления правового нигилизма в профессиональной сфере.

Ключевые слова: правовая культура, правосознание, образование, профессиональная подготовка, межпредметные связи, элективные курсы.

Annotation. The article deals with problems of formation of legal culture in the process of training of students of non-legal professions ; It proposes measures to improve the quality of training of students of non-legal professions to overcome the legal nihilism in the professional sphere.

Keywords: legal culture, legal, education, training, interdisciplinary communication, elective courses.

Введение. Высокий уровень правовой культуры населения, позитивное отношение к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством являются обязательными элементами демократии. «Правовая культура — это качество правовой жизни общества и степень гарантированности государством и обществом прав и свобод человека, а также знание, понимание и соблюдение права каждым отдельным членом общества» [2].

Литература:

1. Богатырева Ю.И. Информационная безопасность школьников в образовательной среде: теория и практика высшей школы. Монография/ Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого". Тула, 2013. С. 160

2. Везиров Т.Г. Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования / Т.Г. Везиров // Вестник университета (ГУУ). – М., 2012. - №10. – С. 268-271.

3. Гришаева А.П., Селиванов В.Л. Проблемы и перспективы информатизации школьного образовательного пространства. В сборнике: Качество управления образовательным пространством в регионе. Материалы Международной научно-практической конференции. Управление образованием администрации Новосибирской области, Управление образованием мэрии г. Новосибирска, Новосибирский государственный педагогический университет. 2003. С. 459-461.

4. Правила подключения общеобразовательных учреждений к единой системе контент-фильтрации доступа к сети Интернет, реализованной Министерством образования и науки Российской Федерации от 11 мая 2011 года N АФ-12/07вн; URL: http://docs.cntd.ru/document/499053312 (дата обращения 18.03.2016).

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М., 1997. - 176 с.

своевременное обнаружение и разрешение назревающих в учебном процессе противоречий, его системное совершенствование;

степень мастерства и искусства взаимодействия профессорско-преподавательского состава, куратора группы с обучаемыми, полноты педагогического контроля над жизненной ситуацией.

Наряду с высокими моральными убеждениями студент должен обладать и высокими моральными качествами: политической зрелостью, достоинством, высокой личной ответственностью, самоотверженностью, принципиальностью и справедливостью, заботливостью, гуманным отношением к человеку и рядом других. Моральные качества имеют общезначимый характер. Моральные качества, выступающие как свойство характера и раскрывающие наиболее типичные черты поведения студента, являются важным элементом нравственной ценности личности. Поскольку основным содержанием моральных качеств служит соотношение общественного и личного в сознании и поведении, то можем обозначить три группы:

1 .качества, характеризующие отношение человека к обществу (патриотизм, преданность идеалам демократии и гуманизма, национальная гордость и др.);

2. качества, отражающие отношение человека к другим людям и к самому себе (коллективизм, совесть, личное достоинство, скромность и требовательность и др.);

3. качества, связанные с отношением человека к своей профессии (долг, честь, чувство профессиональной гордости, трудолюбие, инициативность, исполнительность, дисциплинированность и др.).

Ряд качеств в зависимости от направленности деятельности и поведения человека, его мотивов могут быть как нравственного, так и безнравственного содержания (честолюбие, тщеславие). Таким образом, подводя итог, можно сказать следующее:

Важнейшим условием формирования у студентов нравственных качеств является высокий научный и методический уровень преподавания всех учебных дисциплин и личный пример добросовестного выполнения служебного и гражданского долга преподавателями вузов, их нравственная чистота и высокая педагогическая культура.

Каждое учебное занятие должно органически соединять в себе подготовку по специальным вопросам с формированием у студентов высоких нравственных качеств.

Успех обучения и воспитания студентов зависит от педагогического мастерства преподавателей высшей школы.

Главная задача преподавателя вуза - превратить процесс приобретения необходимых знаний, навыков и умений во внутреннюю потребность студентов, в осознанные мотивы активной деятельности и желания добросовестно выполнить свой профессиональный долг.

4. 0собая роль в формировании у студентов нравственных качеств принадлежит кураторам студенческих групп, заместителям директоров по социально воспитательной работе, которые должны постоянно служить примером добросовестного исполнения профессионального долга.

Важным методологическим основанием создания данной модели педагогической системы является установка на опережающее развитие личностных и профессионально-значимых качеств будущего менеджеров, без

которых невозможна профессиональная реализация личности. Система предполагает интеллектуальную и эмоциональную гибкость, восприимчивость и интуитивную готовность к новому. Это невозможно без значительного нравственного становления и устойчивой мировоззренческой позиции. Сегодня в динамичном, быстро изменяющемся мире в выигрышном положении оказывается специалист с высокой нравственной культурой[2, с 20].

Выводы. Предложенная педагогическая система по формированию нравственных качеств будущих менеджеров может стать гармоничным дополнением к традиционным средствам и способам обучения, воспитания и развития личности будущих менеджеров - профессионалов, патриотов и государственников.

Литература:

1. Газман О.С. Потери и приобретения: Воспитание в школе после десяти лет перестройки / О. С. Газман // Первое сентября. - 1995. - 21 ноября.
2. Долинский Н.И. Педагогическая система формирования нравственных качеств будущих офицеров: Автореф…дисс. канд. пед. наук. - Саратов, 2007. - 24 с.
3. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX в. / В. В. Зеньковский // Педагогика. - 1997. - № 2. - С. 73-89.
4. Макаренко И.А. Деловые игры / И. А. Макаренко // Воспитание школьников. -1996. - № 6. - С. 12-14.
5. Никаноров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никаноров // Педагогика. - 1998. - № 3. - С. 3-10.
6. Новое мышление и свобода совести: Вопросы и ответы / Под ред. П. В. Макарцева. - М.: Знание, 1989. - 64 с.

образования Российской Федерации в качестве учебника» или «Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника» обязательно проверяются на наличие негативной информации.

Более сложная ситуация складывается со средствами массовой информации и открытыми библиотеками.

Под открытой библиотекой в образовательной организации мы будем понимать, таким образом, организованное пространство, где каждый учащийся может без формальностей взять любую книгу и (или) взамен оставить какую-либо литературу из своей личной домашней библиотеки.

В таких библиотеках нет библиотекаря, учащиеся самостоятельно осуществляют обмен литературой или просто берут понравившуюся им книгу или журнал. Это основный принцип работы подобной библиотеки. Библиотека формируются стихийным образом. Отбор книг, которые можно принести в библиотеку, помогают проводить родители. Родители, ответственно относящиеся к такому отбору, дают детям книги, которые действительно интересны и познавательны. Другая категория родителей действует по принципу «лишнее». В стопку книг и журналов, принесенных обучающимися в школу, может попасть запрещенная или крайне нежелательная информация, пропагандирующая наркотики, расовую нетерпимость, жестокость, деструктивные секты, финансовые аферы и т.д. Отслеживать подобную литературу крайне сложно. Учителя не могут каждую перемену постоянно проверять, что лежит на полках такой библиотеки.

Выводы. Информационная безопасность образовательного пространства школы одна из глобальных и первостепенных задач образовательной организации. Правильно и вовремя поданная информация влияет на сознание ребенка, его социальную позицию, значительно упрощает восприятие той или иной ситуации и позволяет оперативно реагировать на вызовы общественности.

Найти какой то универсальный способ защиты обучающихся от негативного влияния интернет невозможно. Эту проблему нельзя решить только в образовательной организации, так как образовательное пространство обучающего шире и выходит за рамки школы. В данный процесс должны включаться все участники образовательного процесса: родители, администрация образовательной организации, учителя, администрация городских структур. Нужно принимать активное участие в «виртуальной» жизни ребенка. Нельзя запрещать, нужно мотивировать к самоцензуре.

Новые образовательные технологии открывают новые возможности. Актуальная, на сегодняшний момент, проблема приучения детей к чтению, к работе с книгой может находить решение в организации открытых библиотеках в образовательных пространствах школы. Задачей педагогического коллектива становится организация фильтрации литературы, попадающей на библиотечные полки на предмет вредоносного контента.

В образовательных организациях надо вести обучающую деятельность с родителями по вопросам обеспечения контент-фильтрации домашних каналов интернет. Не все сайты можно целиком признавать нежелательными для использования обучающимся, иногда это всего лишь часть контента. В таких случаях ограничить доступ можно частично.

очень сложно даже взрослому человеку, а ребенок легко попадает в расставленные ловушки.

- Игровой контент. Онлайн игры представляют опасность тем, что ребенок может слишком глубоко погрузиться в виртуальный мир. Случается, когда дети путают реальную жизнь и виртуальный мир, что приводит к трагедиям. Известны случаи, когда дети, например, выпрыгивали из окна, считая, что можно потом начать жизнь заново, как в игре. Следующая опасность, которая поджидает ребенка в игре это чат и игровые партнеры. Криминальные элементы и разного рода извращенцы часто прикрываются игрой и втираются в доверие к ребенку. К сожаленью игровой чат отследить очень сложно.
- Интернет-казино и другие подобные ресурсы. Такие ресурсы приучают к азартным играм, развивают зависимость;
- Социальные сети. В наше время социальные сети стали не только площадкой для общения, но и заменой реального взаимодействия. Виртуальное общение активно вытесняет реальное. Реальные увлечения, такие как спорт, походы в театр и музеи, общение со сверстниками, учеба отходят на задний план. Такой вид сетей опасен возможностью познакомиться со взрослым, который имеет криминальные намерения. Мир онлайн общения может начать замещать реальный мир, и учащийся незаметно теряет способность к адекватному общению со сверстниками и взрослыми в повседневной жизни.
- Различные виды мошенничества. Ребенок в руках мошенников становится легкой добычей для слепого использования.
- Реальные встречи. Из за недостатка неформального общения со сверстниками, родителями, учителями, ребенок пытается заместить пустоту. Взрослые с криминальными намерениями могут назначать встречи ребенку в реальном мире, часто под видом друга или подружки из социальной сети или онлайн игры.

Для решения этой задачи необходимо применить целый комплекс мер, например таких как:

- работа с учителями ИКТ в период курсовой подготовки по информационной безопасности детей;
- проведение семинаров для руководителей образовательных организаций, технических специалистов, педагогов-психологов, включение в программу повышения квалификации вопросов по информационной безопасности детей;
- работа по обучению родителей навыкам использования ИКТ - оборудования, правилам работы в сети Интернет, способам контроля за использованием оборудования и интернет-канала ребенком;
- фильтрация интернет-канала от нежелательного контента,
- удаленный контроль за использованием оборудования и интернет-канала педагогами и учащимися в образовательной организации;
- вовлечение обучающихся в проектную деятельность в сети Интернет.

В образовательном пространстве школы много текстовой (документированной) информации. В данном случае нас интересует та информация, которая находится в учебниках, средствах массовой информации (газетах, журналах), открытых библиотеках.

Все учебники, по которым идет обучение, и поставляются в образовательную организацию, имеют гриф «Допущено Министерством

Педагогика

УДК: 378.1

начальник кафедры педагогики и социальной психологии,
кандидат психологических наук, доцент Душкин Антон Сергеевич
Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел
Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
профессор кафедры педагогики и социальной психологии, доктор педагогических наук, профессор Олейников Владимир Стефанович
Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел
Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры педагогики и социальной психологии,
кандидат исторических наук, доцент Гурьев Михаил Евгеньевич
Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел
Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В условиях качественных изменений и подходов к современной системе профессионального образования высшей школы стали актуальными противоречия между повышением требований к содержанию и организацией системы подготовки педагогических работников для высшей школы, что не позволяет в полной мере удовлетворять потребностям образовательных организаций в высококвалифицированных кадрах. Одним из способов устранения данного противоречия, является развитие профессиональной культуры у педагогических работников образовательных организаций высшей школы Российской Федерации. Исходя из того, что профессиональная культура является важнейшим слагаемым педагогического мастерства, необходимо заметить, что использование компетентностного подхода позволит сформировать педагога, соответствующего требованиям времени, который будет включать в себя функции: воспитателя, консультанта, исследователя и руководителя.

Ключевые слова: профессиональная культура; педагогическая компетентность; компетентностный подход; педагогические умения, профессиональные качества; педагогическая деятельность; культурно-просветительская деятельность; научно-исследовательская деятельность; образовательный процесс; самосовершенствование; саморазвитие; педагогическое мастерство; новаторство.

Annotation. In the conditions of qualitative changes and approaches to the modern system of professional education of higher school become relevant contradictions between increasing requirements on the content and organization of the system of training pedagogical staff for higher school, which does not allow to fully meet the needs of educational organizations in qualified personnel. One way to resolve this contradiction is the development of a professional culture among teachers of educational organizations of the higher school of the Russian Federation. Based on the fact that professional culture is a critical component of pedagogical skill, it should be noted that the use of competence-based approach will help form

the teacher, corresponding time requirements, which will include functions: educator, consultant, researcher and leader.

Keywords: professional culture; pedagogical competence; competence approach; teaching skills, professional qualities; teaching activities; cultural and educational activities; research activities; educational process; self-improvement; self-development; teaching skills; innovation.

Введение. В настоящее время в высшем профессиональном образовании проявились серьезные проблемы. Одной из них является проблема, связанная с повышением уровня профессиональной культуры педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации. Проводимое реформирование высшего образования направлено на качественную подготовку специалиста-профессионала, на создание возможности для его постоянного развития и на повышение качественных показателей образования. Реформы предъявляют педагогам новые требования, которые вскрывают еще одну проблему заключающуюся в том, что профессиональная культура педагогов развивается не столь же динамично, как требования предъявляемые к ней. Изучению данных противоречий и поиску возможных способов их разрешения, посвящены материалы данной статьи.

Формулировка цели статьи. Целями данной статьи являются:

– комплексный анализ проблем, связанных с формированием профессиональной культуры у педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации;

– разработка подходов, приемов и способов развития профессиональной культуры у педагогических работников на основе использования компетентностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим компонентом профессиональной культуры преподавателя является педагогическая компетентность. Формирование и развитие профессиональной культуры педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации невозможно без повышения профессиональной компетентности. Исходя из этого, видится необходимым рассмотреть особенности формирования профессиональной культуры педагогических работников в рамках компетентностного подхода.

Современная педагогика знает множество различных подходов, которые используются при подготовке педагогических работников образовательных организаций. К этим подходам следует отнести такие, как: личностно-деятельностный; комплексный, системный и ряд других известных и устоявшихся подходов. Также следует отметить новые подходы, недавно нашедшие свое отражение в педагогической науке, это такие как: информационный, ситуационный, эргономический и компетентностный подходы.

Для того чтобы разобраться и понять суть компетентностного подхода, необходимо выяснить, что понимается вообще под категорией «подход». Как правило, это некая совокупность принципов, идей, способов, даже методов необходимых для решения какой-либо проблемы. Некоторые авторы, в своих работах отождествляют понятия «метод» и «подход». Следует отметить, что понятие «метод» более узкое, чем понятие «подход». «Подход» представляется как методология, которая включает в себя совокупность целей, этапов,

контролировать, сдерживать, преодолевать агрессию слова, но и грамотно действовать во время речевой провокации со стороны обучающихся.

Во время активной компьютеризации школьного пространства в кабинетах учителей - предметников появились автоматизированные рабочие места учителя. Компьютерные кабинеты и отдельно стоящие машины связывались в общую локальную сеть образовательной организации с доступом в Интернет. Данные действия привели к открытости информационного образовательного пространства школы и незащищенности обучающихся от противоправного контента. Такая доступность дала возможность свободного проникновения в образовательные организации информации связанной с порнографией, экстремизмом, суицидом и т.д. Подобная информация однозначно оказывает пагубное действие и влияет на социально-нравственные ориентиры обучающихся.

Стала очевидна задача поиска решения проблемы контент-фильтрации. 30 декабря 2010 года решением заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по развитию информационного общества в Российской Федерации, утвержденного Председателем Президиума Совета С.Е.Нарышкиным № А4-18040 и утвержденным министром образования и науки Российской Федерации 11.05.2011 АФ- 12/07вн.были разработаны и утверждены требования к организации системы контент-фильтрации [4]:

• установка средств контент-фильтрации (далее - СКФ) производится на все компьютерное оборудование образовательных учреждений, имеющих доступ к сети Интернет;

• СКФ должны реализовывать единую политику по исключению доступа к Интернет- ресурсам, несовместимым с задачами образования;

• СКФ должны обеспечивать мониторинг использования Интернет-ресурсов;

• СКФ должны обеспечивать фильтрацию контента по спискам категорий, рекомендованным Минобрнауки России;

• СКФ должны быть зарегистрированы по форме регистрации СКФ, размещенной в сети Интернет на сайте единой системы контент-фильтрации доступа к сети Интернет.

Полностью изолировать учащихся от негативного влияния Интернет невозможно. Школьным пространством образовательная среда не ограничивается. Практически в каждом доме есть компьютер подключенной к глобальной сети. Домашний интернет очень редко подвергается контентной фильтрации в связи с тем, что не многие родители знают, каким образом это можно сделать. Задача системы образования в формировании умения у обучающихся распознавать и контролировать информационные опасности вокруг себя. Обучающиеся должны быть не только психологически устойчивыми к такому виду воздействия, но и уметь конструктивно преобразовывать информационную и социальную среду.

Основные опасности для обучающихся в сети Интернет:

- Взрослый контент. На таких ресурсах можно встретить информацию о пропаганде нездорового секса, различные порносайты и т.д.
- Запрещенная или крайне нежелательная информация. Наркотики, расовая нетерпимость, жестокость, деструктивные секты, финансовые аферы и так далее. Очень часто такая информация подается не напрямую, а в завуалированной форме. Сразу разобраться в том, что Вам предлагают, бывает

– ограждением обучающихся от возможного негативного воздействия информационной агрессии;

– появлением новых угроз в связи с процессами обусловленными модернизацией образования.

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда школы насыщена информационными потоками. Она сама по себе является информационным полем.

По мнению В.А. Ясвина, среда образования – это система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. [5]

Под информацией, если рассматривать ее применительно к задаче защиты, понимаются сведения о лицах, предметах, фактах, событиях явлениях и процессах независимо от формы их представления.

Под информатизацией будем понимать направленный процесс системной интеграции компьютерных средств, информационных и коммуникационных технологий с целью получения новых общесистемных свойств, позволяющих более эффективно организовать продуктивную деятельность человека, группы, социума.

Везиров Т.Г. информационную образовательную среду представляет как комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию средств информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы [2]

Проблемы и перспективы информатизации школьного образовательного пространства в своих работах поднимают Гришаева А.П., Селиванов В.Л. [3].

В работах Ю.И. Богатыревой приведены результаты теоретических и практических исследований проблем информационной безопасности школьников в образовательной среде. Анализируются различные подходы к решению проблем информационной безопасности личности школьника. [1]

В зависимости от формы представления информация может быть: речевой, телекоммуникационной, текстовой.

Человеческая речь обладает высокой информативностью. К речевой информационной опасности можно отнести речевую агрессию. Эта проблема распространена в детской речевой среде и педагогическом общении.

Речевую агрессию можно определить как грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, обвинение, насмешка.

Речь обладает таким свойством как выразительность, которое делает этот инструмент самым воспринимаемым источником информации. Мы понимаем, что агрессивная речь соответствует авторитарному стилю общения между учителем и обучающимся. К сожалению именно такой стиль часто присутствует в образовательных организациях и приводит к отчуждению, враждебности, непониманию, не желанию воспринимать информацию обучающимися. Некорректное речевое поведение учителя дает возможность учащемуся отвечать грубо, кричать на сверстников, повышать голос на младших. Обучающийся начинает действовать по принципу «А почему ей (ему) можно?». Учителю необходимо научиться не только самому

принципов и механизмов, необходимых для решения проблемы. А «метод» можно представить, как некое знание о том, как необходимо действовать для решения той или иной задачи.

В науке сложились разные подходы к определению категории компетентностного подхода. Так, например, Е.Я. Коган в своих научных трудах отмечает, что он относится к совершенно новому подходу, требующему изменения отношений к обучению обучающихся и к позиции обучающего. Он считает, что данный подход существенно изменит сознание и методическую базу.

Д.А. Иванов относит компетентностный подход к одному из вариантов приведения в соответствие массовой школы с потребностями ранка труда. По его мнению, в данном подходе акцент сделан на результаты образования, который проявляется в способности действовать в меняющейся ситуации.

Наиболее полное определение компетентностного подхода дал в своих научных трудах О.Е. Лебедев. Он полагает что это определенная совокупность, включающая в себя: общие принципы, цели, содержание, организацию и оценку результатов процесса образования. К таким принципам он относит следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии способности у обучающихся самостоятельно решать возникающие задачи, на основе применения собственного и социального опыта;

– содержание образования заключается в дидактически адаптированном социальном опыте решения мировоззренческих, нравственных, познавательных и других задач;

– организация образовательного процесса заключается в установлении тех условий, которые создаются для выработки у обучающихся навыков решения познавательных, организационных, нравственных и коммуникативных задач;

– оценка процесса образования основана на анализе уровней образованности, которые достигнуты обучающимися на различных этапах.

Процесс внедрения и развития компетентностного подхода в образовательный процесс и формирования профессиональной культуры педагогического работника образовательных организаций Российской Федерации связан с предпосылками его развития как в теории, так и в практике. Основное отличие квалифицированного специалиста от компетентностного состоит в том, что последний не только имеет необходимые знания и умения, но и обладает способностью непосредственно их реализовывать на практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения требует, чтобы профессиональная компетентность педагогического работника высшей профессиональной школы имела специфическую особенность, проявляющуюся в его готовности к самостоятельному и ответственному выполнению задач своей профессиональной деятельности, посредством решения профессиональных задач.

Из анализа научных исследований и литературных источников становится понятно, что не существует единой точки зрения по вопросу определения педагогической компетентности педагогических работников. Так М.А. Холодная сводит педагогическую компетентность к особому типу

организации и проведения занятий, который позволяет принимать эффективные решения в определенных областях деятельности. Дж. Равен, будучи основателем компетентностной теории, выделяет в ее структуре: общую компетентность и ту, которая необходима для успешной социальной реализации.

Из всего выше сказанного следует заключить, что наиболее полное определение профессиональной компетентности заключается в следующем. Под профессиональной компетентностью следует понимать интегральную характеристику, определяющую способность и готовность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, культуры и ценностей.

Профессиональная культура педагогических работников образовательных организаций непосредственно определяется профессиональной компетентностью, которая оценивается профессионально-педагогическими умениями педагога. Педагогическая литература формулирует ряд основных групп таких умений, среди которых следует выделить:

– дидактические, проявляющиеся в умении выбрать наиболее целесообразные методы, формы и средства обучения, определить его цели;

– гностические, проявляющиеся в умении получать новую информацию, обобщать накопленный опыт, ранжировать его по значимости;

– организационно-методические, проявляющиеся в умении: устанавливать взаимоотношения; влиять на мотивацию обучения; организовывать самоуправление; формировать коллектив;

– прогностические, проявляющиеся в умении видеть и контролировать конечный результат процесса обучения;

– идеологические, проявляющиеся в специально-значимых умениях вести политико-воспитательную работу среди обучающихся;

– специальные, проявляющиеся в узкопрофессиональных рамках конкретной отрасли знаний.

Профессиональная культура напрямую связана с профессиональными качествами педагога. К ним следует отнести индивидуально-психологические особенности педагога, как личности, от которых зависит качество его педагогической деятельности, это: присутствие чувства юмора, душевная чуткость, личное обаяние, уравновешенность, целеустремленность, развитая эрудиция, артистические качества, умение действовать в экстремальной обстановке.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения требует, чтобы педагоги образовательных организаций обладали общекультурными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями.

К компетенциям, обладание которыми является обязательным условием в деятельности педагога, следует отнести предварительно заданные требования (нормы) к профессиональной подготовке, необходимые для его профессиональной деятельности. Овладение педагогом необходимыми компетенциями формирует его компетентность.

Профессиональная компетентность педагогического работника традиционно содержит три структурных компонента:

Педагогика

УДК:37.03

кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Никитаева Марина Валентиновна
Институт системных проектов ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
доктор социологических наук, доцент Марар Ольга Ивановна
Воронежский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Воронеж)

ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье авторы анализируют проблемы, связанные с информационной безопасностью образовательного пространства школы. Вопросы безопасности информации рассматриваются в контексте модернизации основного общего образования и новых запросов общества.

Ключевые слова: обучающиеся, информатизация, безопасность, образование, образовательная организация, образовательное пространство, социальные сети, открытая библиотека.

Annotation. In this article authors analyze the problems connected with information security of educational space of school. Safety issues of information are considered in the context of modernization of the main general education and new inquiries of society.

Keywords: pupil, informatization, safety, education, the educational organization, educational space, social networks, open library.

Лучший фильтр, который может действительно обеспечить безопасность ребенка в Сети и решить многие другие проблемы, - в голове самого ребенка, а взрослым нужно только "настроить" этот фильтр
(Парри Афтаб, адвокат, занимающаяся вопросами безопасности детей в Интернет)

Введение. В настоящее время активно идет процесс стандартизации образования на всех его ступенях. Умение грамотно работать с информацией ее поиском, обработкой, анализом потребуется обучающимся во всех предметных областях. Актуальность информационной безопасности обучающегося обусловлена процессами, протекающими в современном обществе, быстротой смены больших объемов информации, социальными запросами, влияющими на развитие личности. Учащийся не просто должен владеть способами работы с информацией, но и активно сопротивляться встречающимся угрозам, уметь отсекать ненужную, вредную и опасную информацию.

Формулировка цели статьи. В данной статье авторы поднимают вопросы, связанные с:

– необходимостью обеспечения информационной безопасности образовательного пространства школы;

9. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001.

10. Максимов Г.К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста: дис. . канд. психол. наук. - М., 2008.

11. Мартенс Р. Социальная психология и спорт. - : Физкультура и спорт, 1979.

12. Маслоу А. Мотивация и личность // Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. - Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1999. – С. 85-105.

13. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.

14. Осипов П.Н., Суворов В.С., Как формировать конкурентоспособного специалиста: Пособие для руководителей. - Казань: ИСПО РАО, 2000. - 100 с.

15. Подосинникова Е.А. Психологические условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности. Автореф. дис. … канд. псих. наук. – Астрахань, 2006.

16. Полякова А.А. Формирование деловых качеств личности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 1998.

17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.

18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 4-е. СПб.: Питер, 2004.

19. Стрельченко С.Г. Профессиональная подготовка и трудоустройство молодежи: Автореферат дис. … к.э.н. - М., 2007.

20. Тадеуш С. Академическая зрелость как интегральная ценность и показатель готовности студентов к профессиональной деятельности: дис…. д-ра пед. наук. М., 1999. 21. Фатхутдинов Р.А. Стратегическая конкурентоспособность: учебник. - М.: Экономика, 2005

22. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики. – Минск: Коллегиум, 1992.

23. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки. – Майкоп, 2011.

24. Чегринцева С.В. Профессиональное управление конкурентоспособностью молодых специалистов (психологический аспект). Дис. канд. психол. наук. – Тверь, 2003.

25. Шаповалов В.И. Формируем конкурентоспособную личность // Школьные технологии. 2003. - № 3. - С. 38-44.

26. Шевченко И.И. Влияние ценностных ориентаций на формирование конкурентоспособности личности студентов: Автореф. дис. …к.п.н. – М., 2007.

27. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации = Man, the Manipulator: The Inner Jorney from Manipulation to Actualization. — М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008.

28. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. - М.: Прогресс, 1996.

1. Основные компетенции, которые оказываются необходимыми в каждой деятельности профессионала, включая педагогическую деятельность. Данные компетенции оказывают практическую помощь в решении профессиональных задач.

2. Базовые общепрофессиональные компетенции. В них отражается специфика деятельности в определенной профессии.

3. Узко специализированные компетенции. В них проявляется специфика и особенности опредмеченной или неопредмеченной деятельности. Их также рассматривают, как непосредственную реализацию ключевых и общепрофессиональных компетенций.

Все виды перечисленных компетенций педагога взаимосвязаны. Кроме того, процесс их развития происходит одновременно, в результате такого развития формируется индивидуальный стиль деятельности педагога.

Переход к формированию профессиональной компетентности у педагогических работников послужили причины:

– нарастание потока социальной и профессиональной информации, вызванного ростом социально-экономического развития, динамическими изменениями общества, приводит к усложнению усвоения знаний;

– модернизация образования, задачами которого становится воспитание высококвалифицированных специалистов;

– повышение требований к личности педагога.

Организация современного образовательного процесса, направленного на реализацию непосредственных профессиональных задач, является отличительной особенностью компетентностного подхода. Представляется необходимым разобраться в сущности тех компетенций, которыми должны обладать современные педагогические работники.

1. Общекультурные компетенции:

– развитая культура мышления; способность обобщать, анализировать и воспринимать информацию; умение ставить цели и выбирать пути ее решения;

– аналитическая способность к оценке мировоззренческих, социальных и личностно значимых проблем;

– глубокое понимание важности культуры, как основы человеческого бытия, умение опираться в своей профессиональной деятельности на базовые культурные ценности, принципы толерантности, диалог и сотрудничество;

– умение строить образовательную и профессиональную деятельность на основе: современных естественнонаучных знаний картины мира; использования методов математического анализа; внедрения теоретических и экспериментальных исследований;

– готовность к применению методов физического развития и саморазвития, для расширения адаптационных возможностей и укрепления здоровья организма;

– умение пользоваться устной и письменной речью в соответствии с законами формальной логики;

– умение выстраивать взаимоотношения в педагогическом коллективе с коллегами по работе;

– умение пользоваться, в своей практической деятельности, источниками хранения, обработки и управления информацией;

– знание возможностей глобальных информационных сетей, умелое использовать их возможности в своей профессиональной деятельности;

– умение изъясняться на одном из иностранных языков, дающим возможность знакомиться с новинками информации, в сфере научных интересов, из иностранных источников;

– умение пользоваться основными методами защиты от вероятных последствий экстремальных ситуаций;

– умение с пониманием относится к сущности и значению информации в современном информационном обществе; с сознанием дела относится к опасностям и угрозам, возникающим в этой сфере; строго следовать соблюдению основных требований информационной безопасности, включая защиту государственной тайны;

– умение применять правовые и нормативные документы в своей профессиональной деятельности;

– знание основ толерантности а также готовность к восприятию культурных и социальных особенностей представителей различных этнических групп, бережному и уважительному отношению к их истории и культурным ценностям;

– понимание движущих сил и закономерностей исторического развития, место личности в истории, значение политической системы общества;

– умение владеть навыками публичного выступления, ведения полемики и дискуссии.

2. Профессиональные компетенции:

– сформированная убежденность социальной важности своей профессиональной деятельности и сложившаяся на этом уровне устойчивая мотивация к ее успешному осуществлению;

– умение пользоваться систематизированными теоретическими и практическими знаниями гуманитарных, естественных и социальных наук в процессе решения возникающих задач;

– способность владеть приемами профессиональной культуры речи;

– готовность отвечать за свою профессиональную деятельность;

– умение готовить и редактировать тексты различного содержания.

3. Компетенции в области педагогической деятельности:

– способность, проявляющаяся в разработке и реализации учебных программ основных и элективных учебных дисциплин в различных образовательных организациях;

– способность реализовывать воспитательные и духовно-нравственные задачи личностного развития обучающихся;

– готовность использовать инновационные технологии и способы диагностики качества усвоения обучающимися учебных программ;

– способность управлять педагогическим сопровождением процессов профессионального выбора и социализации обучающихся;

– способность применять образовательную среду для различных видов педагогической деятельности и совершенствования процесса обучения и воспитания обучающихся;

– способность взаимодействовать с обучающимися, их родителями, коллегами по работе, общественными организациями;

– способность по развитию у обучающихся: сотрудничества, активности, инициативности, самостоятельности, креативности мышления;

- формирование конкурентоспособности молодых людей неотделимо от педагогического процесса, направленного на развитие каждого студента с целью подготовки его к продуктивной жизнедеятельности на благо общества и удовлетворения своих;

- качественное формирование конкурентоспособности студентов возможно только при условии выполнения преподавателями вуза актуальных педагогических задач, как-то: воспитание у студентов понимания смысла истинной образованности; воспитание активно саморазвивающейся личности; развитие человеческого в человеке; помощь молодым людям в развитии способностей к творческому раскрытию их потенциала; воспитание потребности к выполнению своего гражданского долга.

Выводы. Современная действительность предъявляет все более высокие требования к формированию конкурентоспособного специалиста, что представляет собой важнейшую педагогическую проблему, требующую серьезного изучения и решения; и ее актуальность обусловлена возросшими потребностями общества в компетентных специалистах, обладающих высоким уровнем профессионализма, фундаментальной грамотностью, творческой инициативой и т.д. В целях представления всей полноты процесса формирования конкурентоспособности у учащейся молодежи, готовящейся стать специалистами в избранных профессиях, мы исследовали данный аспект в психолого-педагогическом аспекте, что показало, в частности, и важность влияния различных факторов на формирование конкурентоспособности, например, таких, как: фундаментальная профильная подготовка в ходе обучения в вузе; использование современных информационно-коммуникационных технологий для осуществления деловой карьеры; использование возможностей к формированию долговременных деловых связей; осуществление собственного мониторинга результатов и процессов личной жизнедеятельности; ориентация на формирование жизненного успеха; стремление к созданию положительной репутации и т.д.

Литература:

1. Ангеловский А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004.

2. Андреев В.И. Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.

3. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. - М.: Знание, 1981.

4. Грейсон Дж., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. М.: Экономика, 1991.

5. Дьюи Дж. Демократия и образование. М. : Педагогика - Пресс, 2000.

6. Засобина А.А. Разработка проекта “портфолио” для студентов гуманитарных специальностей / А. А. Засобина, М. М. Шехтер // Инновации молодых. Работы лауреатов Всероссийского конкурса научно.-технич. и инновационных работ по гуманитарным наукам среди студентов Высших учебных заведений: В 3 ч. – Иваново: Иван. Гос.ун-т, 2003. Ч. 1. – С. 183–200.

7. Коноплянский Д.А. Формирование конкурентоспособности студентов вуза // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11 – С. 42-43.

8. Копытов А.Д. Проблемы занятости молодежи: региональный подход // Педагогика. 1999. – № 1. – С. 24-31.

труда и т.д. Данные качества органично входят в следующие компоненты содержания конкурентоспособности: мотивационный, организационно-волевой, профессиональный и деловой.

Как показывает анализ педагогической литературы, современные условия жизни требуют от специалиста, кроме его профессионализма, и определенные компоненты, имеющих над профессиональный характер. Речь идет о таких качествах личности, как самостоятельность, постоянное обновление своих знаний, предприимчивость, масштабность мышления, умение вести диалог [16]; гибкость мышления, мобильность профессиональную самодостаточность, инициативность [8]; адаптивность к новой социальной среде и высокий уровень притязаний [20]. И если говорить о студентах вуза, то относительно их конкурентоспособность представляет собой характеристику личности к моменту окончания ими вуза, в которой личностные, профессиональные и полипрофессиональные компоненты отражают знания, умения и опыт, направленных на достижение профессиональных целей и нравственную позицию в условиях жесткой конкуренции [1].

Исходя из этого, как считает исследователь Д.А. Коноплянский, структура конкурентоспособности студента вуза должна включать в себя следующие компоненты:

- мотивационный компонент: связан с мотивами успеха и личностного достижения; профессиональным выбором и стремлением к достижению уровня конкурентоспособности;
- содержательный компонент: связан со знаниями о способах осуществления своей профессиональной деятельности, а также с максимальным использованием собственных внутренних резервов личности;
- операциональный компонент: связан с интеллектуальными и творческими умениями (с самостоятельным планированием своей познавательной деятельности, с созданием собственных проектов и т.д.); с информационно-коммуникативными навыками (умением извлекать нужную информацию, оценивать ее достоверность, владением приемами публичного выступления и т.д.); и собственно с вовлеченностью в конкурентную, созидательную деятельность [7].

Все это органично ложится на характеристику, данную В.И. Андреевым: «Конкурентоспособная личность - это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности и соперничества в напряженной борьбе со своими конкурентами» [2]. Необходимо отметить, что это определение В.И. Андреев дополняет идеальной моделью конкурентоспособной личности, которая состоит из следующих компонентов: мотивы и ценностные ориентации; нравственные качества; гражданские качества; интеллектуальные и деловые качества; особенности характера и поведения; коммуникативные способности; организаторские способности и само-процессы (саморазвитие, самоопределение, самоуправление, самореализация и т.д.).

Таким образом, можно сделать следующие предварительные выводы:

- конкурентоспособность личности сегодня можно назвать одной из важнейших целей воспитания учащейся молодежи, готовя ее к деятельностному проявлению индивидуальности и инициативы в соответствии с ценностями и требованиями современного общества;

– способность обеспечить охрану здоровья и жизни обучающихся в процессе плановой учебно-воспитательной деятельности и внеурочное время.

4. Компетенции в области культурно-просветительской деятельности:

– способность применять мероприятия культурно-просветительских программ в процессе учебно-воспитательной деятельности;

– способность применять религиозно-культурную образовательную среду в процессе проведения культурно-просветительских мероприятий.

5. Компетенции в области научно-исследовательской деятельности:

– готовность к использованию систематизированных теоретических и практических знаний для исследовательской деятельности в образовании;

– способность, направленная на разработку современных педагогических технологий, учитывающих особенности процесса образования, задачи воспитания и развития личности обучающегося;

– способность, проявляющаяся в использовании основных методов научного исследования в процессе обучения и воспитания обучающихся.

Достижение высокого уровня общекультурных и профессиональных компетенций необходимо педагогам для того. чтобы реализовать цели процесса образования, связанные с обучением, воспитанием и развитием обучающихся. Общекультурные и профессиональные компетенции являются важнейшей характеристикой профессиональной культуры педагогических работников образовательной организации. Это неотъемлемый показатель профессиональной подготовки. Непрерывная и целенаправленная работа педагогических работников по повышению уровня общекультурных и профессиональных компетенций является важным условием преподавания на высоком профессиональном и методическом уровне.

Педагогический работник должен в совершенстве владеть приемами компетентностного подхода в педагогической деятельности. Основной целью данного подхода является не сам механизм изучения и запоминания определенного набора информации, а приобретение умений и способностей применять накопленные знания в профессиональной деятельности. Педагогический работник должен иметь навыки применения в образовательном процессе информационных технологий; разработки и внедрения новейших технологий обучения в педагогическую практику таких как: проведение слайд-лекций, интернет-семинаров, использование модульно-рейтингового обучения.

Следует помнить, что важная роль в формировании и развитии профессиональной культуры педагогического работника принадлежит эффективному и интенсивному педагогическому самосовершенствованию, самообразованию, использованию самостоятельных частных методик обучения, изучению и внедрению передового педагогического опыта в свою профессиональную деятельность. Как правило, результаты работы по самообразованию педагога во многом определяются его подготовленностью к самостоятельной работе. Для оказания эффективной помощи педагогическому работнику в его самосовершенствовании важно знать его интересы, потребности, ценности и приоритеты в профессиональной деятельности. Исходя из этого, методическая работа в образовательных организациях должна быть приближена к индивидуальным особенностям педагогических работников.

Главными задачами самосовершенствования и саморазвития педагогического работника являются:

– самооценка положительных и отрицательных сторон своего развития;
– постоянное совершенствование своих знаний, навыков и умений;
– умение активно и целенаправленно работать над собой.

Развитие и совершенствование, у педагогического работника, его профессиональной культуры прямо пропорционально его самосовершенствованию. Из вышесказанного следует, что формирование и развитие у педагогических работников профессиональной культуры, с использованием компетентностного подхода, позволит сформировать «нового педагога», включающего в себя качества: консультанта, воспитателя, исследователя и руководителя.

В условиях непрерывного процесса изменения общества, проблема формирования современных педагогов образовательных организаций, которые бы соответствовали всем требованиям и запросам общества, становится актуальной задачей. В связи с этим, процесс формирования сопровождается изменениями в педагогической теории и конечно в практике образовательного процесса.

В современном быстроменяющемся мире, удовлетворение потребности личности в получении знаний, которые позволят успешно приспособиться и адаптироваться к профессиональной деятельности, является основным направлением деятельности высшей профессиональной школы. Подготовка нового поколения научных и педагогических кадров, внедрение научнообоснованной подготовки и переподготовки педагогических работников высшей профессиональной школы, а также надлежащее кадровое сопровождение - вот то, что в первую очередь требуется для реализации данного направления.

Педагогическому работнику высшей профессиональной школы должны быть присущи основные ценностные установки. Среди них наиболее значимыми являются такие, как: неиссякаемое стремление творческого самовыражения в научной и педагогической деятельности; непрерывная потребность профессионального роста; развитая способность в познании окружающего мира, в систематизации, обобщении и использовании новых знаний в своей профессиональной деятельности.

Для педагогического работника высшей профессиональной школы должны быть присущи умения: в совершенстве владеть методами и приемами письменного и устного изложения материала; пользоваться современными педагогическими технологиями; использовать в своей практической деятельности достижения научной мысли в области своих профессиональных интересов; применять методы формирования у обучающихся навыков самостоятельной работы. К важным компонентам профессиональной деятельности педагога следует отнести сформированную информационную и профессиональную культуру. Исходя из этого, видится необходимым более подробно разобраться в сущности профессиональной культуры педагогических работников образовательных организаций, которая выступает важнейшим показателем их педагогического мастерства.

Развитию системы подготовки педагогических работников высшей профессиональной школы в современных условиях уделяют все большее значение. Под развитием следует понимать процесс, который направлен на

самоорганизации своего индивидуального опыта для самообучения, самоанализа и самоактуализации [25].

Отсюда, конкурентоспособность можно рассматривать как систему, имеющую свою динамику и развивающуюся посредством внутренних и внешних условий. При этом, согласно С.Л. Рубинштейну, внешние причины обычно действуют через внутренние условия, т.е. внутренние условия (саморазвитие, самопроектирование, рефлексия и т.д.) могут выступать как причины, а внешние причины выступать уже как условия, как обстоятельства, подвигающие индивида к самореализации [18]. Более того, конкурентоспособность в психологии понимается еще как умение индивида предвидеть и, исходя из этого, самоизменяться, используя все возможности для своего развития; планировать и ставить цели, изменяясь, тем самым, ради достижения самости, внутренне осознавая трудности как стимул для дальнейшего развития [24].

Таким образом, исходя из психологического контекста сущностной и содержательной характеристики понятия «конкурентоспособность», мы пришли к следующему, психологически обусловленному, пониманию конкурентоспособности, которая представляет собой умение личности проявлять свои активные и потенциальные способности, что представляет собой следующую структуру: проявление суверенитета индивидуальности; способность к нестандартному мышлению и определению путей выхода из непредвиденных ситуаций личная стойкость перед лицом трудностей; мотивация к собственному позитивному развитию; осознание конкурентоспособности как необходимого жизненного достояния; способность к деятельностному проявлению своих способностей (умственных, волевых, чувственных); понимание личностных смыслов окружающих людей и т.д.

Когда мы рассматриваем ресурсное обеспечение формирования конкурентоспособности учащейся молодежи в рамках вуза, то можно увидеть, что самореализация студента как деятельной личности берет начало именно в том средовом воздействии (в нашем исследовании – в вузе), которое оказывает наиболее эффективное влияние на его умственную (системность и целостность, критичность и прогностичность мышления); волевую (целеустремленность, энергичность, требовательность к себе, самостоятельность в принятии ответственных решений, мобильность при осуществлении деятельности и т.д.); чувственную (ответственность, амбициозность, расчетливость, решительность, демократичность и т.д.) сферу его психики.

Как показывает анализ отечественной профессиональной педагогики, проблема конкурентоспособности будущих специалистов уже более активно исследуется, и этой проблематике посвящены многие работы отечественных педагогов, как теоретиков, так и практиков, в которых анализируются различные аспекты конкурентоспособности: от факторов, способствующих развитию конкурентоспособности специалиста в рамках избранной профессии, до педагогических условий, формирующих конкурентоспособного выпускника вуза. В педагогической науке сегодня складываются четкие представления о приоритетных качествах личности, определяющих ее конкурентоспособность, в частности, таких, как: наличие ценностных ориентаций, мотивация к непрерывному саморазвитию, стремление к профессиональному росту, понимание необходимости достижения высокого качества продукта своего

т.д.) в направлении своего саморазвития, обеспечивающего, в конечном счете, его профессиональную успешность в конкурентной среде [10].

Итак, исследования в этой сфере показывают, что конкурентоспособность является личностным состоянием индивида, которое достигаемое им в процессе самой интеллектуально-духовной деятельности. Однако первым фактором, актуализирующим качества конкурентоспособной личности, всегда будет являться социальная среда; именно в ней, впитывая ее ценности, формируется индивид. В дальнейшем эти ценности и структурируют жизнедеятельность любого индивида. Речь в данном случае идет о том, что, определяя для себя ценностные приоритеты, личность, тем самым, формирует и свой образ жизни, строит планы и цели, которые придают ей внутренние силы для их достижения. Это, собственно, и мотивирует индивида на достижение своей конкурентоспособности, стремление к чему рождает у него оптимизм и веру в успешность своих устремлений. Все это, в конечном счете, формирует определенную стратегию образовательной деятельности вузов, в которых формирование конкурентоспособности их выпускников становится приоритетной; сама же результативность образовательного процесса станет реальной тогда, когда собственно конкурентоспособность каждого молодого человека будет и его достижением и достоянием.

Что касается анализа отечественных психологических исследований, то он показал, что структура и содержание конкурентоспособности личности определяется в них, прежде всего, индивидуально-психологическими особенностями личности. В этой связи, психологическими условиями развития конкурентоспособности индивида психологи считают личностный аспект – он определяет уровень конкурентоспособности, и деятельностный аспект – он определяет динамику и направление развития конкурентоспособности [15]. Отсюда, как считает исследователь И.И. Шевченко, конкурентоспособность представляет собой совокупность психологических и личностных характеристик, в содержание которых входят такие компоненты, как: когнитивный, личностно-деятельностный, рефлексивный и мотивационно-ценностный. Последний, по мнению автора, является системообразующим, поскольку определяет качественную характеристику всех остальных показателей в целостной структуре конкурентоспособной личности [26].

Исходя из этого, исследователь Р.А. Фатхудинов конкурентоспособностью считает высший уровень проявления способностей индивида с точки зрения возможностей его личностного потенциала, что в современном понимании принято считать конкурентные преимущества человека [21]. Таким образом, как считает Д.Б. Богоявленская, конкурентно способный индивид - это личность, обладающая более содержательными ресурсами, чем другие. А поскольку конкурентоспособность – это, по сути, способность развития деятельности по собственной инициативе, то конкурентоспособность личности можно определять ее творческим потенциалом [3].

Психологические исследования по рассматриваемой проблематике позволили раскрыть, в этой связи, некоторые факторы, которые способны влиять на повышение конкурентоспособности индивида, как учащегося, так и уже работающего. К этим факторам ученые, в частности, относят следующее: наличие социальной направленности личности с осознанием социально-экономических реалий в стране [9]; постоянное стремление молодых людей к самосовершенствованию [6]; овладение индивидом способами

реализацию новых подходов и идей, в соответствии с запросами общества, образовательных организаций и самих педагогических работников.

Изменения, которые произошли в период проведения образовательных реформ и внедрения нового образовательного стандарта, переход на многоуровневую систему образования, обострили проблемы в системе подготовки педагогических работников высшей профессиональной школы, выросла нагрузка профессорско-преподавательского состава.

Ю.В. Сорокопуд, в поведенных исследованиях отмечает, что большинство педагогических работников высшей профессиональной школы испытывают затруднения:

– 70% при разработке новых и переработке старых учебно-методических комплексов;

– более 50% при использовании современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности;

– 75% при внедрении в свою педагогическую деятельность активных и интерактивных форм проведения учебных занятий.

Исследованию вопросов, связанных с: профессиональной культурой педагогических работников высшей профессиональной школы; совершенствованием образовательного процесса; подготовкой научных и педагогических кадров для образовательных организаций Российской Федерации посвящены многие научные труды отечественных авторов, среди которых необходимо выделить работы: И.А. Алехина, А.В. Барабанщикова, В.П. Давыдова, В.П. Сальникова, В.И. Хальзова, Н.Ф. Гейжан, В.С. Олейникова.

Проведенный анализ литературных источников, позволяет сформулировать основные направления совершенствования системы подготовки педагогических работников высшей профессиональной школы:

– эффективное использование педагогического сопровождения;

– умелое сочетание образовательного процесса с компонентами изменяющейся образовательной среды образовательной организации;

– применение эффективных воспитательных форм и упрочение их вклада в формирование педагогического работника высшей профессиональной школы;

– разработка и активное использование индивидуальных образовательных маршрутов, с учетом реализации элективных учебных курсов;

– активное вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность образовательной организации.

Профессиональная культура педагогических работников высшей профессиональной школы формируется и совершенствуется под непосредственным влиянием как объективных, так и субъективных факторов. Это связано с тем, что процесс формирования содержит внутренние противоречия.

На первоначальном этапе культура будущего педагога закладывается на уровне его формирования как личности в системе семейного и школьного воспитания. В дальнейшем, ее развитие и совершенствование проходит через всю сознательную жизнь человека в различных социальных институтах.

В период профессиональной деятельности педагогического работника в образовательной организации происходит практическое овладение им всеми

возможностями профессиональной культуры. Как показывает многолетний опыт, процесс развития и совершенствования профессиональной культуры безграничен. Но если педагогический работник перестает самосовершенствоваться, то уровень его профессионализма значительно снижается, а профессиональная культура подвергается неизбежному разрушению.

Качество процесса развития и совершенствования профессиональной культуры педагогического работника высшей профессиональной школы находится в неразрывной связи с системой его работы. К структурным элементам такой работы относится комплекс мер: содержательных, методических, организационных. информационных, материально-технических и иных педагогических мер.

Необходимым условием для нормальной и продуктивной работы такой системы является ее управляемость. В противном случае, неизбежно проявление таких качеств, как: нежелание заниматься самосовершенствованием, развитием своего педагогического мастерства; несоблюдение норм педагогической этики и многое другое.

Одним из путей формирования, совершенствования и развития профессиональной культуры является целенаправленный профессиональный отбор педагогических работников, из числа наиболее воспитанных и подготовленных профессиональных специалистов, которые владеют наиболее развитыми способностями к педагогической деятельности.

Ни для кого не секрет, что важность педагогической деятельности заключается в том, что от нее напрямую зависит качество и эффективность подготовки профессиональных специалистов, которые будут определять будущее общественной жизни Российской Федерации. Педагогический работник высшей профессиональной школы рассматривается не только как носитель знаний, умений и прошлого опыта, которые передаются обучающимся, но и как субъект, выполняющий прогностическую функцию. Поэтому важно и целесообразно, чтобы таким трудом занималась более образованная, развитая и культурная часть нашего общества, кем и должен являться современный педагогический работник высшей профессиональной школы.

Анализ проведенных исследований и литературных источников позволяет сделать вывод, что существуют объективные и субъективные причины, затрудняющие процесс совершенствования и развития педагогического мастерства и как следствие влияющие на снижение уровня профессиональной культуры педагогических работников высшей профессиональной школы.

Первую группу составляют причины объективного характера, то есть те, которые не зависят от педагогических работников:

– потеря или отсутствие перспектив возможного профессионального и карьерного роста;

– недостаточно разработанная система моральных и материальных стимулов педагогического труда, проявлений высокого уровня профессиональной культуры, необъективности оценки результатов педагогической деятельности;

– отсутствие в кафедральных коллективах нормальной социально-психологической атмосферы для осуществления профессиональной деятельности;

будущем [27]. В этой связи, психолог Г. Олпорт расширяет временной диапазон конкурентоспособности личности, предлагая изучать ее через анализ феномена зрелой личности, отмечая, что становление человека является непрерывно протекающим процессом, продолжающимся в течение всей его жизни [13]. Что касается Р. Мартенса, то в конкурентоспособности он представляет как основной результат социализации, а успешная деятельность человека всегда будет зависеть от его способностей и приобретенных знаний. По мнению Р. Мартенса, индивид должен быть социально конкурентоспособным, т.е. способным выполнять всевозможные социальные роли [11]. Связывая цели обучения с конкурентоспособностью выпускника-специалиста, об этом говорил и Дж. Дьюи, выдвигая в качестве главной цели обучения подготовку молодежи к исполнению как своих будущих обязанностей, так и успешной реализации своих возможностей в жизни [5].

Свою развернутую трактовку конкурентоспособности в данном контексте представил психолог Э. Эриксон, который считал, что если индивид в процессе своего развития взаимодействует с окружением, то он, в конечном счете, станет конкурентоспособным. В предложенной им концепции психосоциального развития личности на четвертом этапе развития человека, а это развитие школьного возраста, у него появляется чувство конкурентоспособности, которое далее становится основой для продуктивного участия в различных сферах общественной жизни. Однако, по мнению Э. Эриксона, конкурентоспособность очень зависят от продуктивности деятельности, что означает не просто успехи в работе, но и развитие чувства межличностной компетентности, направленной на достижение индивидуальных и общественных целей с тем, чтобы оказывать положительное влияние на общество [28]. Отсюда, конкурентоспособность представляет собой психосоциальное качество, которое влияет на чувство собственной успешности индивида и его уверенность в себе, для чего исследователи проблемы формирования конкурентоспособности выдвигают тезис о том, что индивид должен быть активным творцом собственной жизни, обладая, при этом, свободой выбора в процессе самопроектирования.

Таким образом, конкурентоспособность с точки зрения психологии можно назвать социально–профессиональным личностным качеством, в котором интегрируется социальное и профессиональное содержание. И здесь психологическая наука говорит об акмеологической направленности личности специалиста (раздел психологии, исследующий закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени индивидуального развития), куда включены социальные и профессиональные ценностные ориентации, мотивация к профессиональной деятельности и социальному взаимодействию, а отсюда - профессиональное и социальное целеполагание и стремление к профессиональному и социальному успеху. В связи с этим, в конкурентоспособность личности включены профессионально и социально значимые качества, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности и социального взаимодействия [23]. Добавим сюда понимание конкурентоспособности, предложенного исследователем Г.К. Максимовым, с точки зрения акмеологического подхода, в которое он вкладывает обладание индивидом комплексной личностной потребностью в достижении профессионализма и универсализма (включающие интеллектуальную зрелость, продуктивные межличностные коммуникации и

Данное исследование предпринято с целью раскрытия новых тенденций развития культуры образования, которая характеризуется такими особенностями, как вариативность образовательной практики; организация развивающего пространства на основе увеличения диапазона свободы для всех субъектов образовательного процесса; оптимизация процесса индивидуализации обучения; ориентация на высокий профессионализм и конкурентоспособность.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи: выявить и раскрыть сущностную и содержательную характеристику понятия «конкурентоспособность» в контексте психолого-педагогических исследований.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития конкурентоспособности выпускников вуза; изучение и обобщение передового опыта; систематизация подходов в определении трактовки «конкурентоспособность».

Изложение основного материала статьи. Осмысление проблемы развития конкурентоспособности можно встретить в тех или иных философских, психологических и педагогических исследованиях. Большинство ученых, исследуя идеи формирования конкурентоспособности личности, так или иначе, предлагают свои интегративные решения и, прежде всего, на основе психологического анализа развития данного качества, что далее находит свое педагогическое преломление, связанное с взращиванием потенциала конкурентоспособности самой учащейся молодежью, в частности, раскрывая тезис о том, что конкурентоспособность всегда является социально выраженным результатом саморазвития и самореализации личности. Так или иначе, во многих исследованиях просматривается положение исследователя С.Г. Стрельченко о конкурентоспособности, где она выделяет три этапа развития данного личностного качества, как-то: 1) получение фундаментальных знаний о профессии, ключевых умений и приемов реализации их в профессиональной деятельности; 2) становление профессионального опыта в ходе конкретной деятельности; 3) постоянное обновление и углубление профессиональных знаний, умений и навыков для повышения качества работы [19].

Понятие «конкурентоспособность» стало применяться в психолого-педагогической науке в связи с изучением этого явления таких зарубежных авторов, как Дж. Грейсон, К. О'Делл, Д. Дьюи, Р. Мартенс, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром, Э. Эриксон и др. Так, у А. Маслоу мы видим, что индивид в ходе своей самоактуализации стремится стать тем, кем он может стать [12]. С этим согласуется мнение К. Роджерса, который отмечает, что людям свойственно стремление развивать свои способности для развития своей личности [17]. А Дж. Грейсон полагал, что важнейшей характеристикой конкурентоспособности личности является ее устойчивая потребность в достижении успеха на основе осознания своих способностей и возможностей [4]. Для Э. Фромма же главная потребность индивида заключается в активном созидании собственной жизни для преодолении собственной пассивности и достижения чувства свободы и своей значимости в окружающем мире [22]. При этом, Э. Шостром считает, что конкурентоспособность следует рассматривать в текущем времени, т.е. раскрытие потенциала индивида, прежде всего, в настоящем, а не изучение его достижений в прошлом или

– недостаточная помощь со стороны руководства и коллег кафедры, руководителей образовательной организации начинающим преподавателям в их профессиональном становлении, а в некоторых случаях ее полное отсутствие;

– чрезмерная загруженность педагогических работников другими видами работ и общественными нагрузками, которые не способствуют развитию уровня их профессиональной культуры;

– слабо оборудованная учебно-материальная база образовательной организации, плохая укомплектованность литературного фонда библиотеки, отсутствие технических средств обучения, у преподавателей нет постоянного рабочего места на кафедре;

– чрезмерная учебная нагрузка и как следствие, отсутствие времени для работы над собой.

Вторую группу составляют причины субъективного характера, то есть те, которые в основной своей массе зависят непосредственно от самого педагогического работника:

– нежелание или неумение постоянно работать над собой, самосовершенствоваться и развиваться, в интересах развития своей профессиональной культуры;

– отсутствие мотивации на активную, творческую педагогическую деятельность;

– неосознанный, случайный выбор педагогической профессии и как результат - нежелание добросовестно заниматься педагогической деятельностью;

– слабо развитые волевые черты характера, которые необходимы для преодоления трудностей, возникающих в процессе учебно-воспитательной деятельности с обучающимися;

– слабо развитые качества личности педагога, такие как: эрудиция, речь, тактичность, требовательность и многие другие необходимые качества;

– слабая методическая подготовленность и психолого-педагогическая подготовленность педагогического работника;

– недостаточный практический опыт в области педагогической деятельности.

Приведенная классификация причин, мешающих развитию профессиональной культуры педагогических работников, далеко не исчерпывающая. Важно заметить, что своевременное устранение той или иной причины, является следствием обратного процесса, который способствует повышению уровня педагогического мастерства и как следствие, росту профессиональной культуры.

Развитию профессиональной культуры у педагогических работников способствует целенаправленное и систематическое вооружение их системой научно-педагогических знаний по предмету обучения и знаниями из области смежных наук. Также важно глубоко уяснить проблемы педагогики обучения и воспитания, педагогической этики, психологии и педагогики высшей школы, профессиональной и общей культуры. Это та система знаний, которая задействована на учебно-воспитательный процесс. В процессе овладения этими знаниями у педагогических работников формируются профессиональные и нравственные убеждения, закладываются основы научного понимания мира.

Вооружение педагогических работников необходимыми знаниями в современной системе образования различны, это: методические семинары, курсы повышения квалификации, курсы повышения педагогического мастерства, стажировки в других образовательных организациях и многое другое.

Не менее важным путем развития профессиональной культуры у педагогических работников выступает целенаправленное педагогическое влияние и воздействие на них со стороны руководства кафедры, научно-исследовательского отдела, руководящего состава образовательной организации, посредством применения различных средств и способов морального и материального стимулирования профессионального мастерства и профессиональной культуры педагогических работников. Важно создать в каждом кафедральном коллективе атмосферу доброжелательности, взаимной требовательности, внимательного и заботливого отношения к деятельности каждого педагогического работника, его профессиональному и культурному росту.

Выводы.

1. Развитию профессиональной культуры педагогических работников высшей школы образовательных организаций Российской Федерации препятствует ряд объективных и субъективных причин.
2. В современной системе педагогической деятельности разработаны основные пути совершенствования педагогической культуры, посредством применения компетентностного подхода, реализация которых будет способствовать устранению причин, мешающих ее формированию у педагогических работников.

Литература:

1. Баксанский О.Е., Самойлова В.М., Ивашкина М.Г., Казарян М.Ю., Савова М.Р., Снежкова Н.Н. Актуальные вопросы психологии. Компетентностный подход в преподавании психологии. - М.: Ленард, 2014. - 240 с.
2. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. - 384 с.
3. Вербицкий.А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. - М.: Логос, 2009. - 336 с.
4. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога. - СПб.: Просвещение, 2004. - 158 с.
5. Гейжан Н.Ф., Олейников В.С., Душкин А.С., Хальзов В.И., Леонтьева Ю.А., Юренкова В.А., Сысуев В.Г., Витольник Г.А. Педагогика: Учебник. / Под общ. ред. А.А.Кочина. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2014. - 292 с.
6. Гурьев М.Е. Творческое решение дидактических задач - важнейший фактор педагогического мастерства преподавателя образовательного учреждения. В сборнике: Новые технологии в образовании. Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Научный редактор И.А. Рудакова - М.: ЦНМ, 2014. - С. 50-61.
7. Дармаш С.В., Заводова Т.Е. Технологии учебного процесса. - М.: Красико-Принт, 2004. - 128 с.
8. Долбина А.В. Внедрение компетентностного подхода в образовании. - М.: РАР. 2012. - 168 с.

Ключевые слова: психолого-педагогическое исследование, индивидуализации обучения, конкурентоспособность, компетентностный подход, компетенции, профессиональная деятельность, профессиональную мобильность, профессиональные способности, самореализация, студенты вуза.

Annotation. This article examines the main aspects of the development of competitiveness in the context of psychological and educational research; how to optimize the process of individualization of training and orientation to the high level of professionalism; the study of problems of competitiveness in such fields of knowledge as psychology and pedagogy; didactic possibilities for structuring pedagogical models associated with the preparation of graduates of national universities. The author reveals the importance of the psychological context of the potential of the student in the development of his competitiveness. Actualization of the investigated problem associated with new approaches in psychology and pedagogy to the educational process caused to form a competent professional: the successful implementation of one's capacity in the profession and life. The article analyzes the interpretation of the competitiveness of domestic and foreign psychologists. In the context of the development of competitiveness the article reveals the importance of social and professional value orientations of the individual, his motivation for professional and social interaction. The article shows how psychological and pedagogical studies have examined a variety of factors, actualizing quality competitive person. On this basis, it is concluded that the formation of competitiveness of graduates of the university should be a priority as well as the actual competitiveness of each young man his achievement domain.

Keywords: psycho-pedagogical research, individualization of learning, competitiveness, competence approach, competence, professional activity, professional mobility, professional ability, self-realization, the students of the university.

Введение. В конце XX в. были определены основные положения концепции этапа реформирования российской системы образования, где, помимо стратегических задач развития образования в целом, выдвигалась такая приоритетная задача, как формирование конкурентоспособности личности с целью ориентации образовательной системы на реализацию общенациональных интересов России, в которых ее конкурентоспособность в мире отражала бы конкурентоспособность всего населения страны в контексте устанавливаемого миропорядка [14]. Эта задача решается по сей день, и сегодня она связана с модернизацией всего российского общества, а это, как показывает практика, невозможно без развития и образовательной системы, в частности, в таких ее направлениях, как: поддержка молодого поколения в развитии у него качеств конкурентоспособной личности, связанных с этим ключевых компетенций и способностей к межкультурному взаимопониманию; помощь молодежи в социализации в рыночной среде через освоение ею основных социальных навыков и умений в ходе реализации их в конкурентной борьбе; поддержка наиболее талантливых и активных молодых людей с целью обеспечения их социальной мобильности в обществе.

Отсюда, эта задача становится актуальной проблемой, в которой названные приоритеты требуют от науки дальнейших разработок ее содержания и соответствующих форм реализации на практике.

Литература:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р. – Москва. – 2014. Режим доступа: http://www.stgau.ru/cuko/docs/koncepcija1620.pdf
2. Мясникова Т.В. Развитие творческого потенциала студентов ссузов в студенческом научном обществе / Т.В. Мясникова, М.В. Емельянова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 163 с.
3. Соловова Н.В. Система методической работы в вузе: повышение методической культуры преподавателя // Вестник СамГУ. – 2007. - №5/1(55) – С. 166-173.
4. Эрганова, Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.

Педагогика

УДК 37.036:398 (56)

учитель Назарова Наталья Владимировна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Техникум сервиса и туризма №29» (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются основные аспекты развития конкурентоспособности в контексте психолого-педагогических исследований; вопросы оптимизации процесса индивидуализации обучения и ориентации на высокий профессионализм; изучение проблемы конкурентоспособности в таких областях знаний, как психология и педагогика; дидактических возможностей структурирования педагогических моделей, связанных с подготовкой выпускников отечественных вузов. Автор раскрывает значимость психологического контекста раскрытие потенциала студента в рамках развития его конкурентоспособности. Актуализация исследуемой проблемы связана с новыми подходами в психологии и педагогике к образовательному процессу, обусловленными целью формирования компетентного специалиста: успешной реализации своих возможностей в профессии и жизни. В статье анализируются трактовки конкурентоспособности отечественными и зарубежными психологами. В контексте развития конкурентоспособности раскрывается значимость социальных и профессиональных ценностных ориентаций индивида, его мотивации к профессиональной деятельности и социальному взаимодействию. В статье показано, как в психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные факторы, актуализирующие качества конкурентоспособной личности. На основе этого делается вывод о том, что формирование конкурентоспособности выпускников вуза должно стать приоритетной, а собственно конкурентоспособность каждого молодого человека его достижением и достоянием.

9. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. - М.: АПКиПРО, 2003. - 162 с.
10. Камин А.Л. Развивающее обучение. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 123 с.
11. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании. Учебник. - М.: Дашков и Ко, 2014. - 304 с.
12. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. / Под. ред. А.В. Великановой. - Самара.: Профи, 2001. - 398 с.
13. Коржунов А.В., Садыкова А.Р. Педагогический поиск. Теория, методология, прикладные аспекты. - М.: Либроком, 2014. - 200 с.
14. Малыхина Л.Б. Организационно-педагогическая культура образовательного учреждения. - М.: Учитель, 2013. - 144 с.
15. Медник Е.С. Развитие профессиональной компетентности педагогов. - М.: LAP, 2014. - 124 с.
16. Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / под общ. ред. В.Я.Слепова. - СПб.: СПбУМВД России, 2014. - 136 с.
17. Пашкевич А.В. Компетентностный подход как технология реализации ФГОС в образовательном процессе современной школы. - М.: Учитель, 2015. - 394 с.
18. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 185 с.
19. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В.Бордовской. - М.: КНОРУС, 2010. - 432 с.
20. Смирнов С.Д., Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект-Пресс, 2009. - 348 с.
21. Сухомлин В.А., Шайденко Н.А., Якушин А.В. Инновационные информационно-педагогические технологии для развития преподавательских кадров. - М.: Синергия, 2007, 128 с.
22. Трайнев И.В. Конструктивная педагогика: учебное пособие. - М.Изд. Сфера, 2004. - 343 с.
23. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования. - М.: Академия, 2008. - 208 с.

Педагогика

ББК ч410.051+ч448.005.1
УДК: 371.017.92+378.017.92

доктор филологических наук, доцент Ермакова Галина Алексеевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат филологических наук Якимова Надежда Ивановна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат филологических наук Сорокина Оксана Васильевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат филологических наук, доцент Савирова Марина Петровна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ (ОБРАЗОВАНИЕ ДУШИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ)

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена потребностями современного общества, его стремлением к духовности, к восстановлению традиций, к душеобразованию через вечные ценности.

В статье осмысливаются пути формирования духовно-нравственных потребностей у представителей подрастающего поколения, проживающих в поликультурной среде. Представляется программа духовно-нравственного воспитания «Обретающему путь». Доказывается на основе проведенных экспериментов, что предлагаемый подход эффективен, способствует развитию как познавательных способностей обучающихся, так и формированию потребности быть истинным человеком: умеющим любить, верить, прощать, помогать, сотрудничать, учиться и в итоге быть на этой земле. Репрезентируются две части программы: «Пробуждение» – для учащихся начальной школы; «Обретение» – для обучающихся средних и старших классах.

Ключевые слова: духовная потребность, традиция, нравственность, патриотизм, сознание, мышление, психические способности, самообразование, творческий метод.

Annotation. The relevance of this article due to the needs of modern society and its aspiration to spirituality, to the restoration of traditions, to dusheobrazovaniyu through the eternal values.

The article comprehended the way of formation of spiritual and moral needs of the representatives of the younger generation living in a multicultural environment. It is a program of spiritual and moral education "finds a way." It is proved on the basis of the experiments that the proposed approach is effective, it contributes to the development of both cognitive abilities of students, and the formation needs to be a true man: knowing how to love, to believe, to forgive, to help, to collaborate, learn, and ultimately to be on this earth. Representing the two parts of the program: "The Awakening" - for elementary school students; "Finding" - for students in middle and high school.

поддержку как на уровне эмоциональном, так и при решении различных проблем (4,2 балла). Резко возрос балл за использование современного материала с 3,8 до 4,8; также возрос балл за использование технических средств и наглядности. На вопрос «Обладают ли преподаватели теми качествами, которые Вы считаете приоритетными?» 75% опрошенных студентов ответили, что таких половина.

Студента отметили, что некоторые «молодые преподаватели», обладающие глубокими знаниями по дисциплине, не дают возможности студентам раскрыть, проявить свои способности, предпочитая утверждаться в глазах студентов, «выступая на сцене». А некоторые преподаватели «в более зрелом возрасте» (после 55 лет) не хотят или не могут перестроиться в стиле деятельности и общения со студентами, не идут в ногу со времени и техническим прогрессом, предпочитая работать «по старинке», в режиме «вопрос - ответ».

Семинар «Реализация творческих возможностей студентов», проведённый с преподавателями выявил, что особенно трудной оказалась категория «молодые преподаватели», преподаватели, обучающиеся в аспирантуре. Как правило, они много времени тратят над диссертацией. На подработку в других местах и реализация творческих возможностей для них лишь досадная работа. На факультетах технического профиля очень часто должности преподавателя занимают «молодые педагоги» непедагогических специальностей, а выпускники технических кафедр. Научно-методический уровень у них, как правило, невысок. Вместе с тем, уход из системы высшего образования «молодых педагогов» снижает базу воспроизводства кадров высшей квалификации и обостряет проблему старения кадров высшей школы [3].

Для преподавателей старше 55 лет характерно явление «профессионального выгорания» и консервативное мышление, трудности в принятии инноваций и наблюдается запаздывающий характер внедрения инноваций в процесс развития творческих возможностей студентов. В частности, такая категория преподавателей трудно находит общий язык, в первую очередь, со студентами первых и вторых курсов в виду их слабой школьной подготовке.

Выводы. Полученные данные подтвердили необходимость научно-методической деятельности с преподавателями для решения трудностей, возникающих в процессе реализации творческих возможностей студентов: 1) отсутствие системности: работа ведётся отдельно на кафедрах, однако не наблюдается наукоёмкой управляющей инициативы, координации и управления всем комплексом научно-методической работы; 2) не проработано нормативно-правовое регулирование реализации творческих возможностей студентов; 3) низкая научно-методическая культура преподавателей по реализации творческих возможностей студентов; 4) в реализации творческих возможностей студентов недостаточно просматривается региональный аспект, обусловленный потребностями развития инфраструктуры регионального социума; 5) в процессе реализации творческих возможностей студентов выявляется тенденция отсутствия дифференцированного подхода к формированию готовности студентов к реализации творческих возможностей, имея в виду целый комплекс необходимых знаний, умений и навыков в этой области; 6) наблюдается запаздывающий характер внедрения инноваций в процесс развития творческих возможностей студентов.

1) сложившиеся неправильные установки (доминирующими являются установки на деятельность «по образцу»);

2) профессиональный страх: во-первых, вследствие «авторитета» учебника (боязнь выйти за рамки учебника и методических рекомендаций, данных в учебнике); во-вторых, связанный с испытываемой педагогом неуверенностью в правильности понимания и самостоятельного применения полученных знаний; в-третьих, заключающийся в том, что студенты и педагоги избегают профессионально-творческую деятельность «здесь и сейчас»;

3) понимание отсутствия навыков творческой деятельности, неуверенность в своих силах, неуверенность в том, что есть возможность быть не только транслятором знаний, но и исследователем;

4) слабое развитие способностей разрабатывать творческие задания для студентов.

Нами был проведён семинар «Реализация творческих возможностей студентов» с преподавателями, посвящённый необходимости реализации творческих возможностей студентами технического профиля. Проведённый семинар способствовал осознанию молодыми и опытными педагогами важности и необходимости реализации творческих возможностей студентов. Так же были проведены профессионально-интеллектуальные тренинги, направленные на анализ, коррекцию и развитие недостающих творческих способностей и качеств, и применение активных методов обучения, таких как игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных проблем и задач конкретного производства (науки), реальное курсовое проектирование и разработка выпускной квалификационной работы на реальной основе, деловые и эвристические игры.

Преподаватели отмечали, что использование ими активных методов обучения с учетом личностного опыта студента позволили студентам стать более самостоятельными, ответственными за свои действия, проявлять творческую активность при решении возникающих проблем, стремится к достижению результатов деятельности.

Подобная организация процесса реализации творческих возможностей студентов способствует высокой степени их самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Опрос студентов, проведенный в рамках эксперимента, позволил нам сравнить результаты, полученные в ходе нашей экспериментальной работы.

Анализ результатов показал, что приоритеты студентов несколько сместились по сравнению с 2010 – 2011 гг. первостепенное значение для них в 2014 г имело хорошее знание преподавателем предмета (4,9 балла), а также чувство комфорта на занятиях (4,8 балла), что способствует повышению активности студентов.

Более половины студентов, а именно 52% от их общего числа, предпочитают добывать информацию самостоятельно, подходить к ее обработке творчески, искать новые и оригинальные способы решения проблем, рассчитывая на поощрения со стороны преподавателя. И только 1,7% студентов ответили, что форма представления новой информации им безразлична, так как, если тема им интересна, они сами способны изучить ее, а помощь преподавателя им необходима лишь на заключительном этапе.

Студенты отмечали, что предпочитают работать с преподавателями демократичным и простым в общении, способным поощрять и оказывать

Keywords: spiritual need, tradition, morality, patriotism, consciousness, thinking, psychic abilities, self-education, creative method.

Введение. Сегодня весьма актуальны проблемы сохранения и формирования духовных потребностей у подрастающего поколения. Упадок духовности, как мы знаем из истории, порождает национализм.

Как сохранить духовные ценности народа? Опираясь на традиции, обычаи своего народа, на учения его просветителей, на выдающиеся произведения в области художественной литературы и публицистики, древние источники – притчи, легенды, мифы, народные песни, мудрые мысли, как показали эксперименты, проведенные в школах Чувашской Республики, можно сохранить духовность нации, ее самобытность.

Перед преподавателями вузов, учителями средних учебных заведений, воспитателями детских садов стоит наиважнейшая задача – выработать у молодого поколения умение осуществлять свой выбор на основе духовно-нравственных ценностей своего народа и народов мира; считаем, что для этого необходимо социально-педагогическую деятельность направить в русло формирования у обучающихся правильных ориентиров, способствующих со временем стать защитником своего Отечества и мира в целом.

Формулировка цели статьи. С целью решения выше указанных проблем сотрудники Чувашского госуниверситета совместно с преподавателями базовой школы №19 города Новочебоксарска разработали программу «Обретающему путь» [8], нацеленную на формирование духовных потребностей у подрастающего поколения, живущего в поликультурной среде.

Изложение основного материала статьи. Всё в этом мире находится в пути… Зерно, попавшее в почву, пробуждается, у него появляются корешки, они, питаясь соками земли, дают новую силу умирающему зёрнышку: появляется росток, который, соприкасаясь с миром, восходит к колосу, обретает множество зёрен, копит силы в себе для созидания, для нового пробуждения.

У зерна свой путь развития – и оно ему не изменяет, так повелено ему, оно тянется к свету. Каков же путь человека? Он подобен пути зерна: «…исполнить всё, повеленное ему» [2. Лк. 17:10]. Зерно исполняет, не уклоняется от своего пути. А человеку как исполнить, как найти тот путь, что приведёт к свету, к которому вечно тянется зёрнышко?

Уподобив душу зерну, мы должны определить то, где зерно-душа может пробудиться. Эту почву назовём воспитанием и образованием: душеобразование – душеразвитие через слово писателя, через святоотечественное слово, через приобщение к культуре своего народа и народов мира.

Мы считаем, что вокруг обучающегося надо создать такое пространство, которое пробуждало бы его душу, стимулировало её рост. Как зёрнышко даёт корешки, прорастающие в стебель, так и душа должна прорасти – пробудиться должны в ней силы, заложенные природой, то есть потенциальные возможности.

Образование зерна души должно происходить через определённое содержание. Мы предлагаем своё содержание для пробуждения души, оно изложено в программе «Обретающему путь».

Если основой зерна являются силы, заложенные самой природой, то что же тогда является основой личности человека. Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к словарю С.И. Ожегова, прочтём толкование следующих слов: «дух», «душа», «нрав», «нравственнность».

Дух – «сознание, мышление, психические способности, то, что побуждает к действиям, к деятельности, начало, определяющее поведение, действия» [7. С. 168].

Душа – «внутренний, психический мир человека, его сознание» [7. С. 168].

Нрав – «характер, совокупность душевных свойств» [7. С. 384].

Нравственность – «правила, определяющие поведение; духовное и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение» [7. С. 384].

В зерне имеются силы, заложенные самой природой, в человеке тоже есть такие силы – это его внутренний мир, именуемый в словаре С.И. Ожегова душой, в ней, в душе, есть силы, побуждающие её к действию, они именуются в словаре духом, значит, чтобы привести человека к святости, надо пробудить его внутренний мир, то есть душу, а в ней – способности, то есть силы.

Наша задача – направить эти силы по пути чистоты, добра, то есть по пути святости – любви. Если дух – есть способность, побуждающая к действию, то есть компас души, то ладонь, держащая этот компас, есть нравственность – то есть правила, определяющие поведение. Исходя из этого суждения, мы можем сделать вывод, что душа есть то зерно, которое должно прорасти и обрести себя, компасом её, то есть указателем, является духовность, то есть сила, направляющая устремления личности к той цели, которую она выбрала.

В пути человек должен соблюдать определённые правила, то есть быть нравственным, соблюдать принципы, в основе которых лежит чистота, то есть чистые отношения друг к другу и обществу.

Зерно прорастает, если попадает на благодатную почву, тогда в нём пробудятся силы, заложенные природой, то же происходит и с душой человека. Силы духовные заложены в человеке потенциально: будет благая почва – прорастёт действие чистое, поступок добрый, творение светлое. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что главное в духовно-нравственном становлении личности – это создание того воспитательно-образовательного пространства, то есть той почвы, где могла бы пробудиться душа обучающегося, тогда дух – сила действия, привёл бы человека к самопостижению, в итоге – к саморазвитию, самосозиданию и обретению себя в этом мире.

Если душа внутренний мир, то есть мир сердечный, значит, надо взращивать высшую способность сердца – способность любить всё в этом мире, кроме зла. Ликов зла множество: это и эгоизм, и зависть, и невежество, и греховность, и грубость, ложь, поэтому главная цель, стоящая перед нами, – указать миру внутреннему (душе – сердцу – духу) на тот путь, который выведет человека к зерну его души.

методическими материалами (программами, планами, учебными пособиями, дидактическими материалами и т. д.).

В системе научно-методической работы высшего образования системообразующим элементом являются задачи. В настоящее время мы выделяем следующие задачи научно-методической деятельности:

1) разработка общего научно-методологического подхода к процессу реализации творческих возможностей студентов;

2) организация качественного научно-методического обеспечения;

3) повышение профессионального уровня и научно-методической культуры преподавателей;

4) учет региональных особенностей в реализации творческих возможностей студентов;

5) реализация дифференцированного подхода к формированию готовности студентов к реализации творческих возможностей;

6) создание системы научно-методических услуг на основании потребностей педагога в реализации творческих возможностей студентов.

Реализация творческих возможностей студентов в основном обусловлена тем, насколько творческие ценности воспринимаются педагогом как жизненно важные. При этом задача педагога состоит в следующем:

1) создать условия, при которых каждый студент стремится проявить свои творческие возможности, плодотворно организовать творческую деятельность, отстоять свои позиции, наладить доброжелательные отношения в коллективе;

2) создать условия необходимые студенту для того, чтобы он состоялся как профессионал, в котором заинтересованы будущие работодатели.

Предмет научно-методической деятельности составляют различные приёмы и методы, способы реализации и регуляции процесса реализации творческих возможностей студентов с учётом регионального аспекта.

Методы проблемного обучения и различные формы организации творческой деятельности, внедряемые в процессе личностно ориентированного подхода, способствуют взаимообогащению студентов, открытому диалогу друг с другом и педагогом, учат их восприимчивости к «чужим» идеям, сопоставлению различных идей со своими, поиску новых точек соприкосновения. Такие формы и методы предполагают высокую культуру преподавателя и его готовность к реализации творческих возможностей студентов.

Многие преподаватели не знают, как плодотворно организовать общение со студентами, при котором создаются условия для реализации творческих возможностей, обеспечивается партнёрский характер обучения; не желают проходить обучение на курсах повышения квалификации, стажировки, изучать и внедрять инновации в процесс реализации творческих возможностей студентов. Более того, внедрение инноваций потребует от преподавателя развития следующих умений: пристраивание общения со студентами с индуктивного в логику индуктивно-дедуктивного проблемного изложения большого объёма информации; моделирование профессиональной деятельность будущего специалиста в процессе реализации его творческих возможностей. Это связано с тем, что подавляющее большинство психологических барьеров и трудностей преподавателей связано с перестройкой их деятельности с традиционной на творческую. По результатам нашего исследования, мы выделили основные моменты:

не рассматривается специфика в научно-методической и обучающей деятельности педагога, а термины «научно-методическая деятельность», «обучающая деятельность» используются как синонимы.

Исследователи, которые придерживаются третьей точки зрения, научно-методическую деятельность представляют как совокупность относительно самостоятельных умений с чётко выраженной спецификой в структуре профессионально-педагогической деятельности.

Самым главным и существенным моментом в организации научно-методической работы является оказание реальной, действенной помощи преподавателям в формировании и развитии их мастерства по развитию творческих возможностей студентов.

Изучение научно-методических работ в области организации творческой деятельности показало, что преимущественное внимание преподавателей посвящено разработке различных видов творческих заданий, поскольку они являются одним из самых распространённых средств творческой реализации знаний и способов деятельности.

Мы рассматриваем научно-методическую деятельность с преподавателями как самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности.

По мнению преподавателей, самым сложным в организации процесса реализации творческих возможностей студента является их недостаточная научно-методическая подготовка. Педагоги-практики осознают специфику и важность научно-методической деятельности. По значимости она занимает у них второе место вслед за преподаванием [2].

В частности, нами обнаружили следующие трудности в процессе реализации творческих возможностей студентов:

1) отсутствие системности: работа ведётся отдельно на кафедрах, однако не наблюдается наукоёмкой управляющей инициативы, координации и управления всем комплексом научно-методической работы;

2) не проработано нормативно-правовое регулирование реализации творческих возможностей студентов;

3) низкая научно-методическая культура преподавателей по реализации творческих возможностей студентов;

4) в реализации творческих возможностей студентов недостаточно просматривается региональный аспект, обусловленный потребностями развития инфраструктуры регионального социума;

5) в процессе реализации творческих возможностей студентов выявляется тенденция отсутствия дифференцированного подхода к формированию готовности студентов к реализации творческих возможностей, имея в виду целый комплекс необходимых знаний, умений и навыков в этой области;

6) наблюдается запаздывающий характер внедрения инноваций в процесс развития творческих возможностей студентов.

Вышеназванные проблемы позволили сформулировать цель научно-методической деятельности с преподавателями по реализации творческих возможностей студентов технического профиля.

По нашему мнению, основная цель научно – методической деятельности с преподавателями – это повышение профессиональной квалификации и научно-методического уровня преподавателей; обеспечение целостного процесса реализации творческих возможностей студента научно – обоснованными

1. Личность.
↓
Основа личности – духовность – нравственность.
2. Нравственность.
↓
Основа нравственности – духовность (сила, побуждающая к действию, саморазвитию).
3. Путь.
↓
Суть пути – душеобразование, душеразвитие.
4. Итог – обретение себя.
5. Для чего? Для любви созидающей.
Путь человека:
пробуждение,
соприкосновение,
осмысление,
постижение,
восхождение,
обретение,
созидание зерна души своей.

Наша программа, может быть, поможет школьнику XXI века обрести себя. Она апробировалась в Чувашской Республике Л.И. Ильиной, В.Г. Бяковой, С.А. Антроповой, А.Я. Волковой, М.В. Спиридоновой, В.В. Каллиной, В.Г. Васильевой (СОШ 19 г. Новочебоксарска), Н.А.Григорьевой (СОШ села Шоршелы), В.И.Ивановой (СОШ №28 г. Чебоксары), Е.З.Таймаскиной (Ильинская СОШ) в течение десяти лет. Результаты апробации позитивны: у обучающихся – представителей многих национальностей (чуваши – 67 %, русские – 26,7 %. татары – 2,7 %, мордва – 1,4 %) – появилось желание быть нравственно чистыми, любить ближних, нести в мир добро. Результаты апробации позитивны, значит, пришло время внедрения данной программы в школах.

Суть нашего видения в том, что мы предлагаем вводить обучающегося в такие среды, которые выводили бы его на путь самостоятельного решения поднимаемого вопроса, приводили бы к пониманию смысла бытия, являлись той основой, через которую молодые люди осознали бы себя и мир. Среды, предлагаемые нами, заключают в себе силу, выводящую обучающегося на обретение смысла бытия. Мы предлагаем не только читать и слушать тексты, а вычитывать в них «зерно», поэтому вычитывание, ассоциирование, истолкование – это принципы, предлагаемые нами при работе на занятиях по всем предметам.

Главное – работа со словом с целью познания тайны слова, его сути, для нас занятия – это ступеньки к душе ученика, душеразвитие через прикосновения к духовным ценностям, раскрытие потенциальных возможностей обучающихся, в итоге – обретение себя. Учителей, работающих по этой программе, подобный подход удовлетворял, они замечали, как обучающиеся всех национальностей обретали себя – стремились к чистоте и святости, а это и есть цель предлагаемой нами программы.

Программа предназначена для преподавателей вузов, средних учебных заведений, школ, родителей, школьников. Ее актуальность обусловлена потребностями современного общества, его стремлением к духовности, к восстановлению традиций, к душеобразованию через вечные ценности.

Считаем, что развитие страны определяется не одними лишь экономическими успехами, но не в последнюю очередь – духовным и физическим здоровьем нации.

Цель созданной нами программы – способствовать становлению личности молодого человека XXI века через его приобщение к духовно-нравственным ценностям своего народа, народов мира, общечеловеческим ценностям, где изначальная обращённость к человеческой душе, глубокая нравственность, уважительное отношение к личности человека, стремящегося к истокам и системообразующему началу, к духовности. “Дух есть сила самоопределения к лучшему. Он имеет дар вывести себя внутренне из любого жизненного содержания. Дух есть сила, которая имеет дар услышать себя и преодолеть в себе то, что отвергается; дух имеет силу и власть создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни” [5. С. 95].

Дух – это жизнедеятельность, выступающая в форме:

1) внутреннего отношения с самим собой; 2) выхождение из своего единства вовне себя; 3) возвращение из своего другого к самому себе.

Грановская Р.М. считает, что человеку даны от природы особая форма душевной жизни и принцип духовного бытия, проявляющийся в индивидуальном духе. Она утверждает, что всякая теория и педагогика, которые с этим не считаются, пытаются игнорировать личную определенность, самодеятельность и самоценность человеческого существа, вступают на ложный путь [4. С. 335-404].

Становление человека субъектом собственной жизнедеятельности – освоение норм и способов человеческой деятельности, правил, основных смыслов и ценностей – есть путь становления индивидуального духа человека как части целостной системы мироздания. Это та основа, на которой начинает осуществляться конвергенция (сворачивание в точку) всей предшествующей организации человека. “Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть особый мир и очевидная реальность, но эта реальность требует выхода (трансцендирования) души за свои собственные пределы, в иное, укореняющее ее начало. Этот выход – есть вопрос о цели и смысле бытия. Понять свою самость – увидеть ее самоценность, осмысленную необходимость бытия. Самость (субъективность) человека стоит, таким образом, всегда на пороге между душевным и духовным бытием, есть место, где духовное (значимое в самом себе бытие) проникает в душу” [9. С. 339-340]. Душеобразующими условиями человеческой жизни являются: истинное мышление, с помощью которого человек соединяется с законами Высших сил, космоса, общества, самого себя, воздействует на жизнь ее собственной силой как познанной закономерностью; одухотворенное чувство, преобразующее природную непосредственность и эгоистическое содержание духа в человеческую культуру чувств; воля, удерживающая человека от распада, саморазрушения; интуиция, улавливающая идеи мировой жизни.

Такая жизнедеятельность и есть духовность как гармоническое единство материально-духовных средств бытия. Н. А. Бердяев говорил, что «смысл мира

ориентиров образования.

Основной целью Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Среди основных задач для реализации цели выделятся следующая: популяризации среди молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодёжи предполагается предоставление опций и создание условий для личностного развития детей и молодёжи [1].

В предыдущие годы был сформирован содержательный, организационный, регламентирующий базис, в том числе приняты новые федеральные государственные образовательные стандарты, разработаны новые учебно-методические материалы, созданы базовые условия для поддержки талантливых детей, инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и другие. Но сегодня требуется кардинальное и масштабное развитие компетенций педагогических кадров, системные меры по повышению социальной направленности (ответственности) системы образования, в том числе за счёт реализации творческих возможностей молодёжи.

От качества подготовки будущих специалистов, от умения ставить студентов в педагогическом процессе в активную позицию субъекта деятельности, при которой они могли бы проявить самостоятельность, инициативность и творчество. Их суммарные творческие возможности составляют основное богатство страны и в значительной мере определяют ее экономический, культурный потенциал.

Формулировка цели статьи. Вышеназванное позволяет нам сформулировать цель статьи: обосновать необходимость научно-методической деятельности с преподавателями по развитию творческих возможностей студентов технического профиля.

Изложение основного материала статьи. Составной частью совершенствования педагогического мастерства преподавателя является научно – методическая деятельность.

Научно-методическая деятельность направлена на всестороннее повышение теоретического и методического уровня преподавателей. Современная технология организации научно-методической деятельности заключается в такой продуманной и научно обоснованной последовательности взаимосвязанных действий и мероприятий, которая способствует постепенному переходу от обязательных к добровольным формам участия преподавателей по своему выбору; от руководящей деятельности представителей администрации – к самоуправлению и самодеятельности самих преподавателей.

В литературе существуют три точки зрения на научно-методическую деятельность [4].

Согласно первой точке зрения, научно-методическая деятельность сводится к методической работе, связанной с самообразованием педагога, работой с дидактическими средствами, повышением квалификации в предметной области.

Вторая – заключается в том, что к научно-методической относят деятельность, связанную с обучением конкретной дисциплине. В этом случае

6. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002, 2003 г.г.. – 48 с.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П. И. Пидкасистого – М.: Педагогическое общество России, 1998 г. – 640 с.
8. Реестр примерных программ государственная информационная система, адрес доступа - http://fgosreestr.ru/
9. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971 г. – 149 с.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Рос. пед. агентство, 1998 г.
11. Щедровицкий Г.П. Процессы и структуры в мышлении курс лекций, из архива Г.П. Щедровицкого. т.6. М.: "Путь", 2003 г., адрес доступа http://lib100.com/book/other/processes/html/
12. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебник для вузов. -СПб: Питер, 2001 г. - 544 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Мясникова Татьяна Вячеславовна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
доктор педагогических наук, профессор Емельянова Марина Валерьевна
Чувашский государственный педагогический университет
имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена необходимости проведения научно-методической деятельности с преподавателями по реализации творческих возможностей студентов технического профиля. Показано, что научно-методическая деятельность направлена на всестороннее повышение теоретического и методического уровня преподавателей по реализации творческих возможностей студентов.

Ключевые слова: научно-методическая деятельность, творческие возможности, студент технического профиля.

Annotation. The article is devoted to the necessity of scientific - methodological work with teachers to implement the creative possibilities of a technical profile of students . It is shown that the scientific and methodological activities aimed at improving all aspects of theoretical and methodological level of teachers for the implementation of creative abilities of students.

Keywords: scientific and methodical activit , the creative possibilities of the student of a technical profile.

Введение. Успешность личности в профессиональном плане в современном мире во многом определена ее способностью реализовать свои творческие возможности. Это приводит к изменению ценностно-целевых

духовен» [1. С. 321], что «духи и духовность перерабатывают, преображают, просветляют природный и исторический мир, вносят в него свободу и смысл» [1. С. 321], что «духовность не составная часть человеческой природы, она есть высшая качественная ценность».

Программа нацелена на образование души через его приобщение к произведениям культуры: художественной литературе, произведениям ИЗО, музыке, к архитектурным памятникам, трудам Иоанна Маслова [6], святоотечественной литературе, отдельным высказываниям из Библии, трудам учёных, просветителей. Концепция, рассматривающая культуру как механизм социального наследования, утверждающая особую роль произведений искусства в образовании души человека, в передаче от поколения к поколению духовных ценностей, определила принципы построения программы, содержание и методологическую систему. Задача состоит в том, чтобы, создавая условия для диалога с обучающимся, то есть для живого общения, обогащать их духовный мир, пробуждать эстетические чувства, прикасаясь к вечным ценностям; помочь познать себя и мир, развить у них способность почитать родителей, любить ближнего, землю, стремиться к духовным ценностям, пробуждать неприятие зла, развивать заложенные природой потенциальные возможности.

Программа интегративна по своей сути, интеграция должна лежать в основе всего учебно-воспитательного процесса (отечественная литература, региональная литература, произведения ИЗО, музыка), интеграция – принцип построения всего учебно-воспитательного процесса. Принцип опоры на творческий метод позволяет показать обучающимся взаимосвязь искусств, выявить духовные, нравственные, эстетические доминанты, являющиеся стержнем жизни.

Считаем, что в создание учебно-воспитательной среды должны быть включены произведения, являющиеся достоянием всего человечества, рассказывающие о подвигах людей земли, о их достижениях в области жизнеустройства, искусства, спорта, НАУКИ, в то же время включение произведений региональной культуры позволяет решать важные намеченные задачи, так как устремления людей своего края ближе, понятнее, это позволит выйти на диалог культур, приобщить обучающихся к общему и своеобразному при рассмотрении той или иной темы учебного процесса.

При указанном подходе будет осуществляться процесс интеграции впечатлений, информации, полученных обучающимися из программных и внепрограммных источников, их отбор, обобщение, оценка, что позволит воссоздать целостную картину мира, обозначит пути духовного роста молодого человека.

Программа нацелена на непосредственное общение с учебным материалом, этот принцип, принцип диалога, реализуется в структуре программы, в содержании тем, в логике построения разделов ;она предназначена для учащихся 1 – 11 классов, студентов средних и высших учебных заведений, состоит из разделов: 1-4 кл. Пробуждение; 5 кл. Соприкосновение; 6 кл. Осмысление; 7 кл. Постижение; 8 кл. Восхсждение; 9 кл. Обретение; 10 кл. Осознание; 11 кл., студенты техникумов и вузов Созидание.

Программа состоит из двух частей: 1-4 кл. «Пробуждение», 5-11 кл., студенты техникумов и вузов «Обретение». В первой части материал,

углубляясь, синхронно повторяется, что способствует постепенному пробуждению души ученика начальной школы. Во второй части материал, концентрируясь вокруг тем (например, «Путь к совести», 5 кл.), выводит ученика на осознание тех нравственных ориентиров, о которых говорилось в начальной школе, на путь постижения общечеловеческих ценностей, что способствует выработке потребностей жить по законам любви, красоты. Такое расположение материала, по нашему мнению, поможет школьнику и студенту в поликультурной среде обрести свой путь.

Потребность быть добрым Потребность быть милосердным
Потребность быть мудрым 1-4классы
Потребность быть благородным
Потребность быть честным Пробуждение Потребность учиться
Потребность быть щедрым Потребность прощать
Потребность трудиться Потребность оберегать красоту

Основная задача учителя начальной школы – пробудить душу ребенка, вызвать стремление к духовному росту.

Основная цель – вызвать желание любить ближнего, заботиться о нём, быть милосердным, честным, уметь трудиться – учиться, приносить дому, школе, городу посильную помощь.

Весть рода, народа Ценности рода, народа, человечества
Нравственные основы совести Мотивы нравственного выбора
Голос совести Путь к Нравственные ориентиры человечества
Основы совести совести Общечеловеческие ценности
Совесть в книге Псалмов 5 класс Почитание родителей
Добро – основа совести Соприкосновение Почитание хлеба
Любовь истинная и ложная Весть сердца
Совесть – духовное око Умение дарить радость
Совесть и покаяние Душевная жизнь
Совесть и любовь Совесть как голос предков

Основная задача учителя, работающего в 5 классе, – подвести детей к пониманию того, что СОВЕСТЬ есть ядро нравственного сознания.

Основная цель – вызвать желание жить по законам СОВЕСТИ.Потребность любить
Потребность творить
Мудрость земли Путь к мудрости Скрижали – совесть предков
Человек – целая Вселенная 6 класс Мудрость легенд
Мудрость родителей Осмысление Чувство дома – знак мудрости
Мудрость мифа Благодеяние
Душа человека – зародыш цветка добра Почитание
Мифы о сотворении Вселенной Правда мудрости

Основная задача учителя, работающего в 6 классе, - довести до учащихся мысль, что заветы человечества – это чаша мудрости, что соблюдение их – знак мудрости, умение передать их потомкам – знак премудрости.

Основная цель – вызвать у школьников желание быть мудрым.

Духовное завещание предков Помнить прошлое – сделать шаг
Обычаи своего народа к истине
Традиции своего народа Путь к истине Зов души
Красота истины 7 класс Порядок в душе
Внешний мир человека Постижение Трепет души

•какие виды деятельности (какие методические технологические приемы, стратегии) помогли прийти к результату,

•чему я научился на уроке (формулировать вопросы, работе в группе, методам самооценки, решению проблем, методам дискуссии и т. п.) какой инструментарий присвоен и т. п.

Эти же процессы происходят в рамках саморефлексии. «Предположим, что наш учитель-предметник… построил определенные процессы и знания. Но затем, чтобы выделить и формализовать средства, которыми он пользовался, он должен как бы «выйти» из плоскости доски и поглядеть на себя и свою деятельность со стороны. В этом случае он переходит в принципиально новую позицию: перестает быть специалистом-предметником и становится методологом». [11]

Педагог, рефлексируя по поводу успешности или неуспешности своего урока, своей стратегии преподавания, или проводя рефлексивный анализ содержания и методов, использованных им нацелен на отбор и создание собственных методик, технологий в профессиональной деятельности.

Выводы. Статья освещает современные подходы к проектированию урока. Она поможет спланировать современный урок в контексте теоретических и практических подходов к педагогической рефлексии, нацелит на освоение конкретных технологий метапредметного характера, позволяющих гарантированно выйти на результаты обучения в соответствии с ведущими идеями стратегии развития образования. Идеи и рекомендации, предложенные в статье могут стать основой для разработке модулей современных программ повышения квалификации педагога, позволяющих ему спроектировать урок соответствующий требованиям ФГОС.

Именно рефлексивное построение урока – совместный путь учителя и ученика от цели к результату урока и умение совместно оценить эти результаты, получить как знания, так и деятельностный метакогнитивный опыт – задача современного урока в контексте ФГОС, гарантия получения предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основных образовательных программ.

Педагогическая деятельность, при всем ее творческом характере, технологична, а значит, должна строиться не только на вдохновении учителя, но и на определенных алгоритмах, циклах, модулях, то есть всем том, что позволяет учителю «конструировать» образовательный процесс не «вообще», а применительно к его целям, задачам и условиям.

Литература:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989 г. – 192 с.
2. Кларин М.В. Технологический подход к обучению//Школьные технологии № 5. 2003 г.
3. Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: Методическое пособие. СПб.: КАРО, 2014 г. – 144 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии, — СПб.: СПб АППО, 2002 г. – 82 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002 г. – 400 с.

современного человека – умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями.

Урок должен быть продуман преподавателем с позиции учащегося. Мышление развивается в проблемной ситуации, когда учащийся сам «собирает» понятия о предмете, формирует свои представления о том, что происходит с этим предметом. Если же учитель дает ученику готовое знание о предмете и требует от него воспроизводства в виде ответной реакции, то он нарушает у учащегося его естественную тягу к собственной исследовательской и познавательной деятельности, снижает интерес к изучаемому. Мы можем говорить о «конструировании» собственного учебного маршрута в рамках собственной поисковой деятельности и о «конструировании» преподавателем урока с позиций интереса, опыта учащихся, расширения из знаниевого, мыслительного и деятельностного поля, передачи учащимся «рефлексивного инструментария» для дальнейшего обучения, развития и самообразования.

Рефлексия ключевой инструмент структуры современного урока. Мы говорим о «нелинейном» занятии по передаче знаний, а многокомпонентном уроке по освоению учебного материала и универсальных учебных действий. В уроке\занятии начинают работать разные компоненты: содержания, мотивации, коммуникации, методического инструментария – приемов, методов, технологий, позволяющих выйти на более высокие метапредметные результаты. Многокомпонентность занятия, технологическое выстраивание современного урока, обеспечивается «линией рефлексии», которая в свою очередь может быть достигнута современным технологическим инструментарием.

Изучение и применение технологий определенного типа дает возможность учителю развивать и оценивать когнитивные и регулятивные способности учащихся, провести рефлексию их деятельности, ценностно-смыслового усвоения содержания, а также собственной деятельности на уроке. Это позволяет учителю двигаться дальше как в планировании и ведении урока, серии уроков, так и в плане профессионального развития.

Сегодня наиболее сложным вопросом практического воплощения идей ФГОС для педагога становится вопрос оценки. В стандарте сформулированы основные ориентиры современного оценивания - оценка результата, а не процесса обучения, описана многомерность современной оценки, отмечена роль самооценки, описана значимость оценки не только в когнитивной, но и регулятивной и коммуникативных сферах. В современном оценивании смещены акценты с внешней оценки на самооценку, с контроля – на самоконтроль и рефлексию, отказ от оценивания «за ошибку» – к формирующему оцениванию, стимулирующему познавательную деятельность учащихся через понимание причин успехов и затруднений. В описании новых этапов урока обязательно присутствует и рефлексивный этап, позволяющий ученику отрефлексировать свои достижения и затруднения на уроке, а педагогу очень эффективность проведенного урока. На заключительном этапе занятия важно, не только осуществить традиционные процедуры: проверка изученного, ответы на вопросы – провести «рефлексию по содержанию», но и выйти на уровень рефлексии практической, попытаться вместе с учащимися ответить на вопросы:

•как изменилось мое знание/понимание изученного, что для этого было сделано на уроке,

Внутренний мир человека Живительное чувство любви
Вера в святость Святость истины
Моё богатство во мне самом Жить, решая в пользу жизни
Любовь к ближнему – первая истина Зерно истины
Истина библейских притч Росток истины
Временные ценности Древо истины
Поиск своего пути Вечные истины

Основная задача учителя – подвести учащихся к пониманию того, что главное богатство находится в каждом, живущем на земле, что постигнуть эту истину – значит, сделать шаг к своему пути.

Основная цель – вызвать у каждого учащегося желание познать себя, открыть себя.

Понятие красоты Красота памяти
Красота мечты Красота души
Красота труда Путь к красоте Красота голоса рода
Красота дружбы 8 класс Красота покаяния
Красота подвига Восхождение Красота познания
Красота счастья Красота устремлений
Красота ценностей рода Вера в красоту
Красота чистых помыслов Зов красоты

Основная задача учителя – подвести учащихся к пониманию красоты истинной и ложной, помочь увидеть красоту земли, людей, подвига во имя Родины, красоту устремления.

Основная цель – вызвать у учащихся потребность жить по законам красоты, стремиться к помыслам чистым.

Суть внутренней борьбы Человек – часть целого
Источник души Назначение человека
Богатство души Путь к себе Обретение дороги
Жизнь – благо 9 класс Обретение себя
Обретший себя Обретение Обретение совести
Дух – источник жизни Обретение дома, родины
Самопостижение Самосовершенствование

Основная задача учителя – подвести учащихся к пониманию, что путь к себе начинается с постижения мира и себя самого, что самое трудное – открыть и постигнуть себя.

Основная цель – вызвать у учащихся потребность к самосовершенствованию, к желанию жить по законам любви и созидания.

Умение любить, прощать, Назначение человека
понимать Созидание Избавление от зла, гордости, эгоизма
Умение видеть себя 10 кл., 11 кл., Ответственность
Самосозидание студенты техникумов и вузов
Умение побеждать себя
Труд на благо себя и общества Умение дарить радость
Путь к себе и миру Быть человеком

Основная задача преподавателя – подвести обучающихся к пониманию, что, лишь живя для блага, человек получает благо, что самосозидание начинается с замыслов, продолжается в борьбе и трудах.

Основная цель – вызвать у обучающихся потребность нести в мир свет, тепло, добро, красоту, быть порядочным, достигать поставленной цели, не

причиняя людям зла, жить, даря радость миру и людям, любить жизнь, все её мгновения, несмотря на встречающиеся трудности.

Выводы. Данная программа [9], синхронна с программой «Я и МИР» (Душеобразование через речеобразование) для уроков развития речи в 1-11 классах, две указанные программы составляют единое целое, решают одну и ту же задачу: образование души обучающегося через прикосновение к вечным общечеловеческим ценностям. К программе созданы учебные хрестоматии, в создании хрестоматий принимали участие: Матвеева Л.П. – директор СОШ 19 г. Новочебоксарска, Матвеев В.П. – заместитель главы г. Новочебоксарска, Спиридонова М.В., Каллина В.В., Казакова Н.И., Антропова С.А., Волкова А.Я., Романова Л.Н., Сергеева Е.Н., Васильева В.Г. – учителя литературы СОШ 19 г. Новочебоксарска – базовой площадки Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова.

Литература:

1. Бердяев, Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого [Текст] / О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 324 с.

2. Библия. Евангелие от Луки 17:10. – М., 1990. – 1200 с.

3. Волков Г.Н. Обыкновенное дело педагога. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во,1993. – 336 с.

4. Грановская Р.М. Психология веры. 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с. (Серия «Мастера психологии») С. 335-404.

5. Ильин И.А. Путь духовного обновления. Собр. соч.: В 10 т. Т. I. – М.: Русская книга, 1993. – 400 с.

6. Маслов И.С. Симфония по творениям Тихона Задонского. – М.: Самшит, 2000. – 1200 с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.

8. Программа развития образовательной системы муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №19» г. Новочебоксарск Чувашской Республики на 2009-2014 г.г. edu21.cap.ru›home/4672/proqramma ras skol/1pro.doc.

9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Он должен уметь ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления.

Он должен уметь реализовывать намеченные планы: подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его.

Он должен уметь регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий.

Он должен уметь анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями. [4]

Эти процессы запускаются на этапе целеполагания и поддерживаются педагогом на основном этапе урока.

Развитие рефлексивного мышления – процесс сложный и многомерный: от развития отдельных метакогнитивных умений (способность планировать собственную образовательную деятельность, оценивать ее – к способности к самообразованию в целом) к многоуровневой рефлексии, где человек осознает и оценивает собственные действия и мысли, использует при решении задач метакогнитивные умения, сформированные у него ранее; сама эта рефлексивная саморегуляция подвергается вторичной рефлексии более высокого уровня, становясь специальным предметом анализа и оценки другими людьми.

«Уча рефлексивно», учитель может научить рефлексии своих учеников. Практика развития рефлексивных способностей учителей содержит довольно большой арсенал методических средств, приемов и форм обучения, развивающих рефлексивные способности.

Способы обучения рефлексии можно условно разделить на несколько групп, причем, можно провести условную границу между обучением рефлексии своих учеников и «самообучению рефлексии».

К одной из групп относятся различные методики наблюдения:

- опорные программы для ведения наблюдения за своими действиями (или действиями своих коллег) в профессионально-значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов;
- ведение дневниковых записей, фиксирующих события профессиональной жизни, становящиеся предметом дальнейшего анализа и осмысления;
- аудио- и видеозапись проведения учителем урока с последующим его анализом (или самоанализом) и обсуждением и др.

Еще одна группа объединяет более частные дидактические приемы, направленные как на выведение ученика в рефлексию, в рефлексивную позицию, так и на ее активизацию. Для того чтобы ученик начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда всячески поощряется и стимулируется его выход в рефлексию, обращение его к своему внутреннему миру, своему опыту. Это:

- решение нестандартных задач;
- решение проблем;
- работа с различными рефлексивными анкетами;
- ведение дневниковых записей;
- работа с вопросами и т.п.

Третья группа – технологии рефлексивного характера. Это технологии, которое в целом помогают в формировании ведущих компетенций

- Формулировка цели учителем (присвоение целей учащимися) или активное самостоятельное целеполагание и фиксация цели урока
- Использование приемов мотивации к изучению содержания урока
- Формулировка целей через деятельность учащихся
- Формулировка целей/задач на языке стандарта. Цель соответствует планируемому результату, который сформулирован в основных образовательных программах начального и основного общего образования: «ученик научится…», а в программе основного общего образования «обучающийся сможет»: (на языке предметных и / или метапредметных УУД)

Идея активного или самостоятельного целеполагания в российской педагогической науке разработана на теоретическом уровне, но необходимо найти действенные механизмы для практической реализации теории. Как нам кажется, одним из механизмов практической реализации идеи самостоятельного целеполагания является использование педагогических технологий.

Например, такие известные зарубежные и российские технологии, как метод проектов, технология развития критического мышления (ТРКМ), педагогические мастерские, дебаты, кейс-метод, технология портфолио, технология информационно-исследовательской компетентности (ТРИИК) – технологии в которых урок/занятие или серия занятий начинается с активного целеполагания – «стадия вызова» в ТРКМ, «индуктор» - в педагогических мастерских, «запуск портфолио», «ситуационные задачи» в технологии развития информационно-интеллектуально компетентности и т.д. Используя эти или иные приемы активного целеполагания, педагог «запускает» важные рефлексивные механизмы, позволяющие, ученику спланировать «свою работу» на уроке, разделить ответственность за выбранный путь изучения темы урока, предложить критерии для оценки планируемой на уроке деятельности, сохранить мотивацию.

Рефлексивные умения, с помощью которых происходит осмысление, конструирование и оценка реальной деятельности, т. е. управление ею, обычно называют метакогнитивными умениями.

Рефлективные механизмы лежат и в основе саморегуляции деятельности личности, в том числе деятельности учебно-познавательной. Как было показано Ж. Пиаже и Л.С. Выготским, человек в процессе своего развития интериоризирует (делает внутренними) те отношения, которые первоначально даны ему внешне как отношения между людьми (родители и ребенок, учитель и ученик). Вступая в социально-психологические отношения с другими, ребенок общается и взаимодействует с ними; его действия направляются, регулируются и оцениваются со стороны взрослых и со стороны его сверстников; вместе с тем, он и сам пытается направлять, регулировать и оценивать действия других; по мере приобретения опыта такого взаимодействия он начинает осваивать эти управляющие функции и применять их по отношению к самому себе — так развиваются процессы самоориентации, саморегуляции и самооценки как внутренние (интериоризированные) процессы, позволяющие личности управлять собой и своим поведением. Ученик овладевает системой соответствующих «метакогнитивных умений»:

Он должен уметь диагностировать то, что уже знает, и то, что еще не знает.

Педагогика

УДК: 378.02

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории музыки и музыкального образования Жукова Анна Михайловна
Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ОЛИМПИАДА ПО МУЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема вовлечения в олимпиадное движение по музыке старших школьников. Олимпиада по музыке в старших классах общеобразовательной школы позволяет учащимся осуществлять непрерывное музыкальное развитие, но уже в рамках самообразования. Важная цель олимпиады по музыке – актуализировать у старших школьников потребность в музыкальном самообразовании. В статье рассматривается понятие «музыкальное самообразование», определяются рекомендации по проведению олимпиады по музыке со старшими школьниками, а также алгоритм ее организации в общеобразовательной школе. Приводится примерное содержание тестовых заданий для учащихся старших классов на основе специфики музыкального искусства как искусства для восприятия, исполнения и творческого самовыражения.

Ключевые слова: олимпиада по музыке, музыкальное самообразование, старшие школьники, алгоритм проведения олимпиады по музыке, рекомендации по проведению олимпиады по музыке, тестовые задания, потребность в музыкальном самообразовании.

Annotation. The article discusses the problem of involvement in the Olympic movement in music senior students. Competition in music in senior classes of secondary schools allows students to engage in a continuous musical development, but already within the self. An important goal of the Olympics to the music, to update high school the need for musical self-education. The article discusses the concept of "musical self-education", defines the guidelines for the Olympics in music with the senior students, and an algorithm of its organization in a secondary school. Given the approximate content of the test for high school students based on the specifics of musical art as art for perception, execution and creative expression.

Keywords: competition in music, musical self-education, older students, the algorithm of the Olympics, the music recommendation for the Olympics, in music, test tasks, the need for musical self-education.

Введение. В последние годы в образовательной среде школы растет интерес к олимпиадному движению. Педагоги и исследователи в различных научных и предметных областях изучают проблему проведения олимпиад со школьниками в рамках разных учебных предметов. Так, Аникин А.А. рассматривает методические особенности проведения олимпиады со школьниками по русской литературе, Чесноков Н.Н. и Балашова В.Ф. разрабатывают теоретико-методические задания для учащихся в рамках учебного предмета «Физическая культура», Лапшева Е.Е. описывает опыт

проведения олимпиад по базовому курсу информатики. Михайлов Н.Г. разрабатывает методику проведения олимпиады по черчению в образовательной школе. Серяков С.А. анализирует устойчивость результатов предметных олимпиад. Шатунова О.В. и Сергеева А.Б. рассматривают олимпиады по технологии среди школьников как средство диагностики и развития их одаренности. Однако никто из авторов не обращался к проведению олимпиад по музыке и не рассматривал их как средство самообразования старших школьников.

Современные программы по музыке для общеобразовательных школ реализуются с первого по седьмой классы. Учащиеся же старших классов не вовлекаются в организованное музыкальное образование в школе. А именно у них отмечается рост интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности, а также именно они особенно подвержены влиянию негативной музыкальной среды (Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, Л.М. Кадцын, И.М. Красильников) [1]. По причине отсутствия уроков музыки в школе старшеклассники в период активного внимания к музыкальному искусству не имеют возможности получать качественные знания и умения в этой области со стороны учителя. На уроках музыки учитель мог бы корректировать музыкальные предпочтения школьников, расширяя их знания и музыкально-слуховой опыт, обогащая их представления о музыкальном искусстве. Как отмечает Л.М. Кадцын, школьное музыкальное образование заканчивается именно тогда, когда в нем нуждается формирующаяся личность старшеклассника [4, с. 4]. Единственным выходом из сложившейся ситуации может являться создание условий для музыкального самообразования учащихся старших классов.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: показать возможности олимпиады по музыке в актуализации у старших школьников потребности в музыкальном самообразовании. Задачи: обосновать актуальность проблемы актуализации музыкального самообразования у старших школьников средствами олимпиады по музыке; описать исторический аспект возникновения олимпиады в области музыкального искусства и творчества; сформулировать рекомендации по организации олимпиады по музыке; разработать алгоритм организации и проведения олимпиады по музыке в общеобразовательной школе; описать примерное содержание тестовых заданий олимпиады по музыке.

Изложение основного материала статьи. Музыкальное самообразование – это самостоятельная, индивидуальная творческая работа учащегося в области музыкального искусства, способствующая формированию его музыкальной культуры наряду с обязательным уроком музыки [2, с. 55]. Несмотря на то, что музыкальное самообразование является самостоятельной деятельностью школьника, вовлечь его в эту деятельность может только учитель музыки. Детальное изучение традиционных и современных форм организации музыкального самообразования учащихся в общеобразовательной школе, позволило выделить следующие: беседы о музыке (Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, К.П. Португалов), создание творческих коллективов, школьная дискотека, школьные радиопередачи о музыке, общешкольные фестивали искусств, школьная музыкальная газета, музыкальный календарь, информационные стенды о музыке, электронное музицирование (И.М. Красильников), использование возможностей экранных искусств

цели диагностируемой, выводящей на запланированный результат. Сформулированной через деятельность учащихся, и далее, к организации активного или самостоятельного целеполагания учащихся.

Как вместе с учащимися реализовать эти принципы?

Один из путей реализации принципов совместного планирования — таксономия6 целей обучения. Наиболее известная — таксономия учебных целей и задач, предложенная Б. Блумом (1956). [10]

Таксономия охватывает когнитивную область и включает в себя шесть категорий целей (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). В. А. Хуторской рекомендует изучать цели учеников и с учетом их формировать приоритетные цели обучения. Он выделяет следующие группы целей: личностные цели, предметные цели, креативные цели, когнитивные цели, оргдеятельностные цели. [12]

В. П. Беспалько предлагает следующую модель: ученический уровень (узнавание), алгоритмический (решение типовых задач), эвристический (выбор действия), творческий (поиск действия). [1]

Аналогичные модели (таксономии) предлагаются в работах М. Н. Скаткина, О. Е. Лебедева, В. И. Тесленко.

Таксономия Б. Блума и подобные модели дали российским педагогам первый опыт формулировки целей урока через деятельность учащегося, но охватывают они только когнитивную сферу. ФГОС позволяет нам активное целеполагание в терминах УУД (универсальные учебные действия)7:

Выпускник/ученик научится:

- целеполаганию, включая постановку новых целей, преобразование практической задачи в познавательную;
- самостоятельно анализировать условия достижения цели на основе учёта выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале;
- планировать пути достижения целей;
- устанавливать целевые приоритеты;
- самостоятельно контролировать своё время и управлять им;
- принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров;
-осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и по способу действия; актуальный контроль на уровне произвольного внимания;
- адекватно самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение, как в конце действия, так и по ходу его реализации;
-основам прогнозирования как предвидения будущих событий и развития процесса и т.п. [8]

Выделим некоторые принципы современного целеполагания:

---

[6] Понятие «таксономия» означает такую классификацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания категории, расположенные последовательно.

[7] Универсальные учебные действия (УУД) - совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

деятельности, и в этом случае, как мощного средства повышения его квалификации – это наш первый тезис. Тезис второй – рефлексивное пространство урока – обучающее поле для ученика. Ведя урок «рефлексивно», мы развиваем у наших учащихся умения и компетенции, являющиеся составляющими рефлексии: способность самостоятельно ставить цели своего обучения, планировать свою учебную деятельность, самостоятельно ее оценивать, формирование ведущей компетенции системно-деятельностного подхода – умению учиться.

Педагогическая рефлексия, как и всякая профессиональная рефлексия, связана с особенностями содержания педагогической деятельности, с опытом собственной работы (педагогическим опытом) и направлена как на собственную деятельность и деятельность коллег, так и на деятельность учащихся. Вероятно, точнее было бы сказать, что речь идет о "механизмах рефлексии в системе педагогической деятельности", поскольку механизмы рефлексии у человека едины, но для удобства дальнейшего изложения, мы будем пользоваться термином педагогическая рефлексия.

Ключевыми характеристиками педагогической рефлексии, во всём её многообразии, являются по отношению к собственной деятельности:

- осознание собственного педагогического опыта;
- выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности;
- анализ изменений, происходящих в современном образовании.

По отношению к содержанию образования педагогическая рефлексия проявляется:

- в планировании и конструировании образовательного процесса;
- в корректировке целей и способов образовательной деятельности;
- в выборе стратегий и методов его организации.

По отношению к ученику:

- в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «учитель – ученик»;
- в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной учебной деятельности, то есть способности ученика самостоятельно осмысливать собственный ход учения;
- в способности оценивать успешность собственной деятельности с позиций ученика. [4]

В системе «учитель-ученик» рефлексия выступает важнейшим механизмом в освоении им рефлексивных умений, которые в федеральных государственных образовательных стандартах описаны в регулятивных универсальных учебных действиях.

Исходя из вышесказанного, рассмотрим те изменения, которые должны происходить на уроке.

Первый этап урока в его классической структуре – этап формулировки целей. Традиционная методика обучения не требует осмысления происходящего ни от учителя, ни от обучающихся, в ней отсутствуют рефлексивные виды деятельности. Вместо этого идет закрепление или обобщение полученных знаний. Что меняется сегодня в содержании и технологиях первого этапа урока? Для учителя изменение в содержании и технологиях первого этапа урока – это путь от формулирования привычной ему триединой цели урока (обучающей, развивающей, воспитывающей) – к

(музыкальный видеозал, аудио и видеотеки, обучающие компьютерные программы о музыке) [3].

Также средством музыкального самообразования старшеклассников может являться и олимпиада по музыке. К сожалению, музыкальные олимпиады в школе – это редкость. Ежегодно в общеобразовательных школах проводятся олимпиады в четыре этапа (школьный, муниципальный, региональный, всероссийский) по 21 предмету. В утвержденном перечне предметов для олимпиады нет музыки. Хотя, если обратиться к рассмотрению понятия «олимпиада», одним из его определений является следующее «международный или межнациональный культурный праздник сопровождающийся смотром сил в какой-нибудь области культуры» [8]. В истории олимпиадного движения можно найти достаточное количество примеров музыкальных олимпиад. В 20-40-е годы в СССР олимпиадой назывались конкурсы и смотры художественной самодеятельности, народного творчества. Например, в Ленинграде с 1927 года по инициативе дирижёра И.В. Немцова проводилась музыкальная олимпиада, количество участников которой достигало 100 тысяч человек. В Москве также устраивались подобные состязания. Первая всесоюзная музыкальная олимпиада художественной самодеятельности состоялась в 1932 году. Примерно в этот же временной отрезок во многих европейских странах (Австрия, Германия, Франция и другие) проводились олимпиады хоровых коллективов, а в 1956 году в Париже состоялась Международная хоровая олимпиада. В мировой истории есть примеры и более раннего обращения к музыкальным олимпиадам. Первой олимпиадой в области искусства считаются Пифийские игры, от которых берут начало современные Дельфийские игры. Всё вышеперечисленное свидетельствует о том, что олимпиада, которую традиционно понимают как интеллектуальное соревнование в области каких-либо научных знаний, вполне может выполнять функции состязаний в области музыкального искусства.

С целью определения методических основ организации олимпиады по музыке, мы обратились к рассмотрению богатого опыта проведения предметных олимпиад в общеобразовательной школе [10]. Это позволило обобщить некоторые рекомендации по её организации. Ими являются:

– добровольная основа участия в олимпиаде;
– составление заданий олимпиады на основе примерных основных общеобразовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования;
– проведение олимпиад по параллелям в силу специфики построения школьного предмета;
– разработка заданий для каждой параллели по принципу «накопленного итога» (например, задания для 11 класса должны включать задания по всему основному школьному курсу предмета – от 6 до 10 классов);
– проведение олимпиады в письменной форме;
– отведение на выполнение заданий олимпиады не более одного академического часа;
– представление заданий участникам олимпиады в двух формах – трансляция на общем экране или индивидуальный бланк;
– использование тестовой формы заданий с целью упрощения проверки результатов;

– разработка тестовых заданий в различных вариантах (задания на сопоставление, рассуждение и так далее).

– введение поощрительных баллов (за логику ответа, проявленную эрудицию и прочее).

Все эти рекомендации по организации и проведению предметных олимпиад сохраняются и в проведении олимпиады по музыке. Стоит только разнообразить тестовые задания, так как олимпиада по музыке направлена на выявление не только знаний в этой области, но и музыкально-слухового опыта учащихся, музыкального вкуса и эрудиции. В олимпиаде по музыке могут быть применены бумажные (бланковые) и звуковые виды тестов. Примерным содержанием тестовых заданий могут стать:

– вопросы, направленные на выявление знаний о музыке;

Варианты вопросов:

1. Этот музыкальный инструмент – один из предков современных струнных инструментов – возник очень давно из охотничьего лука. Натягивая тетиву, какой-то охотник на заре человечества услышал приятный медленно угасавший звук. Тогда и родился первый струнный щипковый инструмент. Шли годы, десятилетия. К одной струне-тетиве стали прибавляться другие. Они делались разной длины и толщины, натягивались с разной силой, а в зависимости от этого и звучали по-разному: одни выше, другие ниже. Потом люди заметили, что если струны натянуть не на тетиву лука, а на полый, то есть пустой внутри ящик, звук получится красивее. Этот ящик стали делать различной формы и величины, да и струны к нему прикреплялись неодинаково. Способ игры на них тоже вырабатывался различный. На этом инструменте играли пальцами или специальной пластинкой-плектром, которым задевали за струну. Он был распространен в Древней Греции. Что это за музыкальный инструмент? (Кифара).

2. **Новый стиль вокальной музыки в Византии назывался:**

Варианты ответов (один верный ответ):

1). Традиционный – «один слог – один звук»
2). Новый стиль – партесное пение
3). Калофонический
4). Антифонный
5). Знаменный

3. **Как назывались голоса (хоровые партии) в древнерусской многоголосной партитуре**

Варианты ответов (один верный ответ):

1). Верх, путь и низ; путь и демество; путь, низ и демество
2). Дискант, альт, тенор, бас
3). Сопрано, альт, тенор, бас
4). Альт, тенор, бас
5). Сопрано I, сопрано II, альт I, альт II

4. **Автор ста сказочных опер** (один верный ответ):

1). И.С. Бах
2). С.В. Рахманинова
3). Н.А. Римский-Корсаков
4). П.И. Чайковский

5. **Кто из перечисленных композиторов не относится к числу венских классиков** (один верный ответ):

Сегодня необходимо пересмотреть общепринятые подходы к структуре урока, дидактическим приемам и методам, используемым на уроке, переосмыслить наполнение основных этапов урока. И это направление может и должно стать ведущей темой в программах повышения квалификации педагога.

Уже в 90-е годы XX века российские педагоги начинают использовать новые модели урока, связанные с образовательными технологиями. «Технологический» подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения)». [2]

На сегодня в научной литературе существует множество понятий «технология», общий смысл которых можно свести к следующему: технология это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. Современной школе предлагается достаточно большое число технологий. Для нас выбор технологий для организации урока это поиск тех оснований, которые позволяли бы педагогу сделать выбор в пользу технологий, цели и результаты которых соответствуют планируемым результатам обучения в целом, технологий, развивающих самостоятельность мышления субъекта учения. Эти технологии можно определить как технологии рефлексивного характера, целью которых и конечным результатом является овладение субъектом надпредметными (метапредметными – на языке стандарта) умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий, т.е. способами рефлексивного мышления.

Исходя из вышесказанного, мы рассматриваем современный урок как технологическое пространство развития рефлексии в системе «учитель-ученик», позволяющее освоить сделать урок пространством как освоения результатов, заявленных в стандарте в целом, так и достижения целей, заявленных в самом уроке.

В современной науке понятие рефлексии употребляется в двух основных значениях. Рефлексия – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных предпосылок; предметное рассматривание самого знания; критический анализ его содержания и методов; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека или рефлексия как процесс отражения одним человеком мира другого человека. «Рефлексия – не только знание и понимание другого, но и знание того, как этот другой понимает «рефлексирующего» индивида». [5]

В последние годы большое значение уделяется рефлексии как методу стимулирования профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально-личностного опыта в рамках непрерывного образования. Педагогическая деятельность предполагает умение рефлексировать над полученными результатами и механизмами их достижения, что открывает возможность не просто к получению, но и осмысленному воспроизведению нового качества в опыте других педагогов. Не менее важной является и идея о передаче рефлексивных умений своим ученикам, «обучение рефлексии».

Исходя из второго значения понятия «рефлексия», мы рассматриваем урок как пространство рефлексии педагога по поводу своей профессиональной

обучения, подталкивают к улучшению содержания, развитию методов и совершенствованию средств обучения. Поэтому понятие «урок» нуждается в новом методологическом наполнении с акцентами на внедрение новых (вариативных) форм и методов построения урока, нацеленность урока, как главной единицы учебного процесса на новые результаты.

Меняются цели и содержание образования, требования к результатам; появляются новые технические средства и технологии обучения, а урок, оставаясь основной дидактической единицей образовательного процесса, должен обеспечить развитие качеств выпускника, отвечающих требованиям современного общества. Какие же требования к уроку предъявляются сегодня? [3].

Формулировка цели статьи. Цели статьи: описание новых подходов к проектированию урока в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (далее ФГОС) в контексте педагогической рефлексии и роли подобного проектирования в системе повышения квалификации педагога.

Изложение основного материала статьи. Урок как основа реализации ведущих идей и тенденций в образовании должен соответствовать запросам государства, т.е. должен готовить ребенка к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. На уроке должны формироваться навыки самостоятельного и критического мышления, творческое мышление, а также умения работать с информацией, учиться и работать в коллективе. Современный урок должен отвечать качественным характеристикам современного образования, где основным результатом обучения становится освоение обобщенных способов действий (компетенций***)*** и достижение новых уровней развития личности учащихся (компетентностей). В российской системе образования в соответствии с ФГОС вводится понятие метапредметные и личностные результаты, которые наравне с предметными, должны стать ориентиром освоения школьной программы. Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Каким образом к этим результатам прийти? Что меняется сегодня в целях, в структуре, в оценке и в анализе урока?

Классическая дидактика предлагает нам хорошо известную типологию уроков и его этапы. В качестве элементов урока одни дидакты называют те, которые наиболее часто встречаются в практике, а именно: изучение нового материала, закрепление пройденного, контроль и оценка знаний учащихся, домашнее задание, обобщение и систематизация знаний. Другие специалисты перечисляют следующие элементы урока — цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации учебной деятельности. По мнению профессора П. И. Пидкасистого, дидактическая структура урока является постоянной и в деятельности учителя выступает в виде общего алгоритма организации урока, а методическая подструктура обязывает его планировать конкретные виды деятельности: выполнение упражнений, решение задач, ответы учеников; объяснение материала с применением адекватных методов и средств: решение практических и учебных задач под руководством учителя и самостоятельно. [7]

1). Л. Бетховен
2). И.С. Бах
3). В.А. Моцарт
4). Й. Гайдн

– вопросы, нацеленные на знание биографий композиторов и их творческого пути;

Варианты вопросов:

1. В середине июля 1791 года композитор получил через посредника — некоего человека в сером на заказ сочинение «Реквием» на условиях секретности; предположительно композитор знал заказчика; он получил аванс, по разным сведениям 50 или 100 дукатов; столько же композитор должен был получить по окончании работы. Как выяснилось позже, «Реквием» заказал граф Франц фон Вальзегг-Штуппах для ежегодного исполнения в память о его жене. Граф был музыкантом-любителем и неоднократно выдавал заказанные у разных композиторов сочинения за собственные, а точнее покупал у них авторство. О каком композиторе идет речь? (В.А. Моцарт).

2. Кто из композиторов был еще и художником?

(М.К. Чюрленис).

– вопросы, актуализирующие знания об интерпретации художественного произведения или личности композитора в различных видах искусства (живописи, литературе, кино, скульптуре);

– аудио-вопросы (например, на определение стиля или жанра музыкального произведения; задания на выбор среди трех прослушанных музыкальных фрагментов того, что соответствует стилю определенного композитора; задания на определение музыкального инструмента оркестра (в симфонической сказке С.С. Прокофьева «Петя и волк») и др.);

– видео-вопросы (о названии типа звучащего оркестра (эстрадно-джазового, симфонического, народного и т.д.), типа вокального голоса (контральто, бас-профундо, дискант и др.).

В связи с тем, что урок «музыки» – это урок искусства, то и олимпиада по музыке должна отличаться от других предметных олимпиад с этой позиции. Музыкальные олимпиады, на наш взгляд, могут состоять не только из выполнения тестовых заданий, направленных на выявления уровня музыкальной культуры школьников, но и включать в себя творческие состязания в различных видах музыкальной деятельности.

В связи с этим, в олимпиаде по музыке можно выделить два направления – музыкально-теоретическое и исполнительское.

Методические основы проведения предметных олимпиад, а также выделенные особенности олимпиады по музыке позволяют разработать алгоритм её организации и проведения в общеобразовательной школе как средства музыкального самообразования. Его этапами являются:

– согласование идеи о проведении олимпиады с руководством школы;

– разработка положения об олимпиаде (с указанием возрастной категории участников и возможных направлений олимпиады);

– составление информационного письма для потенциальных участников олимпиады;

– разработка механизма привлечения школьников к участию в олимпиаде и реализация запланированных в данном направлении мероприятий;

– сбор заявок на участие;

– организация музыкального самообразования участников олимпиады, направляемого учителем музыки посредством проведения консультаций (музыкально-теоретическое направление олимпиады) и репетиций (исполнительское направление олимпиады);

– проведение олимпиады по музыке;

– подведение итогов в торжественной обстановке, награждение участников.

Учет специфики музыкальной олимпиады, а также соблюдение алгоритма её организации и проведения позволит использовать её в качестве средства музыкального самообразования старшеклассников в школе.

Выводы. Результативность применения олимпиады по музыке как средства музыкального самообразования старшеклассников была оценена с помощью диагностической и практической работы авторов исследования с учащимися 10-х классов МАОУ СОШ № 15 г. Тюмени. После проведения олимпиады по музыке многие школьники стали активно интересоваться музыкальным искусством и не только современным, проявлять интерес к изучению литературы о музыке и музыкантах. У них возникло стремление не только самим выступать на сцене, но и посещать различные концерты в филармонии. Все это свидетельствует о том, что у старшеклассников актуализировалась потребность в музыкальном самообразовании.

Литература:

1. Абдулин, Э. Б., Е.В. Николаева, Ройтерштейн М.И. Методика музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – Москва: Музыка, 2006. – С. 76–82.

2. Абдуллин, Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для вузов. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.

3. Егорова, А. М. Музыкальное образование старшеклассников в общеобразовательной школе: вчера, сегодня, завтра // Молодой ученый. – 2011. – № 5. Т.2. – С. 137–140.

4. Кадцын, Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: учеб. пособие для вузов. – Москва: Высшая школа, 1990. – 303 с.

5. Лапшева Е.Е. Опыт проведения олимпиад по базовому курсу информатики для школьников. В сборнике: Компьютерные науки и информационные технологии. Материалы Международной научной конференции. / Ответственные за выпуск: Т.В. Семенова, А.Г. Федорова. Саратов, 2014. С. 184-186.

6. Михайлов Н.Г. Методика проведения олимпиады по черчению в общеобразовательной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 33. С. 58-64.

7. Серяков С.А. Об устойчивости результатов предметных олимпиад // Химия в школе. 2009. №8. С. 77-80.

8. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://ushakov-online.ru/ (23.10.2013).

9. Чесноков Н.Н., Балашова В.Ф. XIII Всероссийская олимпиада школьников по учебному предмету «Физическая культура». Теоретико-методические задания // Физическая культура в школе. 2012. №2. С. 11-16.

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – Вып. 2. – С. 58–64.

8. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

9. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. 2001. – № 4. – С. 44–54.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных образовательных технологий Муштавинская Ирина Валентиновна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК КАК ПРОСТРАНСТВО РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о проектировании современного урока в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и роли подобного проектирования в системе повышения квалификации педагога. Урок рассматривается как пространство педагогической рефлексии, как технология, гарантирующая достижение результатов, заявленных в стандарте.

Ключевые слова: урок, целеполагание, педагогическая рефлексия, рефлексивные технологии, метакогнитивные умения, метапредметные результаты, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Annotation. This article presents the design of a modern lesson in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards and the role of design activities in a system of in-service training of the professional teacher's skills. Lesson is shown as a space of a pedagogical reflection - the technique, guaranteeing the achievement of the results declared in the Standards.

Keywords: lesson, goal-setting, pedagogical reflection, reflective technologies, metacognitive skills, meta-subject educational results, Federal State Educational Standards.

Введение. Основной дидактической единицей учебного процесса уже около 500 лет является урок. Классно-урочная система выдержала полувековое испытание временем и является основной формой обучения в школах. Существенный вклад в ее развитие внесли выдающиеся педагоги И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. Внесли свой вклад в развитие классно-урочной системы обучения и современные психологи, и учителя-практики, и учителя-новаторы, и педагоги-технологи.

В педагогической науке есть ряд определений урока. Одно из них: «Урок — это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития, учащихся форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени».[9] Тенденции развития, присущие обществу, влекут за собой изменение целей и задач

Помимо профессионально обусловленного содержания ключевые квалификации включают ряд других компонентов, имеющих внепрофессиональный характер, – личностные и социальные качества. Именно поэтому, нам представляется более целесообразным использовать термин метапрофессиональные качества. Под метапрофессиональными качествами будем понимать комплекс психологических качеств, способностей в структуре общей квалификации специалиста, которые обеспечивают доступ к эффективному выполнению общепрофессиональных функций.

Формирование метапрофессиональных качеств возможно на основе внедрения принципиально новых стратегий организации обучения, ориентированных на подготовку человека к будущему. Следовательно, необходимо модернизировать учебный процесс в профильных вузах и центрах дополнительного образования таким образом, чтобы он способствовал развитию динамических характеристик и помогал лицам, прошедшим подготовку в качестве экспертов, быстро адаптироваться к новым ситуациям и перестраиваться по мере необходимости, постоянно изменяя свои компетентности, опережая существующие на сегодня тенденции и прогнозируя перспективы [3].

Выводы. В настоящее время наблюдается значительное ускорение процесса устаревания профессиональных знаний и навыков вследствие выхода новых законодательных, нормативных документов, оценивания рисков чрезвычайных ситуаций. Требованием времени к системе подготовки экспертов по независимой оценке рисков является обеспечение инновационного содержания профессиональной деятельности, при этом должна формироваться ориентация на обновление знаний специалистов на протяжении всей жизни, развитие нестандартного мышления в сочетании с нравственно-этическими критериями при выборе профессиональных решений. Ориентация на формирование компетентностей и компетенций субъекта профессионального образования существенно улучшит качество профессиональной подготовки или переподготовки специалистов – экспертов, будет способствовать развитию их профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

Литература:

1. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Южн.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

2. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высш. образование в России. – 2007. – № 2. – С. 40.

3. Мокроусова, О.А. Компетенции эксперта по независимой оценке рисков / О.А. Мокроусова, Г.Д. Бухарова // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 3. – С. 35-36.

4. Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Сократ, 2003. – 234 с.

5. Непрерывное экономическое образование: Словарь базовых понятий / сост. С.В. Голицына, С.И. Голицын, Г.С. Голошумова, М.В. Логинова, С.А. Новоселов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2004. – 200 с.

6. Профессионально-педагогические понятия: Словарь / сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

10. Школьные олимпиады. Справка [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://ria.ru/spravka/20101029/290526284.html#ixzz33AxH8krN (14.02.2014).

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат педагогических наук Задумова Наталья Павловна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются психологические, психолингвистические и лингвистические аспекты изучения связной речи, рассматриваются нарушения репродуктивной связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: текст, связная речь, монологическое высказывание, пересказ текста, цельность текста, связность текста, речевая патология, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article reveals the psychological, psycho-linguistic and linguistic aspects of the study of coherent speech, considered reproductive disorders connected speech of children with the general underdevelopment of speech.

Keywords: text, connected speech, monologic utterance, text retelling, the integrity of the text, the connection of the text, speech pathology, the general underdevelopment of speech.

Введение. Изучению связной речи и закономерностей ее формирования посвящены многочисленные лингвистические, психолингвистические и психологические исследования. Понятие «связная речь» рассматривается учеными неоднозначно: как деятельность говорящего, с одной стороны, и как продукт и результат этой деятельности в виде текста, связного высказывания – с другой.

Текучев А. В. [13] относит к связной речи любую речевую единицу, составные компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя языка единое целое. С указанной точки зрения любое самостоятельное предложение есть одна из разновидностей связной речи на основании того, что все слова в нем связаны. Сохин Ф.А. [12] видит в связной речи отражение логики мышления индивида, его возможностей в плане осмысления воспринимаемого и выражения собственного замысла посредством логичной и правильной речи.

В научной литературе связной называется речь, «состоящая из развёрнутого ряда предложений» [4, с. 306]; речь, представляющая собой «единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединённые, законченные отрезки» [1, с. 246].

Связная речь предполагает как продуцирование высказываний на основе самостоятельного отбора говорящим содержания и формально-языковых средств его выражения, так и репродуцирование готовой речевой формы, то есть пересказ текста.

Способность к пересказу является важнейшей основой для последующего перехода к построению ребенком собственных монологических высказываний, с одной стороны, и необходимой составляющей психологической готовности к школьному обучению, требующему от учащихся умений адекватного восприятия и воспроизведения того или иного содержания при освоении учебного материала – с другой.

Результаты многочисленных теоретико-экспериментальных исследований свидетельствуют о своеобразии построения развернутых связных высказываний дошкольниками с речевой патологией, в частности, с общим недоразвитием речи. Так, в работах целого ряда авторов содержатся сведения о неполноте и фрагментарности пересказа вследствие понимания детьми лишь общего смысла воспринятого текста, о недостаточности осмысления ими причинно-следственных, временных и пр. связей. Наряду с этим, отмечаются нарушения передачи последовательности элементов текста, пропуск и перестановка смысловых звеньев, «соскальзывание» на второстепенные смысловые звенья, включение «внеконтекстных» эпизодов, нарушающих содержательное единство текста [3, 6, 7].

С учетом важности овладения дошкольниками связной речью в аспекте формирования речевой коммуникации и предупреждения трудностей школьного обучения проблема исследования особенностей построения связных высказываний (в том числе пересказа) детьми с общим недоразвитием речи представляется значимой и актуальной.

Формулировка цели статьи. Данное исследование нацелено на выявление и анализ нарушений репродуктивной связной речи у дошкольников с общим речевым недоразвитием, что требует решения следующих задач:

1) анализ лингвистических, психолингвистических и психологических аспектов изучения связной речи;

2) выявление особенностей смыслового программирования и языкового оформления высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи при построении пересказа.

Изложение основного материала статьи. Монологическая речь представляет собой связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей и требующее предварительного обдумывания. Организация связной монологической речи характеризуется систематичностью изложения и развернутым характером высказывания. Указывается, что для монолога типичны значительные по размеру отрезки, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний и рассчитанные на пассивное и опосредованное восприятие [10].

С лингвистической точки зрения под отрезками (единицами) связной речи принято понимать словосочетания, предложения, тексты. В соответствии с этим, значимым для изучения развернутой монологической речи является понятие текста и текстовой компетенции говорящего.

В лингвистике и психолингвистике текст рассматривается двояко – как сознательно организованная речь и как реальная реализация речевого замысла [5, 8]. В литературе отмечаются различные свойства текста: намеренность, грамматическая корректность, завершенность, цельнооформленность, тематическое единство, структурная организация и т.д. Однако основными

процессов (А.В. Хуторской); компетенция – это знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, интегративные деятельностные конструкторы, включенные в реальную ситуацию и направленные на достижение конкретного результата (Э.Ф. Зеер); компетенция – это способность использовать знания, умения, навыки, способности в будущей профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков) [1, 2, 7, 8, 9].

Компетенция рассматривается нами как способность специалиста реализовывать компетентность в конкретной практической деятельности (компетентность в действии). При этом для психологического анализа процесса овладения профессиональной деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, умений, навыков) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности).

Определяя компетенции обучающихся как общую способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, мы уточним компетенции, которые являются для экспертов по независимой оценке рисков структурными составляющими профессиональной компетентности и предлагаем следующую их структуру:

- *социальные компетенции* – знание государственных правовых актов, документов в области пожарной безопасности;
- *познавательные компетенции* – способность к самостоятельному изучению, анализу, обобщению и разработке, освоению новых технологий и методик, способность к самостоятельному анализу изменений в документах в области пожарной безопасности;
- *методические* – владение методикой проведения анализа пожарной опасности объектов защиты в соответствие с требованиями технического регламента; способность осуществлять выбор для конкретной ситуации применения методики оценки эффективности вариантов обеспечения пожарной безопасности; применять на практике методику независимой оценки рисков при проектировании;
- *организационные* – способность к рефлексии, самоорганизации, самоконтролю, использованию в работе полученных ранее результатов, выявлению ошибок в организации работы по оценке риска в области пожарной безопасности, оценивать и корректировать планы, определять временной режим работы;
- *специальные компетенции* – умение принимать решения и действовать в нестандартных ситуациях в максимально короткое время, уверенно ориентируясь в возникшей ситуации.

Наряду с базовыми компетентностями, социально-профессиональными компетенциями в деятельности эксперта по независимой оценке риска играют важную роль профессионально важные качества. В зарубежной педагогике данные социально-профессиональные конструкты получили название ключевых квалификаций.

Ключевые квалификации – это личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обусловливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни [5, 6].

педагогическом процессе накапливать опыт, создавать базу будущей компетенции. Разумеется, у них имеется жизненный опыт, знания, но они носят не профессиональный, а обыденный характер, могут составлять не педагогическую, но профессионально-педагогическую компетентность.

Позиция третья: Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью педагога, но и достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности. В этом и проявляется их инверсионная зависимость.

Позиция четвертая: В профессионально-педагогической компетентности отчетливо обнаруживается тенденция к функциональной диффузии: то есть при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции. На уровне обыденного сознания это можно обозначить интересной формулой: компетентный – «человек сведущий», компетентный – «человек полномочный». В том и другом случае единое обозначение – «компетентны» относится к двум различным качествам.

Позиция пятая: Не все компетенции можно рассматривать рядоположно с точки зрения их значимости для становления компетентности. Не случайно существует понятие «ключевые компетенции», введенное Международной организацией труда в квалификационных требованиях к специалистам.

Качество специалиста (точнее, его подготовки) с точки зрения компетентностного подхода можно определить следующим образом:

1. Соответствие уровня компетентности специалиста нормативным требованиям.

2. Соответствие уровня компетентности специалиста характеру будущей профессиональной деятельности. Характер профессиональной деятельности меняется гораздо быстрее, чем ее нормативные параметры; в связи с этим при построении модели специалиста необходимо опираться на прогностический подход.

3. Соответствие уровня компетентности специалиста требованиям конкретного работодателя. Данные требования, оставаясь в рамках общепрофессиональных (общеотраслевых), могут варьировать в зависимости от региона, конкретного направления, группы потребителей и т.п.

4. Соответствие уровня компетентности специалиста скрытым требованиям.

Понятие «компетенция» выступает в качестве центрального понятия модернизации содержания образования, так как объединяет в себе интеллектуальную и «навыковую» составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности (Е.В. Арцишевская, Э.Ф. Зеер, М.К. Кабардов, Ю.А. Тихомиров, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской и др.).

По мнению ученых, компетенция включает совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе (А.С. Белкин); компетенция – это как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, обобщенные способы выполнения действий (С.Е. Шишов); компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и

свойствами текста большинство исследователей считают цельность и связность [2, 9].

Связность трактуется как внутритекстовая когезия, то есть грамматические, смысловые, ассоциативно-образные, структурно-композиционные формы связи между отдельными частями текста; как структурная целостность текста, обеспечивающая сцепление его элементов [5].

С учетом вышесказанного, выделяют частные подтипы связности: 1) с позиции смысловых отношений текста; 2) с позиции выраженности связности языковыми средствами.

В первом случае связь заключается в смысловом сцеплении фрагментов текста и предполагает причинно-следственные, временные и др. взаимоотношения.

Во втором случае сцепление элементов текста осуществляется с помощью: 1) морфологических средств (служебные, вводные слова, единство видо-временных форм глагола, слова с временным и пространственным значением); 2) синтаксических средств (порядок слов в предложении, восклицательные и вопросительные предложения, союзы); 3) лексических средств (повторы, местоимения и местоименные слова, синонимия, антонимия).

Цельность текста характеризует его как смысловое единство. Цельность понимается как психолингвистический феномен, представляющий собой возникающее в психике человека одновременное, интегральное, полностью не осознаваемое представление о некотором объекте [9].

Цельность рассматривается как наличие в тексте смыслового ядра и образуется тематической структурой текста. Текст является целостным при подчинении отбора его содержания задаче передать основную мысль, показателем чего может служить заголовок, обозначающий основную мысль текста, а также сама возможность его подбора.

Таким образом, цельность определяется как функционально-коммуникативная соотнесённость с одним объектом, а связность – как формальная организация элементов в структуре текста, которая призвана отражать передачу «симультанной» структуры цельности в «сукцессивной» структуре текста [11].

С целью уточнения представлений о построении детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития) связных монологических высказываний нами было предпринято исследование, направленное на выявление качественного своеобразия репродуктивной речи (пересказа текста).

Оценка возможностей составления пересказа производилась с учетом ряда критериев: смысловое программирование текста; степень связности текста; грамматическое оформление высказываний; лексическое оформление высказываний.

В качестве речевого материала для выявления особенностей репродукции речевого сообщения дошкольниками с общим недоразвитием речи был использован адаптированный (с сокращением объема) текст рассказа К. Г. Паустовского «Заячьи лапы», который приводится ниже:

«Однажды дед пошёл в лес на охоту. Там ему попался зайчонок с рваным ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Заяц удрал.

Вдруг сильно потянуло дымом. Стало трудно дышать. Это был лесной пожар. Дед побежал по кочкам. Огонь почти хватал его за плечи.

Вдруг из-под ног деда выскочил заяц. Дед знал, что звери лучше человека чуют, откуда идёт огонь, и поэтому спасаются. Дед побежал за зайцем. Он плакал от страха и кричал: «Погоди, милый! Не спеши!». Заяц вывел деда из огня.

Дед принёс зайца домой. У зайца обгорели задние лапы и живот, и он очень страдал. Дед вылечил его и оставил у себя. Это был тот самый зайчонок с рваным ухом, в которого дед стрелял на охоте».

Анализ результатов исследования с учетом полноты и последовательности воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста позволил выделить ряд уровней репродукции текстового сообщения.

Так, уровень полного неумения передавать смысловую программу сообщения был зафиксирован лишь у небольшого числа дошкольников с общим недоразвитием речи (20% детей), чьи высказывания представляли собой перечисление разрозненных событий без попытки установления содержательных связей в тексте: «Зайчик из лесу побежал и деда увидел…а тут огонь…и дед не попал, а побежал за зайчиком по кочкам»; «Пожар был в лесу…. Деда он хватал»; «Дед выстрелил из ружья и промахнулся. Потом они бежали от огня и упали». Наводящие вопросы экспериментатора способствовали частичному воспроизведению детьми отдельных смысловых вех исходного текста.

Уровень частичного умения репродуцировать программу сообщения обнаруживал себя в фрагментарности высказываний дошкольников (25% детей), тенденции к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, пропуску значимых смысловых звеньев, что затрудняло адекватную интерпретацию сообщения слушающим: «Он стрелял в зайца и промахнулся. Случился пожар, а вот заяц выскочил, потом побежал, а дед говорил: «Стой!». Потом он пришёл домой».

Дети, речевая продукция которых отнесена к уровню относительного воспроизведения полной программы сообщения (35% дошкольников), продемонстрировали более высокие возможности передачи фактического содержания текста. Несмотря на то, что в пересказах этих дошкольников наблюдаются пропуски смысловых звеньев, они, в целом, не разрушают относительной целостности содержательной стороны высказывания: «Пошёл дед на охоту. Он увидел зайца. Он пристрелил его и промахнулся. Потом он увидел пар. Он убегал от пожара. Потом пришёл зайчик. Он что-то там ему говорил…. А он и вывел его из леса. У зайчика лапки были такие горелые. Он его вылечил и оставил его дома».

Наконец, уровень достаточного репродуцирования полной программы сообщения характеризует речь 40% детей с общим недоразвитием речи, что свидетельствует о восприятии дошкольниками текста как содержательного единства. Имеющие место в речевой продукции отдельных детей незначительные смысловые пробелы не разрушают общей цельности текста пересказа: «Дед пошёл на охоту. Там ему встретился зайчонок с рваным левым ухом. Он в него стрельнул, но не попал, и заяц удрал. Потом был пожар. Дед испугался, увидел зайца и побежал. Дед просил: «Погоди, милый! Не спеши так шустро». Они выбежали прямо из леса и упали от усталости. Дед взял зайца и стал лечить…. Потому что у зайчика обгорели лапы и хвост. Дед вылечил его и оставил у себя. Это был тот зайчик, в которого дед стрелял».

Научная трактовка *профессиональной компетентности* изобилует множеством подходов, несмотря на то, что можно выделить некоторые общие черты, позволяющие уточнить сущность рассматриваемого понятия:

- характеристику профессиональной компетентности как *интегрального* феномена – *совокупности* профессиональных свойств;
- ее *уровневую* характеристику, свидетельствующую о заложенной в ней потенции к *саморазвитию;*
- ее *качественную* характеристику, отражающую способность выступать мерилом квалифицированности специалиста;
- ее *деятельностную* характеристику, выраженную в способности к выполнению необходимых профессиональных действий;
- ее опосредованность *нравственной позицией личности,* детерминирующей готовность к принятию персональной ответственности за совершаемые профессиональные действия.

Перенося обозначенные установки на интересующий нас понятийный конструкт, нами предпринят следующий опыт трактовки профессиональной компетентности экспертов по независимой оценке рисков.

Профессиональная компетентность экспертов но независимой оценке рисков – это интегративная характеристика специалиста, имеющего практический профессиональный опыт, включающая совокупность знаниевых, когнитивных, мотивационно-волевых и операционально-технологических составляющих, отражающих уровень его способности к успешной оценке рисков чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и степень готовности к профессиональному развитию, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности в сохранении жизни на планете.

Профессиональная компетентность – явление полиструктурное, многофункциональное, вбирающее в себя различные группы профессиональных компетенций.

Между компетентностью и компетенциями существует прямая и инверсионная (обратная) зависимость. А.С. Белкин [1] выделяет пять основных позиций.

Позиция первая: компетенции человеку не *предоставляются* в зависимости от его социального и профессионального статуса, уровня образованности, стажа работы и пр.

Компетентность *достигается* самим человеком в процессе его профессиональной деятельности, по мере накопления жизненного и профессионального опыта, в зависимости от его усилий, добросовестного исполнения обязанностей, четкого осознания своих компетенций и целей их реализации. Огромную роль в формировании, развитии профессионально-педагогической компетентности играют ее морально-этические, психологические качества, состояние здоровья и психики человека, условия жизни, деятельности, психологическая атмосфера коллектива, методы и стили управления.

Позиция вторая: профессионально-педагогическая компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций. Без права, например, на учительскую, управленческую деятельность, без реализации предоставленных по социально-профессиональному статусу прав учитель, руководитель образовательного учреждения не может в

безопасность». Изменение концепции обеспечения пожарной безопасности и определяет новые задачи подготовки специалистов, способных принимать обоснованные технические и организационные решения, позволяющие обеспечить научно-технический прогресс и повышение качества жизни [3].

Подготовка экспертов по независимой оценке рисков осуществляется в учебных центрах образовательных учреждений пожарно-технического профиля. Такой центр создан и аккредитован в Уральском институте Государственной противопожарной службы МЧС России.

В исследовании мы исходим из основных посылок андрогогики: ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому взрослому; обучение происходит в процессе совместной деятельности обучающегося с обучающим. Для образования взрослых в большей степени, чем для других этапов непрерывного образования, характерен феномен «сращивания» образования с деятельностью.

Анализ литературных источников и собственный опыт подготовки экспертов свидетельствуют, что сегодня профессиональное образование должно быть ориентировано не только на всестороннее развитие обучаемого и его личностные запросы, но и учитывать существующие и перспективные потребности общества. При отборе содержания обучения для подготовки экспертов наиболее приемлема, на наш взгляд, компетентностная концепция.

К основным понятиям компетентностного образования относятся компетентность и компетенции.

Компетентность – интегративное качество личности, сформированное на основе предметных знаний, индивидуально-психологических качеств, а также практического опыта, и проявляющееся в способности и готовности человека к практическому действию и решению практических проблем [5, 6].

Компетенции – это круг вопросов, знаний, практических сведений и способов деятельности, касающихся различных актуально и перспективно значимых сфер жизнедеятельности человека в обществе, овладение которыми обеспечит, с одной стороны, его успешное личностное, социальное и профессиональное функционирование, а с другой – удовлетворение общественных потребностей в человеческих ресурсах определенного качества [5, 6].

В динамичных социально-профессиональных условиях становится все более востребованной не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности – компетенция.

С профессионально-педагогических позиций рассматривают компетентность как совокупность профессиональных, личностных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. Здесь ключевое слово: «эффективность», так как в противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций». Лишь обладание компетенциями не гарантирует их успешную реализацию [1, 4].

Подчиненная роль профессиональных компетенций в составе профессиональной компетентности обусловлена лингвистической традицией толкования понятия «компетенция» как знаний и опыта в какой-либо области деятельности, а понятия «компетентность» – как общей способности данного лица производить определенный вид работы.

В числе таких сообщений отмечены и случаи практически дословного воспроизведения детьми исходного образца, что позволяет сделать вывод о достаточно развитой слухоречевой памяти детей, с одной стороны, и осознании смысловых связей фрагментов текста – с другой.

Анализ высказываний детей с позиции их связности выявил ряд особенностей оформления межфразовой связи:

– необоснованные повторы отдельных слов, фрагментов высказываний. Неоднократные повторы в изложении обусловлены, с одной стороны, неумением ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета, а с другой – слабостью самоконтроля за процессом речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи;

– прономинализация, то есть широкое использование личных местоимений для обозначения персонажей. Это существенно затрудняет адекватную интерпретацию слушающим смысла высказывания и понимание содержания текста: «Огонь в лесу и он побежал за зайчиком. Потом у него лапки обгорели и животик…и он узнал, что это он в ухо стрельнул»;

– структурная неполнота высказываний, пропуск слов, значимых для обеспечения смыслового единства;

– излишняя паузация, отражающая трудности при подборе слов и синтаксических моделей высказываний и нарушающая плавность речи.

Нами зафиксировано употребление дошкольниками некоторых лексико-грамматических средств связности в виде лексического повтора и единства видо-временных форм глагола («Дед стрельнул в зайчика с рваным ухом…. Зайчик увильнул»), текстовой синонимии (пожар – огонь, зайчик – животное). Вместе с тем, следует подчеркнуть, что наиболее часто в качестве средства межфразовой связи детьми использовался стереотипный повтор одного и того же слова: «Потом зайчик с рваным левым ухом... Потом случился пожар…; «Дед испугался…. Дед кричал…. Дед решил не убивать зайца…». Такое построение высказываний приводит к нарушению гибкости речевого сообщения, вследствие чего этот способ связи предложений квалифицируется как «жёсткий».

Дошкольники обнаружили неодинаковые возможности синтаксического оформления высказываний. Так, лишь у небольшого числа детей пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных синтаксических конструкций: простых распространенных предложений с однородными членами, сложносочиненных и сложноподчиненных высказываний: «Однажды дед попал в лес и увидел там зайца и выстрелил в него. Но промахнулся. Заяц убежал. Потом откуда-то пошел дым, и дед побежал по кочкам, а под ним пробежал зайка. Он знал, что зайцы лучше знают, где пожар…».

Более типичным для детей с общим недоразвитием речи было продуцирование простых малораспространенных предложений: «Охотник в лесу встретил зайца с рваным ухом. Он выстрелил. Зайчик убежал. Он почуял запах дыма. Это был лесной пожар…».

В речи дошкольников были зафиксированы следующие проявления экспрессивного аграмматизма:

– неправильное употребление предлогов или их игнорирование «выстрелил на него»; «это был тот самый заяц, который стрелял дед»);

– ошибки в глагольном словообразовании («зайчик выбег»);

– неправильное употребление формы глагола («дед побежать в другую сторону»);

– неправильное употребление местоимений («выстрелил в его»);

– инверсии слов в предложении («Животные чуют лучше человека пожар»).

Анализ речевой продукции детей с позиции ее лексического оформления свидетельствует о достаточном разнообразии лексических средств, что в значительной степени обусловлено наличием опоры на исходный речевой образец. Лишь в единичных случаях наблюдались вербальные парафазии (выстрелил – «пристрелил», дым – «пар»). Отметим, что пересказ текста традиционно рассматривается как один из наиболее доступных видов связной речи, что объясняется меньшей самостоятельностью говорящего как в определении замысла высказывания, так и его развертывания с помощью языковых средств.

Выводы. Связная речь рассматривается как деятельность говорящего, с одной стороны, и как продукт и результат этой деятельности в виде текста, связного высказывания – с другой. Одним из видов связной речи является репродуцирование готовой речевой формы, то есть пересказ текста.

Детям с общим недоразвитием речи свойственны недостатки репродуктивной связной речи, которые обнаруживают себя в сфере как смыслового программирования высказывания, так и его языкового (лексико-грамматического) оформления.

Своеобразие смыслового программирования проявляется в замене развернутого пересказа перечислением разрозненных событий без попытки установления содержательных связей в тексте, фрагментарности высказывания с пропуском существенных для передачи содержания моментов.

Языковое оформление высказываний детей с общим недоразвитием речи характеризуется, в свою очередь, стереотипностью употребления средств межфразовой связи, наличием синтаксических и морфологических аграмматизмов в сочетании с незначительными трудностями подбора слов.

Все вышесказанное подтверждает необходимость осуществления специально организованной логопедической работы по совершенствованию связной речи у дошкольников с общим речевым недоразвитием.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 400 с.

2. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 250 с.

3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158[2] с.

4. Выготский JI. С. Мышление и речь: Психол. исслед. – М.: Лабиринт, 1996. –414 с.

5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. – 144 с. (Лингвистическое наследие XX века)

6. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

7. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2011. – 320 с.

Педагогика

УДК: 614.842.83:053

доктор педагогических наук, доцент Мокроусова Ольга Анатольевна
Уральский институт Государственной противопожарной
службы Министерства Российской Федерации по делам
гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям
и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКСПЕРТОВ ПО НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКЕ РИСКОВ

Аннотация. В статье рассматривается подход к формированию профессиональных компетенций при реализации нового направления дополнительного профессионального образования подготовки экспертов по независимой оценке рисков.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный подход, профессиональная компетентность, компетенция, эксперт.

Annotation. This article discusses the approach to development of professional competences in the implementation of the new movement in continuing professional education of experts' training in independent risk assessment.

Keywords: professional education, competence-based approach, professional competence, competence, expert.

Введение. В условиях реформы технического регулирования одной из важнейших задач является организация гибкой системы подготовки экспертов по различным направлениям оценки и подтверждения объектов требованиям современных правовых и нормативных документов. Отличительной особенностью экспертной оценки рисков является то, что экспертные функции выполняются специалистами, имеющие не только необходимое базовое образование, но и опыт практической работы. Поэтому их подготовка может осуществляться лишь в системе дополнительного профессионального образования, которая должна обеспечивать также возможности для последующего регулярного повышения квалификации этих специалистов ввиду постоянного обновления технологий и социально-экономических условий хозяйствования. Дополнительное образование специалистов экспертных организаций (экспертов) по независимой оценке рисков рассматривается нами как звено непрерывного образования и составляющая российской системы профессионального образования

Формулировка цели статьи. Цель исследования – выявить структурные компоненты формирования профессиональной компетентности экспертов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

Изложение основного материала статьи. Обновление нормативной базы технического регулирования в Российской Федерации потребовало создания системы независимой оценки риска, целью деятельности которых является повышение уровня защищенности населения, имущества юридических лиц и индивидуальных предпринимателей. Для независимой оценки риска под эгидой Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) создана система добровольной сертификации «Комплексная

начатое на восходе солнца, когда набирают силы стихии света и тепла, обязательно должно увенчаться успехом. Это произведение проникнуто особым отношением к Матери-земле, к труду пахаря. В стихотворении гармонично взаимодействуют народно-поэтичная лексика и лексика церковная («зернышку сготовим колыбель святую»), что нас приводит к выводу: этому труду покровительствует Бог [5]. Учащиеся делают вывод, что в русской культуре православие и народная культура тесно взаимосвязаны.

Преподаватель предлагает учащимся наглядные представления о значении труда в русской народной культуре. Учащиеся сопоставляют героя стихотворения с героем картины К.Васильева «Вольга и Микула Селянинович», отвечая на следующие вопросы: «Почему пахаря художник изобразил как богатыря?» Совместно с преподавателем учащиеся делают вывод: труду пахаря художник К.Васильев и поэт А.Кольцов придают особое значение. Древние славяне высоко ценили землю, которая их кормила. Однако, в случае необходимости, любой труженик-пахарь мог стать воином, чтобы защищать свою землю. Примером может служить история жизни богатыря Ильи Муромца, изложенная в народных преданиях и былинах.

Выводы. С нашей точки зрения,рассмотренный в данном исследовании вариант работы способен эффективно повлиять как на развитие интереса к изучению русского языка курсантами, так и на общий уровень их культурного развития. Эстетическое образование курсантов, организованное в культурологическом контексте, предполагает влияние на уровень их гуманитарных знаний.

Литература:

1. Гумилев Л.Н. От Руси до России: Очерки этнической истории. – Санкт-Петербург: Юна, 1992, 272 с.
2. Журавлева А.И. Театр А.Н.Островского. – М: Просвещение, 1996, 208 с.
3. Карамзин Н.М. Предания веков. – М: Владос, 1993, 764 с.
4. Рапацкая Л.А. Русская художественная культура. – М: Владос, 1998, 607 с.
5. Сипинев Ю.А., Сипинева И.А. Русская культура и словесность. – Санкт-Петербург: Сайма, 1999, 396 с.

8. Залевская А. А. Текст и его понимание. – Тверь: Изд-во ТГУ, 2001. – 177 с.
9. Леонтьев А. А. Признаки цельности и связности текста // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 46 – 48.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1998. – 335 с.
11. Сахарный Л. В. Тема-рематическая структура текста: основные понятия // Язык и речевая деятельность. Т.1. – СПб.: Изд-во СПбГу, 1998. – С. 7 – 16.
12. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – Москва-Воронеж, 2002. – 221 с.
13. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1970. – 606 с.

Педагогика

УДК 796.4

кандидат педагогических наук, доцент Заячук Татьяна Владимировна
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Лопатин Леонид Александрович
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань);
старший преподаватель Шамгуллина Гульшат Равильевна
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань);
аспирант Романченко Елена Александровна
Московский государственный университет путей сообщения (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ТЕХНИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДЕВОЧЕК 8-9 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ

Аннотация. Хореография в спорте давно утвердилась как средство специализированной подготовки спортсменов, помогающая сделать композиции более яркими, оригинальными, выразительными, зрительными. Общепризнано, что только спортсмены, обладающие высокой культурой движения, способны выполнить технически сложные упражнения легко и непринужденно, где можно оценить амплитуду движений, красоту линий, артистичность и выразительность исполнения, т.е. хорошую технику исполнения.

Ключевые слова: хореографическая подготовка, техническая подготовка, художественная гимнастика, тренировочный процесс.

Annotation. Choreography in sport has long established itself as a means of specialized training of the athletes, which helps to make the composition more vivid, original, expressive, visually. It is generally accepted that only athletes with high culture movement, able to perform technically challenging exercises with ease, where it is possible to evaluate the range of motion, the beauty of lines, artistic and expressive performance, ie, good technique.

Keywords: choreographic training, technical training, gymnastics, training process.

Введение. В связи с тем, что возрастает уровень исполнительного мастерства в художественной гимнастике немало важным является хореографическая подготовка спортсменок. Под влиянием хореографии у занимающихся развивается устойчивость исполнения, координация движений, четкость выполнение элементов как простых, так и более сложных.

С помощью хореографической подготовки удается быстрее освоить рациональную технику упражнений. Поэтому исследование влияния хореографической подготовки на уровень технического мастерства гимнасток является актуальной темой.

Формулировка цели статьи. Цель исследования. Теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние хореографической подготовки на техническую подготовленность девочек 8-9 лет, занимающихся художественной гимнастикой.

Задачи исследования: 1. Определить уровень хореографической подготовленности. 2. Определить уровень технической подготовленности юных гимнасток. 3. Выявить взаимосвязь между хореографической и технической подготовленности юных гимнасток.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования и их обсуждение. Во время педагогического исследования у 15-ти гимнасток в процессе контрольных соревнований хореографической подготовленности – классический экзерсис у станка, при выполнении 10-ти двигательных заданий, был определён уровень хореографической подготовленности испытуемых спортсменок.

Таблица 1

Результаты интегральных показателей и среднегрупповой показатель (n=15) уровня хореографической подготовленности (классический экзерсис у станка) при выполнение 10-ти двигательных заданий юными гимнастками

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	Σx1+..x10	И.П.Х.П.
Ср.знач	8,9	8,91	8,84	8,74	8,67	8,67	8,69	8,7	8,66	8,86	87,6	8,76
Станд.отклон	0,26	0,48	0,38	0,42	0,42	0,53	0,52	0,58	0,40	0,43	4,09	0,41
Mx	0,10	0,18	0,15	0,16	0,16	0,20	0,20	0,22	0,15	0,16	1,54	0,15
V	2,92	5,32	4,33	4,82	4,79	6,01	6,01	6,63	4,57	4,73	4,63	4,63

Как показали результаты статистической обработки (табл. 1), разброс по группе интегральных показателей хореографической подготовленности испытуемых, классический экзерсис у станка ($И.П.Х.П.$) достигает значительных величин от 8,30 до 9,3 (балла), что указывает на выше среднего и высокий уровни хореографической подготовленности юных гимнасток.

Среднегрупповые данные, равные 8,76 ± 0,15 балла ($\bar{x} \pm m\bar{x}$ = 8,76 ± 0,15 балла) указывает на то, что уровень хореографической подготовленности испытуемых при выполнении – классического экзерсиса у станка – выше среднего.

беседы приходят к выводу, что драматург позаимствовал из фольклорных источников поэтичную сказку о Снегурочке – дочери Мороза и Весны. Преподаватель поясняет, что в славянском фольклоре зима олицетворяет силы холода, которые порождают зло и жестокость. С весной начинается возрождение земли благодаря великому языческому богу Яриле - Солнцу, что ведет к возрождению добрых сил, красоты, любви и дружбы. Драматург рисует конфликтную ситуацию между силами добра и зла (холода и тепла), рассказывая историю рождения дочери Мороза и Весны - Снегурочки. Она стала причиной бедствий, холода и проявления человеческой жестокости, потому что ее рождение нарушило законы природы и жизни.

Анализируем с учащимися отрывки из пьесы, в которых изображаются народные обряды, рассказываем о своеобразии лексики произведения. Работая над пьесой, Островский внимательно изучал фольклорные, исторические, этнографические источники. В сказке-пьесе «Снегурочка» автор изображает праздник Масленицы, а также обряд, посвященный началу лета. Драматург мастерски подражает фольклорным песням, изображая народные гуляния. Также он использует прием «говорящих» имен: например, «Лель» - название старинного русского бога любви, похожего по своим функциям на античного Амура.

Преподаватель предлагает учащимся значение бьга Ярила - Солнца для русской культуры. Богу Яриле - Солнцу отводится собая роль в пьесе А.Н.островского, этого бога особо почитали древние славяне: в их представлении, Ярило - оплодотворитель, представитель благодатной весны, покровитель любви и браков. В древности славяне праздновали время первых посевов (в конце апреля), восхваляя бога Ярилу. Знакомим учащихся со словами, которые связаны с этим богом. Предлагаем им проанализировать слова, в которых присутствует корень –яр- и которые объясняют значение образа Ярилы в славянской мифологии: 1). весенний свет и тепло (яркий); 2). стремительная, до неистовства возбужденная сила (ярость, разъяренный); 3). любовная страсть и связанная с ней тема плодородия (яровая пшеница).

Обсуждение особенностей русской культуры не будет полным, если не остановиться на явлении гармоничного взаимодействия языческой культуры древних славян с православием, что дало новый импульс развитию русской национальной культуры. Предложенная ниже информация предполагает углубленное знакомство учащихся с русской историей, а также с ее отражением в художественной культуре. Знакомим учащихся со стихотворение поэта А. Кольцова «Песнь пахаря» и просим подумать над вопросами: «С помощью каких слов и словосочетаний это стихотворение говорит, что пахарю действительно тяжело? Кто «страдает»? Как понимаете: «Ну! тащися, сивка!»? Каковы отношения крестьянина и его «сивки»? Почему в тексте много слов с ласкательными суффиксами («зорька», «солнышко» и др.)? Как понимаете слова: «Выбелим железо о сырую землю…» Почему на сердце пахаря «весело», если он выполняет тяжелую физическую работу?» Преподаватель помогает учащимся сделать следующий вывод. Труд человека, работающего на земле, тяжел: не случайно время сбора урожая называется «страда», «страдают» и крестьянин, и сама земля-кормилица. Поэтому крестьянин относится к коню не только как к помощнику, но и как к другу. Пахарь испытывает радость, предчувствуя осенью богатый урожай. Стихотворение также рассказывает о народных приметах, которые создал русский народ: дело,

«Песнь о вещем Олеге» и предлагаем ответить на вопросы: «Почему Пушкин в начале баллады называет Олега «вещим», а затем «могучим»? Как вы представляете себе сцену прощания князя с конем? Каким вы видите Олега на могиле коня? Почему погиб Олег? В чем отличие баллады от летописного рассказа об Олеге?» «Погружаем» учащихся в мир языческой культуры древних славян, которую поэтически интерпретировал А.С.Пушкин. Образ языческого колдуна поэт рисует с большим уважением, отдавая дань древней языческой культуре славян. Кудесник наделен всевидением, таинственной силой. Он подчинен лишь воле богов, а не князю, которого поэт называет «мудрым», сопоставляя его с кудесником. Князь Олег осознает духовную высоту кудесника, но ведет себя с ним высокомерно. Однако князь понимает, что кудесник – «любимец богов». Поэтому, обращаясь к нему снисходительно и призывая не бояться его княжеской власти, просит предсказать ему будущее. Князь поверил кудеснику и отказался от своего коня. Сцена смерти Олега – это поэтическая картина-характеристика русского воина IX века. Герой Пушкина наделен душевной привязанностью к коню, над его чувствами не властны ни время, ни даже смерть коня. Олег называет коня другом и полон сожалений о том, что на тризне, погребальном обряде, где полагалось вместе с всадником хоронить и коня, его любимый конь не будет похоронен вместе с ним.

Знакомство курсантов с языческой славянской культурой продолжаем на основе анализа картины художника. Предлагаем учащимся ответить на вопросы, передать свое впечатление о картине Н.Рериха «Идолы»: «Чем заинтересовала вас картина? Что вы узнали о культуре древних славян?» Подводя итог размышлениям учащихся, помогаем им понять, что сюжет картины дает представление о верованиях древних славян, которые поэтично изложены в русских народных сказках и преданиях.

Следующий этап работы предполагает ориентацию на интерес учащихся к русской литературе, передающей в художественной форме фольклорные образы и мотивы. Преподаватель может предварительно прочитать с учащимися пьесу А.Н.Островского «Снегурочка», познакомить с ее фольклорными источниками. Знакомство с пьесой «Снегурочка» [2], написанной драматургом А.Н.Островским по мотивам одноименной сказки, предполагает работу со следующей информацией. В этой пьесе ощущается влияние древних языческих обрядов, активно используется фольклорная лексика. Сообщаем учащимся, что пьеса-сказка «Снегурочка» - это социальная утопия. Уточняем значение этого понятия: утопия – это нереальный, неосуществимый на практике план социальных преобразований, а также литературный жанр, где рассказывается о несуществующей идеальной стране. Пьеса отражает увлечение драматурга утопическими идеями о равноправии. Островский рисует в пьесе «мужицкое царство», «крестьянскую общину». Путешествуя по России и собирая фольклорные источники, в Переяславле - Залесском он познакомился с народным преданием о царстве легендарного царя Берендея. В народной легенде рассказывалось о том, что в далекие времена жило счастливое племя берендеев, которыми правил добрый и мудрый царь. Это предание увлекло Островского: царь Берендей в его изображении - справедливый судья, талантливый художник и поэт.

Предлагаем учащимся следующие вопросы: «Почему предание о берендеевом царстве заинтересовало драматурга? Как вы воспринимаете образ Снегурочки? Почему она принесла людям горе и страдание?» Учащиеся в ходе

Об однородности состава испытуемых спортсменок свидетельствует коэффициент вариации равный 4 балла (V = 4,6%).

Далее был определен уровень хореографической подготовленности юных гимнасток при выполнение элементов танца. Был определен уровень интегрального показателя хореографической подготовленности испытуемых гимнасток при выполнении 4-х контрольных упражнений – элементов танца ($И.П.Х.П.$).

Таблица 2

Результаты интегральных показателей и среднегрупповой показатель (n=15) уровня хореографической подготовленности (элементы танца) при выполнении 4 -х двигательных заданий юными гимнастками

	X1	X2	X3	X4	Σx1+…X4	И.П.Х.П.
Ср.знач	8,53	8,33	8,07	8,18	33,11	8,27
Стан.дотклон	0,28	0,11	0,13	0,15	0,62	0,16
Mx	0,11	0,04	0,05	0,06	0,24	0,06
V	3,30	1,33	1,66	1,83	1,88	1,88

Как показали результаты статистической обработки разброс по группе интегральных показателей хореографической подготовленности испытуемых, при выполнении элементов танца ($И.П.Х.П.$) достигает незначительных величин от 8,175 до 8,525 балла, это свидетельствует о том, что уровень хореографической подготовленности юных гимнасток является выше среднего.

Среднегрупповые данные, равные 8,27 ± 0,06 балла ($\bar{x} \pm m\bar{x}$ = 8,27 ± 0,06 балла) указывает на то, что уровень хореографической подготовленности испытуемых при выполнении элементов танца – выше среднего.

Об однородности состава испытуемых спортсменок свидетельствует коэффициент вариации равный 1,88 балла (V = 1,88%).

Определение уровня технической подготовки при выполнение упражнения без предмета результаты интегрального показателя технической подготовленности (И.П.Т.П.) каждой испытуемой, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты среднегруппового (n = 15) интегрального показателя уровня технической подготовленности (И.П.Т.П.) юных гимнасток

	Оценка	И.П.Т.П.
Ср.знач	8,4	8,4
Станд.отклон	0,17	0,17
Mx	0,06	0,06
V	1,99	1,99

Разброс по группе интегральных показателей технической подготовленности при выполнении соревновательных комбинаций (упражнения без предмета) в исполнении юных гимнасток достигает значений от 8,0 до 8,7 балла (И.П.Т.П.), что свидетельствует об уровне этого вида подготовленности испытуемых: выше среднего.

Средние данные по группе (И.П.Х.П.) составляют 8,4 ± 0,06 балла ($\bar{x} \pm m\bar{x}$ = 8,4 ± 0,06 балла), что говорит об уровне технической подготовленности юных гимнасток – выше среднего, при выполнении упражнения без предмета (соревновательной комбинации).

Коэффициент вариации равный – 1,99 балла (V = 1,99%) указывает на однородность состава испытуемых в технической подготовленности.

Установление взаимосвязи между хореографической и технической подготовленностью.

Были получены среднегрупповые (n = 15) интегральные показатели хореографической подготовленности ($\overline{X_1}$ *И.П.Х.П.*$_1$; $\overline{X_2}$ *И.П.Х.П.*$_2$) испытуемых, опираясь на различия в уровнях хореографической подготовленности юных гимнасток, мы выполним специальные исследования по выявлению зависимости между интегральными показателями хореографической подготовленности при выполнении двигательных заданий (Д.Д.) – экзерсис у станка и элементов танца.

Результаты статистической обработки представлены в таблице 4.

Также проведён ранговый корреляционный анализ между среднегрупповым (n = 15) интегральным показателем выполнения двух видов хореографической подготовленности ($\overline{X_1}$ *И.П.Х.П.*$_1$; $\overline{X_2}$ *И.П.Х.П.*$_2$) и средним групповым интегральным показателем гимнасток за техническую подготовленность, выполнения соревновательных комбинаций – упражнение без предмета.

его становление связано с деятельностью преемника князя Рюрика и опекуна его сына Игоря - князя Олега.

Если научные тексты позволяют познакомить учащихся с историей формирования Российского государства, то работы русских художников позволяют помочь учащимся создать представление о нашем древнем предке. На следующем этапе формируем у учащихся образ славянина-руса, который жил в IX веке. Предлагаем поработать над картиной В.Васнецова «Богатыри» (предваряем беседу сообщением одного из курсантов об этом художнике и его творчестве): «Что в первую очередь привлекает ваше внимание на картине? Почему? Как вы думаете, какая общая цель объединяет героев? Опишите их. Что вы знаете об Илье Муромце, Алеше Поповиче, Добрыне Никитиче? Как их характер изобразил автор? Какое историческое время здесь изображено? Докажите. Какую роль в сюжете картины играют кони? Как автор передает их характер? Почему картина называется «Богатыри»? Какую роль играет природа? Как она изображена: сказочно или реалистически? Это картина историческая или сказочная?» Помогаем учащимся сделать вывод: автор передает русскую историю так, как ее в своих былинах или сказаниях видел (понимал, чувствовал) русский народ, на грани правды и вымысла. Он реалистичный художник: эта картина – памятник воинской славе русского народа.

Продолжая работу по формированию образа славянина-руса IX века, предлагаем учащимся познакомиться с еще одной картиной - с картиной Н.Рериха «Заморские гости»: «Какими изображены морские ладьи? Что они напоминают? Это военные или торговые суда? Как одеты люди, плывущие на этих ладьях? Что вы можете сказать об их образе жизни? Чем похожи картины В.Васнецова и Н.Рериха?». Учащиеся делают вывод, что в картинах отразилась любовь художников к красочному миру народных сказок и былин, которые в поэтической форме показывают быт славян [4].

Преподаватель предлагает новую информацию: после смерти Рюрика власть переходит к его сыну Игорю, который в это время был очень юным. Вместо него государством управлял его опекун – князь Олег. Благодаря его мудрой деятельности была создана Киевская Русь, он много сделал для объединения славянских племен, ему принадлежат многочисленные победы над врагами славян. Чтобы создать у курсантов представление о князе Олеге, знакомим их с балладой А.С.Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Предварительно предлагаем курсантам послушать легенду о князе Олеге (ее может рассказать один из курсантов) и попытаться ответить на вопрос: «Почему народ назвал Олега Вещим?» Для организации полноценной беседы учащиеся должны получить информацию, которая является кратким пересказом легенды. На берегу Волхова, близ Старой Ладоги, есть древний холм, который, по преданию, до сих пор называют могилой русского князя Олега Вещего, в IX веке укреплявшего могущество Руси. Совершив в 907 году смелый поход на столицу Византии – город Константинополь, Олег победил византийцев, применив военную хитрость. После удачного военного похода князь Олег получил прозвище Вещий. Выслушав ответы учащихся по поводу их представлений о данном слове, поясняем: вещий - это человек, которому все ведомо, предусмотрительный, рассудительный, умный.

Однако Олег Вещий не сумел предотвратить свою смерть, которую, согласно легенде, предсказал ему колдун. Читаем балладу А.С.Пушкина

сопоставительного анализа отрывков из исторических текстов, принадлежащих Л.Гумилеву, Н.Карамзину, М.Острогорскому, а также отрывков из «Повести временных лет». Преподаватель (или курсант) читает отрывок из «Повести временных лет», в котором повествуется о восточнославянских племенах, и предлагает ответить на вопрос: «Что вы узнали о происхождении восточнославянских племен? Как, по вашему мнению, образовались названия этих племен? Аргументируйте свой ответ». Учащиеся работают над этимологией некоторых понятий, которые предлагает преподаватель. Например, полочанами назывались славянские племена, которые жили по берегам реки Полоты (приток Двины); свое название древляне получили в соответствии с тем, что эти славянские племена жили в лесах.

Следующий этап - знакомство с отрывком из текста «Славянские племена в IX веке», автором которого является М.Острогорский: «Предки наши, называвшие себя славянами, жили небольшими селениями преимущественно по берегам озер и рек. Важнейшие поселения были на Волге, Днепре, Западной Двине и озере Ильмене. Обитатели самой северной славянской земли, от Ильменя до Ладоги, назывались просто славянами; главный город их был Новгород. Другие же славянские племена носили разные имена» [5]. Предлагаем ответить на вопрос: «Каким вы представляете образ жизни восточных славян в IX веке?» Данный отрывок комментируем, работая с картой: предлагаем учащимся найти на карте город Новгород, Ладожское озеро, реку Волхов. Формируем у учащихся представление о том, что эти географические названия связаны с северо-западными землями современной России. Преподаватель закрепляет с учащимися следующие исторические сведения: а) славянское поселение на месте будущего Новгорода возникло в IX веке; б) на Ладожском озере было построено одно из самых древних славянских поселений, Старая Ладога.

Подводя итог изложенному выше этапу работы с учащимися, предлагаем им необходимую историческую информацию. Знакомим их с точкой зрения историка-географа Л.Гумилева [1], который писал, что в YI – YIII веках славяне, сильный и энергичный народ, имели большие успехи. Сравнивая славян с их соседями, он сообщает, что славяне селились небольшими группами в деревнях, в отличие от воинственного племени русов, которые создавали крепости-города. Ученый отметил, что один из них, наиболее воинственный и энергичный, рус Рюрик подчинил себе Новгород и прилегающие к нему поселения – Старую Ладогу, Белоозеро, Изборск. Преподаватель подчеркивает точку зрения ученого: с этих действий Рюрика и начинается объединение восточных славян в единое государство. Учащимся предлагается для размышления еще одна историческая гипотеза, которую проанализировал историк и писатель Н.М.Карамзин. Существует легенда о двух братьях Рюрика - Синеусе и Труворе, эту легенду изложил в «Предании веков» Н.М.Карамзин: «Рюрик прибыл в Новгород, Синеус на Белоозеро…, а Трувор в Изборск… Сия часть нынешней санкт-петербургской, новгородской и псковской губерний была названа тогда Русью, по имени князей…» [3]. Данный отрывок комментируем с учащимися, работая с картой: помогаем учащимся найти на карте месторасположение Белоозера и Изборска. Формируем у учащихся представление о том, что эти географические названия также связаны с северо-западными землями современной России. Завершая беседу, поясняем учащимся, что государство Киевская Русь возникло позже:

Таблица 4

Результаты статистической обработки коэффициентов корреляции между интегральными показателями уровня хореографической подготовленности (И.П.Х.П.[1], И.П.Х.П.[2]) - классический экзерсис у станка и танцевальные шагов

№ п.п.	Рейтинг И.П.Х.П. Di	Рейтинг И.П.Х.П de	Di – de	2 Σ (di – de)
1	3	2	1	1
2	8	9	-1	1
3	10,5	4	2,5	6,25
4	2	1	1	1
5	4,5	7	-2,5	6,25
6	10,5	13,5	-3	9
7	12	15	-3	9
8	1	3	-2	4
9	6,5	5	1,5	2,25
10	14	6	2	4
11	15	10	5	25
12	6,5	8	-1,5	2,25
13	4,5	13,5	4	16
14	13	12	1	1
15	9	11	-2	4

$$r_1 = 1 - \frac{6 \bullet \sum (di - de)^2}{n(n^2 - 1)} = 1 - 0{,}15 = 0{,}85$$

Результаты корреляционного анализа представлены нами в таблицах 5, 6, 7.

Таблица 5

Результаты статистической обработки коэффициентов корреляции между интегральными показателями уровня хореографической

(танцевальных шагов) и технической подготовленности (И.П.Х.П.[1], И.П.Т.П.) юных гимнасток

№ п.п.	Рейтинг И.П.Х.П. Di	Рейтинг И.П.Х.П de	Di – de	2 Σ (di – de)
1	3	5,5	-2,5	6,25
2	8	11,5	-3,5	12,25
3	10,5	11,5	-1	1
4	2	1,5	0,5	0,25
5	4,5	5,5	-1	1
6	10,5	7,5	3	9
7	12	9,5	2,5	6,25
8	1	3,5	-2,5	6,25
9	6,5	7,5	-1	1
10	14	15	-1	1
11	15	13,5	1,5	2,25
12	6,5	13,5	-7	49
13	4,5	1,5	3	9
14	13	9,5	3,5	12,25
15	9	3,5	5,5	30,25

$$r_2 = 1 - \frac{6 \bullet \sum (di - de)^2}{n(n^2 - 1)} = 1 - 0{,}25 = 0{,}75$$

interest in learning the Russian language.

Keywords: aesthetic education, culturological approach to teaching, “immersion” in another culture.

Введение. Одним из значимых направлений в образовании военнослужащих считается эстетическое образование. В методике обучения русскому языку как иностранному активно развивается лингвострановедческий аспект, который предполагает организацию знакомства иностранных учащихся с историей и культурой России. Усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств в системе обучения русскому языку как иностранному повышает уровень общего владения языком. Культурологический контекст в данной методике обучения способствует также повышению уровня эстетического образования учащихся. Современная система эстетического образования в высшей школе предполагает многоаспектный диалог с различными научными и культурными знаниями: с философией, культурологией, искусствоведением, историей, а также диалог художественной литературы с другими видами искусства.

Формулировка цели статьи. Ниже изложенная информация о методах работы с иностранными курсантами предполагает ориентацию на уровень знания учащимися русского языка. Материал рассчитан на учащихся основных курсов. С нашей точки зрения, возможен культурологический подход к преподаванию русского языка как способа формирования образа России и поддержания мотивации курсантов. Культурологический подход к преподаванию русского языка, «погружение» в русскую культуру таит в себе огромный потенциал для формирования представлений о России курсантов, изучающих русский язык как иностранный. Понятие образа России включает совокупность знаний и представлений о стране, включающих знания и представления о культуре, бытовой жизни, национальном характере жителей страны.

Изложение основного материала статьи. Наше исследование предполагает методические рекомендации для практической работы в курсе русского языка как иностранного. Знакомя курсантов с историей России (в частности, с историей Санкт-Петербурга), можно организовать историко-культурологическую «экскурсию» в прошлое Российского государства. Предложенный материал, с нашей точки зрения, продуктивен еще и потому, что связан с историей края, где сегодня находится Санкт-Петербург. Работа может быть организована на основе сопоставительного анализа текстов разного стиля (художественного и научно-популярного) об истории и культуре России. Предполагается также анализ картин известных художников, что способствует на основе зрительного ряда закрепить новые знания, полученные учащимися.

В начале занятия следует выявить уровень знаний учащихся о понятиях «славяне», «русская земля». Возможен вопрос: «Что вы знаете об истории становления Российского государства?» Ориентируясь на уровень подготовленности курсантов, преподаватель может заранее предложить им индивидуальные или групповые задания: прочитать необходимые для занятия произведения, приготовить сообщения о деятельности художников, работы которых будут анализироваться.

Преподаватель организует беседу с учащимися в ходе чтения и

С. 172-181.
2. Дедулевич М.Н., Шишкина В.А. Новые подходы к оценке двигательного развития детей дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. 42 с. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-otsenke-dvigatelnogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 09.11.2015).
3. Медведева С.А. Здоровьеформирующие технологии обучения и воспитания в системе дошкольного образования. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т.», 2008, 250 с.
4. Медведева С.А. Здоровьеформирующие технологии развития психофизического потенциала будущих школьников // Наука в современном мире: материалы междунар. науч.-практ. конф. Таганрог, 2011. С. 57-63.
5. Параничева Т. М., Тюрина Е. В. Динамика состояния здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста // Новые исследования. 2012. № 4. 73-74 с. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-sostoyaniya-zdorovya-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 09.11.2015).
6. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1996. 312 с.
7. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2002 - 256 с.
8. Фомин Н.А. Психофизиология здоровья. Челябинск: Изд-во Т. Лурье, 1998. 392 с.
9. Хрущев С.В. Двигательная активность детей и оздоровительная роль физкультуры. // Дошкольное воспитание, 1978, №8 - С. 33-34.

Педагогика

УДК: 378.147.227

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка Милованова Ольга Викторовна
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КУРСАНТОВ (ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)

Аннотация. Одним из значимых направлений в воспитании военнослужащих считается эстетическое воспитание. В данной работе в контексте эстетического образования курсантов рассматривается проблема мотивации в изучении русского языка как иностранного. Поскольку одним из мотивов для изучения языка может стать желание приобщиться к другой культуре, методический прием «погружения» курсантов в русскую культуру способствует развитию интереса к изучению русского языка.

Ключевые слова: эстетическое образование, культурологический подход к обучению, «погружение» в другую культуру.

Annotation. The article deals with the issue of motivation in studying Russian as a foreign language in the context of aesthetic education of cadets. Since a desire to join a different culture can be one of the motives for language learning, the technique of "immersion" of cadets in the Russian culture contributes to the development of

Таблица 6

Результаты статистической обработки коэффициентов корреляции между интегральными показателями уровня хореографической (классический экзерсис у станка) и технической подготовленности (И.П.Х.П2., И.П.Т.П.) юных гимнасток

№ п.п.	Рейтинг И.П.Х.П. Di	Рейтинг И.П.Х.П de	Di – de	2 Σ (di – de)
1	2	5,5	-3,5	12,25
2	9	11,5	-2,5	6,25
3	4	11,5	-7,5	6,25
4	1	1,5	-0,5	0,25
5	7	5,5	1,5	2,25
6	13,5	7,5	4	16
7	15	9,5	5,5	30,25
8	3	3,5	0,5	0,25
9	5	7,5	-2,5	6,25
10	6	15	5	25
11	10	13,5	-3,5	12,25
12	8	13,5	-5,5	0,25
13	13,5	1,5	1	1
14	12	9,5	2,5	6,25
15	11	3,5	3,5	0,25

$$r_3 = 1 - \frac{6 \bullet \sum (di - de)^2}{n(n^2 - 1)} = 1 - 0{,}34 = 0{,}66$$

Таблица 7

Результаты статистической обработки коэффициентов корреляции между интегральными показателями уровня хореографической и технической подготовленности (И.П.Х.П. $\overline{x}_1 + \overline{x}_2$, И.П.Т.П.) юных гимнасток

№ п.п.	Рейтинг И.П.Х.П. Di	Рейтинг И.П.Х.П de	Di – de	2 Σ (di – de)
1	3	5,5	-2,5	6,25
2	9	11,5	-2,5	6,25
3	5	11,5	-6,5	9,25
4	1	1,5	-0,5	0,25
5	6	5,5	0,5	0,25
6	12	7,5	4,5	2,25
7	15	9,5	5,5	3,25
8	2	3,5	-1,5	2,25
9	4	7,5	-3,5	12,25
10	7	15	-8	64
11	14	13,5	0,5	0,25
12	8	13,5	-5,5	6,25
13	10	1,5	2,5	2,25
14	13	9,5	3,5	6,25
15	11	3,5	7,5	12

$$r = 1 - \frac{6 \bullet \sum (di - de)^2}{n(n^2 - 1)} = 1 - 0{,}34 = 0{,}66$$

самостоятельной игровой деятельности мальчики, в большинстве случаев, отличаются повышенной активностью.

Колебания двигательной активности также прослеживается в недельной динамике. Наибольшее количество локомоций выпадает со вторника по четверг, что необходимо учитывать при составлении расписания занятий по физической культуре, для создания оптимальных условий двигательного режима дошкольников.

Выявлены значительные различия и в индивидуальных показателях двигательной активности детей. Так во время самостоятельной двигательной деятельности (на утренней прогулке) в разное время года, диапазон индивидуальных показателей объема движений составляет от 870 до 4300 движений. Это связано с индивидуально-типологическими особенностями нервной системы и физическим развитием детей, а также степенью самостоятельности, эмоциональной устойчивости ребенка и профессионализмом педагогического персонала дошкольного учреждения.

Сниженная двигательная активность детей г. Екатеринбурга в зимний период времени линейно коррелирует с уровнем их заболеваемости. С нашей точки зрения, это обусловлено геоклиматическими условиями Урала. Наши предположения подтверждают результаты исследований Л.Н.Цофнаса, С.В.Хрущева, которые показали, что недополучение необходимых локомоций, ультрафиолетового излучения и солнечной радиации, обедняет не только двигательную сферу ребенка, но и отражается на его здоровье [9].

По данным медицинского тестирования, в зимний период времени у детей отмечается тенденция к снижению уровня гемоглобина со 112г/л до 102 г/л, с уменьшением общего количества лейкоцитов до 2860 ед/мм3. Такое изменение «красной» крови может вызвать ухудшение аэробных возможностей детского организма, а снижение функций лейкопоэза сигнализирует о снижении иммунитета [3].

Выводы. Учебные программы, применяемые в образовательном процессе ДОУ, не могут в полной мере компенсировать недостаток двигательной активности дошкольников, поэтому мы сочли необходимым в качестве вариативной части внести комплексное дополнение, расширив адаптивно-приспособительные ресурсы детского организма за счет оптимизации двигательного режима дошкольников (введение дополнительных музыкально-ритмических занятий -2 раза в неделю, физкультминуток и коррекционной гимнастики, упражнений циклического характера и релаксационных игр, а также иммуномодуляции защитных сил детского организма благодаря внедрению оптимального режима закаливающих процедур). Такой подход будет способствовать созданию положительного эмоционального настроя при дополнительном потоке афферентных импульсов через гипоталамическую систему, что поможет воздействовать на эндокринный уровень детского организма, тем самым улучшив обменные и иммунные реакции ребенка. Перечисленные меры будут оптимизировать психофизическое здоровье дошкольников, что в дальнейшем отразится на усвоении учебного материала и интеллектуальном развитии личности ребенка.

Литература:

1. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Уколова М.А. Роль адаптационных реакций в патологических процессах и простые критерии этих реакций // Регуляция энергетического обмена и устойчивость организма. - Пущино, 1975 -

Таблица 1

Сравнительная динамика двигательной активности детей 5–7 лет, проживающих в центральной полосе России и г. Екатеринбурге

Регион	Объем двигательной активности, кол-во движений			
	Сентябрь	Декабрь	Март	Июнь
	M±m	M±m	M±m	M±m
центральная полоса России	15600±334	13200±267	15500±277	17500±256
г. Екатерин-бург (n=74)	14000±271	8200±214	14000±269	16800±283

Из данных, приведенных в таблице видно, что двигательная активность детей, проживающих в центральной полосе России и г. Екатеринбурге в осенний и весенне-летний периоды статистически значимых различий не имеет. Однако, в зимний период двигательная активность екатеринбуржцев на 40% ниже, чем детей, проживающих в центральной полосе России.

Определяя суточную двигательную активность (табл. 2) мы обнаружили, что у дошкольников, проживающих в г. Екатеринбурге, в течение дня исследуемые параметры имеют определенные колебания. Наибольшее число локомоций приходится на время прогулок и физкультурных занятий с 10.30 до 12 часов и с 16.30 до 18.30 часов.

Таблица 2

Средние показатели суточного объема двигательной активности у детей 5–7 лет, проживающих в г. Екатеринбурге

Пол	Объем двигательной активности, кол-во движений		
	Первая половина дня (8.00–13.00)	Вторая половина дня (15.00–18.00)	В течение суток
	M±m	M±m	M±m
Девочки (n=38)	10500±380	4500±372	15000±397
Мальчики (n=36)	12000±520	5000±290	17000±417

Можно предположить, что пики подъема двигательной активности связаны с биологическими факторами и с режимом дня дошкольного учреждения.

В ходе исследования нами было зафиксировано различие показателей двигательной активности между мальчиками и девочками. В период

Таблица 8

Сводная таблица коэффициентов корреляции между интегральными показателями уровня хореографической подготовленности (И.П.Х.П.) и интегральный показатель технической подготовленности юных гимнасток

№ п/п	Коэффициент корреляции / Факторы	R1	R2	R3	R4
1	И.П.Х.П.$_1$ - экзерсис у станка И.П.Т.П. – упр. б/п	0,66			
2	И.П.Х.П.$_2$ - элементы танца И.П.Т.П. – упр. б/п		0,75		
3	И.П.Х.П.$_3$ - элементы танца И.П.Т.П. – экзерсис у станка			0,85	
4	И.П.Х.П. .$(\overline{x_1} + \overline{x_2})$ И.П.Т.П. – упр. б/п				0,66

В результате проведённого рангового, корреляционного анализа между варьирующими признаками, был получен ранговый коэффициент корреляции равный 0,85 (r = 0,85), указывающий на наличие достоверной зависимости между интегральными показателями различных видов хореографической подготовленности – элементов классического танца (экзерсис у станка) и элементов народного танца.

В дальнейшем исследовании был проведен ранговый корреляционный анализ между варьирующими признаками и были получены ранговые коэффициенты корреляции равные 0,66; 0,75; (r = 0,66; r = 0,75), указывающие на достоверной зависимости между интегральными показателями различных видов хореографической подготовленности (экзерсис у станка, элементы танца) и технической подготовленностью юных гимнасток (И.П.Т.П).

Из всех видов хореографической подготовленности наибольшее влияние на соревновательную оценку оказывает такой вид хореографической подготовленности, как элементы танца (И.П.Х.П. $\overline{x_1}$ и И.П.Т.П.). Коэффициент корреляции равен r = 0,75.

Полученные результаты статистической обработки указывают на достоверную зависимость между интегральными показателями хореографической подготовленности испытуемых (И.П.Х.П.($\bar{x}_1$ + $\bar{x}_2$) и И.П.Т.П.) и технической подготовленности при выполнении базовых элементов хореографии (классический экзерсис у станка + элементы танца) и соревновательной комбинации – упражнение без предмета.

Коэффициент корреляции соответственно равен: 0,66 (r = 0,66), что свидетельствует о достоверной зависимости.

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Достигнутые уровни хореографической подготовленности испытуемых гимнасток при выполнении различных двигательных заданий (Д.Д.) по хореографии можно охарактеризовать, как выше среднего при выполнении экзерсиса у станка и элементов танца, средние показатели по группе (n = 15), соответственно составили: 8,76 ± 0,15 балла (И.П.Х.П. $\pm m\bar{x}$ = 8,76 ± 0,15 балла) и 8,27 ± 0,06 балла (И.П.Х.П. $\pm m\bar{x}$ = 8,27 ± 0,06 балла).

2. Среднегрупповой суммарный интегральный показатель хореографической подготовленности испытуемых при выполнении различных видов двигательных заданий по хореографии равен 8,4 ± 0,1 балла ($\bar{X}_{1+2}$ ∑И.П.Х.П. ± $m\bar{x}$ = 8,4 ± 0,1 балла), что характерно для уровня выше среднего всех видов хореографической подготовленности (экзерсис у станка + выполнение элементов танца).

3. В результате проведённого рангового корреляционного анализа между варьирующими признаками, нами были получены ранговые коэффициенты корреляции равные 0,66; 0,75; (r_1 = 0,66; r_2 = 0,75) указывающие на наличие сильной достоверной зависимости между интегральными показателями различных видов хореографической подготовленности: элементов классического танца, экзерсис у станка и технической подготовленностью юных гимнасток (И.П.Т.П.).

Из всех видов хореографической подготовленности наибольшее влияние на соревновательную оценку оказывает такой вид хореографической подготовленности, как элементы танца (И.П.Х.П. $\bar{x}$ и И.П.Т.П.). Коэффициент корреляции равен r = 0,75. Это свидетельствует о том, что по новым правилам соревнований требуется выполнять от одной и более танцевальных дорожек в упражнение, которые играют важную роль при совершенствование технической подготовленности юных гимнасток.

Ранговый коэффициент корреляции равный r = 0,66 говорит о том, что существует достоверная зависимость между интегральными показателями хореографической подготовленностью и технической подготовленностью.

заболеваемости. Эти результаты свидетельствуют о том, что в это время года у детей резко снижается иммунитет. Медико-педагогический персонал дошкольных учреждений стремится снизить уровень заболеваемости, в основном предупредив остро-респираторные инфекции. С этой целью в осенне-зимний период применяют ультрафиолетовое облучение, витаминизацию и закаливающие процедуры, включающие контрастные водные обливания и прогулки на свежем воздухе.

Однако, как показали наши исследования, ежедневные закаливающие процедуры повышают сопротивляемость к простудным заболеваниям не более чем на месяц. Нулевой эффект от закаливающих процедур объясняется теоретическими разработками Л.Х. Гаркави, о том, что постоянная стимуляция организма даже раздражителями средней силы, может приводить к стрессу, с последующим истощением иммунитета [1].

В другие периоды года количество пропущенных дней по болезни находится в пределах средних величин. Пики ухудшения соматических показателей здоровья могут быть обусловлены двумя факторами: повышенной активностью вирусов и патогенных бактерий; снижением защитных функций организма.

Световой голод, недостаток ультрафиолетового излучения и низкие температуры, свойственные геоклиматическим условиям Урала, вызывают авитаминоз и способствуют развитию окислительного стресса, а также развитию депрессивно-астенических состояний. Уменьшение светового дня приводит к повышенному синтезу мелатонина, который в свою очередь снижает выработку эндорфинов, в результате подвергается изменению синтез целого ряда биологически активных веществ, влияющих на обменные процессы организма [6].

Физические нагрузки, по мнению Ж.Ж. Рапопорт, могут частично блокировать наработку мелатонина. Следовательно, положительный эмоциональный фон и специально разработанные комплексы упражнений помогут снизить негативное воздействие геоклиматических условий проживания на Урале, способствуя оптимизации психофизической сферы дошкольников.

Современная жизнь все больше ограничивает двигательную активность ребенка. В семье и дошкольном учреждении увеличивается продолжительность образовательных занятий с преобладанием статических поз.

По результатам проведенного исследования, средний объем двигательной активности детей 5-7 лет за время дневного пребывания в ДОУ у мальчиков составляет 16800 движений, у девочек-14200 движений [4].

Выявленные показатели примерно совпадают с данными исследований М.А. Руновой [7]. Однако конкретные величины этих показателей могут быть иными, так как двигательная активность определяется как биологической потребностью человека в движении, так и факторами социального характера: организацией педагогического процесса, условиями внешней среды, воспитанием и т.п. В зимний период времени эти показатели снижаются почти в два раза (табл. 1).

Формулировка цели статьи. Цель исследования - выявить, определить и обосновать педагогические возможности здоровьесберегающих мероприятий в оптимизации психофизического развития детей 5-7 лет.

Задачи исследования:

- проанализировать динамику заболеваемости дошкольников в течение учебного года;
- определить уровень двигательного режима детей 5-7 лет, посещающих ДОУ;
- обосновать необходимость внедрения в вариативную часть программы дошкольных учреждений комплекса здоровьесберегающих мероприятий, направленных на оптимизацию психофизического развития дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Исследовательская работа проводилась с детьми 5–7 лет, посещающих ДОУ г. Екатеринбурга. Проведена обработка медицинских карт и анализ заболеваемости дошкольников в течение учебного года. Сделаны эргонометрические замеры учебного дня дошкольников. Полученные результаты обработаны с помощью непараметрических критериев U Вилкоксона-Манна-Уитни.

Анализ медицинских карт детей 5-7 лет выявил динамику заболеваемости в течение учебного года.

Полученные результаты наглядно показывают, что уровень заболеваемости в зимний период времени почти в три раза выше, чем в начале учебного года и весной (рис. 1). Суровые геоклиматические условия Урала создают дополнительную нагрузку на психофизическую и эмоционально-волевую сферу ребенка, ослабляя его естественные защитные функции.

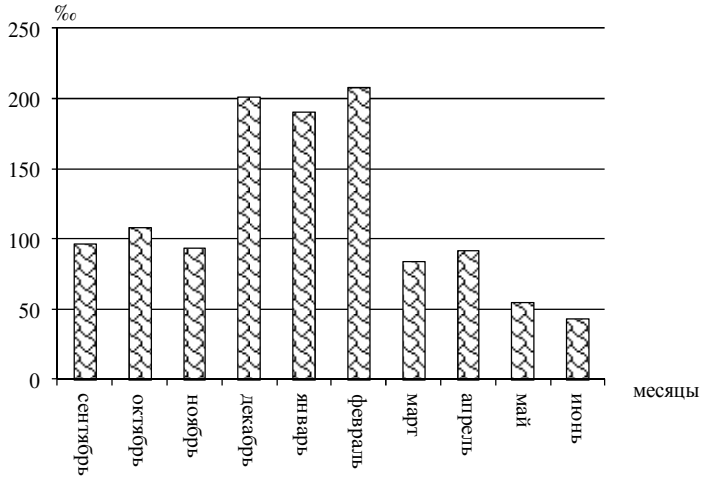


Рис. 1. Заболеваемость острыми респираторными инфекциями детей 5-7 лет в течение учебного года

Количество простудных заболеваний составляет 88% от общей

Литература:

1. Ваганова, А.Я. Основы классического танца: учебник для вузов, специальная литература / А.Я. Ваганова – М: Издательство «Лань», 2002. – 115 с.
2. Румба, О.Г. Основы хореографической грамотности в художественной гимнастике: учебное пособие / О.Г. Румба. - Белгород, 2008. – С. 3-4.
3. Шипилина, И.А. Хореография в спорте: учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / И.А. Шипилина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 102 с.

Педагогика

УДК 37.022

преподаватель Камышев Константин Дмитриевич
ГБПОУ «Колледж Олимпийского резерва Пермского края» (г. Пермь);
старший преподаватель Тетерин Вадим Игоревич
ФГБОУ ВО Пермская государственная
сельскохозяйственная Академия (г. Пермь)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ФРЕЙМОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема межэтнических конфликтов в контексте теории фреймов. В условиях растущих миграционных потоков в мире, и, как следствие повышенной межэнической напряженности особенно актуальным становится анализ таких конфликтов и поиск возможных механизмов решения проблемы. Социальные фреймы обеспечивают возможность понимания событий, связанных с общественной деятельностью человека. Поэтому эта теория может быть использована в качестве инструмента для анализа межэтнических отношений.

Ключевые слова: фреймы, межэтнические отношения, межэтнические конфликты, миграция.

Annotation. In the article talking about the problem of inter-ethnic conflicts in the context of frame theory. In the context of growing migration flows in the world and, as a consequence of increased tension inter-ethnic becomes particularly relevant analysis of ethnic conflicts. Social frames enable understanding of events related to public human activities. This theory can be used as a tool for the analysis of inter-ethnic relations.

Keywords: frames, inter-ethnic relations, ethnic conflicts, migration.

Введение. В условиях постоянной дифференциации общества, глобализации отличительной чертой современности становятся миграционные процессы. С каждым годом растут их масштабы и разнообразие. Не исключением стала и Россия, подавляющее большинство трудовых мигрантов в которой представлено гражданами государств СНГ. Среди них больший процент принадлежит гражданам Украины, Азербайджана. Вопреки различным представлениям, численность граждан Китая, постоянно присутствующих на территории России, не превышает 400 тысяч человек [11].

В результате столкновения разных культур особенно остро встаёт проблема межнациональных конфликтов. После начала вооруженного конфликта в Сирии массовый поток беженцев в Европу вывел эту проблему на новый уровень. В России межнациональные конфликты пока не приняли такого масштаба, однако с каждым годом все более поляризуются точки зрения в обществе по вопросам принятия мигрантов и дальнейшей их социализации.

Иностранные граждане, прибывающие в Россию на заработки или на временное и полное проживание, зачастую привозят с собой семьи и способствуют переезду соотечественников. При этом они сталкиваются не только с очевидными трудностями процессе регистрации, поиске жилья и трудоустройстве, но и в культурном, межнациональном, языковом взаимодействии.

Межэтнические отношения, отражаясь как в индивидуальном, так и коллективном сознании, в той или иной форме приобретают бессознательный характер. Американский политолог Бенедикт Андерсон рассматривал нацию как воображаемое сообщество: «поскольку члены даже самой маленькой нации никогда не будут знать большинства своих собратьев-по-нации, встречаться с ними или даже слышать о них, в то время как в умах каждого из них живёт образ их общности». Указывая, что одним из основных специфических черт нации – противопоставление другим. Что является основой маркеров, определяющих этнонациональную идентичность участников педагогического процесса?

Изложение основного материала статьи. В контексте изучаемой нами проблемы (как с педагогической, так и с общегуманитарной точки зрения) огромный интерес представляет теория Фреймов, основанная американским социологом Ирвингом Гофманом. Социальные фреймы, … обеспечивают фоновое понимание событий, в которых участвуют воля, целеполагание и разумность — живая деятельность, воплощением которой является человек [5, с. 82]. Сама теория возникла на основе исследования поведения выдр, проводившегося Г. Бейтсоном, в тот период занимавшегося зоопсихологией. На основе наблюдений было выявлено, что выдры безошибочно могут различить акт агрессии со стороны другой особи от игровых моментов. Бейтсон выявил, что данный процесс основывается на первичной установке, сформировавшейся на основе опыта первичного взаимодействия, которую он и обозначил как Фрейм. Бейтсон приходит туда, будучи глубоко убежденным, что структура ситуаций в мире животных, как он говорит, «однослойная». То есть в них нет некоторых скрытых уровней абстракции, нет иронии, нет метафоры. Гофман в своем анализе решил пойти дальше Бейтсона и попытался выявить социальное значение данного процесса. «...понятие фрейма вводит ещё один — смысловой ракурс их рассмотрения, выступая как смысловая рамка (или рамках социальных представлений), в рамках которой человек определяет для себя ситуацию в которой действует». Так же в работе предложена оригинальная трактовка фреймирования как процесса, включающего в себя элементы селективного отбора, именования и категоризации, особое внимание уделено связи фреймирования и повествования [13, с. 87].

Примерно одновременно с социологом Гофманом, понятие фрейм вносится кибернетиком и специалистом по информационным технологиям Марвином Минским. Он вводит данное понятие в своей статье Структура для

Первоначальной задачей в образовательном учреждении является создание условий для разработки мер по внедрению здоровьесберегающих технологий в процесс обучения и воспитания. Основной целью в решении задач здоровьесбережения должен стать поиск эффективных форм образования, направленных на сохранение и укрепление здоровья, с применением личностно-ориентированного подхода.

Определяя концепцию системы здоровьесбережения, следует учитывать овладение необходимым объемом знаний об организме, формирование мотивов, убеждений и потребностей в здоровом образе жизни. Доминирующую позицию при этом занимает объем двигательной активности, так как гиподинамия приводит к снижению иммунных свойств крови, нарушениям функционального состояния организма, снижению умственной и физической работоспособности [8].

Реализация основных элементов здоровьесберегающей деятельности включает в себя: определение и планирование содержания деятельности в разных её формах; проектирование, разработку и внедрение технологий и методов; создание материальных и педагогических условий; управление и контроль за осуществлением деятельности; оценку эффективности осуществляемых воздействий [2]. Преемственность в процессе здоровьесбережения направлена на целостность и последовательность педагогического процесса, создание общего благоприятного фона для физического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка, сохранение и укрепление его физического и психического здоровья, что является важнейшей задачей образования и его основным результатом.

Однако возникает противоречие между социальным запросом общества по воспитанию здорового и гармонично-развитого поколения и теми негативными явлениями, которые проявляются в высокой заболеваемости, низкой социальной адаптации, малой двигательной активности и плохом физическом развитии.

Начиная с дошкольного возраста, у детей прослеживается тенденция высокой заболеваемости и низкого уровня двигательной активности. Данные статистического отчета Управления здравоохранения г. Екатеринбурга показали, что почти треть занятий в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) ребенок пропускает по причине болезни. Свыше 80% этих пропусков обусловлено острыми респираторными заболеваниями, которые обостряются в осенне-зимний период. Несмотря на все врачебные мероприятия, направленные на укрепление защитных механизмов, количество заболевших детей в межсезонье не уменьшается, а имеет тенденцию к увеличению [5].

В регионах Урала эти явления наиболее выражены. Следовательно, причины иммунологической слабости могут быть обусловлены социальной и экологической обстановкой, а также геоклиматическими условиями проживания. Для Екатеринбурга свойственны сезонные перепады солнечной радиации и температуры. В период май-сентябрь световой день длится почти 18 часов. Даже при небольшой солнечной радиации организм человека потребляет нужное количество ультрафиолета и инфракрасного излучения. В осенне-зимний период световой день уменьшается чуть ли не втрое. В этот период времени необходимый объем солнечной радиации не удается компенсировать ни добавочным количеством витамина D, ни избытком потребления фруктов и овощей.

7. Каштанова, С.Н., Медведева, Е.Ю., Ольхина Е.А. Этические аспекты обучения взрослых инвалидов / С. Н. Каштанова, Е.Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Образование, экономика, общество. - 2013. - № 5-6. - С. 25-28.
8. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов : диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Старобина Елена Михайловна. - СПб, 2004. - 381 **с**.
9. Практическая андрогогика: методическое Пособие / Под.ред. В.И. Подобеда, Е. А. Марона. - СПб.: НГУ «ИОВ РАУ», 2003.- 406 с.
10. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом ВУЗе: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Аслаева Рахима Гальметдиновна. - Уфа, 2011. - 497 **с**.
11. Трудовая деятельность инвалидов как фактор их социализации и интеграции в обществе: автореф… кандидата социологических наук: 22 00 04 / Алексей Владимирович Фетисов.- Ставрополь.- 2013. – 24 с.
12. Чернышов, М. Ю. Андрагогика как социальная педагогика для образования инвалидов [Текст] / М. Ю. Чернышов // Интеграция образования. - 2012. - № 4. - С. 102-107.
13. http://www.gks.ru/ - федеральная служба государственной статистики

Педагогика

УДК 373.217.8

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Светлана Адольфовна
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Выявлены причины высокого уровня заболеваемости и снижения двигательной активности детей 5-7 лет, посещающих дошкольные образовательные учреждения г. Екатеринбурга. Внесены коррективы в планирование образовательного процесса ДОУ путем внедрения комплексной программы, содержащей здоровьесберегающие технологии, направленные на выравнивание психофизического развития дошкольников.

Ключевые слова: психофизическое развитие, двигательная активность, дошкольный возраст, здоровьесберегающие технологии, образовательный процесс ДОУ.

Annotation. Identified reasons for high morbidity and reduce motor activity of children of 5-7 years attending pre-school educational institutions of Yekaterinburg. We have made adjustments in the planning of the educational process DOE through the implementation of a comprehensive program that contains health promoting technologies aimed at the alignment of mental and physical development of preschool children.

Keywords: psycho-physical development, motor activity, preschool age, health saving technologies, educational process DOE.

Введение. Современная система образования представляет собой образовательную среду, в которой здоровье ребенка требует особого внимания.

представления знания. «Фрейм («рамка») - единица представления знаний, запечатлённая в прошлом, детали которой могут быть изменены при восприятии текущей ситуации. Фрейм представляет собой целостную структуру информации, извлекаемую индивидом из памяти в новой ситуации. Каждый фрейм может быть дополнен новой информацией (о способах применения фрейма, о следствиях его применения и т. д.). Он представляет собой иерархическую структуру и может рассматриваться как граф, состоящий из вершин и связей между ними. Фрейм имеет несколько уровней. На верхнем уровне фрейма представлена базовая информация о состоянии объекта, на низших (терминалах, терминальных слотах) содержатся конкретные значения и данные. Каждый слот включает условие, которое должно выполняться при установлении соответствия между значениями. Несколько фреймов образуют фреймовую систему.

Также Минский утверждает, что: Каждый фрейм представляет собой иерархическую структуру знания типа: «абстрактное - конкретное». Даже в том случае, когда конкретные знания отсутствуют, фрейм может быть использован, так как некоторые терминалы любого фрейма имеют значение «использовать по умолчанию». Актуализированный в новой ситуации обобщённый или не полностью адекватный ситуации фрейм будет в ходе приёма и переработки информации конкретизирован, видоизменён или дополнен и согласован с текущей ситуацией. Фреймовые системы включены в информационно-поисковые сети. В том случае, если фрейм не соответствует ситуации, актуализируется другой фрейм и т.д. [10 с. 10].

Таким образом, обе теоретические концепции исходят из положения о существовании изначально полученной информации, прежде всего посредством опыта и используемой как модель в дальнейшей практике. Ключевыми для использования в качестве методологии являются само понятие фрейм и фреймирование. Психологи подвергают теорию фреймов некоторой критики. «Процесс приобретения знаний и их преобразования описывается как преобразование (дополнение) фреймов и фреймовых систем, эта концепция не описывает и не объясняет процессуально-временные особенности протекания познавательных процессов, не объясняет индивидуальные различия в познавательной активности, не выявляет роль сознания в их регуляции и ничего не говорит о природе субъективной реальности» [8, с. 20].

Однако, формирование первичного фрейма имеет огромное педагогическое значение. Поскольку учебно-воспитательная деятельность является важнейшим элементом процесса социализации. Как правило, фреймы не осознаются, и попытка их экспликации приводят к дезорганизации восприятия (например, попытки управления собственной речью, приводят к тому, что она становится бессвязной, а анализ мотивов и целей поведения может приводить к девиациям в поведении) [4, с. 42-43].

В процессе фреймирования происходит приписывание интерпретации (в соответствии с ранее приобретенными-знаниями). Таким образом, понимание некоторой новой ситуации или высказывания сводится, прежде всего, к попытке найти в памяти знакомую ситуацию, наиболее сходную с новой. Мы можем обрабатывать новые данные, не иначе как обратившись к памяти о ранее накопленном опыте. К основным проблемам использования фрейма в педагогической науке и частных дидактиках можно отнести:

1. Разработка методических моделей обучения по фреймовой технологии для учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла;

2. Проблема межпредметных связей по фреймовой технологии;

3. Возможность применения фреймовой технологии при непрерывном образовании или дистанционном обучении [9, с. 7].

Теория фреймов активно используется как теоретико-методологическая основа в педагогических исследованиях.

1) выявлены фреймовые модификации, обусловливающие занимательность «фреймообразного» учебного текста;

2) обоснована возможность создания на основе анекдотов и интервью тематических («фреймообразных») текстов, удовлетворяющих требованиям, предъявляемым к учебным текстам;

3) обоснована целесообразность представления соотносимого со сценарным фреймом языкового материала в виде упражнения - «хронологии событий»;

4) описаны преимущества использования «фреймообразных» «психологических» тестов и вопросников в качестве упражнений [12].

Этнический конфликт — или то, что лучше было бы назвать этнизированным или этнически фреймированным конфликтом — не обязательно нужно понимать как конфликт между этническими группами, и точно так же расовый (или фреймированный как расовый) конфликт не надо понимать как конфликт между расами, а национально фреймированный конфликт— как конфликт между нациями. Идеология нового, разделённого на субкультуры, но глобализационно-объединённого общества не может базироваться на принципе социального противопоставления [13, с. 94].

Конечно, участники конфликтов регулярно представляют этнические, расовые и национальные конфликты в группистских, даже примордиалистских терминах. Они часто воспринимают этнические группы, расы или нации как действующих лиц (героев и мучеников) соответствующих столкновений. Но это не означает, что аналитики должны поступать так же. Мы должны, конечно, серьезно относиться к расхожим категориям и представлениям участников, поскольку они отчасти составляют объекты исследования. Но мы не должны некритически принимать категории этно-политической практики в качестве собственных категорий социального анализа. Не говоря уже об общей ненадежности этнического здравого смысла в качестве советчика в практике социального анализа, мы должны помнить, что объяснения участников — особенно специалистов по этничности вроде дельцов на ниве этнополитики, которые, в отличие от непрофессионалов, могут жить не только «ради» этничности, но и «с» этничностью [1, p.9-10].

Категории (этнические) нуждаются в экологических нишах, где они выживают и расцветают, и параллельная школьная система обеспечивает такую нишу для «венгерской» этнонациональной категории. Эта стратегически важная ниша. Венгерские школы служат легитимной институциональной жизненной средой и защищенным публичным пространством для своей категории. Они создают также структурные социальные основы для маленького венгерского мира внутри более обширного румынского. Поскольку школы формируют структуры возможностей и сети общения и тем самым воздействуют на модели дружбы (а в высшей школе и университете — и супружества), венгерский мир в значительной мере оказывается

расходы на образовательные услуги не имеют существенных отличий по состоянию здоровья. Оплата образования приобретает скрытый дискриминационный характер при вовлечении взрослого с ОВЗ и инвалидностью в профессиональную сферу и на рынок труда, где проблемы неравенства в зарплате и возможностях карьерного роста встают наиболее остро.

Таким образом, проблема анализа получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью нуждается в изучении и совершенствовании. Добиться продвижения выше обозначенных задач возможно только при формировании высокой толерантной культуры среди населения [6]. Все субъекты образовательного пространства и работодатели должны владеть не только знаниями об особенностях нормативного и отклоняющегося развития, но и уметь организовать учебно-воспитательный и рабочий процесс в соответствии с возрастными особенностями и современными требованиями специальной педагогики. У педагогов должны быть сформированы не только профессиональная компетентность, но и адекватное представление о потенциальных возможностях и трудностях взрослых с ОВЗ и инвалидностью, а также готовность к адекватному взаимодействию с ними [2, 8]. Одним из направлений решения проблемы обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью является внедрение отдельных тем, курсов, модулей, касающихся вопросов специальной андрогогики в учебные планы среднего и высшего образования.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу, что обращение к специальным андрогогическим вопросам актуально, своевременно и значимо т.к. на сегодняшний день недостаточно разработаны теоретико-педагогические основы реализации образования взрослых с ОВЗ и инвалидностью. При этом необходима серьезная работа научного сообщества, общественных и государственных институтов по изменению ситуации и предоставлению равных прав этой категории граждан на качественное и доступное образование.

Литература:

1. Алексеев, О. Л. Профессиональное образование инвалидов по зрению [Текст]: метод. пособие / О. Л. Алексеев, Д. В. Алексеева. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2007. – 84 с.

2. Байрамов, В. Д. Довузовская профессиональная подготовка учащихся-инвалидов по программе непрерывного обучения [Текст]: учеб.пособие / под ред.О.А.Трифонова; Моск.гос.социально-гуманитарный институт. – М.: МАГМУ, 2006. – 175 с.

3. Васильева, Т. А. Основы андрогогики: учебное особие / Т. А. Васильева .- М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.

4. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика обучения взрослых: учебное пособие / М.Т. Грамкова.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. - 495 с.

5. Змеев С. И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

6. Медведева, Е.Ю., Ольхина Е.А. Формирование толерантного отношения у студентов непедагогических направлений подготовки к лицам с ограниченными возможностями здоровья в рамках преподавания дисциплины «Ребенок с ОВЗ в образовательном и социокультурном пространстве» / Е.Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2-2. - С. 541-551.

чувства психологической напряженности, состояния «быть отличным от других» [7].

Актуальным остается вопрос об обучении взрослых с ОВЗ и инвалидностью по программам дополнительного профессионального образования. Перепрофилирование или профессиональная переподготовка жизненно необходимо гражданам, получившим ограничения здоровья в зрелом и пожилом возрасте. Однако, согласно данным Росгосстата, численность лиц, относящихся к категории инвалидов, прошедших дополнительное профессиональное обучение, по видам экономической деятельности в 2013 году составила 34 274 чел., что составляет от 0,4 до 0,8% от общего числа обучившихся по разным направлениям подготовки [13]. Незначительный процент обучающийся с ОВЗ по данным программам свидетельствует о об узком перечне специальностей, подходящим лицам с ОВЗ по медицинским показателям и одновременно востребованных на рынке труда. Явно прослеживается недостаток дистанционных форм обучения, соответствующих требованиям специальной педагогики и психологии.

Большая доля учебного времени в процессе получения основного и дополнительного образования взрослыми с ОВЗ и инвалидностью приходится на самообразование. Возможность его реализации этой категорией обучающихся является сегодня дискуссионной проблемой. Объективно информация по узким направлениям подготовки не всегда доступна для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Хотя этот вопрос активно решается специализированными библиотеками, Интернет-ресурсами и средствами специализированной техники.

Трудности обучения взрослых с ОВЗ и инвалидностью по разным видам образовательных профессиональных программ связаны и с дальнейшим их трудоустройством по выбранной специальности. Наличие диплома соответствующей квалификации не всегда дает возможность работать в соответствии с ним. Это обстоятельство придает российскому рынку труда скрытый дискриминационных характер, который наиболее рельефно проявляется при приеме на работу этой категории граждан.

Работодатели уже на этапе собеседования с лицами, имеющими ОВЗ или инвалидность, акцентируют внимание на их ограничениях и на необходимость предоставлять им особые условия и льготы. Руководители плохо ориентированы в их профессиональных возможностях и часто не допускают вероятности трудоустройства вообще. Согласно данным федеральной службы государственной статистики работающих инвалидов, состоящих на учете в Пенсионном фонде РФ в 2015 году, было зарегистрировано 2473 чел. При этом численность граждан этой категории, обратившихся за помощью в трудоустройстве составила в 2014 году 170 864 чел., а нашли работу или доходное место только 73 412 человек [13].

Подобная политика содействует фактическому исключению лиц с ОВЗ и инвалидностью из разряда полноценной рабочей силы. Трудности трудоустройства и общая тенденция снижения доходов населения в условиях экономического кризиса вынуждает лиц с ОВЗ выбирать между необходимостью обеспечивать себя и семью материально и возможностью получения образования. Существенным коррективам их образовательные стратегии и перспективы подвергаются тогда, когда они попытаются оценить свои возможности и оправдать затраты за полученное образование. Формально

самовоспроизводимым. Отметим, что (частичное) воспроизводство этого социального мира — этой внутренне взаимосвязанной совокупности общественных отношений, объединяющих школу, дружеские круги и семью — не требует жестких националистических убеждений и групповой лояльности. Этнические сети могут воспроизводиться и без высокой степени групповости, главным образом благодаря самой логике сетей общения и структур возможностей и вытекающей отсюда умеренно высокой степени этнической эндогамии [6, с. 59].

В качестве основных структур знаний рассматриваются фреймы (структуры данных, предназначенные для представления стереотипной ситуации – М. Минский), схемы (структуры, организующие прошлый опыт – F. Bartlett), скрипты (сценарии) (ментальные репрезентации каузально связанных действий – R. Abelson, R. Schank). При попытке познать новую ситуацию индивид выбирает из своей памяти структуру, в наибольшей степени соответствующую этой новой ситуации, и использует ее для интерпретации поступающей информации [12, с. 9].

Ж. Бодрийар в своей работе «Система вещей» так описывает это проявление противоречия определения неопределённого: «из того факта, что каждая вещь является нам под знаком некоторого выбора, вытекает как следствие, что, по сути, вещь никогда не предлагается нам в качестве серийной, но всякий раз – в качестве модели. Любой, самый мелкий предмет отличается от других в тех или иных чертах – окраске, аксессуарах, деталях» [5, с. 154].

Посредством этих различий проявляется объективная уникальность массовой вещи. Это становится выражением субъективной социально-психологической уникальности предмета.

«Формальное» желание избежать рисков, исполнив определённый ритуал, становится нормой общественного поведения для различных частей социума, разделяющихся по субкультурному признаку. Для каждой из субкультур эта симулякриативность, ритуальность приобретает собственные уникальные формы, выражается во многих внешних признаках и внутренних социально-психологических установках [13, с. 90].

«Идеология – самообман, иллюзия, порождаемая в человеческом праксисе, а не преднамеренная ложь, и не "ложное сознание". Поэтому свое ограниченное, определенное бытие… индивид понимает для себя и других как всеобщее, …как норму и суть человеческой и природной жизни. Это – …почва, живое основание идеологизации как в активном, "авторском" варианте, так и в случаях пассивного восприятия навязываемых идеологических стереотипов (…"воспитания", ..."мышления за другого")» [3].

«Идеология – это наивное и некритическое "приятие себя" вместе с исторической нагрузкой всех "условий и обстоятельств", детерминирующих данный тип жизни, праксиса, социально-психологического строя личности и его мышления» [3].

В этом случае уместным будет сопоставление идеологии, сформированной в той или иной социальной общности, с категорией смысла жизни для отдельно взятого индивидуума. Роль идеологии заключается в формировании целеположительных установок, составляющих стратегию реализации общественно-исторической практики для конкретной социальной группы [13, с. 93].

Построение социализма, сопровождающееся противостоянием внешней капиталистической угрозе, создало идеологический подход, требующий

разделения общества по основанию «Мы» и «Они». Смена социально-экономической модели, осуществлённая в нашем национальном и культурном пространстве, была сопряжена с переходом к идеологии индивидуальности. Иными словами, современный человек уже не в состоянии произвести обоснованное (доказательное и объективное) различие между социокультурными понятиями «Мы» и «Они», а также признаками своей социальной общности, и общности ей противопоставленной. «Мы» стало обозначать слишком большие и различные по своей сущности, и воспринимаемой субъектом социальной роли, массы людей. Групповое общение становится объективно безграничным ввиду стирания различного рода барьеров внутри и между группами; ключевое значение приобретает условность, симулятивность, релятивность групп как таковых. Для большинства членов глобальной коммуникации становится трудно по какому-либо ведущему и определяющему, принципиальному признаку противопоставить себя другому [7, с. 156].

Но, как и у любого процесса или явления, у феномена «свободного» общения есть негативная сторона, выражающаяся в демассификации и социальной дезинтеграции мышления его участников. А это, в свою очередь, может навести на мысль об искусственной объединяющей идеологии, взаимообусловливающей групповое мышление как таковое [12, с. 96].

Выводы. Таким образом, необходимо отметить высокую роль межэтнической коммуникации в современном мире. Этому способствует развитие информационных технологий, которые приводят к стиранию межнациональных границ. При этом, они могут способствовать как эскалации различного рода межэтнических и межгосударственных конфликтов, так и поиску компромисса и достижению консенсуса. Поэтому такое информационное пространство следует активно использовать для отслеживания и предотвращения межнациональных конфликтов. Большое значение здесь будет иметь анализ этих проблем с точки зрения теории фреймов.

Литература:

1. Rogers Brubaker, Ethnicity without Groups. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004. 283 pp.
2. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2001. — 288 с.
3. Баллаев А.Б. Проблема идеологии в творчестве Карла Маркса [Эдектргонный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.philosophy.ru/iphras/library/i_ph_3/_03.html (Дата обращения: 11.02.2016).
4. Батыгин Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана / Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта: Пер. с англ. / Под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой; вступит. статья Г. С. Батыгина. — М.: Институт социологии РАН, 2003. — 752 с.
5. Бодрийяр Ж. Система вещей. – М.: РУДОМИНО, 2001. – 223 с.
6. Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 408 с.
7. Калашникова Е.М. Личность и общество (Проблема идентификации). Пермь: изд-во Пермск. гос. ун-та, 1997. – 156 с.

принять такое решение, а также сама система образования взрослых не готова принять такого обучающегося и оказать ему комплексную помощь.

Образовательная траектория человека, имеющего ограничения с рождения, выстраивается более планомерно. Вариант отклоняющегося развития изначально очерчивает круг возможных профессий и требования к профессиональной пригодности. При этом профессиональные намерения и интересы выпускников специальных коррекционных школ не всегда можно назвать стабильными и четко сформированными [2]. Трудности профессионального самоопределения и неготовность средних и высших учебных заведений к приему таких обучающихся снижают возможность получения ими образования. Как показывают данные статистики, большинство студентов с ОВЗ и инвалидов испытывают значительные сложности в процессе самого обучения. Анализ показал, что только половина таких учащихся заканчивают выбранное образовательное учреждение (табл. 1) [13].

Таблица 1

Сведения об инвалидах – студентах образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования

	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/2015
Учреждения среднего профессионального образования				
Принято студентов-инвалидов	4993	5185	4456	4308
Численность обучающихся	13548	14306	12359	12369
Выпуск специалистов	3265	3099	2533	2475
Учреждения высшего профессионального образования				
Принято студентов-инвалидов	5599	5530	5194	5179
Численность обучающихся	20080	18919	16779	16768
Выпуск специалистов	2783	2712	2500	2561

Нередко проблемы обучения, связаны с трудностями межличностного взаимодействия лиц с ОВЗ и инвалидностью с однокурсниками и педагогами. Их причины в основном кроются в неадекватном восприятии партнеров по общению, недостаточном опыте взаимодействия друг с другом, наличии устойчивых стереотипов и т.д. Проведенный нами вопрос среди студентов непедагогических направлений подготовки наглядно свидетельствует о том, что главную проблему для них составляют трудности общения [6, 7]. В сложном процессе взаимодействия огромную роль играют и установки самых обучающихся с ОВЗ и инвалидностью по отношению к своим сокурсникам. К распространенным позициям относится социальная установка зависимости, изоляции и избегания общения. Эти установки могут быть следствием недостаточно сформированных навыков поведения и общения в смешанном коллективе и «комплексом инвалида», который проявляется в переживании им

сожалению, большинство образовательных организаций не в состоянии организовывать учебный процесс с учетом образовательных потребностей и возможностей этих обучающихся. В отличии от зарубежных стран, во многих вузах и сузах нашей страны не создана или носит формальный характер система сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Перечень реализуемых образовательных программ этих учреждений недостаточно учитывает возможности дельнейшего рационального трудоустройства взрослых с ОВЗ и инвалидностью.

Серьезную проблему для продвижения их образования составляет реальная оценка образовательного потенциала лиц с ОВЗ. Эта группа населения исключается из состава абитуриентов или потенциальных обучающихся по причине неадекватной оценки уровня их подготовки и социально-психологической компетентности. В общественном сознании сложились неадекватные стереотипы в понимании жизненного опыта, физиологической, психологической социальной зрелости, экономической независимости и самостоятельности, достаточными для получения качественного образования этой категорией граждан [7]. Подобная негативная социальная оценка и ярлыки, навешенные на личность с ОВЗ и инвалидностью, усиливают ее социальную изоляцию. Многие из них из-за ложного чувства собственной малоценности не стремятся продолжать образование и не знают о многочисленных положительных примерах успешной реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью.

На формирование социально-психологического облика инвалида существенное влияние оказывает российский менталитет и многовековые традиции, где эти люди выступают как объект жалости, милосердия и опеки. В СМИ достаточно сложно встретить объективные данные о жизни и деятельности человека с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Крайне ограниченно поступает информация о перечне вузов и сузов, ориентированных на обучение взрослых и с ОВЗ и инвалидностью. Мало транслируются в средствах массовой информации сведения об успешном опыте учебных заведений в данном направлении или демонстрируются отдельные достижения в области обучения одной категории лиц, в частности неслышащих или незрячих студентов. Не всегда рационально средними и высшими учебными заведениями осуществляется оценка образовательного потенциала взрослого с ОВЗ и инвалидностью. Анализ образовательного потенциала лиц с ОВЗ и инвалидностью должен проводится с учетом комплекса факторов, среди которых важное значение имеет степень, характер и время наступления дефекта, условия социализации и общения, личностные особенности и т.д.

Лица, получившие группу инвалидности в зрелом возрасте, сталкиваются с рядом специфичных проблем, отличных от трудностей социализации инвалидов с детства. Появление дефекта в зрелом и пожилом возрасте резко меняет образ жизни человека, способствует снижению социальной активности. Он часто вынужден менять профессию, в одиночестве справляться с мощнейшим психологическим стрессом, осваивать новые виды деятельности, заново учиться обеспечивать свой быт, досуг и т.д. Поэтому взрослый с ОВЗ часто не задумывается о продолжении образования, т.к. он сам не готов

8. Когнитивная психология. Под ред. Дружинина В.Н., Ушакова Д.В. М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

9. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология // дисс. … канд. пед. наук. – Шуя, 2004. – 211 с.

10. Мински, Марвин. Фреймы для представления знаний. — М.: Энергия, 1979. – 152 с.

11. Обзор оценок численности китайских граждан в России см.: Мукомель В. Российские дискурсы о миграции // «Вестник общественного мнения», 2005, N 1, с. 48-58.

12. Тёрёчек Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход: начальный этап обучения // Автореферат дисс. … канд. пед. наук. М. 2012. – 26 с.

13. Чащин Е.В. Современное мышление в условиях общественных трансформаций и возникновения глобальных проблем // дисс. … канд. филос. наук, Пермь, 2010. – 185 с.

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Канянина Татьяна Ивановна
Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Степанова Светлана Юрьевна
Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ ИНТЕРНЕТ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на актуальности проблемы использования социальных сервисов Интернет для достижения метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС через организацию урочной и внеурочной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: ФГОС общего образования, метапредметные результаты, проект, исследовательская деятельность, социальные сервисы Интернет.

Annotation. The article focuses on the relevance of the problem of the use of social Internet services to achieve metasubject results of students in accordance with the requirements of the GEF through the organization of the research activity on the lesson and out of the lesson.

Keywords: GEF general education, metasubject results, project, research, social Internet services.

Введение. С 1 сентября 2015 г. ФГОС основного общего образования введен во всех общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Составной частью примерной программы основного общего образования [7] является программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования

информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности. В программе записано, что особенностью учебно-исследовательской деятельности является «приращение» в компетенциях обучающегося. Учебно-исследовательская деятельность ориентирована на формирование и развитие метапредметных и личностных результатов обучающихся. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные).

Эффективным средством достижения метапредметных результатов обучающихся служит исследовательская деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий [2, 4, 5, 9, 11]. Сегодня особенно эффективным в организации исследовательской деятельности является применение социальных сервисов Интернет (сервисов Веб 2.0). Подход, построенный на базе концепции Веб 2.0, подразумевает активную совместную деятельность пользователей, ориентированную на участие в создании контента ресурса.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обосновать дидактические возможности социальных сервисов Интернет в организации исследовательской деятельности обучающихся для достижения метапредметных результатов обучения.

Изложение основного материала статьи. Автор статьи [10] предлагает выделять четыре условных этапа технологического развития Интернета: возникновение файловых архивов (60 гг. XX века); формирование связанной информационной паутины, построенной на принципах гипертекста (начало 90-х гг. XX века); появление расширенных коммуникационных сервисов, позволяющих осуществить как приватное межличностное взаимодействие, так и групповые формы взаимодействия (конец 90-х гг. – начало XXI века); появление социальных сервисов, основанных на активном участии пользователей в формировании контента (2005 г. – настоящее время).

Появление термина Веб 2.0 (социальных сервисов) принято связывать со статьей Тима О' Рейли «Что такое Веб 2.0» [12]. Тим О'Рейлли провел довольно подробный анализ и сопоставление Веб 1.0 и Веб 2.0, а также дал определение последнему: «Веб 2.0. – методика проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий, становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются». Использованию сервисов Веб 2.0 в образовании, в т. ч. в организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, посвящены статьи [1, 3, 5, 6, 8].

Из всего многообразия социальных сетевых сервисов выделим те, которые наиболее, на наш взгляд, полезны для организации исследовательской деятельности обучающихся: сервисы для создания гипертекстов; сервисы для совместного редактирования текстовых документов, таблиц, презентаций; сервисы on-line визуализации (кластеры, ментальные карты, ленты времени, инфографика и т.п.); виртуальные доски; геоинформационные сервисы; файлохранилища; видеосервисы; различные органайзеры и пр.

Исследовательская деятельность начинается с выбора тем исследований, определения объекта и предмета исследования, цели исследования, выдвижения гипотез и способов решения проблем, обсуждения методов исследования и способов оформления результатов, планирования деятельности. Анализ проблемы, формулировка целей исследования может

прохождения индивидуальной образовательной траектории этой категории граждан. Вышеизложенное, а также анализ научной литературы, посвящённый вопросам образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, состояние разработанности проблемы позволил выделить следующие противоречия между:

- имеющимися требованиями к качеству подготовки, уровню профессионализма и наличия эффективных моделей образования взрослых с ОВЗ и инвалидностью;
- необходимостью формирования профессиональных компетенций и отсутствием методологических оснований организации комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью на этапе среднего и высшего образования;
- востребованностью их на рынке труда и возможностью трудоустройства по полученной специальности.

Указанные противоречия определили проблему поиска методологических и концептуальных основ специальной андрогогики и разработку ее организационно-методического обеспечения [3, 5, 12]. По мнению М.Ю.Чернышова инвалиды являются объектом изучения такой научной дисциплины как социальная андрогогика. Тогда как категория взрослых лиц с ОВЗ остается за рамками изучения данной дисциплины. Следовательно, место отдельной отрасли научных знаний, ориентированной на изучение образования этой категории лиц должна занять специальная андрогогика. Под специальной андрогогикой как самостоятельной наукой, мы понимаем отрасль специальной педагогики, рассматривающую теоретические и прикладные аспекты образования и реабилитации взрослых с ОВЗ и инвалидностью.

Изложение основного материала статьи. Научный интерес к вопросам специальной андрогогики определяется жесткими реалиями рынка труда, ориентированного на высоко квалифицированных и конкурентоспособных специалистов, способных к самообразованию, постоянному стремлению повышать квалификацию и приобретать новые профессиональные знания. В условиях высокой конкурентности обучение взрослых с ОВЗ и инвалидностью и их дальнейшее рациональное трудоустройство нуждается в тщательном изучении и анализе. На сегодняшний день возможности получения качественного образования отражены в проекте стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста, рассчитанной до 2025 года и вынесенной на общественное обсуждение.

Согласно этому документу государственная политика в экономической и образовательной сфере будет пересматриваться с учетом их потребностей и возможностей. К сожалению, рынок образовательных услуг еще недостаточно готов к решению вопросов, связанных с предоставлением разных форм и уровней образования взрослых с ОВЗ и инвалидностью. Этот факт вызывает особую тревогу в связи с тем, что возможность получения качественного образования является залогом их успешной реабилитации и интеграции в социум [8].

Современная система непрерывного образования лиц с ОВЗ зрелого и пожилого возраста и инвалидов в России находится на начальном этапе становления. Вопрос доступности системы среднего и высшего образования для этой категории граждан с позиции создания безбарьерной среды, наличия материально-технических условий и готовности педагогов к обучению этой категории граждан остается на сегодняшний день недостаточно решенным. К

Педагогика

УДК: 376.3

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИАЛЬНАЯ АНДРОГОГИКА: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы дифференциации современной специальной педагогики и психологии как науки. Обоснована необходимость разработки теоретико-методологических основ специальной андрогогики. В статье раскрывается вопрос о возможностях получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Дается определение специальной ангдрогогики. Обосновывается научный интерес к данной проблеме. Рассматривается вопрос об обучении взрослых с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по программам дополнительного профессионального образования. Актуализируются вопросы возможного трудоустройства данной категории граждан.

Ключевые слова: специальная андрогогика, взрослые с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, образование взрослые с инвалидностью.

Annotation. This paper presents an analysis of the problem of differentiation of modern special Pedagogics and psychology as a science. The necessity of the development of theoretical and methodological bases of special androgogiki. The article deals with the question of access to education by persons with disabilities and disability. The definition of special angdrogogiki. Justified scientific interest in this issue. Consideration is being given to the training of adults with disabilities and disabilities of additional professional education programme. Updated questions of possible employment of this category of citizens.

Keywords: special androgogika, adults with disabilities, persons with disabilities, education for adults with disabilities.

Введение. На современном этапе развития специальной педагогики происходит активная дифференциация научных знаний и одновременно их интеграция с учетом достижений смежных наук. В структуру отечественной дефектологической науки традиционно входит дошкольная, школьная и педагогика взрослых. Однако анализ теоретических исследований показал, что вопросы образования взрослых в специальной педагогике исследованы недостаточно в отличии от дошкольной и школьной специальной педагогики [1, 2, 8].

Таким образом, роль специальной андрогогики в развитии современной специальной педагогики и психологии недооценивается. Остаются малоизученными вопросы определения методологических оснований и организационно-методического обеспечения специальной андрогогики. Требуют анализа степень доступности и возможности получения качественного образования взрослыми с ОВЗ и инвалидностью. Нуждаются в разработке модели психологического сопровождения и возможности

осуществляться в документах совместного редактирования; через проведение «мозговых штурмов» с помощью построения on-line кластеров, ментальных карт, причинно-следственных карт; SWOT-анализа проблем; использования схем типа «Рыбий скелет» и других средств on-line визуализации. При этом обучающиеся достигают следующих метапредметных результатов: умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности.

Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий и выбор способов решения проблемы возможно через взаимодействие в блогах, на вики-сайтах, в Google-группах и сетевых сообществах, через on-line опросы. Организацию работы по планированию исследований можно осуществлять с помощью различных социальных сервисов управления проектами [1]. Достаточно распространенными инструментами совместного планирования деятельности являются «ленточные» диаграммы, типа диаграммы Ганта, традиционно используемой в менеджменте. В этом случае графическое представление плана исследования и графика работ представляет собой изображение задач в виде отрезков на шкале времени. Это позволяет оценить последовательность выполнения задач, сравнить планируемый и реальный ход выполнения задач. Достигаемые метапредметные результаты: умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.

Приведем примеры использования выше названных социальных сервисов Интернет при организации исследовательской деятельности обучающихся в проектах, выполненных по технологии программы Intel «Обучение для будущего» [11]. Авторы статьи являются либо разработчиками представленных проектов, либо проекты выполнялись учителями при их консультировании.

Мозговой штурм в проекте «Нам жить на этой Земле» (https://sites.google.com/site/namzitnazemle) проводился на on-line доске. Обсуждалась проблема «Какую экологическую угрозу вы считаете для нашей планеты самой серьезной? Почему?». Каждая команда выдвигала одну версию, публиковала на on-line доске, добавляла фотографии, иллюстрирующие угрозы. Виртуальные доски можно организовать с помощью сервисов: http://dabbleboard.com, https://realtimeboard.com, http://scriblink.com, http://www.twiddla.com, http://wikiwall.ru.

При знакомстве с понятием системного анализа участники проекта «Окружающий мир – мир сложных систем» (https://goo.gl/I4tbRs) построили схему «рыбий скелет» (диаграмма Исикавы). Использован сервис http://www.classtools.net. На схеме ученики показали суть системного анализа, представили методы исследования, назвали специалистов, занимающихся системным анализом, раскрыли суть системного похода к проблеме.

Один из эффективных способов ситуационного анализа для комплексной оценки внутренних и внешних факторов – SWOT-анализ (Strengths – сильные стороны, Weakness – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угрозы). В проекте по технологии «Разрабатываем бизнес план» (http://goo.gl/ZbfxSS) ученики 8 класса выполнили SWOT-анализ деятельности мебельной фабрики с помощью сервиса http://www.gliffy.com.

Для сбора информации могут использоваться различные инструменты on-line опросов. Различные идеи можно собирать с помощью совместных документов, таблиц, презентаций. Для совместного сбора полезных ссылок можно использовать сервисы совместного хранения закладок: http://bobrdobr.ru, http://www.symbaloo.com.

Достигаемые метапредметные результаты: умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение.

По адресу http://goo.gl/zlxb8u размещена Google-таблица, где ученики 8 класса собирали примеры изменения внутренней энергии различных объектов. А в таблице http://goo.gl/fPYrOr ученики 6 класса собирали примеры стихотворных строк по теме одиночества в лирике М.Ю. Лермонтова. В учебном проекте «Формируем бюджет семьи» обучающиеся создают совместный Google-документ (https://goo.gl/5JNi0S), где анализируют возможные нарушения прав потребителей.

Пример входной анкеты об использовании Интернета участниками проекта «Учим и учимся с Веб 2.0» размещен по адресу: https://goo.gl/Z6jNLd. Использован сервис Google-форма. В проекте «Нам жить на этой земле» для проведения анкетирования также использована форма Google https://goo.gl/vYPSRc. Организаторы проекта предложили вопросы, отвечая на которые ученики провели самоанализ собственной экологической позиции.

Географические сервисы можно использовать для поиска и изучения объектов, заданных координатами. В проекте по технологии для 9 класса «Куклы для кукольного театра» (http://goo.gl/xDmYF5) обучающиеся на Google-карте размещали кукольные театры мира. Следует обратить внимание, что карта создается совместными усилиями нескольких учащихся.

Для визуального представления каталога ссылок на Интернет-ресурсы хороши вебмиксы (сервис http://www.symbaloo.com). Пример вебмикса из проекта «Учим и учимся с Веб 2.0»: http://goo.gl/PHFxlt. А участники сетевого проекта «День российской информатики» (http://goo.gl/OqxqLV) собирали аннотированные ссылки на российские Интернет-ресурсы с помощью on-line презентации. Пример: https://goo.gl/MmcHtf.

Результаты исследований могут быть представлены в виде on-line презентаций, вики-статей, блогов, сайтов, фото-альбомов, видеоклипов, скринкастов, различных схем. При этом достигается такой метапредметный результат, как умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Из большого многообразия социальных сервисов для представления результатов исследовательских работ остановимся на сервисах визуализации. Их использование помогает развивать мышление высокого уровня, решать задачи классификации, сравнения, анализа, синтеза, оценки, рефлексии. В исследовательской деятельности можно применять такие средства визуализации, как кластеры, ментальные карты, схему «Рыбий скелет», облака ключевых слов, ленты времени, причинно-следственные карты, диаграммы Венна, Т-таблицы, списки приоритетов, SWOT-анализ, сервисы инфографики и т.п.

Это как бы атака на эмоциональное состояние, которая может быть достигнута неожиданностью.

Дети бывают более искренние в своих переживаниях, более эмоциональны и впечатлительны, когда возникают неожиданные для них ситуации. Прием эмоционального взрыва создает условия для включения резервных интеллектуальных и эмоциональных сил. Педагогу остается только развить эту ситуацию, направить активность в нужное русло. Однако этот прием не может в виду своей специфичности использоваться часто иначе это может привести к эмоциональному пресыщению с совершенно противоположным результатом.

Выводы. В целом совокупность методов и приемов, рассмотренных нами, способствует эмоциональную сферу в процессе обучения младших школьников.

Младший школьный возраст является наиболее сензитивным для эмоционального развития, поэтому в обучении младших школьников эмоции должны играть особую роль. В. В. Зеньковский указывал на исключительное развитие у детей именно эмоциональной жизни, он отмечал что «отношение психических сил у ребенка определяется именно этим господством чувств в его душе» [4, 37]. Явления и предметы, с которыми соприкасается младший школьник, воспринимаются им, прежде всего, эмоционально. Этот факт является мощным стимулом для развития чувств ребенка и формирования его ценностных отношений. Именно благодаря эмоциональной восприимчивости и впечатлительности, обусловленные преобладанием эмоционального познания мира над интеллектуальным, интенсивно обогащается эмоциональный опыт детей. Если этот процесс сдерживается, то компенсировать эмоциональную неразвитость в подростковом возрасте будет невозможно.

По мнению В.П. Зинченко: «союз с душой превратит и школу знания, и школу действия, и школу мысли в школу понимания, представляющую собой основу познания, взаимопонимания и терпимости» [5, 11].

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М.: Политиздат, - 1978. – 272 с.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций. - Киев: Политиздат Украины, - 1987. – 139 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 348 с.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования. // Педагогика. – 1997. - № 5. – С. 3-16.
6. Изард К. Эмоции человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
7. Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Сов. педагогика. – 1981. - № 10. – С. 3 – 7.
8. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. - М.: Педагогика, 1981. – 286 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Прес, 1995–384 с.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.
11. Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. - М.: Прогресс, 1975. – 429 с.

которого возникают специфические переживания. Он выделяет констатирующие эмоции фактического успеха-неуспеха, которые окрашивают каждую отдельную попытку приближения к цели, и предвосхищающие эмоции успеха-неуспеха, которые возникают на основе имеющегося опыта переживания подобных ситуаций, сигнализируют о вероятном исходе действий и облегчают поиск пути к цели.

В социальном контексте деятельности эмоциональные состояния, возникающие при переживании людьми успехов и неуспехов, имеют некоторые специфические особенности. Благодаря действию эффекта соревновательного участия успех или неуспех одного человека в коллективе может вызывать сильные эмоциональные реакции у остальных членов коллектива.

Под эмоциональной привлекательностью мы понимаем специфические свойства предметов или явлений в определенных обстоятельствах быть или казаться интересными, располагать к себе и вызывать яркий эмоциональный отклик.

- Ситуации новизны.

Потребность в новых впечатлениях – одна из важнейших потребностей человека. Эта потребность, по мнению советского психолога Л.И. Божович, несет в себе изначальную силу, которая побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей.

Появление новой информации вызывает активную работу всего психологического аппарата человека по принятию и переработке этой информации, сличению существующей установки с появившейся информацией. Вполне возможно, что эта новая информация не окажется значимой с точки зрения ее полезности для человека и в дальнейшем не закрепиться в его эмоциональных состояниях. Но психологический эффект первого впечатления будет действовать какое-то время. В этом смысле ситуация новизны играет роль стартового механизма в актуализации эмоционального состояния, в мобилизации эмоциональной сферы. Поэтому введение на первый взгляд незначительных, но новых деталей в приемы и формы организации деятельности служит созданию необходимой психологической почвы для восприятия важнейших воспитательных воздействий.

Это переживание ожидания нового было отмечено и взято на вооружение А.С. Макаренко. Сегодняшний день, по его мнению, не должен походить на вчерашний, завтрашний – не сегодняшний. Каждый следующий день должен приносить новые впечатления, новые задачи, новые перспективы. Человек должен не только ожидать, но и приближать это новое, в чем состоит важная сторона воспитательного воздействия. На этом строится система перспективных линий А.С. Макаренко, в этом проявляется сущность его положения об «эмоциональной перспективной устремленности».

Разумеется, сознательное создание ситуации новизны требует учитывать всю совокупность условий жизнедеятельности коллектива, конкретную психологическую обстановку, наличие других воспитательных средств в арсенале педагога.

- Ситуация эмоционального взрыва.

Ментальные карты (в оригинале Mind maps) – это разработка Тони Бьюзена, известного писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Также встречаются такие варианты перевода словосочетания Mind maps как «Интеллект-карты» и «Карты ума». Ментальная карта «Колумб Замоскворечья» (https://goo.gl/YFCHr7) из исследовательской работы учащихся 10 класса школы № 9 г. Павлово Нижегородской области, посвященной творчеству А.Н. Островского, выполнена с помощью сервиса https://www.mindomo.com.

Участники Интернет-проекта «День российской информатики» (http://goo.gl/OqxqLV) должны были продемонстрировать не только хорошее знание истории отечественной информатики, но и навыки владения сервисами Веб 2.0. С помощью инфографики участники представили историю российского Интернета. Пример от команды участников из лицея № 15 г. Сарова Нижегородской области http://www.easel.ly/index/embedFrame/easel/2929786/.

Замечательные возможности для визуального представления событий в хронологической последовательности представляют on-line ленты времени. Представление исторических событий с помощью лент времени значительно увеличивает наглядность. События на ленте представляются в виде мультимедийных объектов. Для обучающихся это возможность выполнить систематизацию фактов, провести их анализ. Примеры социальных сервисов для создания ленты времени: http://www.dipity.com/, http://www.timetoast.com/, http://www.dipity.com/.

В сетевом проекте «Святой витязь земли русской» (http://goo.gl/hPnGIk), посвященном 750- летию со дня смерти святого благоверного князя Александра Невского, участники строили on-line ленты времени «Невская битва» и «Ледовое побоище». Пример: http://www.dipity.com/123qwerty/_1/.

В исследовании «Сохраним свой дом!» участники проекта «Нам жить на этой Земле» (https://sites.google.com/site/namzitnazemle), взаимодействуя в своей команде, выделили ряд экологических проблем в своем районе, городе, поселке, выбрали из них наиболее актуальную, обосновали свой выбор, изучили проблему и предложили возможные пути ее решения. Результаты исследования были размещены в сети Интернет средствами сервиса создания Google-презентаций.

Рассмотрим проблему взаимодействия обучающихся при проведении совместных исследований. Для этого можно использовать такие сервисы, как видео-встречи Hangouts, skype-конференции. Удобен для организации коммуникации блог, так как сама технология блога подразумевает диалог (к каждому сообщению в блоге можно оставить комментарий). Популярным сервисом для создания и ведения блога является сервис https://www.blogger.com. Взаимодействие можно организовать с помощью сетевых сообществ или групп. Могут быть использованы такие сервисы как сообщества социальной сети Google+ (https://plus.google.com/u/0/communities) и группы Google (https://groups.google.com/).

В ходе взаимодействия формируется метапредметный результат: умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Пример

блога в проекте «Святой витязь земли русской»: http://projectalexandernevsky.blogspot.ru/. Подробно сервисы для организации сотрудничества при проведении исследований рассмотрены в статье [3].

Важным в исследовательской деятельности является этап рефлексии. Использование социальных сервисов для рефлексии обсуждается в [8]. Используются вики-страницы обсуждений, on-line-доски, блоги, опросные формы и др. Например, с помощью Google-формы была проведена рефлексия по итогам проекта «Символы земли нижегородской» (https://sites.google.com/site/simvolzemlinn/). Участники должны были продолжить фразу: «Участие в Интернет-проекте помогло нам …», «В процессе работы над проектом мы научились …», «В проекте для нас самым значимым было …», «Работая над проектом символа, мы испытывали …» и т.д.

Формируемый метапредметный результат: владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

Выводы. В настоящей статье рассмотрены возможности социальных Интернет-сервисов для организации учебной и внеучебной исследовательской деятельности обучающихся. Рассмотрены сервисы, которые могут использоваться на этапе определения целей исследования, планирования деятельности; для осуществления сбора информации; представления результатов исследований; организации сотрудничества и общения в исследовательской деятельности; проведения рефлексии.

Исследовательская деятельность обучающихся с использованием социальных Интернет-сервисов позволяет реализовать требования ФГОС, достичь необходимых метапредметных результатов. Спектр рассматриваемых сетевых сервисов может быть значительно расширен за счет конкретизации технологических задач и разнообразия форм исследовательской деятельности.

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. /О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. – 2015. – С. 63-67.

2. Винокурова Н.Ф. Методика использования электронных информационно-коммуникативных модулей в школьном географическом образовании для устойчивого развития. / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева, О.В. Смирнова // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 11.

3. Канянина, Т.И. Интернет-сервисы для организации сотрудничества в сетевых проектах. / Т.И. Канянина. //Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. ООО «АР-Консалт». – 2014. – С. 7-8.

4. Киселев, А.К. Учебные игры с мобильными цифровыми устройствами. /А.К. Киселев // Эволюция ИТО: 30 лет школьной информатике: сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции, г. Нижний Новгород, 23 апреля 2015 г. – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2015. –С.93-98.

Чувства, которые не могут найти выражение в образах, проходят незамеченными, неосознанными как бы вскользь, не закрепляясь в нашем сознании.

Метод эмоционально-ценностных контрастов. Сущность его в том, что учитель, пробуждая противоположные чувства, обостряет у учеников переживание значимых чувств.

- Психоролевые ситуации. Сюда относятся такие ситуации, где создаются возможности для условного самовыражения личности, проигрывания определенной роли во взаимодействии с другими людьми. Это - игры, церемонии, ритуалы, обряды и драматизации.

Ведущее место в эмоциональном развитии младших школьников продолжает занимать игра. «Игры – в их внутреннем течении, независимо от биологической функции, внешне благоприятствующей их развитию – и служат задачам эмоциональной жизни ребенка: в них ищет выражение эта жизнь, в них она ищет разрешение своих запросов и задач» - писал В.В. Зеньковский [4, 37-38].

Психологическим корнем игры детей признается эмоциональная сфера. Она служит, прежде всего, запросам чувств, все другие результаты для детей не являются существенными. Они легко разрушают то, что было создано в ходе игры. Включаясь в игру, ребенок переступает порог застенчивости и страха, одерживает победы и терпит поражения, постоянно соразмеряя свое поведение с требованиями группы. Подражание в игре любимым героям, бесстрашным летчикам, морякам помогает побороть как страх, так и испуг, неизбежные в любой игре. Игры учат, что победы и выигрыши чередуются с поражениями и проигрышами.

Игра и игровые формы в жизни детских коллективов имеют огромный смысл. «В сообществах, где знают о роли коллективных проявлений, - пишет французский психолог П.Фресс, - придают большое значение церемониям, ритуалам и играм, которые благодаря совпадению одних и тех же эмоциональных реакций способствует усилию общей сплоченности» [11, 114].

По мнению Л.С. Выготского, игра является лучшей формой организации эмоционального поведения. Он пишет: «Игра ребенка всегда эмоциональна, она будит в нем сильные и яркие чувства, но она же учит ребенка не слепо следовать эмоциям, а согласовать их с правилами игры и с ее конечной целью» [1, 144].

Когда дети играют в родителей – они совершают те движения, которые они замечали у родителей. Внешнее повторение этих движений и мимических выражений, сопровождаемое речами, воспроизводящими то, что дети слышали у родителей, как бы ставит детей внешне в позицию родителей. Входя в свою роль, ребенок приближается к постижению эмоционального мира взрослых. В.В.Зеньковский писал: «Внешние движения неизбежно вызывают игру чувств, дитя переживает новые эмоции, которые определяются игрой фантазии» [4, 52].

- Ситуации успеха – неуспеха.

Ситуация успеха – неуспеха постоянно сопутствуют процессу достижения личностью или коллективом поставленных целей. Эти ситуации порождают широкий диапазон эмоциональных состояний: от восторга до гнева.

Отечественный психолог В.К. Вилюнас, описывая функциональное назначение эмоций успеха-неуспеха, рассматривает их как «подсобный» механизм, который подключается по мере необходимости к процессу регуляции деятельности и служит своего рода «диспетчером», по сигналу

оставляют человека равнодушным. Это необходимо постоянно учитывать педагогам при отборе учебного материала.

Рассмотрим механизм присвоения эмоций. Как считает В.В. Зеньковский, этот процесс состоит из трех фаз: «первая фаза – первичное, но не ясное эмоциональное проникновение в новую сферу жизни, вторая фаза – телесное и психическое выражение этого чувства в игре и, наконец, третья фаза развитие и психическое оформление изначального чувства – через игру – в определенное эмоциональное вживание в чужую душу» [4, 54].

На первой фазе ребенок наблюдает за эмоциональными реакциями окружающих, в различных ситуациях проникая в смысл этих жизненных ситуаций и соотнося их с эмоциональными проявлениями на них, которые выражаются в голосовой интонации, мимике, жестах и т.п. В дальнейшем он замечает, что одни и те же или подобные ситуации вызывают идентичные эмоциональные реакции.

На второй фазе ребенок, моделируя знакомые ситуации в игровой деятельности, внешне воспроизводит те эмоциональные реакции, которые наблюдал у взрослых, пытаясь подражать их мимике, жестам, интонации и лексике. Внешнее физическое выражение эмоциональных реакций способствует проникновению в их внутреннее содержание.

На третьей фазе в ходе игровой деятельности происходит закрепление этих чувств через связь их с обобщенными яркими образами, а через усложнение игры идет их дальнейшая дифференциация и углубление. В этом случае под игрой понимается моделируемая деятельность, в том числе и во внутреннем плане.

Следовательно, логику присвоения новых эмоций можно выстроить так: в начале наблюдение за эмоциональными переживаниями другого (акцентирование эмоции), затем деятельность требующая проявление данной эмоции (пробуждение адекватной эмоции) и осмысление эмоции через образ и сопоставление.

Для усвоения эмоционально-ценностного компонента предлагается следующая группа методов: акцентирования эмоций и ценностей, пробуждения адекватных эмоций, эмоционально-ценностных контрастов.

Метод акцентирования эмоций. Сущность его заключается в том, что учитель различными способами организует осознание учащимися своих переживаний.

Если бы мы не читали и не слышали о существовании таких-то чувств в таких-то обстоятельствах, то не сосредоточивали внимание на многих своих душевных движениях; они оказались бы скоропреходящими, могли бы не повториться. Словесное описание помогает закреплению эмоционального опыта; это один из путей воспитания чувств у детей.

Метод адекватных эмоций. Сущность его в том, что учитель строит процесс обучения так, чтобы передаваемое содержание пробуждало адекватные эмоциональные реакции учащихся к объекту изучения и познавательной деятельности.

Особую роль здесь играет эмпатия. Проникаясь чувствами учителя, товарища, литературного героя ученик присваивает для себя это чувство, связывая его с конкретным объектом или образом. Чтобы понять чувства другого необходимо самому пережить это чувство.

5. Круподерова, К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. / К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.

6. Круподерова, К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность. / К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 1 (5). – С. 19.

7. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosreestr.ru/.

8. Степанова, С.Ю. Организация рефлексии в сетевом проекте. / С.Ю. Степанова, Е.И. Гвоздикова // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 160-165.

9. Шилова, О.Н. Как разработать эффективный учебно-методический пакет средствами информационных технологий: Методическая лаборатория программы Intel «Обучение для будущего» / Шилова О.Н., М.Б. Лебедева – М.: Интуит.ру, 2006. – 144 с.

10. Эльма, Ю.В. Веб 2.0-сервисы Интернета – новые формы коллективного педагогического взаимодействия. /Ю.В. Эльма //Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе. Часть II. Новые возможности в обучении. – СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008. – С. 63-80.

11. Intel «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учебное пособие. – 10-е изд., перераб. – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 168 с.

12. O'Reilly T. What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software (http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html).

Педагогика

УДК 378.18:351.761.1

кандидат педагогических наук Кожурова Алина Алексеевна
Северо-восточный федеральный университет (г. Якутск);
кандидат педагогических наук Павлова Екатерина Павловна
Северо-восточный федеральный университет (г. Якутск)

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ: НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты социологического исследования студенческой молодежи из разных вузов Республики Саха (Якутия) с целью выявления ценностного отношения к здоровому образу жизни, как качественной характеристики будущих специалистов. Сравниваются мнения студентов профиля: начальное образования педагогического института с другими респондентами об отношении к своему здоровью и здоровому образу жизни. Анализируются представления о здоровом образе жизни, оценка психологического и физического здоровья в иерархии жизненных ценностей.

Ключевые слова: ценностное отношение, молодежь, студенты, здоровье, здоровый образ жизни.

Annotation. The article discusses the results of sociological research of the student youth from different universities of the Republic of Sakha (Yakutia) for the purpose of detecting values related to healthy lifestyles, as the qualitative characteristics of future specialists. Compare student profile: primary education pedagogical Institute with other respondents about the attitude to their health and healthy lifestyle. Analyzes the concepts of a healthy lifestyle, assessment of psychological and physical health in the hierarchy of life values.

Keywords: value attitude, youth, students, health, healthy lifestyle.

Введение. Студенческая молодежь как особая социально-демографическая группа, традиционно является междисциплинарным объектом исследования таких научных дисциплин, как педагогика, психология, ювенология, социология, культурология, юриспруденция, демография. Культурологи рассматривают молодежь и молодежную активность в русле понятий молодежной культуры, субкультуры и контркультуры, исследуют неформальные молодежные группы. Психологи исследуют психофизические особенности молодежи, пытаются определить возрастные границы данной социальной группы. Педагогов интересуют ценности и потребности молодежи, адаптация к обучению в вузе, место и роль подрастающего поколения в структуре общества, отношение молодежи к здоровью, к здоровому образу жизни, как потенциала будущего конкурентоспособного специалиста профиля: начальное образование. Как известно, здоровье – это наивысшая ценность всего человечества, а в нашем исследовании отношение к здоровью, представляется как результат качественной характеристики будущих педагогов.

Студенческая молодежь представляет собой часть общества, развивающаяся по определенным законам с учетом своей возрастной специфики, национальной культуры, социальной принадлежности. Одна из ее сущностных характеристик – постепенное включение в социально-трудовую жизнь, обусловленное социальным положением, здоровьем, физической активностью, психологическими характеристиками, уровнем образования, выбором профессии, спецификой трудовой деятельности и конкурентоспособностью в карьерном росте.

С точки зрения отношений к будущей занятости группообразующим признаком молодежи целесообразно считать качественную характеристику рабочей силы: во-первых, это *состояние здоровья*, пол, возраст; во-вторых, уровень квалификации, профессиональной подготовки и образования и в-третьих, производственный опыт [1].

Вместе с тем, конкурентными преимуществами студенческой молодежи в современной динамичной среде, являются, в первую очередь, успешное соотношение и взаимозависимость здоровья и возраста; далее, уровня образования, качества профессиональной подготовки и активного инновационного потенциала.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью нашего исследования является анализ и изучение отношений студентов педагогического профиля: начальное образование к здоровому образу жизни в контексте жизненных ценностей молодежи.

С целью получения информации об отношении к здоровому образу жизни и о качественных характеристиках молодежи был проведен социологический

В подлинно новаторских трудах отечественных педагогов В.Ф.Базарного, В.М. Бронникова и других идея органичного единства интеллектуального и эмоционального развития ребенка получила неопровержимое подтверждение.

Относительно того, что может существовать больше чем один тип или состояние сознания, имеется древнее представление о различных путях познания. Еще в XIII столетии Роджер Бэкон говорил о двух видах знания, одного получаемого через аргументы, и другого – через переживания. Большое количество современных ученых и философов также говорят об этих различных путях познания, когнитивных стилях или различных типах знания. (К. Изард, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.В. Зеньковский и др.)

«Эмоции и мышление имеют одни истоки и тесно переплетаются друг с другом в своем функционировании на высших уровнях» – пишет Б.И. Додонов [3, 38].

К. Изард утверждает «научение через переживание (как личное, так и социальное) так же, если даже не более, важно, чем усвоение фактов и теорий» [6, 15].

В.В. Зеньковский считал необходимым приобрести эмоциональную отзывчивость на то, что нас окружает. По его мнению, мы должны настолько эмоционально приблизиться к окружающим, чтобы уметь без размышлений угадывать внутренний мир других людей».

С.Л. Рубинштейн считал эмоции частью непрерывного познавательного процесса, отражающего – «пусть специфическим образом – действительность». Окрашенная эмоциями информация углубляет ее восприятие, делает это восприятие живым, позволяет ощущать отношение к ней и выработать ответную реакцию. Информация, лишенная эмоциональной окраски, мертва.

По мнению А.Н. Леонтьева: «Недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определят его отношение к миру».

Поскольку эмоции сопровождают обычные состояния сознания постоянно, можно сказать, что эмоции или комбинация эмоций предшествует восприятию предметов, событий, явлений и людей, попадающих в сферу нашего сознания, влияют на процесс восприятия и в результате преобразуют сенсорные данные, передаваемые рецепторам. Зрительные, слуховые, осязательные и даже вкусовые и обонятельные ощущения могут изменяться под влиянием эмоций. В литературе, да и в реальной жизни, можно встретить множество примеров, когда, например обычный, даже приятный запах вызывает у человека отвращение и тошноту, если ранее он ощущался при сильных отрицательных переживаниях.

То, что мы понимаем, порождено взаимодействием сознания с нашими эмоциями. Почувствовать – значит понять другого человека, художественное произведение, природное явление или историческое событие. «Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» – писал Л.С. Выготский [1, 142]. В частности, работа памяти тесно связана с чувствами. Эта связь проявляется, прежде всего, в том, что память хранит не только сведения и факты, но и чувственное отношение к ним. Взаимодействие чувств и памяти проявляется также в том, что эмоционально окрашенные сведения запоминаются скорее и прочнее тех сведений, которые безразличны и

направленность на ценности и связаны с их реализацией, можно предложить классифицировать эмоции по выражению ценностей. На этом основании нами выделяются следующие группы эмоций: интеллектуальные, нравственные, эстетические, религиозные, социальные, физиологические.

Интеллектуальные: удивление, интерес, сомнение, любопытство, любознательность.

Нравственные: стыда, вины, сострадания, добра, долга, любви.

«Истинная мораль, как и красота, нуждается не только в одном интеллекте. Она невозможна без чувства доброй воли по отношению к другим, которое согревается внутренним огнем» [6, 370].

Эстетические: очарованья, восхищения, любования.

Религиозные: веры, благоговения.

Социальные: дружбы и товарищества, родственные (материнства, сыновни), патриотизма.

Физиологические: голода, сексуальные, удовольствия, неудовольствия, усталости, жажды, боли.

Но эмоциональная сфера деятельности имеет свое содержание не только в зависимости от объектов, на которые она направлена, но и по качеству (радость, горе, досада и др.). Эмоции и чувства играя ведущую роль в усвоении ценностей, имеют и самостоятельную значимость. Л.С. Выготский указывал: «Можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитателя в такой же мере, как ум и воля» [1, 142]. Поэтому эмоции не только служат избирательному формированию ценностей, их системы, но и сами становятся объектом ценностного отношения, самоценностью. Например, человек на основании своего опыта стремится к воспроизведению своих переживаний определенного типа, последние начинают его привлекать сами по себе. Поэтому, для формирования отношений к ценностям и нормального эмоционального развития важно учитывать различие эмоциональных состояний по отношению к ценностям. В этом случае выделяют положительные и отрицательные эмоции.

Все выделенные эмоции объединяет то, что все они выполняют аксиологическую функцию, являясь с точки зрения интересов человека своего рода оценкой того, что происходит вне и внутри нас.

Печаль, страдание, горе – это проявления дистресса, наиболее часто встречающейся отрицательной эмоции. Типичными признаками дистресса у ребенка являются моторная заторможенность, подавленность, нежелание играть, беспокойство в ответ на минимальный стресс, несчастное выражение лица. Негативные эмоции тормозят интеллектуальное развитие ребенка, затрудняют его дальнейшую социальную адаптацию.

У младших школьников необходимо воспитывать культуру чувств. Культура чувств включает в себя богатство и разнообразие переживаний; умений управлять своими чувствами, быть их господином, а не игрушкой слепых страстей, культура чувств предполагает умение понимать и уважать чувства других людей, сопереживать им.

Эмоции – особая форма познания мира, поэтому эмоции выполняют познавательную функцию. Как пишет К. Изард «аффект как набор сигналов – столь же обязательное средство познания реальности, как и мышление» [6, 33].

опрос на тему: «Качественные характеристики студентов в период адаптации в вузе». Анкета содержит вопросы, объединенные по тематическому и проблемному принципу: потребность в высшем образовании, трудности в учебе, вопросы, касающиеся девиации, проблемы молодежи, здоровый образ жизни, жизненные ценности, репродуктивные планы, миграция и планы после учебы.

В ходе обследования были получены ответы на вопросы анкеты от студентов из Педагогического института (ПИ) – 8,1% (49 человек), Факультета якутской филологии и культуры (ФЯФиК) – 3,2% (19 человек), Якутского государственного инженерно-технического института (ЯГИТИ) – 10% (60 человек), Чурапчинского государственного института физической культуры и спорта (ЧГИФКиС) – 12,3% (74 человека), Финансово-экономического института (ФЭИ) – 8,8% (53 человека), Факультета иностранных языков (ФИЯ) – 3,3% (20 человек), Якутской государственной сельскохозяйственной академии (ЯГСХА) – 3,8% (23 человека), Медицинского института (МИ) – 30,1% (181 человек), Юридического факультета (ЮФ) – 14% (84) и Физико-технического института (ФТИ) – 6,5% (39) (рис. 1).

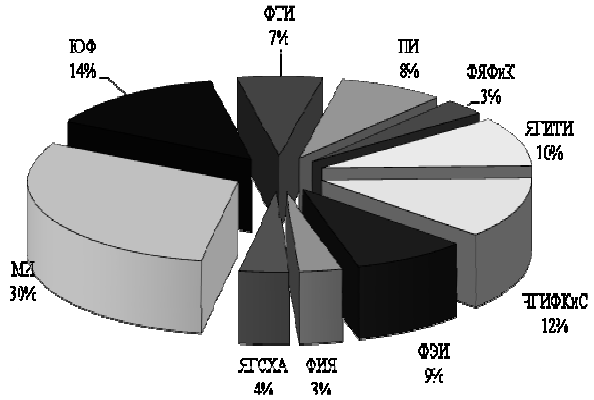


Рисунок 1. Структура респондентов по месту обучения

При формировании выборки был выбран ориентир на студентов первых, вторых и третьих курсов ВУЗов республики Саха (Якутия), приехавших из районов (70%), переживающих этап адаптации к городской среде.

Изложение основного материала статьи. Проблемы, касающиеся относительно здорового образа жизни и оценки своего здоровья очень важны для перспективно-воспроизводящего качества студенческой молодежи. Здоровье, как ценность, имеет весьма весомый характер среди студентов. По общей иерархии важности жизненных ценностей в зависимости от места учебы, студенты профиля: начальное образование акцент отдают

психологическому здоровью (4,9), но и физическое здоровье также важна в рейтинге предпочтений (4,7) (табл. 1).

Таблица 1

Оценка респондентами жизненных ценностей в зависимости от места учебы

№	Ценности	ПИ	ИЯКН	ТИ	ЧГИФКиС	ФЭИ	ИЗФиР	ЯГСХА	МИ	ЮФ	ФТИ
1	Хорошая семья	4,9	5	4,9	4,9	4,9	4,8	4,8	4,9	4,8	4,8
2	**Физическое здоровье**	4,7	4,5	4,5	4,7	4,7	4,7	4,5	4,6	4,4	4,3
3	**Психологическое здоровье**	4,9	4,7	4,5	4,5	4,6	4,4	4,4	4,7	4,5	4,3
4	Уверенность в будущем	4,6	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6	4,4	4,7	4,5	4,3
5	Хорошие товарищи друзья	4,6	4,9	4,8	4,8	4,6	4,6	4,8	4,6	4,4	4,7
6	Жизненный успех	4,6	4,8	4,7	4,6	4,6	4,5	4,5	4,7	4,5	4,7
7	Интересная работа	4,7	4,8	4,6	4,7	4,8	4,5	4,5	4,8	4,5	4,6
8	Выс. материаль-е положение	4,4	4,7	4,4	4,5	4,5	4,5	4,2	4,6	4,5	4,5
9	Свобода и независимость	4,4	4,5	4,4	4,3	4,4	4,4	4,1	4,6	4,4	4,6
10	Дети	4,5	4,1	4,1	4,4	4,5	4	4,2	4,2	4	3,9
11	Успех в бизнесе	4,2	4,5	4,6	4,6	4,5	4,5	4,4	4,5	4,1	4,4
12	Жел-е приносить пользу людям	4,5	4,6	4,3	4,6	4,1	3,8	4,3	4,5	4,1	4,1
13	Личная безопасность	4,6	4,7	4,6	4,8	4,6	4,2	4,5	4,6	4,4	4,6

Доля предпочтения физического здоровья у сельских студентов (4,6) превышает, чем у городской молодежи (4,5) (табл. 2).

переживание. Данную точку зрения разделяют большинство психологов. Многие исследователи понятия «эмоция» и «чувство» употребляют как синонимы (С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий, Л.А. Венгер, В.С. Мухина и др.).

Наиболее кратковременные, бурно протекающие, внешне ярко выраженные эмоциональные явления называются аффектами. Они обычно связаны с обстоятельствами, занимающими важное место в жизни человека. В основе возникновения аффектов лежит переживаемое человеком состояние внутреннего конфликта, которое порождается либо противоречиями между стремлениями, желаниями личности, либо противоречиями между требованиями, которые предъявляются человеку (или он сам предъявляет себе) и возможностями выполнить эти требования. С физиологической стороны аффекты характеризуются возникновением в коре больших полушарий головного мозга сильного очага возбуждения, который оказывает тормозящее действие на остальные участки коры. Кора, являющаяся органом регуляции произвольных форм поведения, перестает оказывать сдерживающее, регулирующее влияние. В результате ослабляется контроль человека за поведением.

В силу принципиального родства всех видов эмоциональных явлений, заключающих в себе отношение к окружающей действительности, мы в дальнейшем изложении будем преимущественно пользоваться термином «эмоции» при обозначении собственно эмоций, а также чувств и аффектов.

Изучение различных форм проявления эмоций и их функций требует классификации эмоций. Попытки их классификации предпринимались неоднократно (Д. Юмом, Р. Декартом, В. Вундтом, А. Бэном, Н. Гротом, Т. Рибо, К. Ушинским, М. Аствацатуровым, К. Плучиком, П. Симоновым, Б. Додоновым и др.). В настоящее время психологи располагают целым рядом независимых или частично перекрывающимися признаками и основаниями для деления эмоциональных явлений. Даже перечень наиболее известных оснований выглядит внушительным. Эмоции различаются по модальности (качеству), в частности – знаку, по интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, условиям возникновения, выполняемым функциям, воздействию на организм, форме своего развития, по уровням проявления в строении психического, по потребностям, по предметному содержанию и направленности и др.

Наиболее распространенная классификация, в которой выделяют в зависимости от предметной сферы, к которой относятся: нравственные, интеллектуальные и эстетические. Но при рассмотрении данной номенклатуры эмоций для практических целей – планирования их включения в процесс обучения эта классификация мало приемлема.

П.В. Симонов пишет: «Многообразие потребностей, сосуществующих и образующих сложные, иерархически организованные системы, делают составление сколько-нибудь «полных», «развернутых» классификаций эмоций делом абсолютно бессмысленным и безнадежным». [8, 49]

Предлагая свою классификацию эмоций, Б.И. Додонов пишет: «Очевидно, универсальную классификацию эмоций создать вообще невозможно, так что классификация, пригодная для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении задач иного сорта» [2, 105].

Соглашаясь с такой постановкой вопроса, и исходя из целей и логики нашего исследования, а также считая общепризнанным то, что эмоции имеют

С другой стороны характеристика эмоций как своеобразных оценок действительности или, точнее, получаемой информации о ней – общепризнанная точка зрения философов, физиологов и психологов. Эмоция «заинтересованно», «пристрастно» оценивает действительность и доводит свою оценку до сведения организма на языке переживаний.

Б.И. Додонов пишет: «В действительности эмоции в качестве процесса есть не что иное, как деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятия кодируют в форме его субъективных образов» [2, 29].

В круг основных эмоциональных явлений входят эмоции, чувства, настроения, аффекты. Все эти понятия роднит то, что в них отражается отношение к действительности.

Между учеными нет полного согласия относительно того, что входит в понятие «чувства», а что – в понятие «эмоции». До недавнего времени термин «эмоции» было принято использовать для обозначения простейших переживаний, связанных с первичными органическими потребностями (в пище, воде и т.п.). Близка к этой точка зрения на эмоции как на реакции, которые характеризуются сильными телесными изменениями и их ярким внешним выражением. При этом в эмоциях односторонне видят такую их способность, как отрицательное, разрушительное влияние на поведение человека.

В настоящее время все большее распространение стало получать понимание эмоции как относительно кратковременных процессов, носящих отчетливо выраженный ситуационный характер, т.е. связанных с отношением человека к складывающимся или возможным ситуациям; к своей деятельности, к конкретным поступкам. Такое понимание не привязывает эмоции лишь к органическим потребностям. При этом справедливо считается, что эмоции человека являются продуктом общественно-исторического развития и влияния социальной среды, в которой он развивается, и что они связаны со всем многообразием явлений и сторон действительности, а вовсе не только с простейшими потребностями и их удовлетворением.

Чувства в отличие от эмоций характеризуются устойчивостью и связаны с определенным объектом: человеком, семьей, классом, школой, произведениями искусства, Родиной. На фоне устойчивого чувства, например, любви к близкому человеку, в зависимости от обстоятельств могут испытываться разные эмоции: тревога за него, тоски при разлуке, радость при встрече, сострадание в случае его неудач. Неотъемлемым признаком чувств, кроме устойчивости и направленности на определенный объект (предметности чувств), считается их полярность, или амбивалентность. Это свойство заключается в том, что одни и те же объекты могут вызывать чувства противоположного знака; такая сложность и противоречивость чувств связана с многогранностью предметов и явлений действительности.

В.И. Слободчиков под эмоциями понимает «особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами и отражающих в форме непосредственно-чувственных переживаний значимость действующих на субъекта явлений и ситуаций. Чувства человека – это отношение его к миру, к тому, что он делает, что с ним происходит в его непосредственном переживании» [9, 267]. Этим определением показывается тесная связь между эмоциями и чувствами. Главным, центральным элементом которых является

Таблица 2

Оценка респондентами жизненных ценностей в зависимости от места рождения

	Жизненные ценности	Общий средн. балл	город	село
1	Хорошая семья	4,9	4,8	4,9
2	Хорошие товарищи друзья	4,6	4,5	4,7
3	Интересная работа	4,7	4,6	4,7
4	Личная безопасность	4,6	4,5	4,7
5	Жизненный успех	4,6	4,6	4,6
6	Уверенность в будущем	4,6	4,6	4,6
7	Физическое здоровье	4,6	4,5	4,6
8	Психологическое здоровье	4,6	4,6	4,6
9	Высокое материальное положение	4,5	4,5	4,5
10	Успех в бизнесе	4,4	4,3	4,5
11	Свобода и независимость	4,4	4,5	4,4
12	Дети	4,2	4,1	4,3
13	Желание приносить пользу людям	4,3	4,2	4,5

По полу у мужчин физическое и психологическое здоровье ниже (4,5, 4,5), чем у женщин (4,6, 4,6). Женщины более бережливо относятся к своему здоровью, нежели мужчины (табл. 3).

Таблица 3

Оценка респондентами жизненных ценностей в зависимости от пола

	Жизненные ценности	мужчины	женщины
1	Хорошая семья	4,8	4,9
2	Хорошие товарищи друзья	4,6	4,6
3	Интересная работа	4,6	4,7
4	Личная безопасность	4,6	4,6
5	Жизненный успех	4,6	4,6
6	Уверенность в будущем	4,5	4,7
7	Физическое здоровье	4,5	4,6
8	Психологическое здоровье	4,5	4,6
9	Высокое материальное положение	4,4	4,5
10	Успех в бизнесе	4,4	4,4
11	Свобода и независимость	4,4	4,5
12	Желание приносить пользу людям	4,3	4,4
13	Дети	4,2	4,3

На вопрос «как вы представляете здоровый образ жизни?» были предложены возможные 8 вариантов ответов, из которых респонденты отметили не более трех. Студентов мало волнует занятие фитнесом (2,3%), посещение бассейна (1,2%) и ледового дворца (0,4%), потому что это требует дополнительных затрат и усилий. Самыми главными ответами из 1707 ответов были отсутствие вредных привычек (26,7%), здоровое питание (25%) и соблюдение режима дня (19,6%) (рис. 2).

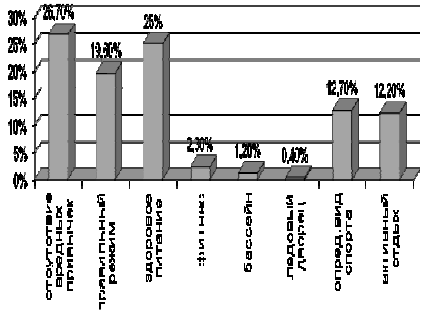


Рисунок 2. Общее представление здорового образа жизни

Студенты медицинского института (29,2%) и пединститута (29,1%) почти одинаково представляют себе ЗОЖ как отсутствие вредных привычек. Интересен тот факт, что этот же вариант ответа у студентов ЧГИФКиС, как будущих физкультурников и спортсменов меньше всех и составляет 19,6%. Однако, соблюдение режима дня (22,9%) и по специфике профессии превалируют в представлении как «занятие определенным видом спорта» 19,2% наряду со студентами ЯГСХА (19,7%). Лидерами здорового питания, как главного источника нормальной жизнедеятельности и здорового образа жизни, являются студенты медицинского института (27,3%) и ИЯКН (27,3%). Фитнесом занимались на момент проведения исследования студенты института зарубежной филологии и регионоведения (8,8%), посещали бассейн студенты ЯГСХА (4,9%) и ледовый дворец студенты ФТИ (1,7%). У некоторого количества студентов вообще отсутствуют такие представления здорового образа жизни. Представление «активный отдых» доминирует у респондентов финансово-экономического института (17,6%) и физико-технического института (17,4%) (табл.4).

(В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Л.С. Выготский писал: «Если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике» [1, 140]. В свою очередь, ценности являются содержательной основой эмоций.

Ни одни знания так не воспитывают, как живые чувства. Как отмечает М.С.Каган, ценности «усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием» [7, 122]. Ценности могут быть усвоенными только в результате их эмоционального признания. К.Д. Ушинский, указывая на то, что наши чувства отражают «наиболее ясно и верно» наше отношение к миру, писал: «Воспитание и жизнь, вызывая чаще и чаще из души нашей то или другое чувство, то или другое врожденное ей стремление, делают их руководителями наших мыслей и наших дел» [10, 31].

Однако имеющиеся эмоциональные впечатления современного ребенка часто бывают отрывочными, однобокими и беспорядочными. Избыточная стимуляция одних эмоциональных переживаний не может компенсировать пассивность других. У детей может накапливаться даже особый эмоциональный голод к определенным впечатлениям, способствующий нестабильности их поведения. Если раньше эмоциональное развитие задавалось самим традиционным укладом семьи, обеспечивая приток необходимых эмоциональные впечатлений, то теперь взрослые должны все более осознанно и направленно стимулировать и регулировать ход эмоционального развития ребенка. Даже в самых нормальных и, казалось бы, благоприятных условиях ребенок часто недополучает адекватную аффективную стимуляцию. Теряется игровой фольклор, насыщенный ритмами, движением, эмоциональными образами. Да и современное образование младших школьников крайне рационализировано.

Все это создает трудности формирования у ребенка адекватного аффективного образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с ним. Не случайно учителя-практики, отмечают возрастание отклонений аффективного развития современного ребенка. Работа учителя в последние годы осложняется тем, что появляется все больше и больше детей, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников, замкнутых и т.д. Немалую роль в возникновении подобных трудностей играет обедненная эмоциональная жизнь ребенка, выпадение целых пластов эмоциональных переживаний, все это может способствовать развитию у детей общего эмоционального неблагополучия.

Эмоции всегда связаны с ценностями. Содержательной основой эмоций являются ценности. Это обусловлено тем, что эмоции чаще всего направлены на определенный объект и связаны с выражением отношения к нему. Так нравственные эмоции напрямую связаны с нравственными ценностями, то же можно говорить об интеллектуальных, социальных, эстетических и других. Чувства стыда или вины возникают тогда, когда возникает противоречие между поступком человека и устоявшимися в обществе ценностями, признаваемые этим человеком. Без соотнесения с ценностью объекта нельзя говорить о значимости или нежелательности тех или иных эмоций по отношению к нему. Так радость по поводу успеха товарища по содержанию является положительной, но радость по поводу его неудач является нежелательной эмоциональной реакцией.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Маслов Сергей Ильич
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Маслова Татьяна Александровна
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Эмоциональное развитие играет важную роль в становлении личности младшего школьника. Показана тесная взаимосвязь ценностно-ориентационной и эмоционально-волевой сферы школьников. Рассмотрев различные подходы к классификации эмоций и показав, что эмоции имеют направленность на ценности и связаны с их реализацией была предложена классификация эмоций по выражению ценностных отношений. Обоснована прямая связь между эмоциональным и интеллектуальным развитием учащихся. Предложены приемы эмоционального развития детей.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, ценностные ориентации, эмоционально-волевая сфера, чувства, аффекты, мотивы, эмоционально-волевые качества, эмоциональное познание.

Annotation: Emotional development plays an important role in the development of personality of Junior schoolboy. Shows the close relationship of value-orientation and the emotional-volitional sphere of schoolchildren. Having considered the various approaches to the classification of emotions and showing that emotions have a strong focus on values and related to their implementation was the classification of emotions expression of value relations. Proved a direct link between emotional and intellectual development of students. Suggested the emotional development of children.

Keywords: emotional development, value orientation, emotionally-volitional sphere, feelings, affects, motives, emotional and volitional qualities, emotional cognition.

Введение. Современная начальная школа наряду с когнитивной стороной развития должна ориентироваться и на формирование у ребенка ценностных ориентаций, развитие его эмоционально-волевой сферы. Реализация этой задачи потребует внести существенные коррективы в содержание начального образования, методы и средства обучения, которые должны быть адекватными цели формирования личности школьника в целом: его интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер.

Формулировка цели статьи. «Не благодаря работе интеллекта, не через подражание входим мы в связь с социальной средой, но благодаря тому, что непосредственно чувствуем эту среду, как живую, человеческую» - писал русский психолог В.В. Зеньковский [4, 145]. Статья имеет своей целью раскрыть механизм присвоения эмоций младшими школьниками.

Изложение основного материала статьи. Воспитание ребенка на реально функционирующих в обществе ценностях является основной целью воспитания. Общие ценности не могут исчезнуть, потому что в противном случае исчезло бы само понятие «человек». Но ценности могут считаться усвоенными, если они восприняты внутренне - эмоционально

Таблица 4

Представление здорового образа жизни в зависимости от вуза, %

№	ВУЗы	Отсутствие вредных привычек	Соблюдение режима дня	Здоровое питание	Занятие фитнесом	Бассейн	Ледовый дворец	Определ. вид спорта	Активный отдых
1	ПИ	29,1	21,6	24,6	2,2	-	0,7	13,4	8,2
2	ИЯКН	27,3	23,6	27,3	3,6	-	-	12,7	5,5
3	ТИ	27,7	21,4	24,9	1,7	1,2	-	12,1	11
4	ЧГИФКиС	19,6	22,9	24,8	2,3	0,9	-	19,2	10,3
5	ФЭИ	27,7	14,9	24,3	2	2,7	0,7	10,1	17,6
6	ИЗФиР	28,1	17,5	22,8	8,8	1,8	-	10,5	10,5
7	ЯГСХА	24,6	8,2	26,2	3,3	4,9	-	19,7	13,1
8	МИ	29,2	20,2	27,3	2,1	1	0,2	7,7	12,3
9	ЮФ	25,2	18,7	22,2	2,2	0,9	0,9	17	13
10	ФТИ	25,2	18,3	21,7	-	0,9	1,7	14,8	17,4

Из материалов данного обследования также видно поведение респондентов в отношении к здоровому образу жизни. Для этого специально был задан вопрос такого содержания с ответами «я веду ЗОЖ», «я бы хотел(а) вести ЗОЖ, но что-то все время мешает», «мне неинтересно вести ЗОЖ, есть гораздо более важные занятия в жизни» и ответ «затрудняюсь ответить». В результате, опрос показал, что студенты ведут ЗОЖ в Педагогическом институте, профиль: начальное образование и ЧГИФКиС (по 64,8%), ЯГСХА (52,2%) и мединститут (46,4%). Ответили, что хотели бы вести ЗОЖ, но что-то им мешает – студенты ИЗФиР (80%), ИЯКН (57,9%) и ФЭИ (55,7%). Не интересуются здоровым образом жизни студенты юридического факультета и ЯГСХА (по 13,1%), хотя в ЯГСХА больше студентов, которые поддерживают ЗОЖ. Особо затруднились с ответами студенты ФТИ (15,4%) и медицинского института (12,2%). Итого, из всех респондентов, почти половина ведут здоровый образ жизни - 44,3%, желание вести ЗОЖ имеют 42,1%, не интересуются ЗОЖ – 5,5%, остальные студенты затруднились ответить (табл. 5).

Таблица 5

Отношение к здоровому образу жизни по вузам, %

№	ВУЗы	веду ЗОЖ	хотел(а) бы вести ЗОЖ, но что-то мешает	неинтересно вести ЗОЖ	затрудняюсь ответить
1	ПИ	64,8	30,2	-	5
2	ИЯКН	36,8	57,9	5,3	-
3	ТИ	55	35	6,6	3,3
4	ЧГИФКиС	64,8	25,6	6,7	2,7
5	ФЭИ	28,9	55,7	5,7	9,7
6	ИЗФиР	15	80	-	5
7	ЯГСХА	52,2	34,7	13,1	-
8	МИ	46,4	39,2	2,2	12,2
9	ЮФ	30,9	46,4	13,1	9,5
10	ФТИ	46,2	33,3	5,1	15,4
	Итого:	44,3	42,1	5,5	8,2

По гендерным аспектам ответы почти схожи, но у женщин чуть превышает здоровый образ жизни (46,2%), чем у мужчин (41,3%). Однако, ответ «желания вести ЗОЖ, но что-то мешает» выбрали почти одинаковое количество мужчин (41,7%) и женщин (42,3%), неинтересно вести ЗОЖ у мужчин – 8,1%, у женщин – 3,8% (рис. 3).

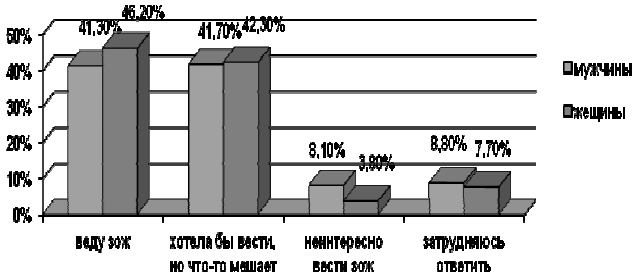


Рисунок 3. Отношение к здоровому образу жизни в зависимости от пола

Те, кто считает себя абсолютно здоровыми - это студенты-физкультурники по специфике профессии (12,2%) и студенты педагогического профиля (8,2%). Здоровыми себя считают большая половина студентов ЯГСХА (65,2%) и юридического факультета (57,1%). Есть проблемы со здоровьем у студентов медицинского института 51,9% (табл. 6).

углублённом изучении школьного курса математики, в условиях же реализации базового курса обязательным минимумом может служить подсистема, включающая методы, указанные под первым, вторым и пятым номерами этой системы.

С использованием данной полной системы методов решения показательных и логарифмических неравенств в школьном обучении может быть в определённой степени алгоритмизирован процесс их решения, например, следующим образом.

1. Определить, является ли данное показательное или логарифмическое неравенство простейшим.
2. Если оно является простейшим показательным или логарифмическим неравенством, то решить его с применением соответствующих методов.
3. В противном случае установить и выполнить равносильные преобразования, чтобы привести данное неравенство к виду, подходящему для использования методов из данной системы.
4. Решить полученное неравенство с применением этих методов.

Выводы. Проведённая систематизация, выводящая на построение полной системы методов решения показательных и логарифмических неравенств в школьном обучении, прошла многолетнюю апробацию и успешно используется нами в процессах подготовки и переподготовки учителей математики в Армавирском государственном педагогическом университете. Данная систематизация поможет ученикам и учителям в обучении и самообразовании, может быть использована также при разработке школьных учебников и учебных пособий по математике в соответствии с требованиями вводимых в практику обучения новых образовательных стандартов общего образования.

Литература:

1. Алгебра начала анализа: учебник для 10-11 кл. сред. школы / Ш. А. Алимов и др. – М.: Просвещение, 2012. – 463 с.
2. Алгебра начала анализа: учебник для 10-11 кл. сред. школы / под ред. А. Н. Колмогорова. – М.: Просвещение, 2013. – 384 с.
3. Бородуля, И. Т. Показательные и логарифмические уравнения и неравенства: пособие для учителей / И. Т. Бородуля. – М.: Просвещение, 1967. – 112 с.
4. Голубев, В. И. Метод замены множителей / В. И. Голубев. – М.: Архимед, 2006. – 17 с.
5. ЕГЭ 2015. Математика. Типовые тестовые задания / под ред. И. В. Ященко. – М.: Изд-во «Экзамен», 2015. – 95 с.
6. Мальцев, Д. А. Математика. Подготовка к ЕГЭ 2016. Профильный уровень / Д. А. Мальцев, А. А. Мальцев, Л. И. Мальцева. – Ростов н/Д: Издатель Мальцев Д. А.; М.: Народное образование, 2016. – 188 с.
7. Мордкович, А. Г. Алгебра и начала анализа. 10-11 классы. Ч.1: учебник для общеобр. учреждений / А. Г. Мордкович. – М.: Мнемозина, 2014. – 287 с.
8. Уравнения и неравенства. Нестандартные методы решения. 10-11 классы: учебно-метод. пособие / С. Н. Олехник, М. К. Потапов, П. И Пасиченко. – М.: Дрофа, 2001. – 192 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М.: МОиН РФ, 2012. – 48 с.

решением которой является $x = 0$.

5. Специфика использования графического метода.

Этот метод также известен обучающимся и основывается на использовании графиков показательных функций. Однако, главной проблемой здесь, как показывает практика обучения, является недостаточное внимание, уделяемое в школьных учебниках математики формированию умений по преобразованию графиков показательных функций.

К примеру, для применения этого метода при решении неравенства , сначала можно преобразовать его к следующему виду:

Далее потребуются умения строить графики функций

$y = 5^{|x|}$, $y = 5^{|x-2|}$, $y = (x-2)^2 + 1$

в одной и той же системе координат и находить по взаимному расположению графиков двух последних функций искомое решение $x = 2$.

При решении же *логарифмических неравенств* все рассмотренные выше методы реализуются аналогичным образом, что можно проиллюстрировать, в частности, на примере использования метода рационализации при решении логарифмического неравенства $log_x(x-2) \cdot log_x(x+2) \leq 0.$

Перепишем это неравенство в виде

$$\left(log_x\left(x-2\right) - log_x 1\right) \cdot \left(log_x(x+2) - log_x 1\right) \leq 0.$$

Рационализируя последовательно это неравенство, получим:

$$(x-1) \cdot (x-2-1) \cdot (x-1) \cdot (x+2-1) \leq 0.$$

$$(x-1)^2 \cdot (x-3) \cdot (x+1) \leq 0.$$

Решением последнего неравенства, в чём легко убедиться, будут все $x \in [-1; 3].$ А с учётом ОДЗ, представляющего собой интервал (2; ∞) , делаем вывод о том, что решением исходного неравенства являются все $x \in (2; 3].$

В полной мере данная система методов решения показательных и логарифмических неравенств может быть использована при профильном и

Таблица 6

Оценка своего здоровья в зависимости от вуза, %

№	ВУЗы	абсолютно здоров	здоров	есть проблемы	затрудняюсь ответить
1	ПИ	8,2	46,9	38,7	6,1
2	ИЯКН	5,3	47,4	47,4	-
3	ТИ	5	51,6	36,6	6,6
4	ЧГИФКиС	12,2	51,3	28,4	8,1
5	ФЭИ	3,7	54,7	33,9	7,5
6	ИЗФиР	-	70	30	-
7	ЯГСХА	4,3	65,2	26,1	4,3
8	МИ	4,4	37,1	51,9	6,6
9	ЮФ	2,4	57,1	34,5	5,9
10	ФТИ	5,1	43,6	43,6	7,7
	Итого:	5,3	48,3	40,1	6,3

Удельный вес выбравших ответ «абсолютно здоров» (8,4%) и просто «здоров» (52,3%) в оценке состояния своего здоровья, приходится на мужскую половину респондентов. К сожалению, у женщин, как ответственного субъекта в здоровом репродуктивном планировании в будущем, намного преобладает ответ «есть проблема со здоровьем» (45,5%), чем у мужчин (31,6%) (рис. 4). Это связано с тем, что почти у половины от общего количества женщин есть желание вести ЗОЖ, но что-то мешает (выше рис. 3).

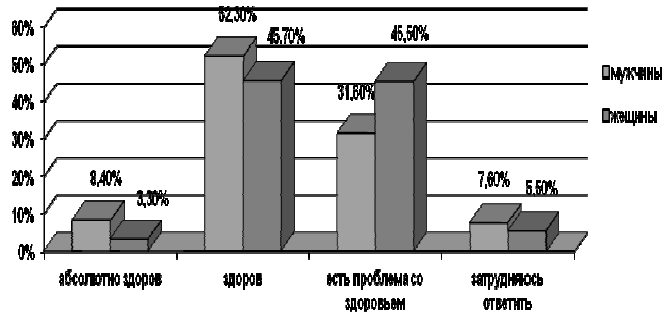


Рисунок 4. Оценка своего здоровья по полу

Таким образом, состояние здоровья современной студенческой молодежи вызывает тревогу. Сама же молодежь в большей степени удовлетворена состоянием своего здоровья, а это означает то, что студенты считают себя здоровыми. Говоря об оценке молодежью своего здоровья, можно говорить о том, что она в значительной степени зависит от общей благоприятной ситуации в жизни, возможности выполнять необходимые социальные функции и роли. Чем выше способности молодого человека и его участие в

соответствующей возрасту деятельности (занятия в ВУЗе, спорт), тем выше он оценивает состояние своего здоровья, соответственно, тем более он им удовлетворен.

Выводы. Резюмируя исследование, можно прийти к общему выводу, что студенческая молодежь смотрит на жизнь с оптимизмом на будущее; с ценностным отношением к здоровому образу жизни. Но тем не менее, мы видим общую картину, что среди студентов распространено ложное представление о том, что болезни приходят в старости, когда активная жизнь уже позади. В итоге, роль у некоторых молодых людей в поддержании и укреплении собственного здоровья, завуалирована и пассивна в смысле понимания, что здоровье гарантировано само по себе молодым возрастом.

Государство стало уделять внимание всевозможным спортивным мероприятиям, точно так же и вузе наблюдается широкий обхват разных воспитательных мероприятий по пропаганде и профилактике здорового образа жизни. Каждый год проводятся Лыжня России и Кросс нации. Основная задача - привлечь студентов к спорту.

Таким образом, систематически организуются разные формы воспитательных работ для студентов профиля: начальное образование в Педагогическом институте, ведь специфика данного профиля направлена обучение и воспитание подрастающего поколения и проведение таких мероприятий вдвойне требует особой востребованности и серьезности; это: *круглые столы* по разным проблемным темам охраны здоровья, например, «Медико-социальные и психологические проблемы студенческой семьи», Всемирный день борьбы со СПИДом «О здоровье знают все, но…»; *выставки-ярмарки* социальных проектов, направленных на профилактику запрета потребления психоактивных веществ; *акции* «Кто торгует смертью?»; *шествии-митинги* 100-летия ЗОЖ в СВФУ РС (Я); *кураторские часы* по профилактике ЗППП с приглашением врачей-специалистов из КВД г. Якутска, «Всемирный день без табака» с ознакомлением приказа Ректора «О запрете курения в зданиях учебных корпусов и на территории студенческого городка СВФУ» от 06.10.2010г., основанный на Федеральном законе «Об ограничении курения табака №87-ФЗ от 10.07.2001 [3], а также в соответствии с «Положением о дисциплинарных взысканиях, применяемых к студентам СВФУ» от 09.12.2010 г.

В заключении хотели бы подчеркнуть, что отношение студентов профиля: начальное образование к здоровому образу жизни имеет весьма ценностно-смысловой характер. Ценность всегда не какая-то вещь, а ценностное отношение. Устойчивый характер этого отношения порождает такое качество субъекта и группы (социального слоя - молодежи) как «ценностная ориентация», которая лежит в основе формирования целей и мотивации педагогической деятельности [2]. Сформулированный подход для будущего учителя начальных классов очень важна к осознанию своей профессиональной миссии в первую очередь быть ответственным за свое здоровье и здоровье своих воспитанников, вполне понимая, что высокий уровень здоровья дает конкурентные преимущества на рынке труда образовательных услуг.

Литература:

1. Королев И.В. Трудовая активность работников молодежного возраста: дифференциация по гендерному признаку // Женщина и управление. – П.Посад, 2009.

Аналогично устанавливаем, что функция, находящаяся в правой части неравенства ограничена снизу и сверху. Действительно, $4 - 3^x <$ 4. Поэтому $0 \leq \sqrt{4 - 3^x} <$ 2. Сравнивая полученные результаты, приходим к выводу о том, что исходное неравенство не имеет решений.

б) Решить неравенство .

В предыдущем примере мы уже установили, что ≥ 2.

Оценим правую часть данного неравенства. Так как , то 0 $\leq$

2.

Сравнивая полученные результаты, делаем вывод о том, что исходное неравенство может иметь решения тогда и только тогда, когда его левая и правая части одновременно будут равны 2. Иначе говоря, исходное неравенство равносильно системе двух уравнений

уравнение

$x \cdot (4 - 2^{\sqrt{3x - x^2 + 8}}) = 0,$ это $x = 0$ и $x = 1$. Числа $x = 0$ и $x = 1$ разбивают интервал (–1; 3) на три интервала (–1; 0), (0; 1) и (1; 3).

Выбрав контрольные значения в каждом интервале, находим, что положительные значения эта функция принимает на интервалах (0; 1) и (1; 3). Проверив ещё значения этой функции в точках –1; 0; 1; 3, убеждаемся в том, что только при $x = 3$ она принимает положительное значение. Обобщая полученные результаты, делаем вывод о том, что решением исходного неравенства являются все $x \in (0; 1) \cup (1; 3]$.

В качестве самоконтроля следует обратить внимание на то, чтобы полученные множества решений этого неравенства обоими способами (методом рационализации и методом интервалов) оказались равными. Не менее важно и то, что оба эти метода позволяют значительно упростить решение многих неравенств, причём с большей степенью надёжности.

4. Методы использования свойств функций при решении неравенств.

Показательные неравенства рассматриваются в школе в контексте изучения показательных функций, потому не случайно методы их решения базируются на применении основных свойств функций, в том числе области определения, множества значений, монотонности, ограниченности. Рассмотрим некоторые примеры использования ограниченности функций, входящих в показательные неравенства.

а) Решить неравенство

Для любого x устанавливаем, что функция y =

ограничена снизу. Действительно, $1 + x2 \geq 1$, поэтому ≥ 2.

2. Локова М.Ю. Структурная трансформация ценностных ориентаций молодежи в модернизирующемся российском социуме: автореф. дисс. канд. филос. наук: 09.00.11 / М.Ю. Локова. – М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2007.

3. Федеральный закон «Об ограничении курения табака №87-ФЗ от 10.07.2001. Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук Коларькова Оксана Геннадьевна
Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ипатова Ирина Серафимовна
Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» в системе среднего профессионального образования (СПО) с точки зрения трех факторов образовательного процесса, влияющих на профессионально-личностное развитие студентов: культурообразный характер содержания иноязычных учебных материалов, современные активные методы и технологии обучения; личность преподавателя.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие студентов, общекультурные компетенции, образовательный потенциал иностранного языка, содержание иноязычных учебных материалов, современные активные методы и технологии обучения, метод «кейс-стади», личность преподавателя.

Annotation. The article is devoted to the potential disclosure of the discipline “Foreign language” on the stage of vocational education based on three educational factors having an influence on students’ both professional and personal development: culture-oriented content of foreign language academic material; contemporary active methods and technologies; teacher’s personality.

Keywords: students’ both professional and personal development, common cultural competences, educational potential of foreign language, content of foreign language academic material, contemporary active methods and technologies, case-study method, teacher’s personality.

Введение. Новые социально-экономические преобразования, происходящие во всем мире, актуализируют проблему профессионально-личностного развития будущего специалиста в системе профессионального образования, в том числе и среднего профессионального образования (СПО). Современному развивающемуся обществу нужен образованный, мобильный специалист, обладающий, наряду с профессиональной компетентностью,

системой профессионально-ценностных ориентаций; высокой мотивацией своей профессиональной деятельности; умеющий самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; способный к сотрудничеству; имеющий развитое чувство ответственности; занимающийся самообразованием. Одним из условий профессионально-личностного развития будущего специалиста является серьезное и глубокое изучение дисциплин гуманитарно-социальной направленности в системе СПО, все большую востребованность среди которых приобретает дисциплина «Иностранный язык».

Формулировка цели статьи. В связи с вышеизложенным целью статьи является анализ проблемы профессионально-личностного развития студентов на этапе СПО, а также раскрытие потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» как фактора, влияющего на этот процесс развития.

Изложение основного материала статьи. Основополагающими признаками профессиональной деятельности является ее социальный характер, обусловленный, с одной стороны, развитием производственных сил и производственных отношений, с другой – субъективным отражением этих отношений личностью [2, с. 33]. Основной целью как среднего специального, так и профессионального образования при этом является профессионально-личностное развитие студенческой молодежи, становление будущего специалиста как субъекта своей собственной жизни и одной из ее важнейших составляющих – профессиональной деятельности.

Проблема профессионального и личностного развития будущего специалиста нашла свое отражение в трудах многих ученых. Одни исследователи рассматривают данную проблему с точки зрения факторов, детерминирующих формирование профессионально важных качеств специалиста (Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков); другие выделяют свойства личности, влияющие на развитие профессиональной пригодности (К.М. Гуревич, Е.А. Климов); третьи раскрывают механизмы становления профессионала и субъекта деятельности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.И. Митина). Работы А.А. Бодалева, К.Н. Абульхановой-Славской, М.С. Кагана, А. Маслоу посвящены особенностям саморазвития личности как субъекта деятельности; Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович акцентируют внимание на специфике формирования у студентов ценностей, мотивации, профессиональной направленности, свойств личности.

Компонентный состав профессионально-личностного развития студентов на этапе СПО ярко отражает общекультурные компетенции, изложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения по специальности 04.02.01 «Право и организация социального обеспечения». К общекультурным компетенциям относятся инвариантные к области деятельности компетенции: общенаучные, социально-личностные, общепрофессиональные, экономические, организационно-управленческие [5].

Мотивационно-ценностный компонент профессионально-личностного развития студентов направлен на формирование профессионально-ценностных ориентаций, положительной мотивации к выбранной профессии, заключающихся в понимании сущности и социальной значимости будущей профессии, в проявлении к ней устойчивого познавательного интереса (ОК-1) [7]. Данный компонент определяет направленность личности будущего

Вводя новую переменную сразу же устанавливаем, что (в противном случае, дальнейшее решение этого неравенства будет существенно усложнено). Тогда исходное неравенство примет вид:

$$\sqrt{t+1} \geq t^2 - 1 .$$

Оценивая последовательно левую и правую части этого неравенства, получим:

$$-1 < t^2 - 1 \leq 0.$$

Сравнивая полученные результаты, делаем вывод о том, что решением исходного неравенства будет любое действительное число.

3. Использование обобщённого метода интервалов.

Обобщённый метод интервалов является одним из действенных методов решения показательных неравенств, равно как и метод интервалов при решении рациональных и дробно-рациональных неравенств. Основывается этот метод на том, что непрерывная на интервале функция и обращающаяся на этом интервале в нуль в конечном числе точек, этими точками разбивается на интервалы. В каждом из полученных интервалов непрерывная функция сохраняет постоянный знак, а для его определения достаточно вычислить значение функции в какой-либо (удобно выбранной контрольной) точке из каждого такого интервала.

Особенности реализации обобщённого метода интервалов покажем при решении неравенства $x \cdot (4 - 2^{\sqrt{2x - x^2 + 3}}) > 0.$

Сначала находим область определения функции, входящей в левую часть данного неравенства, решив неравенство ≥ 0. Она представляет собой отрезок [–1; 3]. Далее находим нули этой функции, решив

методом замены множителей, методом декомпозиции, методом замены функций, правилом знаков.

Для этого приведём исходное неравенство к виду $a^f - a^g \vee 0$ и на ОДЗ неравенства рассмотрим два случая.

1) Если $0 < a < 1$, то имеем $a^f \vee a^g$, а при его решении, поменяв знак неравенства на противоположный, получим $f \wedge g$. Отсюда $f - g \wedge 0$. Но так как в данном случае $a < 1$, то $a - 1 < 0$, а умножив на $a - 1$ обе части неравенства $f - g \wedge 0$, получим $(a - 1)(f - g) \vee 0$.

2) Если же $a > 1$, то имеем $a^f \vee a^g$, отсюда $f \vee g$. Но в данном случае

$a - 1 > 0$, поэтому, умножив на $a - 1$ обе части неравенства $f - g \vee 0$, получим $(a - 1)(f - g) \vee 0$.

Общий вывод сводится к тому, что неравенство $a^f - a^g \vee 0$ на ОДЗ равносильно неравенству $(a - 1)(f - g) \vee 0$. Иначе говоря, на ОДЗ знаки значений выражений $a^f - a^g$ и $(a - 1)(f - g)$ совпадают.

Покажем реализацию метода рационализации на примере решения неравенства $x \cdot (4 - 2^{\sqrt{2x - x^2 + 3}}) > 0$. Перепишем это неравенство в виде

$x \cdot (2^2 - 2^{\sqrt{(2x - x^2 + 3)}}) > 0$. Рационализируя последовательно, получим:

$$x \cdot (2 - 1) \cdot \left(2 - \sqrt{2x - x^2 + 3}\right) > 0,$$
$$x \cdot (\sqrt{4} - \sqrt{2x - x^2 + 3}) > 0,$$
$$x \cdot (4 - 2x + x^2 - 3) > 0,$$
$$x \cdot (x - 1)^2 > 0.$$

Решением последнего неравенства будут все $x \in (0; 1) \cup (1; \infty)$. А с учётом ОДЗ, представляющего собой отрезок [–1; 3], делаем вывод о том, что решением исходного неравенства являются все $x \in (0; 1) \cup (1; 3]$.

2. Особенности реализации метода введения новой переменной.

Суть этого метода к моменту изучения показательных неравенств хорошо известна обучающимся, но в отличие от ранее изученного, вводимая новая переменная будет представлять собою показательную функцию. Однако, к сожалению, в школьных учебниках математики на этапе замены переменной, как правило, не уделяется внимания установлению множества значений вводимой переменной. Это в ряде случаев может создать определённые трудности в практической реализации данного метода, что проиллюстрируем на примере решения следующего неравенства: $\sqrt{3^{-x^2} + 1} \geq 9^{-x^2} - 1$.

специалиста и его профессиональной деятельности, которая играет смыслообразующую роль, становясь ориентиром в его саморазвитии, самосовершенствовании и самоопределении [4, с. 33].

Личностный компонент профессионально-личностного развития студента представляет комплекс личностных характеристик или интегративных профессионально важных качеств личности, позволяющих развивать ее индивидуальность, способствовать формированию личностного потенциала и профессиональной самореализации. К таким личностным характеристикам относятся коммуникабельность (ОК-6, ОК-11); мобильность (ОК-2); ответственность за принятие решений в различных ситуациях и работу членов команды (ОК-3, ОК-7); нетерпимость к коррупционному поведению (ОК-12); стремление к самообразованию (ОК-8); адаптация в условиях постоянного изменения правовой базы (ОК-9) [7].

Когнитивный компонент профессионально-личностного развития студентов направлен на наличие знаний собственных личностных ресурсов, средств и способов личностного и профессионального развития (ОК-1, ОК-8); знание и понимание сущности будущей профессиональной деятельности (ОК-1); владение различными мыслительными операциями, такими как самопознание, самоанализ, прогнозирование и проектирование, систематизация (ОК-1–ОК-4); умение организовать собственную деятельность и анализировать ее результаты (ОК-2, ОК-7); знание культуры и психологических основ общения, норм и правил поведения (ОК-11); способность оценить эффективность и качество выбранных методов и способов выполнения профессиональных задач (ОК-2) [7].

Деятельностно-практический компонент профессионально-личностного развития студента включает комплекс практических умений. К ним относятся: способность осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональной задачи (ОК-4); умения применять информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности (ОК-5), принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях (ОК-3), осуществлять выбор методов и способов для выполнения профессиональных задач (ОК-2), а также ряд коммуникативных умений: способность к сотрудничеству, работе в коллективе, эффективному ведению общения с коллегами, руководством, потребителями (ОК-6); соблюдение делового этикета, культуры и психологических основ общения, норм и правил поведения (ОК-11) [7].

Одним из факторов профессионально-личностного развития будущего специалиста является использование потенциала дисциплин гуманитарно-социальной направленности. Особую роль здесь играет учебная дисциплина «Иностранный язык». Обучая студентов иностранному языку, мы обучаем их общению, которое само по себе личностно. Язык же является средством общения и одним из главных факторов развития личности. Антропоцентричный по сути, он имеет в своем распоряжении беспрецедентные возможности для формирования каждого члена общества, выступая одним из способов индивидуального проявления человека в мире [10, с. 19].

Иностранный язык обладает поистине огромным образовательным потенциалом. Еще Н.Г. Чернышевский подчеркивал, что без знания иностранных языков нет достаточно широкого фундамента для умственного развития. Академик П.В. Щерба называл школу, лишенную филологического

элемента, – школой, которая не может воспитывать людей высокой культуры. Знание иностранного языка гармонично совершенствует личность, делая ее духовно богаче.

Иностранный язык, являясь хранителем, «волшебным зеркалом» другой культуры, оказывает неоценимую услугу родному языку и национальной культуре, усиливая культурную идентификацию личности, раскрывая ей другой мир. Сопоставление картин мира в контексте национальной и мировой цивилизаций подводит студента к рефлексии собственных ценностей, к осознанию национального достояния своей страны, своего народа. Несомненно, приобщение к чужой культуре позволяет индивиду самоопределиться, самореализоваться и стать действительно творческой личностью.

С точки зрения Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, образовательный потенциал иностранного языка заложен в четырех плоскостях: познавательной (познание иностранной культуры и языка как ее компонента), развивающей (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательной (воспитание нравственных качеств личности) и учебной (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке) [6, с. 9]. Тщательно отобранный культуросодержательный иноязычный материал, выбор активных мотивационно увлекательных методов и технологий образовательного процесса, а также собственно гуманистически направленная личность преподавателя иностранного языка дают возможность студентам реализоваться в четырех ипостасях: «знать–уметь–творить–хотеть», что и составляет основу профессионально-личностного развития студентов.

Содержание иноязычного материала в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» является мощным инструментом воздействия на структуру личности будущего специалиста. Студентам в системе СПО предлагается разнообразная тематика, затрагивающая всевозможные стороны жизнедеятельности человека («Семейные отношения», «Защита окружающей среды», «Средства массовой информации», «Здоровый образ жизни», «Наука и техника», «Искусство», «Путешествие», «Карьера. Трудоустройство», «Профессия Юрист», «Преступление и наказание», «Судебный процесс» и др.). Значительное внимание, как утверждают О.А. Батурина и И.Е. Высотова, должно акцентироваться на культурообразующем характере содержания иноязычного материала, в котором представлены ценности духовной и материальной культуры, познавательной культуры в области разных наук, культуры общения, труда, профессиональной культуры и т.п. [1, с. 126]. Предложенная студентам тематика должна быть ориентирована на реальные интересы и потребности современного общества, а также быть эмоционально-насыщенной, что значительно повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, тем самым вовлекая их в творческую деятельность. Еще В.Г. Белинский обращал внимание на эмоциональную сторону отношений, говоря, что без чувства идеи холодны, светят, а не греют, лишены жизненности энергии, не способны перейти в дело, что полнота и совершенство человеческой натуры заключаются в органическом единстве разума и чувства.

В процессе ознакомления с учебным иноязычным материалом, на этапах его узнавания, усвоения, обсуждения студенты формируют представление о культуре других стран через язык; овладевают иными средствами выражения мыслей; осваивают другие способы мышления, помогающие в решении

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения старшеклассников решению показательных и логарифмических неравенств на основе системно-деятельностного подхода, безусловно, должны учитываться наработки авторских коллективов школьных учебников по формированию ориентировочной основы деятельности по освоению методов их решений. В этой связи нами был проведён соответствующий анализ широко востребованных в школьной практике учебников алгебры и начал анализа из федерального перечня учебников математики, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в средней школе, следующих авторских коллективов: Алимов Ш.А. Колягин Ю.М. и др. [1]; Колмогоров А.Н. и др. [2]; Мордкович А.Г. [7].

Наряду с этим, для изучения и систематизации основных и нестандартных методов решения показательных и логарифмических неравенств был проведён также анализ соответствующих учебно-методических пособий [3; 4; 5; 6; 8 и др.].

При этом была выделена полноценная система методов решения показательных и логарифмических неравенств, необходимая как для освоения программного материала, так и для успешного прохождения обучающимися текущих и итоговых аттестаций, в том числе единого государственного экзамена по математике.

Рассмотрим сначала особенности выявленных компонентов полноценной системы методов решения *показательных неравенств* в школьном обучении математике.

1. Возможности выбора простейших неравенств и методов их решения.

Первый уровень. При выборе в качестве простейшего – показательного неравенства вида $a^x \vee b$, где символом $\vee$ могут быть обозначены знаки > , < , ≥ , ≤ , рассматриваются два случая.

1) При $b > 0$ неравенство приводится к виду $a^x \vee a^{\log_a b}$. А далее, используя соответствующее свойство возрастания или убывания показательной функции, делается вывод о том, что при $0 < a < 1$ решением данного неравенства будут все $x \wedge \log_a b$, а при $a > 1$ решением данного неравенства будут все $x \vee \log_a b$ (знак ∧ противоположен знаку $\vee$).

2) При $b \leq 0$ решением исходного неравенства является множество всех действительных чисел, так как $a^x > 0$ при любом x.

Второй уровень. К простейшему показательному неравенству можно отнести и неравенство вида $a^{f(x)} \vee a^{g(x)}$.

Действительно, так как $a^{g(x)}$ положительно, то разделив обе части неравенства на $a^{g(x)}$, получим равносильное ему неравенство $a^{f(x)-g(x)} \vee 1$, которое уже является простейшим первого уровня. Решая его, получим $f(x) \wedge g(x)$ при $0 < a < 1$, а при $a > 1$ равносильным исходному будет неравенство $f(x) \vee g(x)$.

Третий уровень. Этот уровень отличается методом решения представленного на втором уровне простейшего неравенства $a^f \vee a^g$. Используется при этом метод рационализации, который именуют ещё и

which the process of its solution can be algorithmizated, which contributes to successful learning school mathematics.

Keywords: schooling mathematics, exponential and logarithmic inequalities, systematization of methods for solving them.

Введение. В соответствии с вводимыми в практику обучения новых образовательных стандартов общего образования обучение школьников должно вестись на основе системно-деятельностного подхода (см., например, [9, с. 5]). Обусловлено это тем, что усвоение содержания обучения и развитие учащихся возможно только в ходе активной собственной учебной деятельности. При этом ключевым условием успешности самостоятельной деятельности является создание полной ориентировочной основы действий по каждой учебной теме, в том числе и по формированию умений школьников решать показательные и логарифмические неравенства. Такую ориентировочную основу действий может составить лишь полная система методов решения показательных и логарифмических неравенств, с использованием которой может быть алгоритмизирован процесс решения подобных заданий, соответствующих как уровню текущего школьного контроля, так и государственных итоговых аттестаций. Однако в школьных учебниках математики проблема построения такой системы методов решения показательных и логарифмических неравенств в полной мере до сих пор ещё не решена.

Всё это негативно сказывается на качестве подготовки выпускников общеобразовательных организаций, что подтверждается их соответствующими результатами на едином государственном экзамене по математике и ежегодном анкетировании первокурсников, проводимом в Армавирском государственном педагогическом университете. При этом лишь менее половины из них справляются с решением предлагаемых показательных и логарифмических неравенств на уровне сложности, соответствующем формату государственных итоговых аттестаций школьников по математике. Возможный вариант решения данной проблемы и представлен в настоящей статье, посвященной построению полной системы методов решения показательных и логарифмических неравенств, необходимой для успешного обучения школьников математике.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью данной статьи является систематизация методов решения показательных и логарифмических неравенств, выводящая на построение полной системы методов их решения, необходимой для успешного обучения школьников математике.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение конкретных задач, а именно:

– осуществить анализ содержания школьных учебников и учебных пособий по математике для выявления используемых методов решения показательных и логарифмических неравенств;

– провести систематизацию этих методов с выходом на построение полной системы методов решения показательных и логарифмических неравенств в школьном обучении;

– определить возможности алгоритмизации процесса решения показательных и логарифмических неравенств с использованием созданной полной системы методов их решения.

важных жизненных и профессиональных проблем. Обмен мнениями по той или иной теме, высказывание своего отношения к обсуждаемому предмету речи является, по сути, проявлением личности, которое стимулирует ее развитие. Таким образом, через ознакомление с «другой жизнью» студенты могут осуществлять проекцию своей жизни и профессиональной деятельности, максимально самореализоваться, раскрыть и проявить свое «Я» в различных сферах жизнедеятельности, в том числе деятельности профессиональной.

Характер используемых в образовательном процессе педагогических технологий и методов обучения также является немаловажным фактором профессионально-личностного развития студентов в системе СПО. Внедрение современных активных, интерактивных методов, технологий, форм проведения занятий позволяют «поместить студента в центр образовательного процесса и превратить его из пассивного слушателя в «источник» идей и действий» [3, с. 277].

Современные активные методы и технологии образовательного процесса направлены на сотрудничество преподавателя и студентов, на конструктивные отношения между всеми субъектами образовательного процесса, что способствует развитию у студентов умений работать с информацией, в команде, самостоятельно – то есть формируются сразу несколько общекультурных компетенций [8].

Сближение России с мировым сообществом, интеграционные процессы в образовании обусловили появление новейших методов и технологий в практике иноязычного образования, в основе которых лежит личностно-ориентированная организация образовательного процесса.

Среди разнообразных инновационных технологий и методов обучения нами активно используются: технология сотрудничества, технология критического мышления, информационные технологии, метод проектов, метод «кейс-стади». Все они, по мнению Ю.Н. Храмовой и Р.Д. Хайруллина, помогают имитировать условия протекания реальной профессиональной деятельности и тем самым обеспечить профессионально-личностное развитие студентов [9, с. 205]. Так, например, метод «кейс-стади», рассматриваемый нами как анализ конкретных социально-личностных и профессионально значимых ситуаций на базе фактического иноязычного материала (текста, видеоматериала) [5], обладает целым рядом преимуществ относительно привычных методов постановки задач. Посредством метода «кейс-стади» на занятиях создаются условия для развития критического мышления, совершенствования организационных умений у студентов, так как «кейсы» нередко содержат большой объем информации, которую нужно сжать в логические блоки и представить четкую проблему. Также метод «кейс-стади» оптимизирует формирование коммуникативных навыков у студентов, поскольку использование «кейсов» конкретизирует задачи их устного и письменного общения, и управленческих умений – проведение совещаний, деловые переговоры, презентации и т.д. Иными словами, метод «кейс-стади» вводит студентов в реальные жизненные ситуации, требуя от них участия в управленческом общении, стимулирует их коллективную деятельность и умение работать в команде в иноязычной среде [9, с. 206].

Образовательный потенциал как фактор профессионально-личностного развития студентов заложен и непосредственно в масштабах личности преподавателя иностранного языка. В педагогике существует одна непреложная истина: только личность может воспитать личность. От личности

преподавателя, его педагогического мастерства зависит психологический климат, который требуется для осуществления продуктивного общения. Личностные качества преподавателя, его гуманистическое мировоззрение, устремленность в профессии, готовность к сотрудничеству помогают создать благоприятные условия для профессионально-личностного развития студентов в системе СПО.

Выводы. Таким образом, анализ проблемы профессионально-личностного развития студентов на этапе СПО помог выявить компонентный состав выделенного понятия (мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный и деятельностно-практический компоненты), имеющий в своей основе общекультурные компетенции, которые отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения». Изучаемая студентами дисциплина «Иностранный язык» в системе СПО обладает огромным образовательным потенциалом для их профессионально-личностного развития, который проявляется в трех основных факторах образовательного процесса: культурообразная направленность содержания иноязычных учебных материалов, современные активные методы и технологии обучения, личность преподавателя.

Литература:

1. Батурина О.А., Высотова И.Е. Педагогический потенциал иностранного языка как учебного предмета в формировании общекультурной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки «педагогическое образование» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С. 125-128.

2. Богомолова А.Ю., Соколов Ю.В. Иностранный язык как средство профессионально-личностного обучения // Вестник ОГУ. 2000. №3. С. 33-36.

3. Ипатова И.С. Современные интерактивные формы обучения в ракурсе традиционной риторики // Великие реки-2015: материалы XVII Междунар. науч.-промышлен. форума, Н. Новгород, 19-22 мая 2015 г.: Труды научного конгресса. В 3 т. Т. 2 / отв. ред. А.А. Лапшин. Н. Новгород: ННГАСУ. 2015. С. 275-278.

4. Коларькова О.Г. Профессиональное самоопределение иностранных студентов в условиях педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 261 с.

5. Коларькова О.Г., Савина А.А. Организация самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования при обучении иностранному языку в контексте компетентностного подхода // Современные наукоемкие технологии. 2016. №3. Ч. 1. С. 143-147.

6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.05.2014 №508 «Об утверждении федерального государственного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.07.2014 №33324) [Электронная версия]. URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 17.03.2016).

8. Савина А.А., Коларькова О.Г. Модель обучения студентов навыкам деловой письменной речи // Ученые записки. Электронный журнал Курского

2. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография. – М.: Логос, 2014. – 140 с.

3. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему: Статьи и очерки. – Л.: Наука, 1985. – 575с.

4. Малярчук Н.Н. Здоровьесберегающее и здоровьесозидающее воспитание // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – № 1. – С. 183-189.

5. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. №4 – С. 251-267.

6. Малярчук Н. Н. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ: опыт работы Международного компетентностного центра инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С. 232-239.

7. Профессиональный стандарт. Педагог. М.: УЦ Перспектива, 2014. – 24 с.

8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Радянська школа, 1985. – 557 с.

9. http://base.garant.ru/10164504/

Педагогика

УДК: 372.851

доктор педагогических наук, профессор Манвелов Сергей Георгиевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Манвелов Николай Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЬНЫХ И ЛОГАРИФМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье вскрывается и решается проблема построения полной системы методов решения показательных и логарифмических неравенств, с использованием которой может быть алгоритмизован процесс их решения, что способствует успешному обучению школьников математике.

Ключевые слова: школьное обучение математике, показательные и логарифмические неравенства, систематизация методов их решения.

Annotation. This article is opened and solved the problem of constructing a complete system of methods for solving exponential and logarithmic inequalities, by

котором реализуется международный проект по подготовке и повышению квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе в области инклюзивного образования. На базе центра проводятся курсы повышения квалификации «Теория и практика инклюзивного образования» и «Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения детей с ОВЗ» для отдельных представителей общеобразовательных организаций [1, 6, 7]. Наш опыт свидетельствует, что подобные курсы необходимо проводить массово, с серьёзным погружением педагогов в практикоориентированную деятельность, с акцентом на актуализацию и активизацию не только личных ресурсов педагогов, но желательно и обязательно с привлечением тех самых чиновников, кто перекладывает ответственность за всё инклюзивное образование на учителей, кто ещё может работать (то есть «кто пашет, на том и пашут»).

Привлечём внимание и к тому факту, что традиционные модели подготовки будущих педагогов не соответствуют требованиям, предъявляемым к педагогам в условиях инклюзии, поэтому на современном этапе модернизации педагогического образования необходимо при подготовке педагогических кадров особое внимание уделять новым подходам и моделям, направленным на формирование инклюзивной культуры педагога как составной части его профессиональной культуры.

В Тюменском государственном университете с 01.09.2015 уже внесены изменения (на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры) в основные образовательные программы подготовки педагогов и менеджеров в сфере образования с учётом инклюзивных процессов в образовании. В соответствии с приказом ректора ТюмГУ № 171-1 от 20.04.2015 «Об утверждении единых требований при формировании проектов учебных планов образовательных программ по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в учебные планы подготовки педагогов всех профилей после принятия ФГОС ВО должен быть включен модуль «Психолого-педагогическое сопровождение и развитие обучающихся с учетом индивидуальных особенностей» в объеме 6 зачетных единиц [5].

Выводы. Перспективами развития инклюзивной образовательной среды в России являются широкое внедрение в педагогический праксис идей и технологий инклюзивного образования, формирование готовности педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ, модернизация программ подготовка и повышения квалификации педагогов. Существуют ряд серьёзных препятствий в развитии инклюзивной деятельности педагогов. Среди них – низкий уровень компетентности педагогов в вопросах инклюзии детей с ОВЗ в образовательный процесс, отсутствие в школах помощников (ассистентов), тьюторов, узких специалистов (дефектологов, сурдопедагогов, тифлопедагогов), сопровождающих процесс инклюзии, ориентация чиновников от образования на превращение профессиональной деятельности педагогов в каторжный труд с игнорированием Миссии российского учительства.

Литература:

1. Волосникова Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л. М. Волосникова, В. М. Чимаров, Н. Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37-42.

государственного университета. Курск. 2015. №2 (34) [Электронная версия]. URL: http://www.scientific-notes.ru/pdf/039-030.pdf (дата обращения: 19.03.2016).

9. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Применение метода «кейс-стади» в обучении иностранному языку студентов-юристов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. №2 (56). Ч. 2. С. 204-207.

10. Ipatova Irina S. Language as a phenomenon of unity and discord // Facing an Unequal World: Challenges for Russian Sociology / Editor-in-Chief V. Mansurov, 13-19 June 2014, Yokohama. Moscow: Russian Society of sociologists International Sociological Association, 2014. P. 19-21.

Педагогика

УДК:378.14

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ НА БАЗЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности облачных технологий для построения информационной предметной среды и формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение». Приведены примеры использования различных Google-сервисов в организации совместной учебной, самостоятельной, проектной деятельности студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: компетенции, информационная предметная среда, облачные технологии, проектная деятельность, Google-сервисы.

Annotation. The article describes the possibilities of cloud computing for creation an information subject environment and for forming the common cultural, general professional and professional competencies of bachelors enrolled in the direction of preparation "Professional education". Examples of using various Google-services in the organization of collaborative learning, independent, project activity of students of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Keywords: competence, information subject environment, Cloud Computing, project activity, Google-services.

Введение. Сегодня перед высшим образованием стоит задача подготовки специалистов, критически мыслящих, умеющих работать в команде, мобильных и готовых к принятию ответственных решений, творческих и толерантных, способных к саморазвитию и непрерывному образованию. В связи с этим содержание и технологии образования в вузе должны быть ориентированы на формирование совокупности специальных знаний, умений и опыта деятельности, что, согласно образовательному стандарту третьего

поколения, составляет набор общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Одним из условий формирования этих компетенций является наличие соответствующей информационно-образовательной среды.

Информационно-образовательная среда – это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования [3, с. 31]. В большинстве вузов ИОС основаны на системах дистанционного обучения, включающих подсистему ресурсов и подсистему управления учебным процессом (LMS - Learning Management System).

Вместе с тем, как указывают авторы [8], ИОС, построенные в рамках существующих LMS, не всегда и не во всех отношениях оказываются удобны для субъектов учебного процесса. Альтернативным решением является создание преподавателем и студентами собственной ИОС на основе облачных сервисов, например, сервисов Google.

Использование таких сервисов Google, как Google-документы, Google - таблицы, Google -презентации, Google -календари, Google -сайты и др., позволяет сформировать полноценную информационную среду дисциплины, обеспечить формирование необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в рамках их учебной, проектной, самостоятельной деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать дидактические возможности облачных сервисов Google для построения информационной предметной среды с целью формирования необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение».

Изложение основного материала статьи. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [9] электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет.

Проблемам построения информационно-образовательной среды (ИОС) посвящены различные исследования [3, 5, 8]. Авторы отмечают, что одной из основных характеристик информационно-образовательной среды является ее открытость. И важность этой характеристики сегодня значительно возрастает вследствие развития глобальной сети Интернет. Информационно-

дефектолог), которые обладают компетенциями в сфере специальной педагогики. Но российская система образования ни «де-юре», ни «де-факто» не обладает требующимся количеством специалистов с дефектологическим образованием.

И тут встаёт вопрос о необходимости тьюторского сопровождения лиц с ОВЗ. Было бы идеально, когда учитель инклюзивного класса, не являясь специалистом в области дефектологии, тесно взаимодействует с тьютором, который имея соответствующее специальное образование, выполняет функции персонального сопровождающего ученика с особенностями развития. В данном случае тьютор выстраивает учебный процесс для подопечного-тьюторанта, помогая учителю-предметнику приспособиться к нуждам учащегося с ОВЗ, не снижая при этом качества образования других школьников. Однако тьютор в качестве специалиста, сопровождающего обучающегося с ОВЗ, пока не введён в штат образовательных организаций, поскольку не утверждён ФГОС по его подготовке. Всё как в русской пословице: «Как ехать – так кобылу шить».

Стоит особо отметить, в условиях отсутствия в школах помощников (ассистентов), тьюторов, узких специалистов (дефектологов, сурдопедагогов, тифлопедагогов), компетенции инклюзивного образования полностью перекладываются на обычных школьных учителей. Перед ними встают задачи разработки программ индивидуальных образовательных маршрутов для школьников с ОВЗ с учётом дефектологического сопровождения. Потребуется разработка дополнительных занятий, обеспечивающих формирование личности школьников с учетом их особых образовательных потребностей на основе развития индивидуальных способностей, положительной мотивации и базовых умений учебной деятельности, а также методов обучения простейшим навыкам самоконтроля, культуры поведения и речи, основам личной гигиены и здорового образа жизни, развивая жизненные компетенции.

Фактически чиновники от образования последовательно реализуют расширение функциональных обязанностей сотрудников образовательных организаций при одном и том же уровне оплаты труда. Необходимо констатировать вектор «чиновничьей заданности» на превращение профессиональной деятельности педагогов в каторжный труд со всеми вытекающими для них последствиями (хроническое переутомление, психосоматические заболевания, развитие профессиональных деструкций, увольнение с работы).

Ресурсы педагогов не беспредельны! Государство обязано взять на себя ответственность за материальную поддержку инклюзивной деятельности, за переподготовку кадров, за создание рабочих мест в образовательных организациях для специалистов, сопровождающих процесс инклюзии.

Возникает проблема массовой переподготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования. А где в условиях экономии бюджетных ресурсов найти источники финансирования? Насколько глубоко погружёнными в специальную педагогику и специальную психологию должны быть программы обучения учителей-предметников? Где педагогам, испытывающим хронический профессиональный стресс, найти ресурсы для овладения новыми компетенциями?

В Тюменском государственном университете функционирует «Международный компетентностный центр инклюзивного образования», в

развития российского образования (пример тому – введение Единого государственного экзамена в форме тестирования, десятилетнее существование которого привело к резкому снижению качества образования и утрате воспитательного потенциала процесса обучения);

- недостаточное финансирование системы образования, что привело к сокращению в школах помогающих учителю реализовать воспитательную функцию педагогов-психологов и социальных педагогов (при этом, их обязанности были возложены на учителей-классных руководителей, не подготовленных ни психоэмоционально, ни инструментально к выполнению возложенных на них функций);
- введение подушевого финансирования, когда «деньги следуют за учеником», в результате чего произошло резкое сокращение невысоких зарплат сельских учителей, и в целом «сворачивание» системы малокомплектных сельских школ, что неизбежно приводит в гибели небольших посёлков;
- директивы и указания, предлагающие не согласованные с научным сообществом и передовой практикой рекомендации, непрочитанные по возможным последствиям и отсроченным результатам;
- элементарная безграмотность управленцев в сфере образования в профессиональных вопросах, поскольку в руководство образовательными организациями вместо директоров, служащих своей профессии, пришли специалисты по управлению.

На наш взгляд, особо опасно буквально на «раз-два» безумное копирование «под кальку» зарубежного опыта без учёта культурных и национальных особенностей России (например, «продавливание» инклюзивного обучения лиц с ОВЗ в общеобразовательных организациях, при игнорировании богатейшего опыта дифференцированного обучения детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в коррекционных учреждениях).

Казалось бы, апологеты инклюзивного образования взяли на заметку этот вопрос и в пункте 3 статьи 79 Закона «Об образовании в РФ», говорится, что обучающимся с ОВЗ будут предоставляться услуги ассистента (помощника). Но на каких основаниях слова «ассистент» и «помощник» рассматриваются как синонимы, когда в указанной статье формулировка их функций настолько обтекаема, что вызывает массу вопросов? Следуя «букве закона», этот специалист прежде всего необходим для обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельности, оказания технической помощи, проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий. Если буквально понимать, то это человек, который физически сопровождает обучающегося. Но тогда кто будет создавать «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования» [9]?

Сделаем акцент на том, что некоторым учащимся с ОВЗ недостаточно только физического сопровождения, поскольку специфика их нарушений требует, чтобы сопровождающий обладал методиками коррекционной педагогики. То есть необходимы специалисты (сурдопедагог, тифлопедагог,

образовательная среда становится пространством сетевого взаимодействия всех участников учебного процесса.

Универсальным инструментом построения информационной среды является разработанный компанией Google пакет сервисов Google Apps для образования, позволяющий организовать эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, спланировать совместную деятельность, грамотно распределить ресурсы и обеспечить необходимыми инструментами решение любых учебных задач.

Преимущества построения информационно-образовательной среды на базе сервисов Google обсуждаются в [1, 2, 6, 10]. Это: экономия средств на приобретение программного обеспечения; снижение потребности в помещениях; выполнение многих видов учебной работы, контроля и оценки on-line; экономия средств на оплату технических специалистов; экономия дискового пространства; открытость образовательной среды для педагогов и студентов.

Универсальным средством совместной работы преподавателей и студентов является диск Google. Предоставление коллективного доступа к папкам с учебными материалами, методическими комплексами, оценочными средствами, позволяет организовать совместную деятельность, коллективное создание проектных продуктов, самооценивание и взаимооценивание студентами, сотрудничество.

Ядром информационной среды дисциплины является Google-сайт, в который интегрируются различные учебные материалы (Google-документы, Google-таблицы, Google-формы, видео Youtube), инструменты планирования и контроля, организации сотрудничества, инструменты коммуникации. При этом в Google-сайт можно вставить не только документы, созданные в среде Google, но и различные продукты (on-line презентации, ментальные карты, кластеры, ленты времени, виртуальные доски и т.п.), подготовленные с помощью других сетевых сервисов.

Проанализируем возможности формирования некоторых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение», в рамках информационной среды дисциплины «Информационные технологии в образовании», построенной на основе сервисов Google.

Среди общекультурных компетенций бакалавров выделим компетенцию ОК-5: способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Эта компетенция может быть сформирована путем создания и коллективного редактирования Google- документов, Google-таблиц, Google-презентаций, Google-рисунков. Некоторые примеры заданий: совместный подбор электронных образовательных ресурсов в Google-таблицах, их аннотирование; совместный сравнительный анализ в Google-документе традиционных учебников и их электронной формы; проектирование сетевых мероприятий с помощью Google-рисунка; создание совместной Google-презентации «Современные образовательные технологии».

Разберем обще-профессиональную компетенцию ОПК-9: готовность анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности. Такой анализ может проводиться студентами совместно с помощью «мозговых штурмов» в Google-

документах и Google-таблицах, в блоге, в сетевом сообществе Google +, в Google-группах, с помощью видео-встреч Hangouts.

Профессиональные компетенции ПК-17 (способность проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии и методики обучения специалистов) и ПК-27 (готовность к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки специалистов) могут быть сформированы в ходе учебной проектной деятельности в рамках дисциплины «Информационные технологии в образовании». Опыт использования облачных технологий в рамках учебной проектной деятельности со студентами Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина представлен в [4, 7].

Ежегодно автор проводит учебный проект «Учим и учимся с Веб 2.0» с бакалаврами второго курса направления подготовки «Профессиональное обучение». Проект выполнен по технологии программы Intel «Обучение для будущего» [11].

После завершения проекта студенты приобретут следующие умения:

- совместной сетевой деятельности над решением проблем;
- анализа возможностей использования сервисов Веб 2.0 в образовательном процессе;
- создания контента на вики-сайте университета;
- разработки сетевых проектов;
- работы в группе, принятия различных ролей в групповой работе;
- использования различных средств визуализации на этапе планирования и разработки проекта;
- самооценки и взаимооценки выполненных исследований, навыки рефлексии;
- применения различных сетевых сервисов для представления результатов исследований.

Участие в проекте в качестве учеников позволит студентам – будущим педагогам в дальнейшем эффективнее разобраться в технологии программы Intel «Обучение для будущего», где они выступят уже в роли учителей.

В начале проектной деятельности проводится оценка первоначального опыта и интересов студентов. Для этой цели хороши различные Google-формы. С помощью входной анкеты (https://goo.gl/B4dzth) преподаватель выясняет, для каких целей студенты используют Интернет, какими социальными сетями они пользуются, студенты оценивают по пятибалльной шкале значимость использования в образовании сервисов Веб 2.0, формулируют ожидания от проекта.

Исследования студентов посвящены поиску ответов на проблемные вопросы: «Какие сервисы Веб 2.0 наиболее эффективны в обучении?», «Как использовать сервисы Google в учебном процессе?», «При использовании каких образовательных технологий применение сервисов Веб 2.0 наиболее эффективно?», «Как использовать социальные сервисы в воспитательной работе?». Для поиска ответов на эти проблемные вопросы студенты делятся на группы: «Педагоги», «Исследователи», «Технологи» и «Воспитатели».

Группа «Педагоги» создает каталог аннотированных ссылок на ресурсы, посвященные использованию сервисов Веб 2.0 в образовании, размещает его с

психологические особенности лиц с ОВЗ, но утвердившихся в обществе стереотипы, связанные с неприятием нетипичных людей. Родительское сообщество неизбежный будет поднимать вопрос о качестве образования, поскольку не все дети с ОВЗ быстро усваивают материал, а это создает неудобства для тех, кто учится рядом.

Уже с 1 сентября 2016 года перед учителями начальных классов поставлена задача создания школы, которая в полном объёме способна осуществлять инклюзивное образование детей с ОВЗ. Но готовы ли педагоги работать с такими детьми?

Являясь сложным психологическим образованием, готовность педагогов к работе с лицами с ОВЗ, по нашему мнению, включает в себя ряд взаимосвязанных личностных компонентов: аксиологический (отношение к инклюзии как к благу, позитивному социально-педагогическому явлению), эмоционально-мотивационный (положительное отношение к обучающимся с ОВЗ), когнитивный (знания об особенностях лиц с ОВЗ и характере профессиональной инклюзивной деятельности), операционально-компетентностный (владение опредёлёнными компетенциями инклюзивной деятельности), оценочный (самооценка своей подготовленности в вопросах инклюзивного образования) [5, 6].

Поставим вопрос ребром. Может ли педагог положительно относиться к новым профессиональным нагрузкам, находясь в постоянном хроническом стрессе? Общеизвестно, что труд учителя среди всех без исключения видов массового профессионального труда является самым нервно-напряженным и изматывающим, поскольку деятельность педагога относится к той категории профессий, в которых стрессогенные (социально-дезадаптирующие, организационные, физиологические и др.) факторы присутствуют постоянно, вызывая формирование психосоматических заболеваний и тяжёлых невротических реакций [5].

Судьба России связана с выполнением учителями своей Миссии – «Творить разумное, доброе, вечное». Выдающийся советский филолог и искусствовед Д.С. Лихачёв настаивал на том, что подлинное Учительство свято: «Что может быть важнее в социальной жизни, чем передача опыта – эстафета поколений, эстафета памяти, эстафета культуры и трудовых традиций» [3; 371]. Одна из функций педагога – помочь растущему человеку в поисках «искры Божией» в себе самом, а главное – способствовать, чтобы из этой искры «возгорелось пламя». Руководствуясь социально-личностным подходом в педагогике необходимо научить подрастающее поколение созидать новые мысли, совершать ответственные поступки и не только для собственного успеха, но во благо Родины [4]. В.А. Сухомлинский считал, что мальчишек и девчонок в детстве необходимо учить «открывать родники счастья для других людей» [8].

Деятельность же современных чиновников от образования, уже привела к определённым факторам, которые вносят дезориентирующие установки в мировоззрение российского учителя. Среди них, и те, на которые указывает В.И. Загвязинский [2]:

- превращение школ в организации, оказывающие услуги, при игнорировании миссии духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения;
- отсутствие стратегического видения руководящими структурами

спроектировало совершенно новую ситуацию в образовании, которая чревата социальным взрывом, учитывая массовость происходящих процессов.

Формулировка цели статьи. Выявить барьеры в реализации инклюзивного образования образовании в России с акцентом на готовность педагогов к инклюзии.

Изложение основного материала статьи. С 2017 года в России вступает в силу Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», который утвержден Приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 года (с изм. от 25.12. 2014). В соответствии со стандартом, педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению лиц с ОВЗ [7].

Прежде всего, надо понимать, что в общеобразовательную школу придут особые дети с задержкой психического развития, имеющие временное отставание в развитии психики в целом или отдельных её функций, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями эмоционального развития и поведения, с патологией речи, слуха, зрения, умственно отсталые, у которых наблюдается стойкое психическое недоразвитие и др.

Специалисты, работающие в коррекционных школах, предупреждают о том, что дети с ОВЗ при инклюзии окажутся в образовательной среде, которая изначально создавалась без учёта их специфических потребностей. Достаточно жёсткая и неадаптивная по своей природе, ориентированная преимущественно на унификацию содержания обучения и методики преподавания, современная образовательная среда базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала и требует хороших интеллектуальных способностей, устного выражения своих мыслей. Возникает вопрос: насколько родители детей с ОВЗ готовы преодолевать вместе со своими детьми определенные барьеры общеобразовательной организации?

У большей части детей с ОВЗ имеются значительные изменения психического развития, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения во взаимодействии сигнальных систем, недоразвитие познавательных процессов, нарушение памяти, трудности в воспроизведении представлений, бедный словарный запас, дефекты речи, у некоторых – расстройства аутистического спектра с нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков.

Педагоги будут вынуждены осваивать новые методы обучения, то есть выстраивать «обходные пути», более дифференцированно, «пошагово» обучать, использовать специфические средства обучения (например, использовать дактилологию и жестовую речь при обучении глухих, рельефно-точечный шрифт Брайля при обучении слепых, и т.п.). Появляется потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды (так, например, дети с аутизмом нуждаются в особом структурировании образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего, дающем им возможность предсказать ход событий и планировать своё поведение).

Обратим внимание на «вторую сторону медали»: инклюзивное образование касается не только детей с ОВЗ, но и здоровых учащихся, особенно в вопросах межличностных отношений. В этот процесс неизбежно включатся родители здоровых обучающихся, поскольку существуют не только

помощью совместного Google-документа; подбирает примеры использования сервисов в разных дисциплинах.

Группа «Исследователи» выясняет, как можно использовать сервисы Google в различных дисциплинах. Пример Google-таблицы с базой образцов применения Google-сервисов в различных школьных дисциплинах https://goo.gl/XkwDz5.

Перед группой «Технологи» стоит цель проанализировать сущность различных педагогических технологий, выбрать технологии, где использование сервисов Веб 2.0 наиболее эффективно. Использование сервисов Веб 2.0 может быть полезным при использовании любых технологий, в том числе и при традиционном обучении. Но наиболее эффективно их применение при личностно-ориентированном обучении, при использовании таких педагогических технологий, где важным является сотрудничество, взаимодействие учащихся между собой. Это, прежде всего, относится к проектной деятельности. Пример использования сервисов Google в одном из проектов представлен на рис. 1.

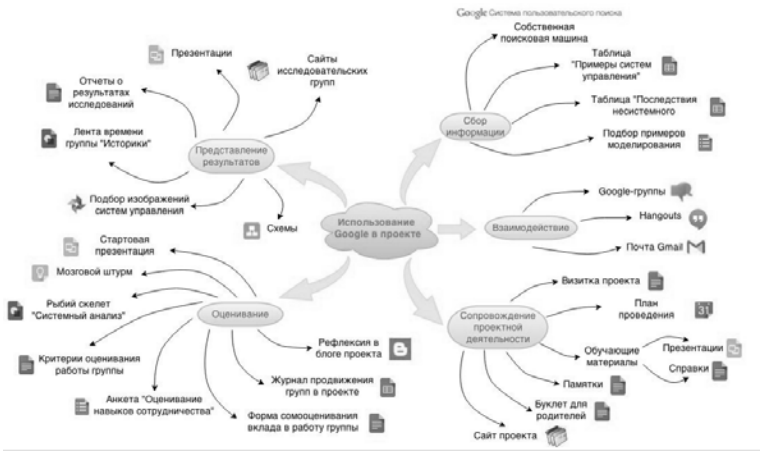


Рис. 1. Пример использования сервисов Google в учебном проекте

Группа «Воспитатели» анализирует эффективность использования социальных сервисов в воспитательной работе в школе и в вузе. Студенты выполняют анализ различных сетевых проектов, планируют сетевое мероприятие для вуза. Пример схемы «рыбий скелет» для плана проведения сетевой олимпиады по сервисам Веб 2.0, посвященной международному дню студентов, представлен на рис.2. Использован сервис Google-рисунок.

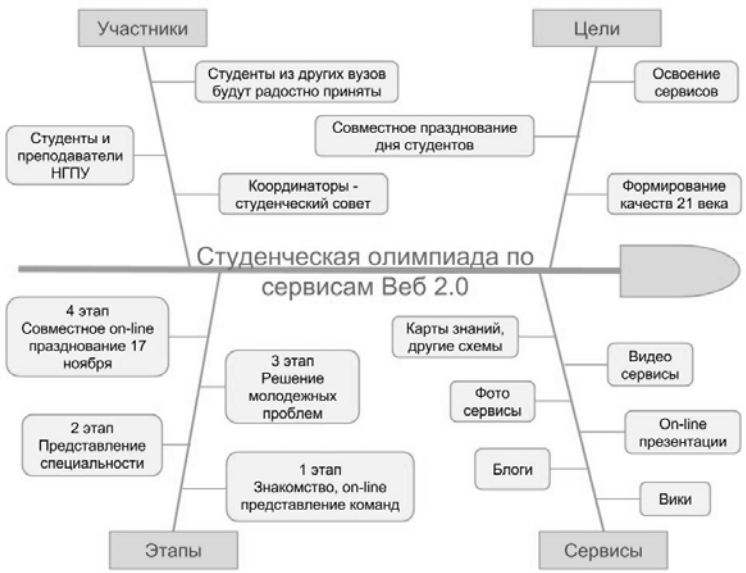


Рис. 2. Схема «рыбий скелет» плана проведения сетевой олимпиады

Для проекта разработано большое количество документов по итоговому и формирующему оцениванию. Ведется журнал проекта, выполняется рефлексия в блоге проекта. Студенты проводят самооценку вклада в работу группы с помощью инструментов визуализации, заполняют анкету, позволяющую выявить навыки сотрудничества в группах.

Для сопровождения и поддержки проектной деятельности разработан Google-сайт (https://sites.google.com/site/mojkejsveb2/), содержащий многочисленные инструкции по использованию сервисов Веб 2.0 и примеры их применения в образовании. Рассмотрены сервисы хранения закладок, совместной работы над документами, средства визуализации, фотосервисы, видеосервисы, географические сервисы, on-line презентации. Всего рассмотрено 27 сервисов. Все примеры их использования авторские.

Облачные сервисы Google студенты активно используют и при разработке собственных проектов. Кроме выше перечисленных сервисов используются Google-календари для совместного планирования работы в проекте, Google-карты – для виртуальных экскурсий, альбомы Picasa – для хранения архивов фотографий и др.

Выводы. На примере использования сервисов Google для организации учебной деятельности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение», продемонстрированы возможности использования облачных сервисов для построения информационной

American behavioral scientist. Vol.43(6). 2000. – P.1015–1030.

11. Lewin K. A dynamic theory of personality. Selected papers. N.Y.: McGraw-Hill, 1935. 286 p.

12. Miller N.E. Experimental studies of conflict // Hunt J. McM.(ed.). Personality and the behavior disorders. Vol. 1. N.Y.: Ronald, 1946. – P.431–465.

Педагогика

УДК 378.12

доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук,
доцент Малярчук Наталья Николаевна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень);
кандидат исторических наук, доцент Волосникова Людмила Михайловна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень)

«ОСТРЫЕ УГЛЫ» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ [5]

Аннотация. В статье осуществлён анализ проблем и барьеров в реализации инклюзии в образовании. Сделан акцент на неготовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Annotation. The authors of the article analyze the problems and barriers in the implementation of inclusion in education. The components of readiness of teachers to work with children with limited health abilities.

Keywords: inclusive education, children with health abilities, readiness of teachers to work with children with LHA.

Введение. В России педагогическим сообществом инклюзивное образование ассоциируется с обучением и воспитанием лиц с инвалидностью. Введение в Федеральный закон «Об образовании» таких ключевых понятий как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) (физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий) и «инклюзивное образование» (обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей) [9]

[5] Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки в рамках в рамках гранта Российского научного фонда «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (№ 114071440036).

стороны усиления значимости вознаграждения и депривации страха наказания. Если с позиции гуманистической педагогики к наказанию лишний раз лучше не прибегать, то возможен вариант усиления значимости вознаграждения: сменить акцент с отметки за деятельность, на похвалу, приведение учащегося в качестве примера для других в данной деятельности и т.п.

Во втором случае ситуация с управлением и повышением мотивации двигательной деятельности значительно сложнее. Однако, и здесь возможны варианты: довести до учащихся, что результат деятельности (бег на 1000 метров) будет поставлен в зависимость от степени прироста показателей в данном упражнении за определённый период; можно процесс сдачи двигательного теста совместить, например, с игровой ситуацией (эстафета, командный зачёт и пр.). В любом случае преподавателю необходимо искать те мотивационные основания, которые снижают внутреннюю конфликтную ситуацию.

Выводы. При повышении мотивации учащихся к двигательной деятельности необходимо учитывать, что физические качества и двигательные умения, свободное владение своим телом представляют одну из престижных областей в подростково-молодёжной среде, влияя на восприятие [3] и социальный статус учащихся. Однако, в педагогической практике многие преподаватели, не желая преодолевать свою «педагогичность», часто не задумываются об *индивидуализации мотивационных особенностей* физкультурной деятельности учащихся [7]. Это приводит к дополнительным сложностям, безынициативности обучаемых на физкультурных занятиях, потребительскому отношению к урокам физической культуры, в целом снижает результативность многих физкультурно-оздоровительных программ и тормозит внедрение здоровьесберегающих инноваций в образовательной практике.

Литература:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? – М.: Просвещение, 1991. – 170 с.
2. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
3. Горячев В.В. Физический образ «Я» как элемент телесного сознания школьников // Вестник ЮУрГУ. – Челябинск: ЮУрГУ, 2013, Т. 13. № 3. С. 11–13.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Кабанов С.А., Личагина С.А., Аминов А.С. Физиологические и психологические проблемы оценочной деятельности, адаптации, стресса и поведения человека. – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – 183 с.
6. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. – Л.: Наука, 1983. – 176 с.
7. Малозёмов О.Ю. Мотивационные основания использования физической культуры в здоровьесбережении учащихся: монография. – Омск: СибГУФК; Екатеринбург: АМБ, 2007. – 205 с.
8. Темникова Е.Н. Витагенный опыт как средство активизации познавательной деятельности учащихся: дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 163 с.
9. Фромм Э. Автоматический конформизм // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С.172–184.
10. Heckhausen J. Evolutionary perspectives on human motivation //

образовательной среды дисциплины «Информационные технологии в образовании».

С помощью представленных примеров мы постарались показать, что облачные сервисы являются эффективным средством организации продуктивной совместной самостоятельной, проектной, исследовательской деятельности студентов; формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров.

Литература:

1. Аблялимова, Э.И. Облачные технологии и образование / Э.И. Аблялимова, Л.М. Меджитова, З.С. Сейдаметова, С.Н. Сейтвелиева, В.А. Темненко. – Симферополь: «ДИАЙПИ», 2012. – 204 с.
2. Брыксина, О.Ф. GOOGLE APPS. /О.Ф. Брыксина, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов // Директор школы. – 2014. – № 1 (184). – С. 56-63.
3. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе. /Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение. – 2011. – 190 с.
4. Круподерова, Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. /Е.П. Круподерова // Вестник Мининского университета. 2013. – № 3. – С. 9.
5. Камерилова, Г.С. Информационно-образовательная среда вуза как средство реализации информационного подхода в образовании /Г.С. Камерилова, И.В. Прохорова, Е.П. Агеева, Э.Н. Баталова // Вестник Мининского университета. 2015. – № 4 (12). – С. 16.
6. Круподерова, Е.П. Облачные технологии в учебном процессе вуза. В сборнике: Перспективы развития науки и образования / Е.П. Круподерова, А.С. Румянцева // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. ООО «АР-Консалт», 2014. С. 22-24.
7. Круподерова, К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. / К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.
8. Слепухин, А.В. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов. / Б.Е. Стариченко, А.В. Слепухин// Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 128-137.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», утвержденный 29 октября 2015 г., № 39534.
10. Ярмахов, Б.Б. Google Apps для образования / Б.Б. Ярмахов, Л.В.Рождественская. – С-Пб. Питер:, 2015. – 224 с.
11. Intel «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учебное пособие. – 10-е изд., перераб. – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 168 с.

Педагогика

УДК: 371.3:811
доктор педагогических наук,
профессор Куклина Светлана Станиславовна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАСТНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье дается характеристика сотрудничества как одного из видов взаимодействий участников иноязычного образовательного процесса и доказывается, что коллективная учебная деятельность создает оптимальные условия для его функционирования. Значительное внимание уделяется изложению содержания выделенных условий и его наполнению на разных этапах обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: сотрудничество, учебно-речевые взаимодействия, совместная деятельность, коллективная учебная деятельность, организационный процесс, условия сотрудничества.

Annotation. The article discusses collaboration as one of teacher-student interactions in foreign language educational process and proves that collective learning activities create the best conditions for its functioning. It draws attention to the content of these conditions and its materials on different stages of foreign language communication teaching.

Keywords: collaboration, learning-speech interactions, cooperative activities, collective learning activities, organization process, conditions for collaboration.

Введение. В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что деятельностная гуманистическая личностно-ориентированная парадигма, прочно вошедшая в жизнь российского образования, внесла значительные изменения в структуру, цели, принципы, содержание и технологии обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. Их, без сомнения, можно назвать положительными, ибо изменился не только статус самого учебного предмета, ставшего образовательной дисциплиной, но и положение ученика, который долгое время был обучаемым, т. е. объектом воздействий учителя.

Сейчас учащийся рассматривается как субъект деятельности учения, равноправный с учителем, равно активный и равно ответственный участник иноязычного образовательного процесса. Более того, при проектировании результатов этого процесса целевым ориентиром становится личность обучающегося как субъекта речи и познания, субъекта культур и межкультурной коммуникации и как субъекта нравственности [3, с. 6]. Именно такой субъект приобретает иноязычную коммуникативную компетенцию как готовность и способность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями иностранного языка для взаимодействия с ними в самых разных сферах жизнедеятельности.

Значительную роль в достижении этого результата играет такая организация образовательного процесса, который, как пишет И. Л. Бим, «должен реализоваться в … сотрудничестве» его участников [2, с. 2] и соответственно приобрести форму обучения в сотрудничестве. Однако наблюдения на уроках иностранного языка показывают, что ученик далеко не

на удовлетворение потребности, реальный психический феномен, активно участвующий как в процессах принятия решений, так и в последующей деятельности. Даже ненужная цель может получить побудительное значение при осознании, что она достаётся практически даром, а радость от нужного приобретения может омрачаться мыслью о том, во что это обошлось [2]. В нашем случае, обладая знаниями по ЗОЖ, осознавая пользу физической культуры, лишь немногие решаются на повседневную здоровьесохранную двигательную деятельность, усматривая за этим большие и неоправданные затраты (времени, сил и др.). Учитывая вероятностный характер здоровья (болезни), а также, зачастую, отсутствие у молодого человека накопленного опыта болезней, физкультурно-оздоровительная деятельность как самоцель становится мотивационно ещё менее значимой.

Распространённость и специфичность взаимодействия мотивационных побуждений по линии фактора *цены деятельности* позволяет рассматривать его как *особую форму полимотивации*. В отношении деятельности человека это означает, что она «…в общем случае является не только поливалентным, но и *амбивалентным процессом, сочетающим полезные и вредные аспекты, качества блага и цены за него»* [6, с. 66]. Одним из последствий этого является различение в деятельности мотивов-побудителей и мотивов-тормозов.

В схеме соотношения различных мотивов в побуждении сложных видов деятельности по Б.И. Додонову [4] деятельность побуждается следующим составом «предельных» мотивов: 1) удовольствие от самого процесса деятельности – П, 2) прямой результат деятельности – Р, 3) вознаграждение за деятельность – В, 4) депривация страха наказания в случае уклонения от деятельности – Д. Каждый из мотивов, представляющих, по существу, различные формы мотивации, может вносить разный удельный вклад (позитивный и негативный) в суммарную мотивацию деятельности. Обозначив количественную меру такого вклада при помощи условных цифровых индексов, можно получить формализованное выражение мотивационной структуры конкретной деятельности.

Можно рассмотреть подобную схему полимотивации при четырёхбалльной оценке: 0 – индифферентное отношение, ±3 – максимальное удовольствие (неудовольствие). Например, не ориентированный на хорошую академическую успеваемость, но хорошо подготовленный в двигательном и техническом отношении учащийся играет в футбол на уроке. Формула его полимотивации при этой деятельности, возможно, будет следующая: П3 Р2 В0 Д0. Это означает, что учащемуся процесс игры доставляет существенное удовольствие, результат игры его заметно интересует, к вознаграждению (отметке) за игру он равнодушен, и его не мотивируют неприятные последствия невыполнения данного учебного задания. Другую формулу можно предложить для ответственного и хорошо успевающего по предметам учащегося, но слабого в физическом плане, который, например, сдаёт на уроке тест на выносливость (бег 1000 метров на время): П–3 Р0 В2 Д2. Это может означать, что сам процесс вызывает у него явное отрицание и негативные эмоции, к спортивному результату он индифферентен, вознаграждение за деятельность (в виде отметки) для него существенно, так же как и наказание за неисполнение этой деятельности (отсутствие зачёта).

В первом варианте возможности для повышения мотивации (хотя она и так достаточная, поскольку интересен сам процесс игры в футбол) имеются со

возможность оздоровления, улучшения самочувствия, повышения двигательных показателей и внешней привлекательности и т.п. – положительные, а мотивации: преодолеть лень, заставить себя, в чём-то себе отказывать, изменить привычный стиль жизни, общения и т.п. – имеют отрицательный смысл.

В двух других случаях человек оказывается перед выбором между несколькими целями, имеющими позитивное (ситуация «*приближение-приближение*») или негативное (ситуация «*избегание-избегание*») значение. В этом случае он должен выбрать одно из альтернативных благ или зол. Поэтому, на занятиях по физической культуре надо стремиться, чтобы учащиеся выбирали вид деятельности, задания *из нескольких нравящихся, а не из неприятных им видов.* Для организации этого необходимо выяснять предпочтения, ценностные ориентации учащихся и в физкультурно-спортивной деятельности, и в сфере оздоровления в целом. Поэтому, изучение внутренней картины здоровья и болезни учащихся – выход на мотивационные основы здоровьесбережения.

Важно, что полимотивированным в этих случаях является не только акт выбора, но и *последующее поведение*, приобретающее дополнительное значение от отвергнутой альтернативы. Отчётливо это видно в случае конфликта «избегание-избегание», в котором выбранное меньшее зло имеет значение избавления от большего зла [2]. Например, учащиеся понимают, что быть слабым, больным, физически неразвитым и пр. – это плохо («зло»), но и постоянно физически «работать над собой», лишаясь при этом многих субкультурных молодёжных удовольствий, тоже плохо. В этом смысле педагог обязан показать учащемуся, а может быть и доказать, какое «зло» меньшее, какое большее.

В *четвёртом* типе конфликтной ситуации («*двойного приближения-отрицания*») [12] перед субъектом стоит выбор между амбивалентными (одновременно позитивными и негативными) целями. Данный тип конфликтной ситуации является более сложным и сочетает в себе особенности трёх предыдущих типов. В нашем случае осуществляется выбор между хорошим – «приятно заниматься», так как становишься сильнее, привлекательнее, здоровее, но при этом необходимы: регулярность, режим занятий, значит, чем-то надо пожертвовать (общением, комфортным досугом и т.п.). Либо не заниматься физической культурой – это плохо (ухудшение самочувствия, внешних социально привлекательных качеств и т.п.), но при этом нет обязательности, больше свободного времени для других приятных дел. Поэтому, даже человеку желающему заниматься физической культурой и получающему от этого удовольствие, трудно сделать такой однозначный выбор в полном объёме на перспективу. Более того, потребности человека находятся в конкурирующем отношении не только в буквально конфликтных ситуациях, при одновременной актуализации противоречащих побуждений, но также из-за того, что «… *объём большинства ресурсов*, *которым располагает человек для деятельности, меньше, чем суммарный объём потребностей в этих ресурсах*» [6, с. 62]. Поэтому решение удовлетворить некоторую потребность означает отказ от удовлетворения ряда других. В этом – суть ситуации «двойного приближения-отрицания» относительно мотивации физкультурно-оздоровительной деятельности.

Следует подчеркнуть, что мотивационное значение затрат, требующихся

всегда активно включается в учебно-речевые взаимодействия, часто оставаясь объектом обучающих воздействий учителя, и отношения между ними, а также школьников между собой редко можно назвать сотрудническими.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы поставили перед собой задачу дать характеристику сотрудничества, а также ответить на вопрос, какие условия необходимо создать на уроке иностранного языка, чтобы обязательно обеспечить сотрудничество его участников.

Изложение основного материала статьи. Сотрудничество – это один из семи типов субъект-субъектного взаимодействия, ведущим механизмом которого является содействие, т. е. действенная помощь другим, активное способствование получению результата. Чтобы вступил в действие именно названный механизм, а не механизмы противодействия взаимодействиям или уклонения от них, взаимодействия необходимо включить в контекст такой общей деятельности, которая по содержанию и системе взаимоотношений, сложившейся между ее субъектами [1], способна это сделать.

Таковой, и практически все едины в данном мнении, является совместная деятельность (СД) участников образовательного процесса, протекающая, с одной стороны, в форме учебного диалога учителя и учащихся, а с другой – в форме совместной учебной деятельности (СУД) школьников. С точки зрения содержания им обеим присущи следующие характеристики: а) пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность непосредственного взаимодействия между ними; б) общая мотивация, побуждающая субъектов работать вместе, объединив индивидуальные усилия на достижение единой цели; в) разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально-связанные действия, их распределение между участниками в соответствии со спецификой задач каждого из них; г) наличие органов руководства и управления СД; д) наличие единого конечного результата.

В организованной таким образом СД ее участники выполняют действия совместно, а их место, интенсивность и результативность фиксируются взаимодействием в следующих трех основных формах СД: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. На уроках иностранного языка они могут выступать в самых разных сочетаниях.

В совместно-индивидуальной деятельности ее субъекты, внося вклад в общий результат, делают свою часть работы параллельно друг с другом и относительно независимо. Поэтому их взаимодействия имеют место лишь при планировании, распределении обязанностей и обсуждении полученных результатов. Основой плана, заданного единой целью и общей мотивацией, способами организации деятельности и общими результатами, является спецификация задач субъектов СД, предусматривающая состав, последовательность и взаимосвязи действий, распределение операций между участниками, их согласование и координацию.

Общий план позволяет одному из субъектов (учителю или лидеру) или всем вместе, распределяя обязанности, уточнить индивидуальные планы с учетом предполагаемых действий и обеспечить их одновременную реализацию. Оценка полученных результатов относится не только к характеристике качества продукта, но и к определению вклада каждого и к оцениванию действий субъектов с учетом критериев, применяемых в группе.

В условиях совместно-последовательной деятельности индивидуальные действия выполняются одно за другим, и вклад отдельного субъекта обусловлен способами действий предыдущих участников, их продуктивностью и тем, как они объяснили, показали и помогли выполнить эти действия. Поэтому взаимодействия здесь имеют место именно при передаче действий друг другу и наблюдении за правильностью их выполнения, особенно в самом начале. Первым может выполнить ожидаемые действия учитель, сопровождая их краткими пояснениями. Затем он внимательно следит за учебно-речевыми действиями двух-трех учеников, оценивая их с точки зрения правильности выполнения и качества полученного продукта, постепенно передавая эту функцию школьникам.

В случае совместно-взаимодействующей деятельности одна и та же сумма действий совершается одновременно всеми в условиях тесного и активного взаимодействия и действенной взаимопомощи. В данной ситуации общий план играет координирующую роль в согласовании действий субъектов, способов и средств их выполнения, а текущий контроль обеспечивает подстройку действий субъектов, их синхронизацию по ходу реализации плана. В итоге полученный продукт представляет собой совокупность вкладов всех участников СД.

Как видим, взаимодействия являются функциональной единицей СД и, будучи детерминированы ею, реализуются в самой этой деятельности, принимая адекватные ей формы. Содержание же взаимодействия в каждом отдельном акте определяется его местом в функциональной структуре той или иной формы СД и соотношением индивидуальных вкладов ее участников [7, 175-177] при решении стоящих перед ними задач. Это позволило нам разделить описанные выше взаимодействия на следующие виды:

1) взаимодействия планирования с учетом целей, задач и результата СД;

2) взаимодействия распределения индивидуальных действий, их согласования и координации, опираясь на план и форму СД;

3) взаимодействия выбора способов и средств выполнения действий;

4) взаимодействия реализации плана с помощью отобранных способов и средств для получения результата СД;

5) взаимодействия передачи действий, объяснения способа их выполнения и слежения за точностью осуществления первых операций;

6) взаимодействия текущего контроля над адекватностью и правильностью выполняемых действий;

7) взаимодействия контроля итогового результата и его оценки с точки зрения совпадения с целью СД, качества и индивидуальных вкладов ее субъектов.

Вполне естественно, что успех СД зависит от того, умеют ли ее участники выполнять все необходимые действия индивидуально и во взаимодействии с другими, с одной стороны, а с другой, есть ли у них потребность и желание это делать. Что касается первого, то школьники, приступая к изучению иностранного языка во втором классе, еще не являются субъектами учебной деятельности, т. е. не владеют универсальными учебными действиями, необходимыми для освоения речевых действий, присущих различным видам иноязычной речевой деятельности.

В связи с этим на первый план выходит СД учеников с учителем, от которого они в значительной степени зависят и поэтому вынуждены

отношения, поэтому, онтогенетически они являются поливалентными, а побуждаемая ими деятельность – полимотивированной. Следовательно, физкультурно-оздоровительная деятельность также онтогенетически полимотивирована, поэтому, искать один мотив этой деятельности бесперспективно.

Во втором случае речь идёт о складывающейся в конкретной ситуации полимотивации, создаваемой тем, что человек одновременно испытывает ряд взаимосодействующих или противоречивых побуждений и поэтому вынужден их согласовывать, задерживать, находить компромисс и т.д. Тогда, поведение является следствием реального взаимодействия побуждений и активного участия в этом процессе субъекта, сопоставляющего, взвешивающего возможности и варианты поведения, принимающего решения.

Таким образом, *полимотивированность поведения* может иметь *онтогенетический и (или) ситуативный характер,* причём, оба случая взаимосвязаны [2]. С одной стороны, сложившееся в онтогенезе поливалентное мотивационное отношение является следствием ситуативного взаимодействия, сложения и фиксации побуждений в прошлом. Так, одновременное восприятие человеком некоторой цели как привлекательной и труднодоступной может быть итогом разочарований, при прежних попытках её достижения. Поэтому важно, чтобы дети имели положительный опыт в физкультурной деятельности, нельзя их ругать, высмеивать, оскорблять, наказывать за неумение выполнить что-то. Напротив, необходимо создавать «ситуации успеха» в двигательной деятельности. Такие ситуации должны быть привлекательными и в меру доступными.

С другой стороны, в ситуации актуализируются уже поливалентные, комплексные мотивационные отношения, поэтому случай ситуативного взаимодействия побуждений по существу означает *не изначальное установление*, а *дальнейшее развитие полимотивации*. Ввиду взаимосвязанности онтогенетической и ситуативной суммации и сочетания побуждений классификационные схемы, выделяющие виды и формы полимотивации, могут касаться обоих процессов. Концепция опоры на «витагеннный опыт» учащегося здесь применима сполна [1]. Иными словами, важен и предыдущий успешный опыт в двигательной деятельности, и подкрепляющие здоровьесохранное поведение актуальные ситуативные факторы. Поэтому важно, чтобы у человека при ухудшении здоровья, связанного с гипокинезией, имелся детско-юношеский положительный опыт рекреативно-двигательной деятельности. Если такого опыта нет, или он отрицателен, то снижается вероятность того, что человек обратит внимание на двигательную культуру, начнёт активно заниматься, а общая направленность полимотивации здоровьесбережения будет ориентирована, скорее всего, на альтернативные способы поддержания здоровья (чаще медикаментозные и пр.).

Одна из схем, различающая виды полимотивации при конкурирующих мотивах, следует из классификации конфликтных ситуаций К. Левина [11]. В ней выделяются *три типа* одновременного действия противоположных побуждений. В ситуации типа «*приближение-избегание*» одна и та же цель обладает и позитивной, и негативной ценностью, т.е. – имеет амбивалентное мотивационное значение. Поэтому *начинать* физкультурную деятельность сложно ввиду амбивалентности мотиваций. Мотивации: необходимость и

особенность этих явлений состоит в том, что *активность* по отношению к ним обычно вызывается при их *изменении, отклонении от сохраняемого состояния*. Эту особенность важно учитывать в мотивации сохранения здоровья. С нашей точки зрения, именно поэтому, *пока здоров – мотивация здоровьесохранения не актуальна, когда появляются отклонения в здоровье, данная мотивация актуализируется*.

Одной из форм адаптации мотивов является их изменение в процессе формирования уверенности в достижимости поставленной цели. По мере укрепления такой уверенности, основанной на оценке промежуточного результата, на оценке своих внутренних и внешних возможностей, начинают усиливаться центральные мотивы деятельности, и снижается выраженность и роль других мотивов, например, мотива отдыха, сомнения и т.п. Одновременно, задержка в продвижении к цели, неудачи во время деятельности, значительные внешние препятствия или слабые возможности, используемые для достижения цели, снижают значимость мотивов достижения цели, а сомнение и потеря чётких ориентиров движения цели, могут привести к решению о смене цели [9].

Следовательно, *разнообразие* физкультурной деятельности, *реальность* достижения двигательных и оздоровительных целей *мотивационно обоснованно*, привлекательно, а однообразие, снижение вероятности достижения успеха в двигательной деятельности – наоборот, снижает мотивацию к овладению индивидуальной физической культурой. Поэтому естественно, что любое преобразование ситуации влечёт сдвиги в актуализированной мотивации и способно влиять на поведение. Такие влияния называются «ситуационные факторы».

Особенно отчётливо феномен полимотивации проявляется в исследованиях выбора целей, проведённых в рамках проблем «ожидаемой ценности», уровня притязаний, мотивации достижений и др. [9]. Мотивационное взаимодействие, лежащее в основе подобных выборов – «результирующая валентность», означает, что итоговое побуждение к цели является суммарным, возникающим на основе её мотивационного значения, вероятности ожидания успеха и неуспеха. По нашему мнению, роль педагога, мотивирующего учащихся к здоровьесбережению средствами двигательной деятельности, сводится к тому, что он за счёт качественного многообразия движений, должен для каждого учащегося находить (подсказывать) индивидуальные варианты оздоровления, личностного роста в физкультурно-оздоровительной сфере.

Рассмотрим виды полимотивации, поскольку взаимодействие и сочетание различных побудительных сил в определении поведения распадается на ряд характерных видов и форм [2]. В *причинах полимотивированности* активности выделяются как минимум *два* различных *случая*.

Первый предполагает онтогенетическую фокусировку потребностей, а также развивающихся на их основе мотивационных отношений в новые мотивационные образования, приобретающие в результате фиксированное полимотивационное (поливалентное) значение. «Большинство инструментальных ценностей поливалентны» [6, с. 46-47]. Например, здоровье является благом для человека и само по себе, и как средство для достижения других целей. *На комплексной потребностной основе у человека формируются практически все опосредствованные мотивационные*

взаимодействовать с ним, а он, в свою очередь, при правильной организации учебного диалога передает школьникам учебно-речевые действия, требующиеся для овладения средствами иноязычного общения. Поэтому уже в начальной школе СД участников иноязычного образовательного процесса должна постепенно приобрести вышеописанные характеристики.

Однако, как убедительно доказала Г. А. Цукерман, одних взаимодействий с учителем недостаточно уже в начальной школе, поскольку именно он чаще всего берет на себя инициативу во взаимодействиях, планирует их, осуществляет текущий и итоговый контроль, а также оценку полученного результата. Это, во-первых, препятствует приобретению школьниками таких важных рефлексивных действий, как планирование, контроль и оценка и тем самым замедляет процесс становления учащихся как субъектов УД по овладению иноязычным общением, а во-вторых, частично снижает их желание вступать во взаимодействие, вызывает чувство неуверенности, иногда боязни сделать ошибку и получить плохую оценку.

Преодолеть перечисленные негативные моменты позволяет СУД школьников в группах, т. к. здесь налицо общее содержание УД, общая учебная задача и, что самое главное*, общая система взаимоотношений между участниками* [9]. Она включает в себя деловые (учебные) и межличностные взаимоотношения учащихся, обусловленные общими целью, содержанием и такими ценностными ориентациями, как нравственность, ответственность, открытость, коллективизм, контактность, организованность, эффективность и информированность [8, с. 448].

В этом случае взаимодействия школьников протекают в условиях требовательности друг к другу, взаимной зависимости и ответственности, заботы о результатах совместного дела, объективной оценки успехов и неудач партнеров, бесконфликтного решения возникающих проблем на основе доброжелательности, доверия и уважения, т.е. при их активном содействии друг другу в решении стоящих перед ними учебно-речевых задач. В результате само взаимодействие приобретает характер сотрудничества, его виды становятся сотрудническими или коллективистскими, а СУД – коллективной учебной деятельностью (КУД).

Как видим, именно КУД является той формой УД, которая как по содержанию, так и по системе взаимоотношений обучающихся создает условия для их сотрудничества. Благодаря этому школьники получают возможность вступать в разные виды сотруднических взаимодействий, полностью чувствовать себя равноправными, равно активными и равно ответственными участниками иноязычного образовательного процесса, конечно, при соответствующей организации КУД учителем [5].

Первый шаг организационного процесса необходимо направить на то, чтобы создать такую иноязычную образовательную среду, которая покажет учащимся значимость и важность нового материала для них лично, обеспечит интерес к решению учебно-речевой задачи и создаст положительный эмоциональный настрой, а также поможет им справиться с этой задачей в случае затруднений.

Все перечисленное может быть представлено школьникам в учебном задании. Оно включает краткую характеристику ситуации общения, в которой будет проходить взаимодействие, сведения о том, какую роль играет в ней новый материал, как можно пользоваться им для решения поставленной

учебно-речевой задачи, какие действия и в какой последовательности для этого потребуются, какой языковой и речевой материал необходимо вспомнить. Это и будет *первое условие*, соблюдение которого при проектировании взаимодействий обучающихся внесет вклад в обеспечение их сотрудничества на уроке иностранного языка.

Вторым обязательным условием является создание так называемого совокупного (коллективного) субъекта из 3-7 школьников. Его члены по индивидным (уровень обученности по видам речевой деятельности), субъектным (уровень владения учебно-речевыми действиями и взаимодействиями) и личностным (интересы, жизненный опыт, мировоззрение и т. п.) характеристикам готовы, способны и хотят общими усилиями получить ожидаемый результат.

Выявить перечисленные сведения возможно с помощью анкет, тестов, опросников, предлагаемых в психолого-педагогической литературе, а также средств контроля, разработанных авторами учебно-методических комплектов, по которым ведется обучение. Причем хранить их должны обучающиеся в своем портфолио, чтобы в любой момент учебного процесса дать нужную информацию учителю или, опираясь на нее, самим включиться в ту группу, где требуются соответствующие качества.

Более того, наличие таких сведений позволяет школьникам не просто знать свои достоинства и недостатки, но и побуждает задуматься над тем, как первые представить наилучшим образом, а вторые постепенно преодолеть, сознательно и активно совершенствуясь как участники иноязычного общения. Это, например, особенно значимо для младших подростков, для которых важно «занять достойное место в коллективе сверстников» [4, с. 179].

Компонентный состав коллективного субъекта меняется в зависимости от этапов обучения иноязычному общению. Так, если на этапе формирования навыков группа может состоять из 2-3 учеников, разных по уровню обученности и владения учебно-речевыми действиями, то на этапе развития умений, где школьники, решая поисковые и творческие задачи, работают с более объемным речевым материалом, на первый план выходят личностные характеристики учащихся. Сюда входят сведения о том, имели ли место в предыдущей речевой деятельности школьников обсуждаемые проблемы, способы и средства их решения и были ли они эффективны; насколько проблема интересна и какие ее аспекты привлекают учащихся; какие нравственные чувства и убеждения побуждают их включиться в группу, кто из одноклассников их также разделяет и т. п.

Такая группа может состоять из 4-7 человек, имеющих, например, разные или схожие позиции по решаемой проблеме, общие или отличные интересы, связанные с выполняемой деятельностью. В то же время это не значит, что субъектные и индивидные характеристики школьников не принимаются во внимание, ведь именно от их учета зависит работоспособность и целеустремленность группы.

И наконец, еще одним *(третьим) условием*, необходимым для сотрудничества школьников, выступает организация самих сотруднических взаимодействий путем создания специальных средств, помогающих обучающимся включиться и активно действовать в разных видах взаимодействий. К таким средствам мы отнесли, во-первых, памятки, где излагается общая информация о форме КУД, особенностях учебно-речевой

деятельности на занятиях по физической культуре рассмотрена схема соотношения различных мотивов в побуждении сложных видов деятельности.

Ключевые слова: полимотивация, физкультурная деятельность.

Annotation. The article discusses some aspects of the human behavior and polymotivation activities theory. In particular, it focuses not only on situational factors, but also discusses the relationship and interaction in a complex of motivational relations that determine the behavior and activities of the individual. It is shown that polymotivation of behavior can have both developmental and situational nature of their relationship.

An example of sports and recreational activities justified its polymotivational essence. It is shown that a variety of sports activities, previous successful experience and the reality of achieving the motor and recreational purposes are motivationally justified. It is justified that general theoretical reasons of behavior and activities polymotivation as well as individual motivational features of students' sports activity should be taken into account in teaching practice of physical culture. An example of motor activity at the lessons of physical education shows the scheme of correlation of various motives in complex activities prompting.

Keywords: polymotivation, athletic-health activity.

Введение. Проблема форм и механизмов полимотивированности человеческой деятельности (в частности, физкультурно-оздоровительной) актуальна, поскольку постоянный жизненный фон у человека обусловлен одновременным проявлением и действием мотивационных факторов различного происхождения. Особой чертой адаптации мотивов является то, что они никогда не находится в стадии стабильности и всё время претерпевают внутренние динамические изменения [5].

Формулировка цели статьи. На основе учёта взаимосвязей и взаимовлияний в комплексе мотивационных отношений, определяющих поведение и деятельность личности в сфере физической культуры, покажем возможности повышения мотивации учащейся молодёжи к двигательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Поведение побуждают не ситуативные факторы, а мотивационные процессы. Если в экспериментах фиксируется изменение поведения в определённых ситуациях, то это означает, что в них актуализируются дополнительные мотивационные отношения, которые, взаимодействуя с изучаемым мотивом, вносят коррекции в поведение [2]. То есть, *одни и те же ситуативные факторы могут вызывать различные мотивационные комплексы и, следовательно, различное поведение, деятельность*. Максимально дифференцируя, можно допустить, что в сходных ситуациях у одного человека будут поведенческие девиации, у другого – стремление к физкультурно-оздоровительной деятельности. Поэтому, одни и те же учебные занятия по физической культуре вызывают у одних учащихся положительные эмоции и способствуют здоровьесберегающей деятельности, а у других – отрицательные эмоции и двигательная деятельность вызывает неприятие.

Известно, что ситуация способна активизировать мотивацию. Ряд потребностей по своей сути являются экзогенными, актуализирующимися внешними факторами. К ним, например, относятся мотивация избегания, возбуждаемая восприятием угрозы, и мотивация сохранения. *Общая*

3. Ветчинова, М.М. Роль гуманитарного образования в диалоге культур / М.М. Ветчинова // Диалог культур в условиях глобализации: XI Междунар. Лихачевские научные чтения. 12–13.05.2011, Т. 1. – СПб.: СПбГУП, 2011. – С. 484.

4. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – С. 126.

5. Высоцкий, Ю.М. Организация и управление образовательным процессом по дисциплине «Физическая культура» в СПбГПУ: учебн. пособие / Ю.М. Высоцкий, Н.Г. Лутченко, В.П. Сущенко. СПб.: СПбГПУ, 2013. – 134 с.

6. Запесоцкий, А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Запесоцкий // Педагогика, 2002. – № 2. – С. 3–5.

7. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. М.: Наука, 2003. – 456 с.

8. Лутченко, Н.Г. Психолого-педагогические особенности управления коммуникативным поведением спортсменов / Н.Г. Лутченко, Н.И. Перевозникова, Л.В. Навойцева // Стратегические направления реформирования вузовской системы физической культуры. Сб. научн. трудов Всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием, посвящ. 80-летию создания кафедры физ. культуры и спорта ФГАОУ ВО СПбПУ, под общ. ред. проф. Л.М. Волковой, О.Г. Румба. – Часть 2. СПб, Изд-во Политехн. ун-та, 2014, – С. 87 – 91.

9. Warr, P. Employee well being / P. Warr // Psychology at work. Ed. P. Warr. - 4th edn. – Harmondsworth: Penguin, 1992. – P. 213.

Педагогика

УДК:371.7

кандидат педагогических наук, доцент Малозёмов Олег Юрьевич
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург)

ТЕОРИЯ ПОЛИМОТИВАЦИИ В АСПЕКТЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Обсуждаются некоторые аспекты теории полимотивации человеческого поведения и деятельности. В частности, внимание акцентируется не только на ситуационных факторах, а рассматриваются взаимосвязи и взаимовлияния в комплексе мотивационных отношений, определяющих поведение и деятельность личности. Показано, что полимотивированность поведения может иметь как онтогенетический, так и ситуативный характер в их взаимосвязи.

Обоснована полимотивационная сущность физкультурно-оздоровительной деятельности. Показано, что разнообразие физкультурной деятельности, опора на витагенный опыт, реальность достижения двигательных и оздоровительных целей мотивационно обосновано. Обосновывается также учёт в педагогической практике по физической культуре как общих теоретических причин полимотивации поведения и деятельности, так и индивидуализации мотивационных особенностей физкультурной деятельности учащихся. На примере двигательной

задачи на том или ином этапе обучения иноязычному общению, последовательности действий и взаимодействий, необходимых для ее решения, ожидаемом ролевом поведении и критерии оценки ожидаемого результата.

Если ролевой набор содержит консультирующие, организаторские, стимулирующие и поддерживающие роли, выполнение которых поручается отдельным членам коллективного субъекта, то в памятках должны быть требования к их ролевому поведению и иноязычные вербальные и невербальные средства для выполнения названных ролей.

В качестве второго средства здесь выступают руководства, составляемые учителем для отдельного урока. В них помещается конкретная информация о том, как надо действовать в данной ситуации общения, чтобы получить запланированный результат оптимальным путем. Она сопровождается схемами взаимодействий, речевыми образцами и чаще всего предлагается обучающимся на иностранном языке как средстве речевого общения [6].

Важно подчеркнуть, что в процессе речевого общения формируется план КУД, распределяются составляющие ее действия, осуществляется взаимный обмен информацией, взаимная стимуляция, помощь, контроль и оценка взаимодействий. Это особенно важно при организации сотрудничества на уроках иностранного языка, где овладение иноязычными средствами является целью обучения, поэтому для оптимизации этого процесса руководства должны содержать иноязычные речевые образцы, с помощью которых учащиеся могут организовать сотруднические взаимодействия в группе.

Благодаря информации, содержащейся в памятках и руководствах, ученики получают возможность глубже вникнуть в суть ожидаемых сотруднических взаимодействий, уточнить свою функцию и определить отношение к сложившейся ситуации. Это обусловливает взаимопонимание школьников, обеспечивающее их дальнейшие слаженные действия и выбор идентичного (совместно-взаимодействующая СУД) или схожего (совместно-последовательная) ролевого поведения.

Выводы. Все описанные условия в совокупности обеспечивают сотрудничество участников иноязычного образовательного процесса как их активного содействия друг другу в получении запланированного результата. В качестве такового выступает иноязычная коммуникативная компетенция как готовность и способность школьников осуществлять межличностное и межкультурное иноязычное общение, а также становление личности обучающегося как субъекта речи и познания, субъекта культур и межкультурной коммуникации и как субъекта нравственности.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008 – 376 с.

2. Бим И. Л. Модернизация структуры содержания школьного языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2005. – №8. – С. 2-6.

3. Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностр. языки в школе. – 2015. – №8. – С. 2-8.

4. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учеб пособие для студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 412 с.

5. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы. – Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. – 158 с.

6. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 163 с.

7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

8. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. –Изд. 4. – М.: Владос, 2003. – 606 с.

9. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 41-49.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Кутепова Ольга Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена определению роли исследовательской компетенции учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки. В статье приводятся определения понятий «исследовательские умения», «исследовательская деятельность», которые определяют содержание исследовательской деятельности учителя. Делается попытка определить место исследовательской компетенции в общей системе профессиональной компетенции современного учителя иностранного языка. Содержанием исследовательской деятельности современного учителя выступает исследование, направленное на поиск ответа на некую творческую задачу, не имеющую заранее известного решения.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, исследовательские умения, педагогическое мастерство, педагогическая деятельность.

Annotation. The article considers the role of the research competence which plays in reaching in the process of professional training by a foreign language teacher. The author gives the definitions of the following notions: the research competence, research skills and outlines the scope of the teacher's research activities. It makes an attempt to define the place of research competence in the general system of professional competence of modern foreign languages teachers. The content of the research activity of the modern teacher is the study aimed at finding answers to some creative task, not having known in advance of the decision.

Keywords: the research competence, research skills, the professional excellence, teaching activities.

Введение. Кардинальные преобразования, коснувшиеся в последнии десятилетия современную Россию в целом и сферу образования в частности,

Важнейшим условием реализации педагогических технологий в практике образовательной деятельности является творческий потенциал преподавателя. Критерием оценки профессионализма служит глубокое понимание значимости профессии преподавателя, ее ценностных ориентиров, совокупность необходимых профессионально-педагогических качеств личности, потребность неуклонного совершенствования в профессии.

Основополагающей характеристикой педагога – профессионала ряд авторов называют компетентность (P. Warr, 1992, А.Э. Болотин, 2007 и др.), к структурным элементам которой они относят индивидуальные характеристики: мотивы, объем знаний и умений, оценки и ценности, представление о себе.

L.M. Spencer (1993) выделяет такой важный компонент компетентности как личность педагога: характер, способность к самоконтролю, уверенность в себе, упорство, настойчивость в достижении цели и др.

Для успешного управления образовательным процессом педагог должен знать индивидуальные характеристики обучаемых, использовать результаты социально-психологического и психофизиологического обследования обучаемых.

Понимание нравственных отношений в коллективе, поступков людей и мотивов деятельности осуществляется в процессе изучения гуманитарных дисциплин. В процессе их изучения под руководством педагога происходит осознание своего места в обществе, позиции в коллективе, формирование собственной культуры личности.

Следовательно, задача педагога как транслятора гуманистических идей, взглядов и культурного наследия состоит в формировании личности на основе тесной и глубокой связи культуры и образования.

Выводы.

1. Прогресс отечественного гуманитарного образования на современном этапе в значительной степени определяется интернационализацией культурных и научно-педагогических достижений, продвижением профессионального образования на международный рынок образовательных услуг.
2. Основной задачей современного образовательного процесса является формирование культурной личности путем преобразования в сознании обучаемого образцов общественной духовной деятельности, социального опыта, освоения культурных ценностей, норм, идеалов и последующего становления социально значимой личности.
3. Определяющим фактором реализации инновационных педагогических технологий в практике образовательной деятельности является творческий потенциал педагога, его самобытность, индивидуальность, неповторимость, наличие собственного стиля, оригинальность взглядов на окружающую действительность.

Литература:

1. Болотин, А.Э. Поведение и компетенция ППС как объект психолого-педагогического управления / А.Э. Болотин // Акт. проблемы физ. подготовки силовых структур. Науч. рецензир. журнал. № 2. – СПб.: ВИФК, 2007. – С. 18–25.
2. Брызгалина, Е.В. Культурная идентичность и образование в течение жизни: социально-филологические аспекты / Е.В. Брызгалина // Диалог культур в условиях глобализации: XII Междунар. Лихачевские научные чтения. 17–18.05.2012, Т. 2. – СПб.: СПбГУП, 2012. – С. 481–482.

курсе самых последних достижений в своей области знаний, изучать тенденцию развития смежных научных направлений.

Социально-экономические преобразования современного общества, совершенствование всех звеньев образовательной системы требует учета, анализа и реализации следующих положений:

- совершенствование педагогики высшей школы как отрасли педагогической науки по всем составляющим (содержание, организация, методика);
- демократические перемены в структуре общества;
- изменение социально-педагогического портрета современного студенческого сообщества;
- необходимость перехода на инновационные формы и методы обучения в образовательном процессе высшей школы;
- мероприятия организационно-административного характера, происходящие в вузах страны;
- оптимизация возросшего объема и характера воздействия различных видов информации на личность занимающего;
- специфический характер труда и особенности контингента профессорско-преподавательского состава вуза.

Условия современного образовательного процесса диктуют необходимость реализации индивидуального подхода в обучении, позволяющего наиболее полно использовать эффективные педагогические методики и раскрыть потенциальные возможности обучаемого.

Для успеха преподавательского дела необходимы не только глубокие знания предмета, научная эрудиция, но и хорошие методические навыки, умение доходчиво и образно доводить материал до аудитории и относится к ней с большим уважением.

Выше перечисленные требования к преподавателю были и остаются актуальными и в настоящее время. Что же изменилось?

В современных условиях в результате постоянно растущего объема учебной информации эффективность обучения должна обеспечиваться путем комплексного совершенствования образовательного процесса, планомерного и систематического накопления инновационных технологий. Большое значение при этом отводится учебно-методической работе, ее научному уровню и практическому преломлению результатов исследований в образовательном процессе.

Основу педагогического мастерства преподавателя составляет единство морально-психологических, профессиональных, организаторских и педагогических качеств. Педагогическое мастерство как сложное образование содержит два основных структурных элемента: методическое мастерство и мастерство воспитателя, образующих синтез психолого-педагогической подготовленности и постоянного стремления к самосовершенствованию (Высоцкий Ю.М. с соавт., 2014; Лутченко Н.Г., Перевозникова Н.И., Навойцева Л.В., 2014 и др.).

Профессионализм преподавателя отражается в его педагогическом мастерстве, педагогической технике, педагогической культуре и педагогическом такте. Профессионализм – это высокий уровень общих и профессиональных знаний, владение передовыми педагогическими технологиями по реализации в учебном процессе целей и задач обучения.

предъявляют новые и повышенные требования к качеству профессиональной подготовки учителя. Процесс модернизации сферы образования, новые требования к содержанию образовательного процесса, повышение наукоемкости деятельности современного педагога – все это заставляет по-новому взглянуть на профессиональную деятельность. Новые потребности общества требуют от учителя иностранного языка владеть навыками творческой деятельности и методиками научного познания, уметь самостоятельно совершенствовать свое педагогическое мастерство, получать новые знания и расширять кругозор. Иными словами, учитель должен быть исследователем.

Учителю иностранного языка в его профессиональной деятельности очень важно обладать знаниями о психологических, социокультурных, лингвистических, краеведческих особенностях народа, говорящего на данном языке и использовать их на практике. Однако учитывая, что методика овладения иностранным языком чаще охватывает лишь филологический аспект, учителю иностранного языка для развития межкультурной коммуникативной компетенции приходится прибегать к самостоятельному изучению данных объектов и явлений. Поэтому педагог иностранного языка должен развивать исследовательские умения, которые послужат весомым подспорьем для его профессионального роста.

Формулировка цели статьи. Современное состояние общества и процедуры изучения иностранных языков отличаются тем, что воздействуют на личность студентов, а не только передают знания и содействуют формирования умений. Поэтому проблема эффективного изучения иностранных языков получила новые приоритеты и аспекты. Методика обучения иностранному языку большинства ВУЗов основана на идее воспитания языковой личности нового типа, что была предложена и обоснована Богиным Г.И., Карауловым Ю.Н., Халеевой И.И. и др. Главными целями образовательного процесса выступили такие, как: выделение необходимых личностных качеств путем исследования коммуникативных потребностей, выработка оптимальных методик преподавания.

Эти цели, в свою очередь, привели к формированию новых точек зрения на происхождение языка и методику преподавания иностранных языков. Ведь в новых условиях использования иностранных языков раскрылись недостатки российской системы обучения. Правильность и беглость в использования языка, на которую ориентировались ранее, не означает, что человек сможет достичь взаимопонимания и эффективности в общении и совместной деятельности с носителем чужого языка. Традиционные методики обучения иностранному языку игнорируют его специфику, как способа выражения культурных ценностей других народов, на основе которых их представители выстраивают свои социальные образования и модели поведения. Поэтому требуется изменение целей и методик изучения иностранного языка, чтобы выпускники профильных учебных заведений могли продуктивно общаться с представителями других культур.

В данной статье ставится цель - определить место исследовательской компетенции в общей системе профессиональной компетенции современного учителя иностранного языка.

Перечислим задачи, решающие ранее поставленную цель и необходимые для раскрытия в этой статье:

- Выявить существующие противоречия, обусловленные недостаточно разработанной исследовательской составляющей межкультурной компетенции как на теоретическом, так и на практическом уровнях;
- Определить этапы работы, на которых задействованы исследовательские умения учителя, связанные с организацией и проведением урока иностранного языка;
- Обозначить ключевые показатели сформированности исследовательских умений студентов – будущих учителей иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Исследование определяется как процесс производства новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности. В педагогике - это «процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях» [6].

В словаре Ожегова под умением подразумевается «способность делать что-нибудь, основанная на знании, опытности, навыке» [4]. При этом выделяют научно-исследовательский и учебно-исследовательский виды деятельности (таблица 1) [3].

Таблица 1

Сравнение научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности

Критерий сравнения	Научно-исследовательская деятельность	Учебно-исследовательская деятельность
Цель	Продуцирование новых знаний в культурном пространстве	Получение индивидуально-значимых, профессиональных знаний
Направленность (результаты)	Результат заранее неизвестен	Результат может быть известен учителю
Организация деятельности	Строго опирается на нормы научного мира	Нормы могут варьироваться
Сроки проведения	Неограниченные	Ограничены учебным процессом
Процесс (циклы)	Постановка проблемы, изучение теории, подбор методик и практическое овладение ими, сбор материала, анализ, обобщение, собственные выводы, результаты	

Анализ отличий, приведённый в таблице 2, дает основание трактовать учебную исследовательскую деятельность как образовательную технологию, используемую в качестве главного средства достижения образовательных задач учебного исследования. При этом сам учитель для развития исследовательских умений, как компонентов межкультурной

многопрофильные объединения – университеты, включающие целый комплекс институтов, факультетов и филиалов, усложняют процесс управления, развития и дальнейшего совершенствования образовательного учреждения.

Реформирование образования имеет двоякие последствия: с одной стороны – усложняет процесс управления, с другой – способствует диверсификации (расширение направлений деятельности), развитию технологий, укреплению финансового состояния и повышению качества функционирования структурных компонентов.

Залогом успешной работы образовательного учреждения является разработка стратегии менеджмента, при котором действия руководства и структуры вуза (кафедры) оптимально соответствуют внешним условиям и укладу жизнедеятельности учреждения.

В условиях обострения конкуренции на рынке образовательных услуг определяющим фактором достижения приоритета является управление качеством образования.

Управление качеством образования предполагает систематическую оценку образовательного процесса в вопросах реализации стратегий личностного развития: духовное развитие, социальное развитие (как носителя социальных отношений, профессиональных знаний, умений и навыков) и физическое развитие. В условиях гуманитарного образования основная группа критериев качества ориентирована на показатели духовной культуры личности.

При оценке духовной культуры личности необходимо исходить не только из оценки глубины знаний, понимания процессов, происходящих в обществе, сколько из анализа деятельности обучаемых, в которой отражается их внутренний мир и характер: содержание духовных потребностей, система ценностных ориентаций, идеалы личности, степень включенности в социально-культурную деятельность.

Процесс оптимизации образовательной деятельности, как показывает практический опыт преподавателей и руководителей образовательных учреждений, носит системный характер и объединяет аспекты ценностного, педагогического и личностного характера с аспектами образовательной деятельности: государственными образовательными стандартами, особенностями социокультурной ситуации, потребностями рынка труда, традициями российского образования (В.Г. Воронцова, 1997; А.С. Запесоцкий, 2003 и др.).

С целью углубления межкультурного и образовательного диалога необходимо активизировать сотрудничество между вузами посредством реализации совместных научных и образовательных программ, открытия российских образовательных центров за рубежом, создания межрегиональных вузовских форумов разных направлений.

В реализации этого инновационного и многоуровнего процесса особая роль принадлежит профессорско-преподавательскому составу. Для успешного решения задач межвузовского сотрудничества и научно-педагогической интеграции педагог должен обладать организаторским талантом, инициативностью, предприимчивостью и настойчивостью.

Труд преподавателя всегда считался и считается почетным и благородным делом. Однако, чтобы стать подлинным знатоком своей профессии, необходимо много и плодотворно работать, следить за литературой, быть в

90-е годы определили место отечественной высшей школы в структуре рыночных отношений в условиях, при которых спрос на общеобразовательные услуги изменил соотношение популярности различных специальностей: возросла значимость профессий социально-гуманитарного профиля и упала значимость инженерно-технического профиля.

Бесконтрольность в подготовке общего количества выпускников вузов породила превышение предложения над спросом и спровоцировала конкуренцию между государственными и негосударственными вузами на рынке образовательных услуг.

В общий перечень образовательных услуг А.С. Запесоцкий (2003) включает такие компоненты как:

- знания, умения и навыки, обеспечивающие потребность личности в получении профессии;
- качество образовательного процесса, определяемое профессиональным мастерством профессорско-преподавательского состава;
- социальный статус вуза, т.е. положение и авторитет вуза в образовательной среде;
- условия жизнедеятельности студента, полноценность инфраструктуры;
- ценность образования как средства профессионального самоопределения.

На сегодняшний день в деятельности высшей школы определился ряд острых проблем. Не решен в полной мере вопрос информационного, кадрового и ресурсного обеспечения на базе использования государственных и рыночных механизмов развития. Не разработаны нормативы бюджетного и внебюджетного финансирования деятельности факультетов и кафедр вузов. Требуют активного обновления содержание учебных курсов, создания учебно-методических комплексов учебных дисциплин, регулярной переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. С целью проектирования процессов обучения, создания новых подходов в системе университетского образования необходимы поиск и описание конкретных компетенций, определяющих умение будущего специалиста действовать в реальных ситуациях.

Процесс непрерывной модернизации образовательной системы требует оптимизации управляющих воздействий в организации обучения и воспитания. Так, одной из важных проблем повышения качества образования является создание многоуровневой системы по совершенствованию самой структуры образовательной деятельности, ее процессуальных, результирующих и ресурсных аспектов.

Оценка качества образования с точки зрения результата усложняется, поскольку его восприятие и последующая оценка значительно различаются у всех категорий в нем заинтересованных (В.В. Глухов, 2010). Это, в первую очередь, заказчики образовательных услуг (государство, общество, учреждения), востребующие знания и умения специалиста; во-вторых, обучаемые, являющиеся «пользователями» этих услуг, а также другие участники образовательного процесса (преподаватели и руководители образовательных учреждений).

Реформирование образовательной системы, расширение экономической самостоятельности вуза (кафедры), интеграция образовательных ресурсов посредством слияния и трансформации образовательных учреждений в

коммуникативной компетенции, будет прибегать и к учебно-исследовательской и иногда к научно-исследовательской деятельности.

Как правило, оба типа исследований включают планирование (проектировочный и информационный этапы), применение методов и к объекту исследования и к формированию результатов (аналитический и практический этапы) [9]. На каждом из этапов исследования необходимы особые исследовательские навыки. Поэтому можно говорить о четырёхступенчатой модели развития исследовательских умений у учителя иностранного языка. На этапе проектирования педагог должен уметь определить объект и предмет, гипотезу исследования. На информационном этапе превалирует умение получить данные для подтверждения или опровержения гипотезы, выбрать методы исследования. Проанализировать данные, прийти к обобщению, выделению закономерностей, причинно-следственных связей нужно на аналитическом этапе (применятся методы абстрагирования, аналоги, формализации и т.д.). При этом очень важна независимость мышления, креативность, саморефлексия и т.д.

Несмотря на существующий пласт исследований, в которых внимание уделяется развитию исследовательских умений, выявлен ряд неизученных и недостаточно разработанных проблем. Поэтому возникает ряд противоречий, а именно:

- между важностью формирования у учителя специальных качеств, умений и знаний, обеспечивающих их профессиональную деятельность, и недостаточной направленностью на это имеющейся системы межкультурного профессионального иноязычного образования;
- между поликультурной реальностью, сложившейся в российском современном обществе, где требуются педагоги, владеющие межкультурной компетенцией на высоком уровне, и недостаточной степенью разработанности проблемы формирования исследовательской составляющей не только на теоретическом, но и на технологическом уровне;
- между уровнем владения исследовательскими умениями, необходимым будущим учителям, и их развитием при устоявшихся традиционных подходах и методах межкультурного обучения.

Вопросы развития исследовательских умений учителя не раз становились предметом изучения. В последнии десятилетия появилось значительное количество работ, посвященное данной тематике. Проблема формирования и развития исследовательской компетенции современного педагога нашла отражение в работах Е.Т. Климовой (2001), Г.П. Скамницкой (2000), Н.А. Сухиной (2006), Т.М. Талмановой (2003), З.И. Шершневой (2008), И.В. Боговской (2013) и др.

В большинстве работ, посвященных вопросам исследовательской компетенции, сущность и содержание исследовательских умений трактуется посредством исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, понимается как «совокупность работ для получения нового знания, их организацию и функционирование как средство развития творческой личности, как средство организации самостоятельной учебной деятельности» [7, с. 13]. Исследовательская компетентность бакалавра педагогического образования в рамках профиля «Иностранный язык» является совокупностью личностных характеристик и специальных компетенций (лингво-когнитивной, учебно-методической, креативной, психолого-педагогической) учителя иностранного

языка, обладающего мотивацией к исследовательскому поиску, лингво-дидактическими знаниями, опытом конструирования и проектирования индивидуальных разноуровневых маршрутов обучения и самообучения в области профессиональной иноязычной деятельности [1, с. 10]. Основным свойством данного вида деятельности признается активизация таких параметров личности, как самостоятельность и ответственность, а также приемов умственной активности, в частности, умения анализировать явления и проблемы, дифференцировать между существенным и несущественным, формулировать гипотезы, анализировать причины и условия разрешения проблем. При этом, как справедливо отмечает В.И. Богословский, овладение исследовательскими умениями «создает необходимые условия для развития и личностного роста, формируя и оттачивая столь важный механизм как рефлексия» [2, с. 76].

В своей статье, посвященной особенностям формирования исследовательских умений, Р.И. Попова предлагает следующую трактовку данного понятия: это «совокупность действий (умения применять методы исследования, умение спроектировать исследование), обеспечивающих всестороннюю информацию (материальную, интеллектуальную, энергетическую, эмоциональную) о функционировании объекта в пространстве и времени» [4, с. 248].

По мнению В.Г. Сотник, современный педагог должен уметь мыслить системно, что подразумевает уметь в новой для себя ситуации самостоятельно заметить и определить проблемный вопрос, проанализировать его комплексно, со всех сторон, формулировать собственные гипотезы, обосновать их и выбрать наиболее эффективное решение [5, с. 89]. Таким образом, содержанием исследовательской деятельности современного учителя выступает исследование, направленное на поиск ответа на некую творческую задачу, не имеющую заранее известного решения. Приобретение учителем профессионального опыта и мастерства сопряжено с постоянным изменением характера его педагогической деятельности через решение постоянно усложняющихся педагогических задач. При этом реальный уровень педагогической деятельности учителя, уровень его педагогической культуры и мастерства в значительной степени зависят от его умения формулировать цели, определять набор педагогических задач и находить способы их решения. Все это невозможно без сформированных исследовательских умений.

Так, например, для решения задач, связанных с организацией и проведением урока иностранного языка, исследовательские умения учителя оказываются задействованными на следующих этапах:

1) предъявления нового учебного материала (лексического, грамматического, фонетического);

2) активизации познавательной деятельности обучающихся за счет использования различных приемов;

3) организации учебной деятельности обучающихся по предмету;

4) организации контроля усвоения изученного учебного (лексического, грамматического) материала;

5) регуляции эмоционального состояния и поведения обучающихся;

6) рационального использования учебного времени и средств обучения.

Если учитель способен реализовать все приведенные действия с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, своими ценностно-целевыми

Annotation. Implementation of modern educational methodology will largely depend on the performances of special professional education, based on training and retraining of pedagogical staff in different units of the educational system.

In the process of education, the formation of such qualities as: the ability to global thinking combined with the ability for concrete and practical action; creativity as a way of being in a changing world, the ability to resolve conflicts; competence in solving different kinds of problems A.M. Subetto (1993).

Keywords: educational space, intercultural dialogue, innovation, educational technology, competence, educational dialogue, optimization, creativity.

Введение. Современное образование во многих странах Мира выступает как фактор постоянного обновления знаний и компетенций различных категорий населения. Высокая значимость этого процесса подтверждается тем, что доля населения в развитых современных странах, занятого в сфере образования, достигает 70% (Брызгалина Е.В., 2011).

Быстрый темп изменения ролевых функций человека формирует новые образовательные потребности, обусловленные личностной заинтересованностью каждого человека в повышении персональной ответственности за счет постоянного самосовершенствования.

Формулировка цели статьи. Понимание современного образования как средства социализации и самореализации личности.

Задачи статьи:

1. Прогресс отечественного образования как результат продвижения инновационных технологий на рынок образовательных услуг.

2. Реализация творческого потенциала педагога в формировании гармонически развитой личности.

3. Воспитание культурной личности в современном образовательном пространстве.

Изложение основного материала статьи. Надежным источником формирования культуры личности является гуманитарное образование. Гуманитарное образование, замечает А.С. Запесоцкий (2002), «имеет уникальные возможности для формирования духовно целостной личности и одновременно воспроизводства культуры народа», являющееся «…важнейшей предпосылкой духовной безопасности общества».

Роль образования как фактор культурного развития и прогресса, высокие запросы к образованию требуют не только приобретения его участниками новых знаний, умений и навыков, но и развития личностных качеств человека, способного к адаптации и самореализации в современных учебных и социокультурных условиях.

К пониманию важности поддержания и развития отечественного образования, всего культурного наследия относится интернационализация культурных ценностей, в том числе профессионального образования, систематический обмен специалистами и обучаемыми. Интеграция участников образовательного процесса носит двусторонний характер. С одной стороны – это обмен и приобретение передового опыта и научно-педагогических достижений, интеграция в учебный и научно-педагогический процесс новых идей и инноваций посредством стажировок, научных командировок, использования курсов повышения квалификации. С другой – продвижение образования и культуры на международный рынок образовательных услуг.

Одним из важнейших профессионально значимых качеств для данного вида деятельности является психологическая устойчивость. Под психологической устойчивостью мы понимаем интегральную личностную характеристику, позволяющую эффективно действовать в сложных профессиональных ситуациях, сохраняя здоровье и высокую работоспособность. Основополагающими аспектами психологической устойчивости социального работника являются стойкость, стабильность, уравновешенность и сопротивляемость.

Формирование и развитие психологической устойчивости целесообразно осуществлять в период профессиональной подготовки, основываясь на целенаправленном психолого-педагогическом воздействии на личностные факторы. Формирование психологической устойчивости является комплексной задачей, для решения которой необходимо создание целого ряда условий и внедрение в учебный процесс психотехник, направленных на развитие отдельных свойств и качеств, лежащих в ее основе.

Литература:

1. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. - 464 с.

Педагогика

УДК: 304.2

кандидат педагогических наук, профессор Лутченко Николай Георгиевич
Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Перевозникова Наталия Игоревна
Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Григорьев Николай Николаевич
Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского (г. Санкт-Петербург)

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ; ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Реализация современной образовательной методологии во многом будет зависеть от постановки специального профессионального образования, основанного на подготовке и переподготовке педагогических кадров в различных звеньях образовательной системы.

В процессе образования возможно формирование таких качеств, как: способность к глобальному мышлению в сочетании со способностью к конкретным практическим действиям; креативность, как способ бытия в меняющемся мире, способность разрешать конфликты; компетентность при решении различного рода проблем А.М. Субетто (1993).

Ключевые слова: образовательное пространство, межкультурный диалог, инновация, педагогические технологии, компетенция, образовательный диалог, оптимизация, креативность.

ориентирами, педагогическими ценностями, т.е. способен творчески подойти к решению педагогической задачи в целом, то уровень его исследовательских умений можно охарактеризовать как высокий. Следовательно, исследовательская компетенция играет ведущую роль в профессиональном росте и качестве педагогической деятельности учителя.

Таким образом, можно заключить, что исследовательская компетенция выступает одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки современного учителя иностранного языка, является одним из основных условий, а также показателей его профессионального роста, развития и реализации.

Выводы. Сформированность исследовательских умений является необходимым базисом адаптации студентов к условиям образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Перечислим показатели сформированности исследовательских умений студентов:

1. Работа с первоисточниками.

Критерии сформированности: умение видеть структуру изложенного материала и систематизировать его;

2. Наблюдение явлений и фактов.

Критерии: умение фиксировать и анализировать наблюдаемые явления;

3. Анализ явлений и фактов.

Критерии: умение сравнивать, сопоставлять;

4. Выявление проблемы и ее решение.

Критерии: умение увидеть, сформулировать проблему и находить способы ее решения;

5. Формулировка гипотезы.

Критерии: умение формулировать и уточнять гипотезу;

6. Разработка и проведение эксперимента, обработка и обобщение результатов.

Критерии: умение анализировать исходные данные, разрабатывать технологию и методику эксперимента;

7. Обобщение результатов исследования, формулировка общих выводов. Критерии: умение формулировать обобщающие выводы и оценить результаты исследования.

Таким образом, развитие исследовательских умений студентов позволяет усилить их интерес к учебе и тем самым улучшить адаптацию к образовательному процессу в ВУЗе. Исследовательская деятельность воплощает в жизнь одну из естественных потребностей человека – познавательную, способствуя развитию и проявлению творческого потенциала личности.

Литература:

1. Боговская И.В. Формирование исследовательской компетентности бакалавра педагогического образования в рамках профиля «иностранный язык»: Автореф. Дис. ... канд. педагог. наук. – Москва, 2013. – 27 с.
2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики. Монография. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 116 с.
3. Волкова Л.А. Учебное исследование в школе: виды, алгоритмы, принципы // Школьные технологии. - 2009. - N 4. - С. 94-96.

4. Ожегов И.С. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, 2012. – 1376 с.
5. Скамницкая Г.П. Формирование исследовательских умений учителя: Теория и практика: Дис…докт. педаг. наук. – М., 2000. – 359 с.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Academia, 2011. – 496 с.
7. Сухина Н.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного язык: Дис…канд. педаг. наук. – Барнаул, 2006. – 161 с.
8. Шершнёва З.И. Становление исследовательских умений учителей в региональном постдипломном образовании: Дис…канд. педаг. наук. – СПб., 2008. – 175 с.
9. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований. Учебное пособие. – М.: Дашков и Ко, 2015. – 208 с.

Педагогика

УДК: 81-13; 37.022

кандидат педагогических наук Ланская Ирина Алексеевна
Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Зайцева Светлана Сергеевна
Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ-ЮРИСТАМИ ТЕМЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ

Аннотация. В статье рассмотрены методические аспекты изучения темы заимствований на примере англицизмов. Приводится обоснование междисциплинарного подхода при изучении темы заимствований в рамках курсов «Русский язык и культура речи», «Английский язык», «Английский язык в сфере международного общения» студентами неязыковых вузов. Выявлены особенности функционирования наиболее употребляемых англицизмов в русской речи на материале анализа речи самих студентов и их речевого окружения. Рассмотрены особенности функционирования заимствованных слов в русском языке.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, английский язык, заимствования (иноязычная лексика), англицизмы, методический аспект.

Annotation. The article covers methodic aspects of studying the vocabulary English loan words. It presents the basis for the interdisciplinary approach to the topic of English loan words within the courses “The Russian Language and Speech Culture", “The English Language”, “The English Language in international communication” taught in non-linguistic universities”. The analysis of students’ speech and their communicative environment reveals the most used English loan words in the Russian speech. The article also considers the question of influence of particular uses of English loan words in the Russian language.

Keywords: The Russian Language and Speech Culture, the English Language, English loan words (foreign vocabulary), anglicism, the methodical aspect.

При этом необходимо учитывать, что факторы социальной среды, влияющие на психологическую устойчивость, практически не поддаются корректировке. Следовательно, формирование и развитие психологической устойчивости должно основывать на целенаправленном психолого-педагогическом воздействии на личностные факторы.

В качестве основных условий формирования психологической устойчивости в процессе подготовки будущих социальных работников мы выделяем следующие:

1. Проектирование педагогической деятельности осуществляется с учетом содержания, структуры и специфики психологической устойчивости социального работника.

2. В ходе профессиональной подготовки осуществляется последовательное психолого-педагогическое воздействие, обуславливающее необходимые для формирования психологической устойчивости продуктивные личностные изменения.

3. Соответствие содержания и форм организации учебной деятельности содержанию и формам усваиваемой профессиональной деятельности, предоставляющая возможность развития необходимых новообразований в свойствах личности обучающегося в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной среде.

4. Развитие рефлексивности будущего специалиста по социальной работе, способствующей росту профессионального самосознания, детерминирующего процесс качественного преобразования личности студента в направлении развития психологической устойчивости.

Формирование и развитие психологической устойчивости социальных работников в процессе профессиональной подготовки является комплексной задачей. Для ее решения должны быть использованы различные психотехники развития личности, направленные на формирование отдельных свойств и качеств, лежащих в ее основе.

Повышению психологической устойчивости способствуют психотехники, направленные на:

- освоение навыков саморегуляции психоэмоциональных состояний;
- развитие навыков быстрого и адекватного реагирования на стрессогенные условия;
- индивидуализацию поведения и устранение стереотипов, ассоциирующихся со стрессовой ситуацией;
- самопознание, повышение ценностного самоотношения и доверия к себе;
- формирование коммуникативной компетентности;
- освоение навыков целеполагания в организации своей жизнедеятельности;
- формирование мотивации на постановку жизненных целей;
- развитие субъектной позиции личности.

Овладение специалистами подобными психотехниками, поможет существенно повысить уровень их психологической устойчивости, а соответственно не только увеличить эффективность осуществляемой ими деятельности, но и обеспечить благоприятные условия для профессионального развития и совершенствования.

Выводы. Социальная работа это стрессогенная профессия, предъявляющая особые требования к личностным качествам специалиста.

Рис. 2. Факторы, влияющие на психологическую устойчивость

К личностным факторам, негативно влияющим на психологическую устойчивость можно отнести:

- конформизм;
- неадекватную самооценку;
- неадекватный уровень притязаний;
- наличие негативного опыта решения трудных ситуаций;
- преобладание отрицательных эмоций;
- высокую тревожность как личностную черту;
- механизмы личностной защиты, препятствующие объективному анализу ситуаций и собственных ресурсов для ее разрешения.

Введение. Изучением причин заимствований занимаются лингвисты, достаточное количество исследований посвящено лингвистическим и экстралингвистическим причинам проникновения иноязычной лексики в корпус национального русского языка. Среди основных причин заимствований называется необходимость номинации новых вещей и понятий. А сам процесс заимствования, по мнению большинства исследователей, рассматривается в тесной связи культурных и иных контактов двух языковых сообществ.

Изложение основного материала статьи. Современный русский язык за последние десятилетия претерпел достаточно изменений, в том числе за счет проникновения англоязычной лексики. В сферу нашего внимания войдут англицизмы и американизмы, активно начавшие проникать в русский язык в XX веке и наибольший наплыв которых был отмечен в 90-е годы XX века. Цель нашей работы не только рассмотреть процесс влияния англицизмов на культуру русской речи, но и методический аспект изучения заимствований студентами неязыковых вузов.

На наш взгляд, обоснованным и эффективным будет применение междисциплинарного подхода, при котором изучение заимствованной лексики будет вестись в рамках курсов «Русский язык и культура речи», «Английский язык» и «Английский язык в сфере международного общения». Речь идет о студентах-юристах, которым в силу выбранной профессии, необходимо выражать свои мысли не только грамотно, но и экспрессивно, доходчиво, индивидуально.

На занятиях предлагается рассматривать не только теоретический материал, связанный с заимствованиями (понятийный аппарат, причины появления заимствований как в лингвистическом, так и в экстралингвистическом аспекте, способы образования заимствований на примере англицизмов), но и выявить особенности функционирования наиболее употребляемых англицизмов в русской речи на материале анализа речи самих студентов и их речевого окружения, а также проанализировать какое влияние оказывают особенности функционирования заимствованного слова в русском языке на качество и точность перевода текстов студентами.

Под англицизмами обычно понимаются слова, обороты речи и выражения, пришедшие в русский язык из английского языка. Англицизмы начали проникать в русский язык сравнительно поздно, в конце XVIII века, и вплоть до 80-90-х годов XX века их влияние на русский язык было незначительным. Начиная с конца XX века, когда английский язык становится языком международного общения, тенденция к употреблению слов, пришедших из английского языка, вместо слов со схожим лексическим значением усиливается. Выделяют две волны заимствований. Первую связывают с девяностыми годами XX века, когда появилось много новых предметов и явлений, ранее отсутствующих в русскоязычной действительности: *твейджер, органайзер, сканер, тюнер* и т.д. Вторая волна началась в «нулевые» как продолжение первой и характеризуется простым дублированием существующих традиционных, исторически устоявшихся аналогов русского языка: *мессидж* в значении *сообщение*, *велфер* вместо *пособие*, *лайкать – любить, нравится* и т.д. [1, с. 147].

Таким образом, в обозначенный период англицизмы наполняют язык стремительно и в разных сферах. Этому были причины. Назовем основные:

- появление новых понятий, явлений, предметов в первую очередь в сферах информационных технологий, экономики, финансов, спорта, косметологии, медицины (бейдж, бэкграунд, тредлифтинг, паурлифтинг, хостинг, лизинг, фьючерс, овердрафт, истеблишмент, топпинг);

- необходимость знания иностранного языка, а именно - английского как языка международного общения. Обладание этими знаниями становится не просто престижно, но и повышает конкурентоспособность личности на рынке труда;

- экспрессия новизны (здесь бесспорно влияние рекламы, когда ради продвижения товара, услуги или компании в целом в качестве названия употребляются англицизмы, по мнению рекламистов, это создает эффект уникальности и новизны продукта, услуги), например, слоган: «Лайкай, смейся, колеси» (реклама услуг оператора связи). Да и само слово *слоган* (лаконичная, легко запоминающаяся фраза, выражающая суть рекламного сообщения) – заимствование из английского. Можно встретить такое название статьи: «5 лайфхаков для обладательниц жирной кожи». *Лайфхак* (от англ. life hacking) – *полезный совет, маленькая хитрость.*

Итак, источниками англицизмов и американизмов, поскольку все большую популярность набирает американский вариант английского языка, становятся различные сферы жизни человека (Интернет, СМИ, реклама, экономика, музыка, спорт, косметология, медицина и др.). И здесь важно объяснить студентам с какой целью появляются в родном языке заимствования из другого языка. Выделяют два типа заимствованной лексики: слова для номинации новых предметов, явлений, сюда же относятся термины интернационального характера; слова английского языка, которые имеют синонимы в русском языке.

Отдельное время на занятиях следует выделить анализу способов образования англицизмов, приводя конкретные примеры из речевой практики последних лет:

- прямые заимствования, когда слово начинает употребляться в русском языке в том же виде и в том же значении, что и в английском языке, например, уик-энд – выходные, лифтинг – косметическая процедура по подтяжке кожи; пауэрлифтинг (power – сила, lifting – поднятие) – силовое троеборье;

- гибриды – слова, образованные присоединением к иностранному корню русского суффикса (*бёрздник* от birthday – именинник; *сорян* от sorry – извини, сожалею);

- калька – слова, заимствованные из другого языка, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика (clearing – клиринг);

- полукалька – слова, которые при усвоении носителями языка, начинают изменяться по правилам русской грамматики, например, к ним прибавляются суффиксы или берется только часть слова (слово трудоголик состоит из части английского слова workaholik и русского слова «труд»; рандомить – выбирать случайным образом (от at random – вслепую, случайным образом);

- экзотизмы – это слова, которые не просто характеризуют чужую культуру, а символизирую ее, другими словами – это иноязычные наименования вещей и понятий, свойственные культуре других народов (hot-dog – хот-дог);

- иноязычные вкрапления - это слова, которые имеют лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в

деятельности. Данная подструктура в значительной степени определяется уровнем развития структуры личности, отвечающей за самодетерминацию и саморегуляцию поведения. В целом можно сказать, что психологическая устойчивость представляет сбалансированность развития когнитивных, эмоционально-волевых и личностных свойств, которые обеспечивают конструктивный характер действий и поведенческих реакций в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Вышесказанное позволяет нам утверждать, что психологическая устойчивость это интегральная личностная характеристика, основополагающими аспектами которой являются стойкость, стабильность, уравновешенность, сопротивляемость, и позволяющая эффективно действовать в сложных профессиональных условиях, сохраняя здоровье и высокую работоспособность.

В современной научной литературе принято считать, что психологическую устойчивость поддерживают внутренние (личностные) ресурсы и внешние (межличностная, социальная поддержка). Рассматривая данную проблематику, мы придерживаемся, точки зрения Л.В. Куликова [1], который в качестве факторов психологической устойчивости выделяет следующие:

1. **Факторы социальной среды:**

- факторы, поддерживающие самооценку;
- условия, способствующие самореализации;
- условия, способствующие адаптации; психологическая поддержка социального окружения.

2. **Личностные факторы,** включающие такие компоненты как:

- отношения личности (в том числе к себе);
- сознание личности;
- эмоции и чувства;
- познание и опыт; поведение и деятельность (рис. 2).

Нами указаны положительные полюсы факторов, оказывающих влияние на психологическую устойчивость. Наличие этих факторов обеспечивает благоприятное для конструктивного поведения, эффективной деятельности и личностного развития доминирующее психическое состояние и настроение. При неблагоприятном влиянии доминирующее состояние может стать негативным.

2. Стабильность.
3. Уравновешенность.
4. Сопротивляемость.

Структура психологической устойчивости социального работника представлена нами на рис. 1.

Как наглядно представлено на рисунке психологическая устойчивость специалиста по социальной работе включает в себя две подструктуры:

1. **Нервно-психическая выносливость -** способность выдерживать специфические психологические нагрузки профессиональной деятельности на уровне функционального напряжения. Она в основном зависит от нейродинамических особенностей личности. И поскольку очень невелика возможность их коррекции, необходимо учитывать данный фактор еще в процессе профессионального отбора.

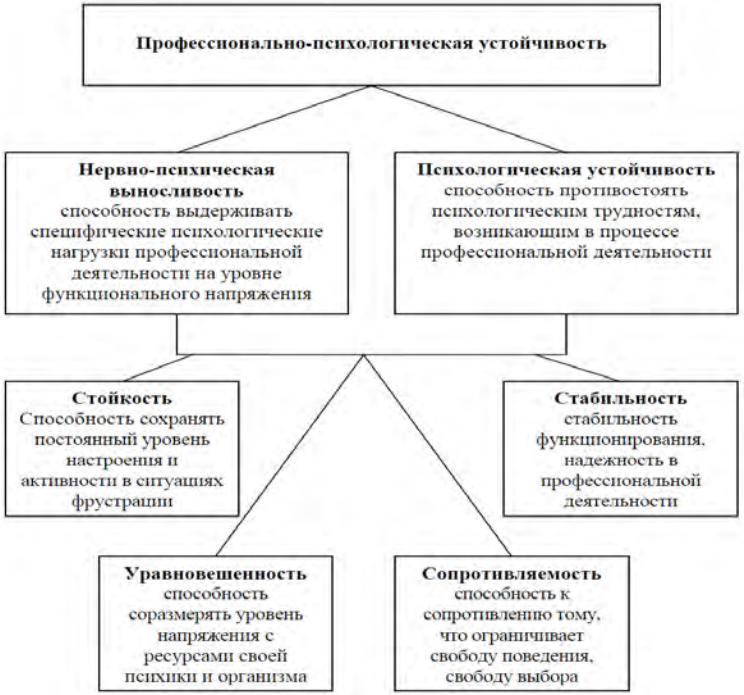


Рис. 1. Структура психологической устойчивости специалиста по социальной работе

2. **Психологическая устойчивость -** способность противостоять психологическим трудностям, возникающим в процессе профессиональной

определенной сфере общения как выразительное средство. Наиболее распространенные примеры: o'кей (OK) и вау (Wow!);

- слова, созданные методом композитного словообразования (слова, состоящие из двух английских слов; секонд-хенд – магазин, торгующий одеждой бывшей в употреблении; фул топ – очень хорошо (от full top – самый верх);

- аббревиатуры английских слов (LOL, лол – очень смешно, от англ. Laughing out loudly или очень распространенная в Интернете ИМХО in my humble opinion – по моему скромному мнению).

Отдельно стоит отметить названия фирм, которые стали в русском языке названием предметов или целых понятий (Jeep – марка автомобилей, производимых американской компанией Chrysler, в русском языке слово «джип» стало наименованием любого внедорожника; Xerox – название фирмы-производителя офисной техники стало наименованием любого копировального аппарата; велнес (wellness от fitness и well-being) – целый комплекс понятий, включающий концепцию здорового образа жизни.

В каждом языке наблюдается такое явление как псевдоанглицизмы – слова, кажущиеся пришедшими из английского языка, но отсутствующие в нем или имеющие в нем другое значение. Кемпинг (англ. camping – «отдых на природе», в русском языке приобрело значение – разбить палатки на лоне природы). Или, например, слово паркинг. Как такого слова parking в английском языке нет, есть существительные, передающие значение *парковка* (car park) - underground parking — подземная парковка, ample parking — большая стоянка и прилагательное *парковочный* - parking space — парковочное место, где parking является составной частью, но не словом с самостоятельным значением. Сюда же относится популярное в последние годы направление туризма – шоп-тур (от англ. shop – магазин и tour – поездка, турне).

При изучении раздела «Лексика общеупотребительная и лексика пассивного запаса» в курсе «Русский язык и культура речи» изучаются иноязычные слова в современной русской речи, в том числе англицизмы, а также сленг молодежи и социальных сетей. Студенты должны иметь представление о стилистической функции лексики общеупотребительной и лексики пассивного запаса, уметь адекватно речевой ситуации употреблять лексику различных пластов. Эти вопросы затрагиваются и при изучении темы «Студенческая жизнь в России и за рубежом» при изучении курса «Английский язык в сфере международного общения».

Студентам предлагается выполнить домашнее задание:

- понаблюдайте в течение недели за своей речью и речью своих близких, друзей, речью на телевидении; на какие слова из английского языка, недавно появившиеся в русском языке, вы обратили внимание;

- какие слова из английского языка вы активно употребляете в русской речи?

Вот некоторые примеры слов, которые можно анализировать, объясняя при этом особенности их функционирования в русском языке, в ходе занятий по теме «Молодежный сленг», «Студенческая жизнь в России и за рубежом», «Использование Интернета»:

- воркаут – я тренируюсь на улице (от англ. work out – заниматься в зале, тренироваться), обращаем внимание на то, что в русском языке добавилось значение «на улице»;

- рич – первоклассный (от англ. rich – богатый);
- пис – не будем ссориться (знак примирения), от англ. peace – мир, спокойствие;
- тру – «это правда, да это так и есть» (от англ. true – правда);
- изи – просто, легко (от англ. easy – легкий, нетрудный);
- риали, рили (в зависимости от произношения) – правда, реальность;
- ван лав – «то, что я очень люблю» (от англ. one love);
- го в столовку – приглашение к совместному действию или настоятельная рекомендация, например, пойти к врачу – «го в поликлинику», от английского глагола to go – идти;
- хейтер – антоним слова фанат (от англ. to hate – ненавидеть), например, хейтеры Тимати, т.е. те, кто не любит творчество Тимати;
- траблы – проблемы (от англ. trouble – беспокойство, волнение, неприятность);
- лук – внешний вид (от англ. look – смотреть; некоторые переводчики дают значение *стиль* - в косметике, *наряд, образ* - в моде);
- чекать – смотреть или убивать (в компьютерной игре), от англ. check - проверка, контроль;
- окейно, океюшки – хорошо (от англ. ok – отлично, хорошо, правильно);
- байбаюшки – пока, до свидания (от bay – до свидания, прощай);
- лакшери – классно, супер (от англ. luxury – роскошь, наслаждение);
- топчик – супер (от англ. top – вершина, верх);
- сед – грустно (от англ. sad – печальный, грустный, унылый);
- гамать – играть, не обязательно в компьютерные игры, можно «гамать в футбол» (от англ. game – игра);
- экшен – удивительное событие, предполагающая динамичные, активные действия (от англ. action – движение, действие);
- фейл – провал (от англ. fail – оплошность, неудача);
- эпик фейл – полный провал (от англ. epic – эпический);
- лайт – легко (от англ. light – легкий, нетяжелый), изменение значения вызвано, по всей видимости тем, что в русском языке слово *легкий* имеет, помимо значения «незначительный по величине», значение «достижимый, нетрудный, несложный в решении или исполнении»;
- найс – очень хорошо, великолепно, классно, при оценке ситуации с целью показать верх восхищения, эмоциональная составляющая в русском *найс* налицо (от англ. nice – хороший, приятный);

Отдельный блок составляют новые слова из так называемого интернет-словаря (сленг социальных сетей):

- паблик – сокращенное название публичной страницы, в блогах и социальных сетях (от англ. public – общественный, публичный);
- фолловер – подписчик (от англ. follower – последователь, приверженец, сторонник), например, в Твиттере, да и само название сети Твиттер - от англ. щебетание, болтовня, чириканье);
- вивер – тот, кто просматривает информацию в социальных сетях, Интернете (от англ. viewer – зритель);
- скринить — делать снимок экрана компьютера, смартфона (от англ. screen — экран).

	результаты собственной деятельности до ответственности за других. Это значительно повышает уровень эмоциональной нагрузки.
Сложность деятельности	Разнотипность профессиональных задач и функционально-ролевого «репертуара», субъективная трудность решения профессиональных задач, отсутствие четких границ профессиональной компетенции, отсутствие достаточного количества технологий решения профессиональных задач, неопределенность критериев оценки эффективности деятельности, работа в условиях дефицита внешних ресурсов
Информационная нагрузка и неопределенность	Специалисту приходиться работать с большими объемами информации. При этом по содержанию эта информация очень разнохарактерна, переменна, противоречива, обладает разной степенью достоверности.
Высокая вероятность возникновения межличностных конфликтов	Преобладание патерналистских настроек среди клиентов, «трудные» клиенты, «хронические» клиенты и другие категории проблемных клиентов в работе с которыми специалисту сложно получить конструктивную обратную связь и велик риск возникновения конфликтных ситуаций

Таким образом, социальная работа это вид профессиональной деятельности, который отличается повышенной сложностью и эмоциональной нагрузкой, что предъявляет к личности специалиста особые требования, основное среди которых - умение конструктивно регулировать свою деятельность при столкновении с трудными ситуациями. Психологическая устойчивость является именно тем качеством, которое позволяет сохранять высокие показатели психического функционирования и деятельности при возрастающих стрессовых нагрузках.

Анализ основных подходов к интерпретации понятия «психологическая устойчивость» позволяет выдвинуть предположением о том, что данный феномен представляет собой целостную, интегральную характеристику личности. При этом психологическая устойчивость проявляется в приспособительных реакциях организма, в сохранении стабильного функционирования психики под неблагоприятным воздействием внешней среды, в конструктивном поведении во всех видах деятельности.

Рассматривая психологическую устойчивость как профессионально важное качество социального работника, можно выделить четыре ее основополагающих аспекта:

1. Стойкость.

	самостоятельность в работе, степень ответственности, условия труда, степень опасности при выполнении работы
Карьерный	Статус несоответствия, медленное или слишком быстрое продвижение, фрустрация из-за достижения «предела» своей карьеры. Отсутствие гарантированной работы (постоянное ожидание каких-то изменений, нестабильность, боязнь потерять работу). Несоответствие уровня притязаний данному профессиональному статусу
Физический	Неблагоприятные условия труда – нарушение температурного режима в помещения, плохое освещение или чрезмерный шум

Перечисленные факторы с определенной долей вероятности создают предпосылки возникновения профессионального стресса, но не вызывают его автоматически. Восприятие потенциальных стрессоров очень индивидуально и зависит от множества ситуативных и личностных переменных. Тем не менее, сочетание и уровень выраженности данных факторов определяет степень стрессогенности профессиональной деятельности.

Анализируя особенности профессиональной деятельности социального работника в контексте ее стрессогенности, можно выделить следующие факторы, порождающие негативные эмоциональные состояния и личностные изменения (табл. 2).

Таблица 2

Специфические профессиональные стрессоры социального работника

Стрессор	**Характеристика профессионального стрессора**
Высокая эмоциональная нагрузка	Систематическое взаимодействие с людьми, находящимися в сложной жизненной ситуации оказывает негативное влияние на эмоциональную сферу личности специалиста, может привести к нарушениям нервно-психического здоровья.
Высокая ответственность	Решение жизненно важных для клиентов проблем, особенно в условиях дефицита внешних ресурсов приводит к тому, что ответственность в деятельности специалиста становиться многомерным феноменом, включающим в себя широкий диапазон от личной ответственности за

- репост — копирование записи к себе на страницу в социальной сети, а также сама скопированная запись или новость (от англ. repost - ответный удар, репост, распространение в интернет-сети).

При анализе работ студентов мы увидели и сниженную лексику. Например, встречалось слово фуск – «ой, не получилось», происходит от слова из пласта сниженной лексики, по этическим соображениям, мы его здесь не приводим. Также отметим «грустную» судьбу русских междометий, последние все чаще вытесняются одним единственным Wow (вау).

В ходе занятий полезно понаблюдать за функционированием слов, которые только входят в русский язык, например, лоукостер (бюджетная авиакомпания), родстер (разновидность спортивного автомобиля), пауэр бэнк (портативное зарядное устройство). Важно обратить внимание на то, что у некоторых слов пока не кодифицировано написание. Например, слово трейд ин (трейд-ин), trade-in. В языке-оригинале trade-in – это предмет, сдаваемый в счет оплаты нового. В России эта схема пока не стала юридической реальностью и представляет собой достаточно новую услугу в автомобильном бизнесе, когда автомобиль сдается в автосалон, при этом с «бывшим» автовладельцем заключается договор, по которому в дальнейшем именно от его лица, а не от юридического лица автосалона будет произведена продажа автомобиля. Разбор подобного материала будет интересен студентам – будущим юристам.

Важным является и рассмотрение в ходе занятий социальных явлений, например, возьмем недавно появившийся социальный феномен – «дауншифтинг», в учебнике [11] ему посвящен целый раздел. Первоначально это явление возникло за рубежом (Великобритания, США, ряд европейских стран). Но в последние годы и в России появились дауншифтеры. Необычный стиль жизни, особая жизненная позиция этих людей становятся темой для обсуждения в журналах, телепередачах, социальных сетях. В начале изучения темы выясняется, что студенты не знакомы со словом *дауншифтинг*, т.е. не знают значения этого слова ни в русском, ни в английском языке. Учащимся предлагается, перед тем как обратиться к словарям, провести словообразовательный анализ. Студенты приходят к выводу, что предполагается какой-то сдвиг (shift) вниз (down). В словарях [4, 12] дается автомобильный термин downshift – понижение передачи. Такое толкование не привносит особой ясности, что мотивирует студентов самим попытаться понять значение этого слова. Студентам предлагается прочитать текст [11, с. 66], посвященный истории женщины, которая работала менеджером в солидной фирме, потом была уволена по сокращению, случайно приехала погостить на ферму к подруге и осталась там жить и работать, добровольно отказавшись от своей прежней роскошной жизни в большом городе, о чем нисколько не жалеет, т.к. она получила нечто более важное, чем дорогой автомобиль и фешенебельная квартира. После прочтения текста, начинается его обсуждение, в ходе которого студенты выделяют две основные составляющие понятия «дауншифтинг»: во-первых, речь идет о значительном снижении социального статуса и темпа жизни в целом (сдвиг вниз, снижение скорости), а во-вторых, эти изменения происходят вследствие добровольного решения дауншифтера. Дальнейшее обсуждение данного явления приводит к вопросу о причинах такого странного, на первый взгляд, социального поведения. После дискуссии, в ходе которой студенты высказывают свои предположения, им предлагается прочитать статью [9], в которой

перечисляются и объясняются основные причины, по которым люди становятся дауншифтерами. Далее студенты обсуждают, насколько эта тенденция распространена в разных странах, и в частности в России. Высказываются различные предположения, после чего предлагается прочитать и обсудить статью [13, с. 38], в которой представлены статистические данные по обсуждаемому вопросу (процент работающего населения, принимающего решение о дауншифтинге, и вероятность последующего сожаления об этом кардинальном изменении жизни). В процессе обсуждения студенты обращают внимание на образование частей речи в русском и английском языках. Студенты видят, что в русском языке пока нет однокоренного глагола «дауншифтнуть, дауншифтить» в отличие от английского языка, где имеется глагол *to downshift*. Русское существительное «дауншифтинг» соответствует английскому герундию, образованному при помощи словообразовательного элемента "-ing". Суффикс "er" (downshifter) обозначает в данном случае человека, выполняющего действие (в русском языке английский суффикс и его функция сохраняются). Сравнительный анализ словообразовательных механизмов помогает студентам правильно понимать английский текст и грамотно выражать свои мысли по данной тематике. В конце изучения темы студенты составляют рассказы о своем личном отношении к этой проблеме и участвуют в общей дискуссии. Для самостоятельного дальнейшего изучения темы можно порекомендовать чтение книги о дауншифтинге в Австралии [10].

Важно объяснить студентам, что всякое неправильное или не совсем точное использование иностранных слов в профессиональной речи юристов легко может скомпрометировать их именно как профессионалов, а само выступление может произвести не то впечатление, которого бы хотелось изначально.

Выводы. Предлагаемые методические приемы изучения заимствованной лексики основаны, во-первых, на презентации теоретических основ явления, во-вторых, на выполнении актуализированного набора упражнений и заданий, как аудиторных, так и домашних, что позволяет успешнее формировать коммуникативную компетентность (так необходимую будущим юристам для построения успешной карьеры), точно представляя себе речевую ситуацию, уместно используя иностранные слова, правильно понимая их смысловые и стилистические нюансы.

Литература:

1. Ватлецов С.Г. Российское двуязычие «мягкая сила» Запада или утраченные духовные ценности? // Актуальные проблемы Церкви и государства: сборник научных трудов / отв. ред. доктор философских наук, профессор О. В. Парилов. – Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2013. С. 147-153.

2. Ипатова И.С. Образовательный эффект системы речеведческих дисциплин в непрофильном вузе // Актуальные проблемы социальной коммуникации. Материалы первой международной научно-практической конференции НГТУ им. Р.С. Алексеева, Н. Новгород, 2010. С. 605-607

3. Коларькова О.Г., Савина А.А. Организация самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования при обучении иностранному языку в контексте компетентностного подхода // Современные наукоемкие технологии. Москва: РАЕ, 2016. № 3. Часть 1. С. 143-147

Изложение основного материала статьи. Изучение психологической устойчивости имеет большое практическое значение, поскольку устойчивость защищает личность от профессиональной деформации, создает основу для эффективной профессиональной адаптации и развития. Существует целый ряд профессий, которые можно отнести к стресогенным - характеризующимся присутствием внешних и внутренних факторов, усложняющих осуществление профессиональной деятельности и приводящих к возникновению трудных состояний (профессионального стресса, эмоциональной напряженности, переутомлению).

Анализ факторов, приводящих к возникновению дисбаланса в системе «человек - профессиональная среда», позволил выделить и систематизировать наиболее типичные профессиональные стрессоры (табл. 1).

Таблица 1

Классификация профессиональных стрессоров

Вид профессионального стрессора	Характеристика профессионального стрессора
Временной	Осуществление работы в условиях жесткого лимита времени и высокой ответственности задания
Коммуникативный	Проблемы, обусловленные характером делового общения в коллективе (профессиональные конфликты, групповое давление в коллективе и т.д.)
Информационный	Неполная или недостоверной информацией о ситуации, быстрая перемена информационных параметров
Управленческий	Стрессогенный стиль управления – частое использование методов неоправданного давления, угроз, манипулирования
Организационный	Давление рабочего графика, ограничения в возможности влиять на свою работу, специфическая организационная структура – например, матричная структура организации, предполагающая двойное подчинение
Ролевой	Ролевая двусмысленность и ролевой конфликт. Здесь под ролевой двусмысленностью подразумевается неопределенность в отношениях с человеком, исполняющим ту или иную роль, а под ролевым конфликтом – различные несовместимые ожидания в отношении значимых людей на работе
Содержательный	Характер выполняемой работы – сложность решаемых задач,

Педагогика

УДК: 378.01

кандидат педагогических наук, доцент Луговая Ольга Михайловна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Черникова Ирина Владимировна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей социальной работы как стрессогенной профессии. Дана комплексная характеристика психологической устойчивости как профессионально важного качества социального работника. Рассмотрены психолого-педагогические условия и техники формирования психологической устойчивости в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональный стресс, психологическая устойчивость, психотехники развития личности.

Annotation. This paper presents an analysis of the features of social work as a stressful profession. The complex characteristic of psychological stability as the important characteristic of the social worker is given. Considered psycho-pedagogical conditions and technology of formation of psychological stability in the process of training.

Keywords: social work, occupational stress, psychological stability, personality development techniques.

Введение. Профессиональная деятельность социального работника отличается ярко выраженной спецификой, и в первую очередь, достаточно высокой стрессогенностью. Эта тенденция обусловлена тем, что деятельность в области социальной работы предъявляет высокие требования к эффективности эмоционально-волевой регуляции, что связано с ее социальной значимостью и большой вероятностью возникновения негативных эмоций и трудных состояний. Таким образом, психологическая устойчивость как способность выдерживать характерные для профессиональной деятельности психологические нагрузки, сохраняя при этом стабильную эффективность ее осуществления является одним из наиболее значимых профессионально важных качеств специалиста в рассматриваемой области. В настоящее время проблема формирования и развития психологической устойчивости социальных работников становится одной из наиболее актуальных проблем современной науки и практики. Значительное количество современных исследований посвящено изучению способов и средств, помогающих выработать необходимые личностные качества и стратегии для того, чтобы справиться с трудными профессиональными ситуациями

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение сущности и структуры психологической устойчивости социального работника, выявление факторов, оказывающих влияние на психологическую устойчивость, определение условий и технологий ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

4. Коллин Дж., Фромм У. Англо-русский, русско-английский словарь с общей фонетической транскрипцией 155 тыс. слов. М.: - "ЛадКом". - 2014. – 928 с.

5. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. - 888 с.

6. Ланская И.А. Проблемы развития коммуникативной компетентности студентов-будущих юристов // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. Нижний Новгород, 2014. С. 93-96

7. 7. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь в новой редакции изд. дом Рипол классик Цитадель-трейд Москва, 2004. С. 831

8. 8. Храмова Ю.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. Нижний Новгород, 2014. С. 180-183

9. Fergusson K. Downshifting – how to achieve work life balance // http://hubpages.com/business/Downshifting [дата обращения: 30.03.2016г.].

10. Hamilton C., Mail E. Downshifting in Australia. A sea-change in the pursuit of happiness // http://www.tai.org.au/documents/dp_fulltext/DP50.pdf [дата обращения: 30.03.2016г.].

11. Kerr Philip, Jones Ceri Straightforward (intermediate). Student's book. Macmillan Publishers Limited, 2006. P. 167

12. Summers Della, Longman dictionary of contemporary English, third edition with new words supplement, Pearson Education Limited 2001. P. 1168

13. Waterman John Straightforward (intermediate). Workbook. Macmillan Publishers Limited, 2006. P. 96

Педагогика

УДК:378.2

доктор филологических наук, профессор Лисицкая Лариса Григорьевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
преподаватель Татаринцева Екатерина Анатольевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы профессионализации педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования в условиях стандартизации образования. Профессионализация содержания и представления результатов педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования обеспечивает осуществление профессиональных действий и их отработку на практической базе (в условиях реальной

дошкольной образовательной организации). Электронное портфолио студента-практиканта позволит накопить и сохранить документальное подтверждение собственных профессиональных достижений в процессе практики.

Ключевые слова: стандартизация образования, профессиональная подготовка будущих бакалавров дошкольного образования, педагогическая практика, профессионализация педагогической практики, электронное портфолио студента-практиканта.

Annotation. In the article the question of professionalization of teaching practice for future bachelors of preschool education in educational standards. Professionalization of the content and presentation of the results of pedagogical practice of future bachelors of preschool education shall ensure the implementation of their professional activities and practicing on a practical basis (in a real pre-school educational institutions). Electronic student portfolio will allow the trainee to accumulate and keep documentary evidence of their own achievements in the process of practice.

Keywords: standardization of education , training future bachelors of preschool education , teaching practice , professionalization of teaching practice , the electronic portfolio of student-trainee.

Введение. Процессы стандартизации российского образования актуализируют проблему совершенствования профессиональной подготовки в том числе и будущих бакалавров дошкольного образования. Перед системой высшего образования стоят задачи подготовки компетентного воспитателя, способного самостоятельно и творчески работать в динамично меняющихся условиях образовательной среды, готового к непрерывному саморазвитию и самообразованию, быть востребованным и конкурентоспособным.

В условиях стандартизации педагогического образования, учебная и производственная практика обеспечивает становление начальных профессиональных компетенций у будущих бакалавров дошкольного образования. Профессионализация педагогической практики в условиях реального взаимодействия с детьми и педагогическими работниками в дошкольной образовательной организации обусловливает формирование и развитие у студентов педагогических умений и профессионально значимых качеств личности воспитателя.

Профессионализация содержания и представления результатов педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования создает условия для апробации необходимых приемов, методов, методик, конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в реальной образовательной среде.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: теоретически обосновать особенности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в процессе педагогической практики в условиях стандартизации высшего образования. Обозначить проблему профессионализации содержания и представления результатов педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования.

Задачи:

1. Выявить особенности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в процессе педагогической практики в условиях стандартизации высшего образования.

обязанности, правильно использовать знание, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться в различных ситуациях. Возникновение и формирование состояния готовности («настроя») определяется пониманием профессиональных задач, осознанием ответственности, желанием добиться успеха и т.д. Ее развертывание и функционирование в ходе учебной, а затем и профессиональной деятельности определяются как условиями и задачами обучения, труда, так и свойствами личности, ее мотивацией и опытом.

Подготовка будущих бакалавров дошкольного образования в педагогическом вузе обусловлена особенностями современного детства, спецификой государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) и высшего образования (ФГОС ВО), требованиями профессионального стандарта педагога.

Педагогическая практика позволяет будущему бакалавру дошкольного образования, обогащая опыт профессиональной деятельности, апробировать необходимые приемы, методы, методики, конкретные способы реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях реальных образовательных отношений дошкольной образовательной организации.

Электронное портфолио студента-практиканта позволит накопить и сохранить документальное подтверждение собственных достижений в процессе педагогической практики. Это даст возможность успешно адаптироваться в педагогическом сообществе в будущем.

Литература:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. Пособие для вузов. - 2-е изд. – Мн.: БГУ, 1981. – 383 с.
2. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. …докт. пед. наук.– М., 1983. – 36 с.
3. Ткаченко И.В., Лисицкая Л.Г. Профессиональный стандарт педагога: ступени психолого-педагогической и информационно-коммуникативной подготовки: монография / И.В. Ткаченко, Л.Г. Лисицкая- Армавир: РИО АГПА,2014-112 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
5. Профессиональная подготовка студентов факультета дошкольного и начального образования в период практики: учебно-методическое пособие для студентов обучающихся по направлению 44.01.03 Педагогическое образование профиль «Дошкольное образование): учебно-методическое пособие / Под ред. Н.К. Андриенко, О.Н. Родионовой, Е.А. Татаринцевой.- Армавир: РИО АГПА, 2014. – 72 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94.

(педагогическая и научно-исследовательская работа воспитателя)) по графику учебного процесса проходят 3-4 курсах и обеспечивают достаточно прочный фундамент для формирования педагогических навыков и умений, профессиональных компетенций у будущих воспитателей в дошкольной образовательной организации в условиях супервизии.

Все вышеизложенное означает, что практика может быть построена не только как освоение и копирование профессиональных действий. Она становиться траекторией решения возникающих педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого позднее можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий.

В целях освоения трудовых функций и профессиональных действий необходимо с одной стороны, создать условия для отработки необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в специально организованной образовательной среде, а с другой, существенно скорректировать представление результатов педагогической практики студентов, не столько как иллюстрации проб и попыток, сколько постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки на практической базе (в условиях реальной образовательной организации).

Это актуализирует проблему детальной разработки методических аспектов преставления студентами-практикантами результатов педагогической практики. Вариантом такого представления становится формат электронного портфолио студента-практиканта. Основная цель формирования «портфолио» студента - накопить и сохранить документальное подтверждение собственных достижений в процессе практики. В портфолио хранятся документы, подтверждающие факты достижений:

-итоговые документы практики;

- творческие работы;

-отзывы от руководителей практик, руководства организаций, где студент проходил практику, стажировку, участвовал в проектах и др.;

-методические разработки и конспекты образовательной деятельности и др.

Мы полагаем, что содержание в ходе государственной итоговой аттестации выпускников «портфолио» можно будет использовать в качестве иллюстрации конкретных примеров демонстрации или обоснования практических трудовых действий педагогов (в частности решение практико-ориентированных заданий).

Современные требования к качеству и содержанию подготовки будущих бакалавров дошкольного образования обеспечивают становление профессионально компетентных педагогических кадров, способных к эффективному управлению образовательным процессом, содействию успешной социализации воспитанников дошкольных образовательных организаций, к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к восприятию и созданию инноваций и тем самым обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики.

Выводы. Профессиональная готовность студента - это существенная предпосылка эффективности его деятельности после окончания вуза. Готовность помогает молодому педагогу успешно выполнять свои

2. Определить требования к профессионализации содержания педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования.

3. Охарактеризовать особенности представления результатов педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Проблема готовности к деятельности является одной из значимых в современной науке. К настоящему времени накоплен теоретический и экспериментальный материал о готовности человека к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности к труду, определено ее содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость готовности (М.И. Дьяченко, А.А .Кандыбович, Я. Л. Коломинский, А.И. Кочетов, Н.Д Левитов, К.К. Платонов и др.).

Готовность как установка на определённую деятельность фундаментально разработана научной школой Д.Н. Узнадзе, который рассматривал психологическую готовность к профессиональной деятельности как психологическую установку личности. Наиболее полное определение данному понятию с психологических позиций и описание его структуры дано в работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, где под «готовностью» авторы понимают особое кратковременное или длительное состояние личности [1].

Исследователь К. М. Дурай-Новакова, анализируя вопрос о формировании профессиональной готовности к педагогической деятельности, трактует ее как закономерный результат профессиональной подготовки [2].

В современном отечественном образовании идут процессы связанные с переосмыслением содержания профессиональной готовности выпускников педагогического вуза в целом и педагога дошкольного образования в частности в условиях стандартизации как дошкольного так и высшего педагогического образования. Сегодня стандарт высшего педагогического образования стал некой концепцией. Под стандартом понимается «… совокупность требований обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования» [6].

Исходя из требований стандарта, современными направлениями модернизации профессиональной подготовки будущих бакалавров дошкольного образования становятся: конкретизация цели профессиональной подготовки (которая задается как ожидаемый результат); определение содержания основной профессиональной образовательной программы по профилю «Дошкольное образование»; изменение образовательных стратегий и технологий профессиональной подготовки; обновление системы итоговой оценки результатов готовности будущих бакалавров дошкольное образования.

Используя функциональный анализ педагогической деятельности можно выделить систему основных свойств, отношений и трудовых действий, образующих в совокупности профессиональную готовность педагога. В.А. Сластенин выделяет одним из видов профессиональной готовности-практическую готовность, т.е. наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков [4].

Стандартизации педагогического образования актуализирует проблему формирования и развития именно практической готовности будущих бакалавров дошкольного образования. Это связано с тем, что педагогическая профессия являет собой деятельность профессиональной группы (сообщества) в которой осуществляется сложная система социальных взаимодействий и

образовательных отношений. Вхождение в такую деятельность означает также и одновременно вхождение в данное профессиональное сообщество, освоение всей суммы «культурных средств» (нормы, правила, ценности и т.п.) опосредующие как деятельность, так и коммуникацию в ней.

Это дает возможность определить цель подготовки будущего педагога дошкольного образования как последовательное вхождение в педагогическое сообщество. Реализация указанной цели предполагает профессионализацию его подготовки. А результатом станет способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами - профессиональным стандартом [3].

Педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров дошкольного образования. Она проводится в обстановке максимально приближенной к профессиональной деятельности и, являясь органической частью образовательного процесса в вузе, обеспечивает единство теоретической и практической подготовки педагога.

Педагогическая практика выполняет ряд функций: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую.

Адаптационная функция проявляется в том, что студент-практикант знакомится с разными дошкольными организациями, особенностями работы в них, привыкает к ритму педагогического процесса, общению с детьми и их родителями.

Обучающая функция практики заключается в том, что полученные в процессе теоретической подготовки знания находят воплощение в практической деятельности студента-практиканта; многообразие педагогических ситуаций требует дополнительных знаний, что является мотивом самообразования студента. Происходит процесс выработки основных педагогических умений и навыков, формирования педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего воспитателя.

Воспитательная функция практики проявляется в том, что, находясь в детском саду в тесном контакте с лучшими воспитателями, студент впитывает в себя их стиль профессионального поведения, отношения к детям, своей профессии. Регулярное общение с детьми, необходимость заботы о их здоровье, эмоциональном благополучии и развитии требует от студента постоянных занятий своим самовоспитанием. У него вырабатывается чувство долга, ответственность, выдержка, развиваются рефлексия, эмпатия.

Развивающая функция заключается в том, что практика обеспечивает формирование педагогических способностей студента-практиканта, выработку у него компенсаторных умений. Особо следует отметить то, что в ходе практики происходит личностное и профессиональное развитие студента.

Диагностическая функция имеет важное значение и позволяет студенту оценить: своё эмоциональное состояние при общении с детьми, педагогами, родителями, руководством детского сада, свои способности, знания и умения, свою пригодность к профессиональной деятельности.

Выпускник педвуза должен вписаться в инновационный режим работы дошкольных организаций, быть ориентированным на творчество, педагогическую импровизацию, поиск оптимальных методов и форм

воспитания и обучения, быть готовым к экспериментально-поисковой работе как с детьми дошкольного возраста, так и с педагогическим коллективом.

В связи с этим в сложившейся системе профессиональной подготовки на факультете дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет предусмотрены различные виды педагогической практики: учебная и производственная (см. Таблицу №1. Педагогическая практика будущих бакалавров дошкольного образования) [5].

Таблица№1

Педагогическая практика будущих бакалавров дошкольного образования

Вид практики	Курс	Семестр	Количество недель
Учебно-исследовательская практика по получению первичных профессиональных умений и опыта	1	2	2 недели
Учебная практика «Первые дни ребенка в школе»	2	3	2 недели
Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта в профессиональной деятельности (летняя)	2	4	4 недели
Педагогическая практика (работа с дошкольниками в учреждениях различного типа)	3	6	4 недели
Педагогическая практика (работа воспитателя в группах дошкольного возраста в ДОО)	4	7	3 недели
Преддипломная практика (педагогическая и научно-исследовательская работа воспитателя)	4	8	3 недель

Учебные виды практики проходят на 1-2 курсах («Учебно-исследовательская практика по получению первичных профессиональных умений и опыта» и «Первые дни ребенка в школе») и позволяют студенту приобретать педагогические умения в совместной с воспитателем работе в процессе осуществления профессиональных проб и попыток самостоятельного выполнения трудовых действий.

Производственные практики (практика по получению профессиональных умений и опыта в профессиональной деятельности (летняя); практика (работа с дошкольниками в учреждениях различного типа); работа воспитателя в группах дошкольного возраста в ДОО и преддипломная практика